Escola no Rio Grande do Sul

(1889-1950)

ensino, cultura e práticas escolares



José Edimar de Souza
Organizador

OIKOS EDITORA



José Edimar de Souza. Doutor em Educação, com estágio de pós-doutorado em Educação, mestre e graduado em História pela UNISINOS. Graduado em Pedagogia pelo Claretiano e graduado em Geografia e Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em: Gestão da Educação pela UFRGS; Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FEEVALE; Supervisão Escolar, História do Brasil e Orientação Educacional pela Signorelli. É coordenador do GT-02 História da Educação da ANPEd. Integra o programa Bibliografia Viva/UFMG. Coordena o repositório ECOAR. É titular do Comitê de Pesquisa da FAPERGS. É Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação e Sociedad Española de Historia de la Educación. Integra a Rede Iberoamericana para a Investigação e a Difusão do Patrimônio Histórico Educativo – RIDPHE. É vice-líder do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória. É bolsista produtividade do CNPq e pesquisador PqG gaúcho da FAPERGS. É especialista em Educação na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha. É professor da Universidade de Caxias do Sul, atua na graduação na Área de Humanidades e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em História.

Escola no Rio Grande do Sul (1889-1950)

ensino, cultura e práticas escolares

José Edimar de Souza
Organizador

Escola no Rio Grande do Sul (1889-1950)

ensino, cultura e práticas escolares

2ª edição

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

OIKOS EDITORA

GRUPHEIM
Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória

São Leopoldo
2026

© José Edimar de Souza – 2026
profedimar@gmail.com

1ª edição (2020): EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Editoração: Oikos

Revisão: Izabete Polidoro Lima

Formatação e paginação: Mateus Pasinatto Scopel

Capa: Juliana Nascimento

Imagem da capa: Acervo pessoal de José Edimar de Souza

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Impressão: Allprint

Conselho Editorial:
Avelino da Rosa Oliveira (Pesquisador UFPel)
Danilo Streck (Universidade de Caxias do Sul)
Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)
Eunice S. Nodari (UFSC)
Haroldo Reimer (UEG)
Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)
João Biehl (Princeton University)
Luiz Inácio Gaiger (Pesquisador Ciências Sociais)
Marluza Marques Harres (Unisinos)
Martin N. Dreher (IHSL)
Oneide Bobsin (Faculdades EST)
Raúl Fornet-Betancourt (Intern. Schule für Interkult. Philosophie Aachen/Alemanha)
Rosileny A. dos Santos Schwantes (Centro Universitário São Camilo)
Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.
Rua Paraná, 240 – B. Scharlau
93120-020 São Leopoldo/RS
Tel.: (51) 3568.2848 / 9 81149642
contato@oikoseditora.com.br
www.oikoseditora.com.br

E74 Escola no Rio Grande do Sul (1889-1950): ensino, culturas e práticas escolares. 2. ed. / Organizador: José Edimar de Souza. – São Leopoldo, RS: Oikos, 2026.
488 p.; il.; color.; 14 x 21 cm.
ISBN 978-65-5974-336-0
1. Escolas – Rio Grande do Sul. 2. Ensino primário. 3. História – Educação – Rio Grande do Sul. 4. Professor – Formação. I. Souza, José Edimar de.

CDU 373(816.5)

Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

Prefácio à segunda edição i
Profa. Dra. Gisele Belusso

Escola e o ensino primário no Rio Grande do Sul:
uma década, um modo de apresentar a 2ª edição v
Prof. Dr. José Edimar de Souza

Prefácio 9
Prof. Dr. António Gomes Ferreira
Universidade de Coimbra (UC-Portugal)

Apresentação 13
José Edimar de Souza (org.)

I. As instituições e as escolas de imigrantes 15

1. Um modo de compor as formas do ensino primário
no Rio Grande do Sul: percursos de um processo 16
José Edimar de Souza

2. *Knabenschule:* uma "escola de meninos"
do século XIX (Porto Alegre, RS) 54
Alice Rigoni Jacques

3. Escolas étnicas alemãs – *Deutsch Schulen* –
e polonesas – *Polskie szkoły* – no RS e as instâncias
de orientação das sociabilidades étnicas 78
Fabiana Regina da Silva
Rodrigo Luis dos Santos

4. A figura do professor paroquial: contribuições
para a formação de professores (1900-1945) 99
Cristiane Backes Welter

II. Os grupos escolares e as escolas de imigrantes 129

5. A escolarização na cidade de Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX 130
Natália de Lacerda Gil

6. O lugar da escola primária: edifícios escolares adaptados na história da educação de Porto Alegre, nas primeiras décadas do século XX 153
Tatiane de Freitas Ermel
Lucas Costa Grimaldi

7. Arquitetura escolar em Pelotas-RS na Primeira República (1889-1930): os primeiros grupos escolares edificados 176
Estela Maris Reinhardt Piedras
Eduardo Arriada

8. Expressões modernistas no Rio Grande do Sul na década de 40 (século XX): os grupos escolares e seu valor como patrimônio 197
Jauri dos Santos Sá
Flávia Obino Corrêa Werle

9. Cadências no tempo: celebrações em prol da brasilidade na "Hora do Brasil" (1937-1945) 217
Terciane Ângela Luchese

10. Memórias, histórias e a escola: o Grupo Escolar Jansen Farroupilha, RS (1937-1958) 248
Fernanda Piletti
José Edimar de Souza

11. "Brasil! Gigante dos gigantes!": comemorações da Semana da Pátria no Grupo Escolar Farroupilha (Farroupilha, RS, 1940-1946) 271
Cassiane Curatelli Fernandes

12. Grupo Escolar Hilário Ribeiro: memória e patrimônio cultural 289
Nelize Bopsin
Maria Augusta Martiarena

13. O Grupo Escolar de Vila Oliva (Caxias do Sul, RS, 1942 a 1955): processos de escolarização 306
Patrícia Bortoluzzi
José Edimar de Souza

III. As escolas isoladas e as práticas de ensino 325

14. Um estudo sobre provas finais de uma classe multisseriada (Pelotas, RS, 1956) 326
Vania Grim Thies
Eliane Teresinha Peres

15. "Lá no São João do Deserto": memórias em torno de uma instituição de ensino no meio rural de Novo Hamburgo, RS (1923-1968) 349
Maria Goréti da Cunha Bernardes
José Edimar de Souza

16. Indícios do percurso de escolarização na região dos Campos de Cima da Serra, RS (1926-1959) 364
Alana Silva Sgorla
Eliana Rela

17. Narrativas de si: histórias, memórias e práticas educati- vas 378
Darciel Pasinato
Jorge Luiz da Cunha

IV. As escolas normais e a formação de professores 399

18. A memória sacralizada: da Escola Normal ao Instituto de Educação General Flores da Cunha (1869-1939) 400
Dilza Porto Gonçalves

19. Processos de institucionalização da Escola Normal Regional em São Francisco de Paula, RS e da Escola Normal São José em Caxias do Sul, RS (1947-1953) 426
Cristian Giacomoni
Dilnei Abel Daros

20. A formação de identidades docentes: memórias, práticas e cultura escolar (décadas de 50-60, do século XX) 445
Estela Denise Schütz Brito
Eduardo Cristiano Hass da Silva

Biografia dos autores 465

Posfácio 475
Ariane dos Reis Duarte

Prefácio à segunda edição

Escolas! Tantas e tão plurais, repletas de práticas e culturas, habitadas por vozes, gestos e silêncios. Seus indícios resistem nas páginas dos cadernos, nas fotografias desgastadas, nas lembranças de quem ensinou e aprendeu. Pensar a escola no Rio Grande do Sul entre 1889 e 1950 é aproximar-se desses rastros em um período marcado por projetos de modernidade, disputas políticas e intensas transformações sociais, em que as instituições escolares se tornaram espaço privilegiado de formação, mas também de negociação cultural. Entre normas e práticas, entre o prescrito e o vivido, foram sendo tecidas culturas escolares singulares, profundamente arraigadas nas realidades locais e, ao mesmo tempo, conectadas aos ideais mais amplos de civilização, progresso e cidadania.

A obra *Escola no Rio Grande do Sul (1889-1950): ensino, culturas e práticas escolares* convida o leitor a transitar por essas questões com atenção e sensibilidade. Os textos que a compõem revelam a escola como experiência histórica viva, feita de materialidades, afetos, saberes e resistências.

A primeira publicação, no ano de 2020, foi amplamente divulgada, acessada e utilizada por pesquisadores da área da história de Educação e mantém sua atualidade tanto na temática, quanto no referencial teórico-metodológico. Trata-se de uma importante contribuição para o campo ao evidenciar os modos de organizar a escola primária expresso pelo esforço de diversos pesquisadores. Naquele momento em formato de e-book, sem dúvida uma potente forma de democratizar o acesso.

Neste momento a obra, em sua segunda edição, ganha o formato impresso, atualiza o texto também como objeto da cultura material e oportuniza ao leitor uma outra prática de leitura[1]. Como nos lembra Roger Chartier (1999), os textos não existem fora dos suportes que os dão a ler (Chartier, 1999)[2]; cada forma material produz modos específicos de apropriação, gestos, ritmos e sentidos (Chartier, 2001)[3]. O livro impresso, com seu peso, suas páginas e sua temporalidade própria, reinscreve esta obra em uma experiência sensível de leitura, na qual o tempo desacelera e o encontro com o texto se faz por meio do toque, do olhar e da permanência.

Assim, esta publicação não é apenas uma atualização editorial, mas uma nova inscrição cultural. Ao assumir o papel como suporte, a obra se oferece ao leitor como objeto que se guarda, se marca, se revisita (Chartier, 2007)[4] — um artefato que dialoga com a própria história da escola, tão profundamente ligada aos livros, aos cadernos e às práticas de leitura que atravessaram as salas de aula ao longo do período aqui investigado.

Ao chegar às mãos do leitor, esta segunda edição reafirma que ler é sempre um gesto situado no tempo e no espaço. Como nos ensina Roger Chartier (2007), cada leitura é uma apropriação singular, produzida no encontro entre o

---

[1] CHARTIER, Roger. *A aventura do livro:* do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

[2] CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros:* leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução de Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

[3] CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

[4] CHARTIER, Roger. *Inscrever e apagar:* cultura escrita e literatura (séculos XI–XVIII). Tradução de Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

texto, seu suporte e aquele que o lê. Não há leitura neutra, assim como não há escola sem sujeitos: há percursos, marcas, pausas e sentidos que se constroem na intimidade desse contato.

Que este livro impresso seja, portanto, mais do que um repositório de pesquisas. Que seja manuseado, sublinhado, retomado. Que circule entre bibliotecas, salas de aula e mesas de trabalho, produzindo novas interpretações e despertando outras perguntas. Tal como a escola que ele investiga, este objeto também se inscreve em práticas, memórias e experiências compartilhadas.

Caxias do Sul, janeiro de 2026.
Profa. Dra. Gisele Belusso
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Escola e o ensino primário no Rio Grande do Sul: uma década, um modo de apresentar a 2ª edição

Revisitar a obra publicada na sua primeira edição de 2020, resultado do projeto de pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico – CNPq-Brasil edital Universal 01/2016: "Modos de organizar a Escola Primária no RS (1889-1950): histórias, memórias e práticas educativas" é uma possibilidade de contribuir para aprofundar as discussões atinentes ao campo da história das instituições escolares.

Em uma década de pesquisa dedicada ao estudo das instituições escolares, desde aprovação do primeiro projeto com financiamento do CNPq, foi possível contar com um grupo de pesquisadores, orientandos de mestrado e doutorado e em estágio de pós-doutoramento[1] que agregaram sig-

[1] Destaca-se as produções orientadas nesse período: a) 3 monografias do Curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul: **Bruna Murialdo Favero**. *Escola Waldorf em Caxias do Sul/RS: uma proposta de atendimento à primeira infância*. 2021; **Bruna Cemin**. *A Escola Bernardo Petry (1958 A 1988): as práticas de escolarização nos registros fotográficos*. 2020; **Patrícia Bortoluzzi**. *Escola no Meio Rural: o Grupo Escolar de Vila Oliva (Caxias Do Sul/RS – 1942 a 1955)*. 2018. b) 17 Dissertações de Mestrado, sendo que uma se encontra em fase de conclusão: **Mateus Borsatto.** *Processos de Institucionalização do Grupo Escolar da Vila de Guaporé/RS (1926-1940).* 2024; **Maria Daniela de Alencar.** *Histórias e Memórias do Colégio Agrícola Professor Gustavo Augusto Lima (Lavras de Mangabeira/CE – 2011).* 2023. **Amalia Noemia Cardoso Susin.** *O Processo de Implantação da Assessoria Pedagógica da Inclusão em Caxias do Sul/RS na Secretaria Municipal de Educação (1998-2004).* 2023; **Weslei Vivian.** *O Grupo Escolar Onze de Agosto: Processos de Institucionalização e as festividades escolares em Nova Prata/RS (1960-1970).* 2023; **Mariana Lisbôa de Oliveira.** *Grupo Escolar Padre Efrem: Culturas e Práticas (Vacaria/RS – 1922-1950).* 2022; **Francisca Simere Gomes Leocádio Figueirêdo Silva**. *Histórias e Memórias do Grupo Escolar Padre Cícero*

nificativos conhecimentos sobre ensino, cultura, práticas e representações.

---

de Juazeiro do Norte – Ceará (1927-1939). 2022; **Elise Testolin de Abreu**. *O Jardim de Infância do Grupo Escolar Henrique Emílio Meyer – Caxias do Sul/RS (1946-1956).* 2021; **Elen Lemaire Predi.** *Histórias e Memórias do Curso Comercial do Colégio São Carlos de Caxias do Sul/RS (1940-1969).* 2021; **Rafael de Souza Pinheiro**. *Processos de Escolarização em Flores da Cunha/RS: o Grupo Escolar Frei Caneca (1925-1940).* 2021; **Roberta Angela Tonietto**. *Memórias de egressas da escola normal Duque de Caxias (Caxias do Sul/RS – 1949/1951): Formação de professores para a prática da Higiene*. 2020; **Rosângela de Souza Jardim**. *Constituindo-se diretora: entre histórias, memórias e representações em escolas de Bento Gonçalves/RS na década de 1960*. 2020; **Elisângela Cândido da Silva Dewes.** "*Despertar": uma história das práticas da educação rural em Caxias do Sul/RS (1947-1954).* 2019; **Samanta Vanz.** *O ensino primário em Caxias do Sul (1890-1930): vestígios da cultura material escolar.* 2019; **Cristian Giacomoni**. *A Educação Física no ensino primário: memórias de professoras e alunos da escola Giuseppe Garibaldi – Caxias do Sul/RS (1974-1989).* 2018; **Deise da Silva Santos**. *Memórias e práticas do ensino de Música no Grupo Escolar Farroupilha/RS (1938-1945).* 2018; **Fernanda Piletti.** *Ao Grupo Escolar Jansen (1937-1958): memórias de escolarização no meio rural de Farroupilha/RS.* 2018. c) 10 orientações de Tese de Doutorado, sendo 9 na educação e 1 no PPG História da UCS e 1 co-orientação no PPG Edu-UNILASSALE. **Flávia Fernanda Costa.** *Inovação Pedagógica na Educação Superior e as suas múltiplas facetas*. 2025; **Andrea Boeira do Amaral.** *Trajetória de uma Instituição e sua Identidade Pública não Estatal* (Universidade de Caxias do Sul, RS). 2025. **Elisângela Cândido da Silva Dewes**. *Luz, Câmera na Educação: O cinema educativo e a renovação da cultura material escolar e da educação em Caxias do Sul/RS (1947-1960)*. 2025; **Samanta Vanz**. *Grupos Escolares Municipais de Caxias do Sul (1943-1951): Espaço, Tempo e Culturas Escolares*. 2024; **Carlos Alberto Xavier Garcia.** *Educação Patrimonial em São Gabriel/RS: representações de Sepé Tiarajú no ensino de História no Ensino Fundamental*. 2024. (PPGHistória); **Betânia Maria Lidington Lins**. *História e Cultura Afro-Brasileira no Curso de Letras/Português da UFPE (1998-2018): trajetórias, memórias e reflexões decoloniais*. 2024; **Rosemeri Barreto Argenta.** *O Curso Técnico Subsequente em Agropecuária do IFRS* – Campus Vacaria/RS: percursos em busca da profissionalização (2016-2018). 2022; **Márcia Regina da Silva**. *O Curso Normal em Nível Médio na Rede Pública e a sua Contribuição para a Profissionalização Docente*. 2022. (PPGEdu-UNILASSALE); **Cristian Giacomoni.** *Histórias e Memórias do Ensino de Educação Física nas Escolas Normais Duque de Caxias e São José de Caxias do Sul/RS (1947-1961).* 2021; **Dilnei Abel Daros.** *Percursos Formativos no Curso Normal Regional de São Francisco de Paula/RS (1953-1962): histórias e memórias*. 2020. E ainda duas teses em orientação que culminam com a finalização dos projetos de pesquisa referente a histórias de escolas: os trabalhos de Eveline Fischer e de Júlia de Moraes, em fase de conclusão.

A publicação dessa segunda edição, agora em versão impressa, é resultado de projeto de pesquisa financiado pela Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico – CNPq-Brasil. Edital Universal 18/2021, "Grupo escolar no Rio Grande Do Sul no século XX: culturas e práticas em perspectiva regional", processo número 403268/2021-4. Nesse sentido, é preciso ainda destacar que o desdobramento da temática em diferentes projetos e a viabilização de recurso público possibilitou consolidar resultados sobre a história das instituições escolares no nosso estado, em especial, nas regiões do Vale dos Sinos e na Serra Gaúcha. Além disso, em 2025 instituiu-se o repositório digital ECOAR[2], disponível no site https://repositorio-ecoar.com.br/.

O repositório representa o compromisso de preservar, organizar e digitalizar memórias das instituições educativas. O projeto é um convite para que os registros do passado educacional possam ecoar no presente e no futuro de pesquisas na História da Educação, valorizando nosso patrimônio histórico-cultural e está vinculado aos projetos financiados[3] no curso destes dez anos de investigação.

---

[2] Agradeço em especial aos 14 bolsistas de Iniciação Científica que me acompanharam nesse percurso, sinalizo aqui os atuais: Eduardo, Giovana e Camila; bem como os bolsistas de apoio técnico: Samanta, Cristian, Gisele e Pâmela.

[3] Refere-se aos 4 projetos financiados, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico – CNPq-Brasil, edital universal 01/2016, concluído em 2021: *"Modos de Organizar a Escola Primária no RS (1889-1950): histórias, memórias e práticas educativas"*; edital universal 18/2021: *"Grupo escolar no Rio Grande do Sul no século XX: culturas e práticas em perspectiva regional"*, concluído em 2026 e projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS, edital 04/2019, concluído em 2021: *"Instituições escolares no Vale do Rio dos Sinos e na Serra Gaúcha – práticas e processos de escolarização na primeira metade do século XX"*. Edital PqG 07/2021: "*Grupo Escolar No Vale Do Sinos e na Serra Gaúcha No Século XX: histórias, culturas e práticas*", concluído em 2025.

É relevante destacar que os resultados de pesquisa e a popularização da ciência foram viabilizadas, em alguns momentos, com apoio das agências de fomento. Desse modo, foram mais de uma centena de artigos publicados, trabalhos apresentados em eventos, palestras, minicursos, oficinas, conferências e seminários temáticos oferecidos nos programas de pós-graduação em educação. No conjunto da obra, além deste livro que se encontra na sua segunda edição outros estudos se somam: a) *As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952),* publicado em 2025, pela EDUCS; b) *Escola primária no Rio Grande do Sul no século XX: os grupos escolares*, em 2023, pela editora CRV; c) *Os grupos escolares : memórias, trajetórias e culturas,* em 2023, pela editora Paco Editorial; d) *Grupos escolares no Rio Grande do Sul: escolarização primária em perspectiva regional no século XX*, em 2022 na versão e-book e em 2021, na versão impressa, pela editora Oikos. Além dessas obras, ressalto os trabalhos em parceria com Fernando Ripe e Maria Augusta M. Oliveira, em 2019, publicado pela editora Fi: *História e Historiografia da Educação no Rio Grande do Sul: instituições, culturas e práticas educativas.* E em 2023, com Fernando Ripe, a publicação da editora EDUCS: *História e historiografia da educação no Rio Grande do Sul: práticas de educabilidade e instituições educativas*; bem como a obra publicada em 2016, com Fabiano Rückert: *A escola pública no Brasil: temas e problemas* (em 2021, com segunda edição ampliada, pela EDUCS).

No que tange à divulgação de artigos e trabalhos publicados em eventos destaca-se a participação em mesas coordenadas em congressos específicos da área, como a realizada em Natal, no ano de 2024, durante a participação no *XII Congresso Brasileiro de História da Educação* e no *45º International Standing Conference for the History of Education*. Além

disso, a participação em colóquios e estágios de pesquisa na Colômbia e na Espanha, especialmente, com participações na Rede Iberoamericana de Patrimônio Histórico-Educativo e junto ao CEINCE – Centro Internacional de la Cultura Escolar. Somado a isso, em 2023 publicamos o dossiê: *Instituições, história e patrimônio cultural*, na revista Cadernos de Educação, pela UFPel (Souza; Rückert; Silva, 2023)[4].

E embora tenha sido possível compreender como o processo de institucionalização do ensino primário ocorreu nessas duas regiões em destaque (Vale dos Sinos e Serra Gaúcha), a cooperação com outros pesquisadores ampliou o horizonte e enredamentos, sobretudo, dos modos, das formas, das tipologias e das identidades que cada instituição atribuiu ou que as políticas e práticas coordenaram entre 1890 e 1970. Nosso intuito, no percurso de investigação da história das instituições tem sido o de perscrutar fontes, ampliando a complexidade dessas especificidades local/global e democratizar o acesso[5] ao conhecimento. Desse modo, a escola a partir dos seus processos, das relações com contexto, dos saberes e culturas, dos percursos desenvolvidos nas mais distintas situações representam múltiplas possibilidades de construção histórica e que se tornam objeto de observação histórico-pedagógica, como argumento Magalhães (2018)[6].

---

[4] SOUZA, José Edimar de; RÜCKERT, Fabiano Q.; SILVA, Rodrigo L. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 67, e023030, 2023, p. 1-7.

[5] Como atividade de encerramento do projeto, realizou-se em 2025 um curso de extensão curso sobre patrimônio histórico educativo e a preservação de documentos da cultura escolar e que encontra-se disponível no Canal do Youtube, a saber: a) https://www.youtube.com/watch?v=HoEMXtgtxfE; b) https://www.youtube.com/watch?v=GpYOe9e7hNw.

[6] MAGALHÃES, Justino. A instituição educativa na modernização do local. Perspectiva histórico-pedagógica. *Rivista di storia dell'educazione*, n. 1, p. 41-55, 2018.

Entendo que as instituições educativas representam campos simbólicos, onde se partilham experiências e são construídos sentidos de práticas em sociedade, por isso, buscamos promover com nossos resultados de investigação a contribuição para uma educação responsável, solidária e cidadã para uma consciência sobre o bem-estar da coletividade como processo que é inerente aquilo que a escola produz.

Prof. Dr. José Edimar de Souza
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Prefácio

Os países têm percursos e durações diversas e não são realidades lineares pensadas na sua origem e resultado tão só de vontade generosa de um líder, mas expressão de dinâmicas coletivas diferenciadas, que se confrontam e dialogam para responderem a interesses que se colocam diante de determinadas condições materiais, em determinados espaços-tempos. O Brasil se constituiu como um país de enorme dimensão e de grande diversidade cultural, em virtude da conjugação de forças que foram capazes de conciliar a afirmação de identidade nacional, definida muito por ação de um poder central, com a aceitação de culturas comunitárias ou regionais, sempre que estas não colocavam em causa aquela e o caminho de progresso, de acordo com paradigma ditado pela civilização ocidental.

A instituição escolar inscreve-se neste processo de modernidade determinado pelas condições materiais, decorrentes de avanços técnicos sucessivos, expansão económica, aumento da circulação e do controlo de pessoas e produtos, de reforço de aparelhos administrativos e do poder de Estado. No entanto, ela inscreve-se também em territórios habitados por comunidades, cujas elites desejam colocá-la ao sabor de narrativas culturais, que melhor sirvam seus interesses. A escola tende a ser uma instituição universal apropriada por culturas, que estão em condições de controlar de modo a fazerem vingar identidades que tornem suas comunidades espaços de afinidades e solidariedades.

O Brasil tem conhecido, nas últimas décadas, um notável desenvolvimento dos estudos de História da Educação. A extensão e a diversidade dos estudos neste domínio, realizados ao longo de mais de duas décadas, muito contribuíram para aumentar o conhecimento sobre a evolução da educação nos últimos séculos e, especialmente, para elucidar as particularidades do Brasil e das suas bem diversificadas regiões. Isso tem permitido, por exemplo, ver o quanto a difusão da escola se fez de forma desigual ao longo

do País e como houve condicionalismos que afetaram o processo de escolarização de diferentes regiões. Há muito ainda para esclarecer, e estudos como os que este livro traz permitirão dar sequência à problematização da expansão escolar, tanto na sua relação com as culturas das comunidades quanto aos desígnios definidos para o País.

Esta publicação insere-se bem, pode-se dizer, numa pertinente inquietação que tem mobilizado muitos(as) pesquisadores(as) de História da Educação no Rio Grande do Sul, dando conta de grande variedade de situações que caracterizaram a evolução da escolarização neste estado do extremo Sul do Brasil. Segue-se, assim, uma tradição já presente na geração fundadora da Asphe/RS e que se foi se afirmando com inequívoco vigor, nestas duas últimas décadas. Assim, o livro reúne textos que traduzem um labor investigativo sobre a história da escola primária no Estado do Rio Grande do Sul, a partir de fontes muito diversas respeitando as diferentes instituições ou estabelecimentos escolares. Temos um conjunto de trabalhos que nos colocam diante de uma tela historiográfica pincelada a traços distintos, uns mais minuciosos outros mais largos, uns mais descritivos outros mais panorâmicos, uns mais marcados pelas colagens de informação, quais vestígios de um tempo perdido, outros mais sensíveis ao equilíbrio da compreensão, tudo constituindo uma composição que deixa ver *flashes* de momentos ou períodos do processo de escolarização que perpassou o Rio Grande do Sul.

O livro tem um propósito confessado no seu título, ou seja, abordar a escola no RS, entre os anos finais de 1800 e o início da segunda metade do século XX, buscando captar as culturas e práticas escolares. Há, sobretudo, intencionalidade de olhar a história da escola primária no Rio Grande do Sul, encarando diversas situações, bem como diferentes tipos de fontes interpeladas pelos pressupostos da História Cultural. A partir de autores conhecidos no Brasil, dentre os quais Certeau, Chartier, Escolano, Vinão, há nomes nacionais comumente citados em trabalhos desta natureza neste domínio, bem como importantes autores que atuam no estado. Contudo, os capítulos divergem em função do tipo de escolas, das fontes mobilizadas, e também da

análise realizada ao material utilizado, do assunto especialmente convocado à análise, do espaço-tempo considerado. A panóplia de textos deixa uma sensação de passagem por lugares distintos, denotando substanciais diferenças entre estabelecimentos escolares, entre práticas em diferentes momentos, entre memórias e convocações de património material e cultural.

Não há como negar a pertinência de um livro que nos permite tomar em mãos trechos de realidade escolar, num período que viu a crença na escolarização permeada de nuanças que oscilaram entre o entusiasmo e o conformismo, entre a ação dos Poderes Públicos e a intervenção privada, entre discursos generosos e inépcia política, entre as convicções comunitárias e a homogeneização da cultura, sob o pretexto da identidade nacional. O recorte cronológico enquadra conjunturas políticas distintas, mas também uma dinâmica de modernidade incontornável, embora diferenças de compreensão da mesma por membros influentes da sociedade, e que viveram nas décadas abordadas. A escola no Rio Grande do Sul dependeu das convicções e da capacidade de ação dos que estiveram em condições de controlá-las, ainda que as concretizações raramente tenham escapado a inércias, resistências e dificuldades que prejudicaram os projetos iniciais.

Ao longo da primeira metade do século, é evidente o esforço de nacionalização da escola e do crescente poder da intervenção do Poder Central. O Brasil era um país de migrantes, e muitos destes permaneciam arreigados às suas culturas de origem, procurando fazer com que estas vingassem, então, no novo território que tinham escolhido para viver. A sua resistência está patente no modo como organizavam a escolarização e a vida cívica, bem exemplificada nos primeiros capítulos deste livro. Contudo, isso acontecia no Brasil, país que tinha uma história e uma cultura de referência, que devia ser afirmada e consolidada de modo a fortalecer um Estado-nação que se desejava culturalmente coeso, a robustecer uma sociedade unida por um sentimento comum, que se sobrepusesse a particularismos étnicos e regionais, a promover uma devoção à pátria amada sem hesitações. A escola tornar-se-á um instrumento estrutural de socialização de uma cultura nacional brasileira, que possibilitará

aceitar as diferenças existentes nas diversas regiões, enquanto diversidade de um imenso Brasil. Concomitantemente, sentia-se a conveniência de se acompanhar a modernização do País, e os Poderes Públicos vão tentando responder às necessidades com mais ou menos entusiasmo, ao longo das seis décadas definidas como delimitação cronológica desta publicação.

A difusão da escola torna-se imperativa, mesmo se concretizada em espaços e ambientes diferenciados. As limitações materiais são muitas, e as condições de frequência prejudicam a efetivação da escolarização. Muito importante era ter professores(as) formados(as) em instituições que definissem a cultura escolar a ser veiculada em cada sala, em cada estabelecimento de ensino. As Escolas Normais são pilares de uma cultura material e imaterial, são o âmago da consistência de uma educação que articulará a base do conhecimento e do sentimento das crianças que frequentam as escolas primárias brasileiras. Daí compreender-se a pertinência da inclusão, neste livro, de capítulos sobre algumas Escolas Normais, porque mesmo as rurais serviram uma política de expansão e modernização escolar, nas décadas que imediatamente se seguiram ao fim da Segunda Guerra Mundial.

No final da primeira metade do século XX, muitos eram já os que reclamavam que as escolas deviam estar em todas as regiões, espalhando-se pelos espaços urbanos e rurais. Mas, o analfabetismo ainda era um flagelo que urgia atacar. Na transição da década de 50, para a seguinte, Leonel Brizola assumiria com inegável convicção uma política de expansão escolar sob o lema: "Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul". Ele acreditava no poder da escolarização, porque ele próprio era o testemunho de como ela permitia a ascensão social. Mas isto já é outra história... história que já está fora do âmbito deste livro.

Prof. Dr. António Gomes Ferreira
Universidade de Coimbra (UC-Portugal)

Apresentação

A presente obra objetiva compartilhar resultados de projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico – CNPq-Brasil. Edital Universal 01/2016: "Modos de organizar a Escola Primária no RS (1889-1950): histórias, memórias e práticas educativas". Processo número: 405151/2016-0, ao qual manifesto minha gratidão. Nesse sentido, procurou-se reunir, investigar e construir, a partir de diferentes documentos: orais, escritos, iconográficos, uma história da escola pública primária no Estado do Rio Grande do Sul, evidenciando as relações, permanências e descontinuidades no seu modo de organização, e os desdobramentos decorrentes dessa organização, tais como: as manifestações culturais, políticas, sociais, das práticas e representações, dos saberes docentes e das identidades, entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX.

A presente pesquisa situa-se no campo da História da Educação, com ênfase na história das instituições escolares e nas práticas educativas, em suas interfaces com as discussões acerca de Acervos, Memória e História Oral. Concordando com Nunes (1995),[1] a escrita da história é um exercício que exige do historiador da educação desmitificar a substancialidade dos fatos, significando, construindo, interpretando e recriando narrativamente o passado. Desse modo, o diverso, o disperso, o acidental e o irregular das fontes históricas adquirem uma ordem, um sentido atribuído pelas lentes teóricas e metodológicas definidas pelo pesquisador.

Este livro está organizado em quatro partes: as instituições escolares e as escolas de imigrantes, os grupos escolares e o ensino primário, as escolas isoladas e as práticas de ensino, e

[1] NUNES, Clarice. Articulação teórico-empírica na pesquisa histórica: notas de estudo. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – MEC/ Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Seminário História da Educação Brasileira: a ótica dos pesquisadores. Belo Horizonte, 17 a 20 de maio de 1994. Série Documental Eventos. Brasília, 1995. p. 54-67.

as Escolas Normais e a formação de professores. O esforço para compor a história das instituições escolares de ensino primário, no Rio Grande do Sul, deve-se ao dedicado e comprometido trabalho de um grupo de trinta autores em vinte capítulos, que apresentam o resultado deste projeto e seus desdobramentos, aos quais, especialmente, externo minha mais sincera gratidão.[2]

José Edimar de Souza (org.)

[2] Agradeço também aos bolsistas de iniciação científica *Lucas Fernando Sobroza, Nathan Daniel Teixeira* e *Patrick de Matos de Oliveira* vinculados ao referido projeto os quais, no período de 2018 e início de 2020, cada um a seu modo, colaboram na organização do material empírico, que resultou em diferentes artigos publicados em periódicos, trabalhos publicados em anais e palestras em eventos científicos. Ainda preciso agradecer à minha esposa Cristina Beatriz Grün de Souza, na revisão e leitura deste livro.

I

As instituições e as escolas de imigrantes

1.

Um modo de compor as formas do ensino primário no Rio Grande do Sul: percursos de um processo

José Edimar de Souza

O tema do ensino primário é investigação já estudada por diferentes pesquisadores no Brasil, como: Souza (1998; 2008; 2009); Amorim (2013); Reis (2011); Vidal (2006), entre outros. Nesse sentido, tomamos a escolarização das crianças e dos jovens como pressuposto para investigar as instituições escolares. Tal escolarização consagrou-se entre o final do século XIX e início do século XX, a partir de diferentes finalidades, instituições e projetos culturais que circunscreveram os modos como a escola primária foi organizada. A disseminação de ideias positivistas; a influência de modelos de modernização; a valorização de um determinado tipo de grupos sociais de uma cultura escolar foram práticas que contribuíram para o desenvolvimento dos processos de escolarização da população brasileira.

A escolarização é aqui entendida, a partir de Faria Filho (2008), como um fenômeno educativo, que possibilita refletir sobre as políticas estabelecidas, os modos de constituição e organização dos saberes e das práticas escolares desenvolvidos em um determinado espaço e tempo. Portanto, a escolarização busca designar o estabelecimento de políticas, o modo como as instituições se organizavam, como ensinavam e transmitiam saberes. Nesse sentido, a análise abrange um recorte mais amplo de tempo, considerando que os processos de constituição destas instituições deram-se tanto nos espaços urbanos, quanto nos rurais de diferentes maneiras.

A história das instituições escolares[1] se apresenta como um campo em projeção de múltiplas oportunidades de pesquisas, considerando suas dimensões organizativas. Embora muitos trabalhos consagrem o campo com significativos estudos, nas últimas décadas cresce uma tendência em reunir e agregar investigações que evidenciem o mapeamento de oferta dos diferentes tipos de estruturas de atendimentos aos estudantes, ao longo do tempo, tanto em espaços urbanos como rurais (SOUZA, 2020).

Para Magalhães (1998) o estudo da história de uma instituição educativa representa a possibilidade de compreender as relações que existem entre o contexto investigado, um modo de recortar o tempo e analisar as relações organizacionais, pedagógicas e humanas, que evidenciam elementos da cultura de um lugar.

A investigação proposta se desenvolveu no sentido de possibilitar a ampliação do conhecimento e da compreensão sobre os modos[2] de organização do ensino primário, no Rio Grande do Sul. Considerando que, sobre os estudos da escola pública primária no Brasil, verifica-se um renovado interesse dos historiadores da educação brasileira; no entanto, ainda carece de investigações que possam contemplar o âmbito das práticas, do modelo de organização escolar e do funcionamento interno das instituições educativas.

Ao investigar a história da existência de uma instituição educativa e contextualizá-la, amplia-se a possibilidade de compreensão da cultura escolar,[3] aspectos que, ao compor uma determinada

---

[1] Indico ainda o trabalho desenvolvido em Belusso e Souza (2019) cuja discussão enfatiza os desdobramentos deste objeto de investigação, na perspectiva da História Cultural. Além disso, a entrevista realizada com a professora Rosa Fátima de Souza Chaloba, em Souza (2019a), enfatiza a potencialidade de pesquisas acerca do ensino primário.

[2] Os modos ou formas assumem aqui o sentido atribuído por Vincente, Lahire e Thin (2001), considerando a possibilidade de a escola constituir-se historicamente como forma estruturada e dominante, no processo de escolarização nas sociedades modernas e contemporâneas. Nesse sentido, buscou-se investigar as dimensões espaciais e temporais dos ritos de transmissão dos saberes ensinados nas instituições escolares.

[3] Agradeço à bolsa de pesquisa concedida pela Fundação^{SM} Espanha, em 2019, bem como ao professor Augustin Escolano Benito pela oportunidade de realizar entrevista no período em que desenvolvi estudos no Centro Internacional de Cultura Escolar (Ceince), em 2018. Detalhes da entrevista podem ser conferidos em Souza (2018a).

realidade de escolarização, traduzem elementos que conferem identidade à instituição educacional. Nesse sentido, a história de uma instituição escolar pode abordar diversos componentes como a criação, os processos de escolarização, as transformações administrativas e modificações arquitetônicas. Para Santos e Vechia (2019, p.13), as instituições mais antigas são as mais investigadas por pesquisadores da área. Destaca-se ainda que as escolas de formação para o trabalho ou as de caráter assistencial estão pouco representadas e, em relação aos grupos escolares, "tornaram-se, recentemente, objeto de vários estudos [...]".[4]

As modalidades de oferta do ensino primário,[5] ou seja, os modos de organização das escolas isoladas, dos colégios elementares, dos grupos escolares ou das escolas reunidas e complementares, suas formas de permanência e descontinuidade, no Rio Grande do Sul, ainda representam um campo a ser coberto pelos estudos acadêmicos.[6] Nesse sentido, nossa pesquisa procurou contribuir

[4] Santos e Vechia (2019) ainda apresentam, no seu estudo que 24% dos textos publicados na *Revista Brasileira de História da Educação* (entre 2001 e 2018) se referem a pesquisas sobre história das instituições escolares.

[5] Sobre o ensino primário no nosso estado, no século XIX, destaca-se o estudo de Giolo (1994), bem como as pesquisas que se situam entre o final do século XIX e início do século XX, como os trabalhos de Tambara (1995) e Corsetti (1998), referências por apresentarem, estatisticamente, a evolução de cadeiras isoladas para escolas, aulas reunidas e grupos escolares.

[6] O desenvolvimento deste projeto permitiu compreender a dificuldade para compor uma história específica destas modalidades de ensino. As escolas isoladas, em função da sazonalidade e dificuldade para lotação docente, nem sempre apresenta, na investigação de acervos das instituições escolares e/ou acessando arquivos públicos, uma linearidade. Este aspecto não é um privilégio do meio rural, este aspecto também é recorrente nas fontes consultadas, em alguns arquivos do espaço urbano. Além disso, os grupos escolares e escolas de formação de professores nem sempre conservaram documentação das práticas cotidianas escolares. Sobre os esforços para empreender este difícil desafio da escrita de uma história da escola pública e primária no Rio Grade do Sul, destacam-se: sobre as instituições formadoras de professores, a coleção publicada em 2008, em quatro volumes, de Tambara e Corsetti (2018); sobre os colégios e grupos escolares, o trabalho de Grazziotin e Almeida (2016). É importante destacar que alguns arquivos ainda preservam documentação referente a escolas, como Arquivo Público do Rio Grande do Sul, Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, Arquivo Histórico de Porto Alegre Moysés Vellinho, Arquivo Museu Municipal Adolfo Evaldo Lindenmeyer, de Sapiranga, Arquivo João Spadari Adami, de Caxias do Sul, Arquivo Púbico de Novo Hamburgo, Arquivo do Museu Histórico Visconde de São Leopoldo. Há, ainda, o

para compor a historiografia destas instituições, mesmo ciente da árdua tarefa que é a construção de uma síntese dessa natureza.[7]

No Brasil, é comum associar a história da escola primária com a história dos grupos escolares. A escola primária graduada foi implantada no sistema público, de modo inovador, no Estado de São Paulo, no início do período republicano brasileiro, passando a ser conhecida como grupo escolar (TEIVE; DALLABRIDA, 2011). Embora boa parte da população brasileira tenha usufruído dessa modalidade escolar, sua implementação, na primeira metade do século XX, não foi suficiente para substituir totalmente a prática de magistério nas escolas isoladas.

A escola público-primária nas suas mais distintas formas de oferta: escola isolada, grupo escolar ou aula reunida, foi construída no Rio Grande do Sul, nas primeiras décadas do século XX. Segundo Peres (2010), com a passagem da escola isolada para o posterior grupo escolar, houve a reinvenção de uma cultura escolar no contexto do ensino público-primário. Além disso, o número de escolas primárias estaduais, em relação às escolas municipais apresentava maior representatividade, o que pode ser entendido como "[...] controle e imposição de um modelo escolar

---

Repositório do Tatu, projeto desenvolvido na Unipampa, que tem se dedicado à disponibilização de materiais importantes, como a revista do ensino, bem como História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – centro de memória e pesquisa (Hisales), constituído como órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (Ceihe/UFPel).

[7] Em função da larga temporalidade e do grande número de instituições criadas, por exemplo, entre as décadas de 1930 e 1950, um novo projeto foi submetido em 2019 à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs) – Instituições escolares no Vale do Rio dos Sinos e na Serra gaúcha – práticas e processos de escolarização na primeira metade do século XX. Processo n. 19.2551.000113035. E pretende investigar os grupos escolares em duas regiões distintas do estado, procurando aprofundar sobre as culturas e práticas neste tipo de instituição. Destaca-se ainda, como indicado por Peres (2016, p. 60), a necessidade de buscar contemplar investigações sobre a relação entre os grupos escolares e as escolas isoladas na região norte e noroeste do estado, e sintetiza "[...] um estudo quantitativo do acréscimo e da expansão dos colégios e grupos escolares para diferentes região do estado seria bastante promissor". Mesmo, não sendo possível apurar documentação sobre esta questão, enfatizamos as pesquisas de Alana Silva Sgorla e Eliana Rela, bem como de Darciel Pasinato e Jorge Luiz da Cunha, que ampliam estas questões e podem ser conferidos nos capítulos seguintes deste livro.

que o Estado fez sentir seu maior domínio" (PERES, 2010, p. 61).

No contexto da modernidade pedagógica, o ensino primário se consolidou no Rio Grande do Sul, na década de 1930. Peres (2016) acrescenta que, em 1939,[8] todas as escolas urbanas foram denominadas de grupos escolares, embora na prática nem todas as escolas apresentassem a estrutura de tal proposta institucional, como identificamos no desenvolvimento do projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq-Brasil: "Modos de organizar a escola primária no RS (1889-1950): histórias, memórias e práticas educativas").[9]

No que se refere à estrutura de ensino público, em diferentes localidades do estado e a presença da colonização de imigração europeia influenciaram a organização e implantação de escolas. Desde o século XIX, havia à necessidade da constituição de um sistema de ensino que garantisse aprendizagem da língua pátria, como expressa o edil e também professor da primeira cadeira de aulas públicas da Colônia de São Leopoldo João da Silva Paranhos, cuja proposta fora apresentada à sessão plenária da vereança, em 1847. Sugeria que

> [...] a Instrução pública deve ser obrigatoria a todos os Pays de familia a fazerem seus filhos frequentar as Escollasdo Idioma Nacional, sem que possão ser addmittidos em insinuação de outro Idioma sem que saibão ler, [...] escrever, e pelo menos saberem as quatro operações d'Arithmetica da linguagem do Paiz e que nas Escollas particulares [...] que tem os Professores publicos de hírem á Missa com os seus Alumnos tenhão igualmente os Mestres particulares [...] (SÃO LEOPOLDO, 1847, p. 218).[10]

[8] No mesmo ano, pelo Decreto n. 7.929, de 30 de agosto, os estabelecimentos públicos de ensino foram denominados ou de aula isolada ou de grupo escolar e as classes eram do 1º ao 6º ano (PERES, 2016).
[9] Contabilizam-se vinte e quatro trabalhos apresentados em congressos entre publicações em Anais de eventos incluindo resumos e resumos expandidos. Além disso, 10 capítulos de livros e 15 artigos publicados em periódicos científicos e um texto de jornal regional.
[10] Tratando-se de pesquisa em história da educação, optou-se em preservar a originalidade de escrita.

A ata da sessão plenária dos vereadores da Vila de São Leopoldo, em 1847, acentua o valor significativo que tinha a instrução para o município. Evidencia o "padroado" e sugere que as práticas dos professores públicos, em aulas particulares, fossem equiparadas ao trabalho dos professores das aulas públicas.

No que se refere ao currículo desta escola de "improviso", a instrução era dada em alemão, pelo menos parcialmente, porque poucos eram os professores que, como recém-imigrados, entendiam o português (RAMBO, 1994). Nas primeiras escolas-capela, que geralmente eram casas muito rudimentares, cantava-se, rezava-se e lia-se a Bíblia (DREHER, 1993). A frequência escolar geralmente não ultrapassava três anos, pois não havia limite de idade para ingressar na escola (MÜLLER, 1978).

Para Dreher (1993), com a escola-igreja surge também um espírito de "comunitarismo", ou seja, reforçava-se o pronome "nossa" cuja prática social fazia com que cada comunidade se constituísse em microrrepresentação da Igreja isolada e autônoma. Este aspecto se preservou em muitas regiões rurais até os anos 1860, momento que Kreutz (2002) caracteriza como aquele com maior atenção do Estado e da Igreja, no processo escolar da escola básica. Esta escola era de primeiras letras e multisseriada, diferenciando-se daquela proposta pelo protestantismo de missão, que pretendia atingir as elites brasileiras. *As Aulas*, neste distrito rural, situavam-se na sede, região central e, posteriormente, foram instaladas nas demais localidades do interior.

Com o advento da República no Rio Grande do Sul, os pressupostos da modernização pedagógica se percebem no processo de institucionalização de colégios elementares em substituição à estrutura do ensino que predominava no Rio Grande do Sul, bem como se estende às 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, do século XX apresentava resquícios do moderno e ao mesmo tempo ajudava a construí-lo, necessitou de exemplos de virtudes privados e públicos (NUNES, 2010).

Para Souza (1998), a implantação do projeto republicano de educação popular, no Brasil, projeta a instituição 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 grandes centros urbanos. Cabe questionar: Que tipo de escolarização se desenvolveu nos municípios do interior do estado, como é o caso de Frederico Westphalen. Esta nova forma de organização do espaço e do tempo escolar representou modificações estruturais, que foram sendo adaptadas 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 n. 1.576, de 27 de janeiro de 1910, e o Decreto n. 1.575, 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, diferentemente de outros 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 (2010), seguiria o grau de adiantamento dos mesmos, com uma professora para cada classe, sob uma direção única.

Peres (2016) acrescenta que algumas modificações, na estrutura de organização das classes, aconteceram, posteriormente, à criação dos colégios, como em 1916, promovidas pelo Decreto n. 2224, de 29 de janeiro de 1916, que propôs a divisão do ensino em inferior (três seções), médio e superior (duas seções). Uma nova orientação, estabelecida pelo Decreto n. 3.903, de 14 de outubro de 1927, reformulou o ensino primário, que voltou a contar com três classes subdivididas em seções, definidas da seguinte maneira:

> [...] Este continuava sendo ministrado em escolas isoladas (um só professor/uma só classe com no mínimo, 45 alunos nas escolas urbanas, 40 nas suburbanas e 15 nas rurais), em grupos escolares (escolas reunidas em um prédio único – três ou mais professores e até 200 alunos) e nos colégios elementares (com uma matrícula superior a 200 alunos e o número de professores que variava de cinco a oito) (PERES, 2016, p. 32).

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.[11] Além disso, outras ações que envolveram a instância educativa contribuíram para qualificar o ensino público gaúcho. Para Bastos (2005), estas ações se referem à tentativa de organizar 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.

[11] Peres (2016) argumenta que associada a esse movimento de aumento dos grupos escolares e decréscimo de escolas isoladas na esfera estadual de ensino está a participação da esfera municipal na escolarização. Nesse sentido, a ideia de uma renovação pedagógica também foi necessária, sobretudo, a partir do Decreto n. 8.020, de 29 de novembro de 1939, que aprovou o programa mínimo a ser adotado nas escolas primárias do estado.

É importante destacar, ainda, que não apenas o currículo escolar foi influenciado por ideias pedagógicas da primeira metade do século XX, mas também, os saberes desenvolvidos na escola na formação do "homem ideal". Peres (2016) acrescenta que outro órgão foi determinante para garantir que este projeto de bom cidadão, bom patriota e cristão fervoroso se consolidasse, uma vez que entre as décadas de 1940 e 1950, o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais foi um dos responsáveis pela difusão de uma ciência renovada para a educação.

Grosso modo, no final da década de 1950, 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 (SOUZA, 2015).

Práticas e culturas na história da escola primária: notas de investigações

Ao eleger um conjunto de municípios que representem o RS, considerando aspectos econômicos, políticos, culturais, que contemplem o objetivo do estudo, procurou-se compor a investigação com pesquisadores/colaboradores de diferentes regiões do estado. Um aspecto pertinente que a revisão bibliográfica indicou, foi o fato de identificarmos maior número de pesquisas em história da educação e das instituições escolares em três partes do estado: no Vale dos Sinos e na Grande Porto Alegre, na região da Serra gaúcha e na região sul, sobretudo em Pelotas. Isso se deve à própria concentração de linhas de pesquisa e a evidência de programas de pós-graduação, cujos grupos de trabalho já investigam os municípios dessas microrregiões. Outro elemento importante, também sinalizado por Santos e Vechia (2019), é que, em função do acesso a fontes documentais, o maior número de pesquisas se refere às instituições mais antigas e socialmente mais prestigiadas.

De modo geral, embora a maior concentração de pesquisas

sobre a temática situar-se no Sudeste e Sul do Brasil, há registros de estudos em todo o País. Além disso, "[...] fica cada vez mais evidente a presença de histórias de instituições situadas nos demais territórios do país, construídas por autores desses mesmos lugares" (SANTOS; VECHIA, 2019, p. 20). Em relação à fonte, ainda há "[...] prevalência das fontes produzidas na própria escola ou pelos agentes educacionais" (SANTOS; VECHIA, 2019, p. 20).

Nesse sentido, o projeto não conseguiu evidências de todas as regiões do estado. Foi possível mapear pesquisas nas três regiões indicadas na revisão de literatura. Contudo, a iniciativa da organização do livro, em versão *e-book*, conta com pesquisadores de diferentes regiões do estado, com estudos de Porto Alegre, São Leopoldo, Novo Hamburgo, Sapiranga, Campo Bom, Picada Café, São Francisco de Paula, Maquiné, Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Farroupilha, Esmeralda, Pinhal da Serra, Santa Maria, Selbach, Guarani das Missões, Áurea, Erexim e Pelotas.

Trabalhamos com um recorte temporal dos últimos oito anos,[12] com a finalidade de levantar somente a produção mais recente sobre o tema. Além disso, nosso horizonte de pesquisa também foi bastante restrito, já que constam em nosso levantamento as produções publicadas em dois periódicos: Revista História da Educação (Asphe) e a Revista Brasileira de História da Educação (Sbhe), além das comunicações de pesquisa apresentadas e publicadas nos Anais de dois principais encontros dessas entidades, o Congresso Brasileiro de História da Educação, com frequência bienal, sempre em ano ímpar, e o Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação que acontece anualmente.

O primeiro procedimento adotado foi a definição de quais seriam os termos relevantes a serem localizados nos resumos, títulos e nas palavras-chave dos trabalhos. Por óbvio, os escolhidos foram as próprias formas de organização das escolas primárias, citadas anteriormente. Em seguida, foi necessário pensar em uma forma de catalogar os trabalhos selecionados. O

[12] Mais detalhes sobre este levantamento bibliográfico pode ser conferido em Sobroza e Souza (2018).

método escolhido foi a construção de uma planilha informatizada com os seguintes campos: Veículo de divulgação; ano da publicação; mês de publicação (para o caso dos artigos das revistas); título; resumo; termo localizado; *link* para o trabalho/resumo e observação. As planilhas possuem vantagens claras em relação a quadros ou documentos de texto. Com elas é possível agrupar e ordenar os resultados por qualquer um dos campos, exportar esses resultados em diversos formatos e gerar gráficos. Todas essas possibilidades foram extremamente úteis na posterior análise dos resultados.

Além dessa tabela principal, foi montada uma outra, para quantificar quantos trabalhos foram publicados em cada evento/revista e quantos passaram pelo filtro definido. Por fim, após essas definições, foi realizada uma varredura nos cadernos de Resumos, Anais e *webpages* das revistas, atentando, primeiramente, para o título e as palavras-chave (quando havia) e, se necessário, lendo os resumos.

Na análise quantitativa do levantamento realizado, identificou-se um universo de 4.318 trabalhos, pouco mais de 7% (322) tratavam sobre o ensino primário. Destes, menos de 2% (53) referiam-se especificamente à instrução primária no Rio Grande do Sul. Ao filtrar os trabalhos que escapam de nosso recorte temporal (1989-1950), atingimos a quantidade final de 47 trabalhos (SOBROZA; SOUZA, 2018). Onze deles são especificamente sobre grupos escolares; nove sobre escolas primárias; oito sobre os colégios elementares; sete sobre o ensino primário de maneira geral e quatro sobre escolas complementares. O restante dos trabalhos podem não ter por foco a Educação Primária, mas de alguma maneira a tangenciam, seja ao tratar da trajetória de professores nessa modalidade de ensino, seja como parte do processo de municipalização da instrução pública, entre outros.

A realização deste estudo de revisão de produção sobre a temática, resultou em um "banco de dados" e permitiu-nos ampliar o conhecimento sobre a natureza da produção regional acerca do ensino primário. Apesar de grande parte dos trabalhos tratar sobre os processos de constituição e a trajetória de um único grupo escolar ou colégio elementar, os estudos não se limitam a esse tipo de recorte. Em alguns casos, inclusive, diferentes trabalhos

elaboram análises de natureza distinta sobre uma mesma instituição escolar. Tal ocorrência está diretamente relacionada ao fato de as produções sobre essa temática, terem como principal aporte, a História Cultural (SOBROZA; SOUZA, 2018).

Conforme aponta Sandra Pesavento (2003), nesse paradigma o historiador não tem a pretensão de construir uma história total; na verdade, ele nem crê que tal feito seja possível. Antes, entende que a realidade está intimamente associada com as explicações que os homens criam para o mundo; dessa forma, entendê-las é necessário para a compreensão dos eventos do passado. Assim, tomando a cultura como a matéria-prima de sua análise, o pesquisador tem, diante de si, uma infinidade de temas para se dedicar. Seu exercício é a formulação de um questionamento, a organização e análise dos vestígios do passado (suas fontes) e, por fim, a criação de um sentido a tudo isso, com a construção de uma narrativa que será certamente subjetiva.

Além disso, percebemos que as pesquisas são construídas a partir de uma miríade de fontes: legislações, cadernos, livros e manuais didáticos, regimentos internos,[13] relatórios oficiais, periódicos, fontes orais, etc. Esse fenômeno também está ligado às transformações historiográficas promovidas pela História Cultural. Pode-se definir cultura como toda produção, material ou imaterial do ser humano; dessa forma, qualquer vestígio da atividade humana, ao qual consigamos ter acesso, é passível de ser historiado e é capaz de ajudar a compor uma construção do passado.

Considerando os dados analisados, podemos concluir que ainda há poucos estudos sobre os modos de organização do ensino primário no Rio Grande do Sul, bem como as pesquisas são locais ou isoladas sobre um determinado tipo de escola; porém, entendemos que é possível, no meio destes vestígios, ter indícios das práticas e da cultura escolar produzidas neste nível e nesta modalidade de ensino. Esta revisão de trabalhos possibilitou a visibilidade de um novo campo de investigação, a potencialidade

[13] Destaca-se a publicação de documento em revista, como: SOUZA, José Edimar de. Regimento das escolas municipais de Novo Hamburgo/RS (1952). **RIDPHE_R Revista Iberoamericana Do Patrimônio Histórico-Educativo**, v. 4, p. 190-202, 2018.

da construção de uma pesquisa sobre os grupos escolares, como enfatiza o trabalho de Teixeira e Souza (2019).

Na região da Serra gaúcha, Teixeira e Souza (2019) indicam o âmbito de discussão das práticas e das culturas escolares em torno de uma instituição escolar, como o fazem em seu estudo Giacomoni (2018), Piletti (2018), Santos (2018) e Bortoluzzi (2018).

Nesse sentido, no desenvolvimento da pesquisa, foi possível orientar dissertações de mestrado e monografias de conclusão de curso, que agregaram aos estudos sobre escolas isoladas, escolas reunidas e grupos escolares.[14]

Em relação à história de escolas isoladas de ensino primário, no meio rural de Caxias do Sul, Bortoluzzi (2018) investigou, pelo viés da análise documental, a cultura escolar desenvolvida em uma instituição de Ensino Primário, no espaço rural de Vila Oliva (Caxias do Sul, RS), a partir de registros sobre festas e comemorações cívicas e o modo como estão imbricadas à produção de uma cultura escolar nesta localidade, entre 1942 e 1955. A documentação acessada foi localizada no acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Erny de Zorzi. Destacam-se neste estudo as festas escolares que aconteciam nessa instituição de ensino, procurando esclarecer como ocorria a realização dessas festas e como foram fundamentais para o âmbito das relações políticas, sociais e culturais estabelecidas com o sentimento cívico.

[14] Como resultado deste projeto: foram orientadas duas monografias de conclusão de curso em Pedagogia, com ênfase na História da Educação, das acadêmicas Patrícia Bortolulzzi e Bruna Cemin; sete dissertações de mestrado em Educação: Fernanda Piletti, Deise da Silva Santos, Cristian Giacomoni, Samanta Vaz, Elisângela Cândido da Silva Dewes, Roberta Ângela Tonietto e Rosângela de Souza Jardim, e uma tese de doutorado, do acadêmico Dilnei Abel Daros em fase de defesa. Além disso, a tese em desenvolvimento, de Cristian Giacomoni vincula-se aos desdobramentos do referido projeto. Destaca-se ainda a conclusão de quatro orientações de iniciação científica Pibic/CNPq (Patrick de Matos de Oliveira, Lucas Fernando Sobroza, Nathan Daniel Teixeira, Daniela Aline Finimundi da Luz) e a vinculação do desdobramento do projeto, no subprojeto: "Grupo Escolar no meio rural: práticas, instituições e culturas em Caxias do Sul/RS (1890-1930)", financiado pela Pró-Reitora de Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul, que contou com concessão de bolsa de iniciação científica – BIC/UCS a Patrícia Bortoluzzi.

Vila Oliva é um dos distritos de Caxias do Sul. Formada por campos destinados à pecuária e terras de cultura agrícola, a localidade pertencia ao Município de São Francisco de Paula, até 1954, quando a população requisitou sua anexação a Caxias do Sul, através de um plebiscito que lhes deu ganho de causa.

A instituição em estudo, Escola Municipal de Ensino Fundamental Erny de Zorzi, recebeu diversas denominações,[15] que acompanharam o desenvolvimento econômico e social da região. Conforme dados encontrados na documentação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Erny de Zorzi, até 1994 a instituição contava com ensino somente até a 6ª série. Os moradores de Vila Oliva insatisfeitos com a situação formaram reuniões nas comunidades vizinhas, a fim de discutir a necessidade de nucleação[16] das "escolinhas". Assim surgiu nas comunidades o anseio de ter uma escola que atendesse às necessidades básicas das famílias que ali habitavam e desejavam uma escola que contemplasse o Ensino Fundamental completo e que valorizasse o agricultor (BORTOLUZZI, 2018).

A pesquisa de Cemin (2020), também desenvolvida no âmbito da cultura escolar, procurou compor a história de uma região ainda pouco estudada, no campo da história da educação. Trata-se de um estudo pioneiro para a área, analisando os processos de escolarização em Vale Real. O processo de escolarização na cidade teve início em 1875, quando foi criada a primeira escola,

[15] O Decreto n. 510, de 14 de março de 1942, refere-se à criação de Grupo Escolar em Vila Oliva, posteriormente, em 1947, por meio do Decreto n. 2.253, de 25 de janeiro de 1947, a organização escolar passou a ser Grupo Escolar Professor Serapião Mariante. Em seguida, o Decreto n. 27.094, de 29 de maio de 1978, reorganizou o Grupo Escolar Professor Serapião Mariante que se tornou a Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Professor Serapião Mariante, em Caxias do Sul, regida pela Lei n. 5.692/71 e pela Lei n. 7.044/82. Somente em 1999 a instituição assumiu a nomenclatura atual de Escola Municipal de Ensino Fundamental Erny de Zorzi (segundo a Lei n. 5.173, de 26 de agosto de 1999), como enfatiza Bortoluzzi (2018).

[16] A Escola Municipal de Ensino Fundamental Erny de Zorzi foi a primeira instituição de Caxias do Sul a passar pelo processo de nucleação de "escolinhas". Outras escolas que, posteriormente, sofreram processos de nucleação foram as instituições de Carapiaí e Zona Lise, em Fazenda Souza; Bem-te-vi em Vila Oliva e Bevilaqua em Ana Rech, como argumenta Bortoluzzi (2018).

tratava-se de Escola Étnica,[17] tendo como professor Estéfano Theissen, que dava aulas no dialeto alemão. Em 1938, as prefeituras passaram a exigir formação para exercer a profissão. Desse modo, Bernardo Petry foi nomeado professor interino, após aprovação em concurso público, no mês de fevereiro de 1897. Sendo assim, ele foi autorizado a dar aulas públicas em Kronenthal, como era chamada a região de Vale Real, na época Município de Cahy (São Sebastião do Caí).

A segunda escola de Vale Real, que fora construída em 1898, funcionava em uma parte da casa de José Alcido Glaeser, e tinha como professor o recém-nomeado Bernardo Petry, já contando com aulas em português. O dia 15 de março de 1899 foi um dia marcante, quando o professor ministrou a 11ª aula pública estadual em Kronenthal, reunindo 21 alunos. Já em 1905, Bernardo Petry construiu um pequeno espaço ao lado de sua moradia, transferindo a 11ª Escola Pública de Kronenthal para lá (STEINMETZ; LAMB; TEUSCHEL, 2010).

Ao mesmo tempo em que existiam escolas particulares e grupos de estudos, uma escola estadual estava saindo do papel. Em 1957, líderes comunitários, entre eles Roberto Ruschel, Kuno Stoffels, José Octávio Gregory, Fridolino Freiberger, Wilibaldo Freiberger, Alcides B. da Cunha e Edgar Mielke, iniciaram um movimento para conseguir uma escola estadual. Felizmente, em 10 de março de 1960, foi criado o Grupo Escolar Bernardo Petry, mas suas novas dependências ainda não estavam finalizadas, o prédio foi concluído apenas em fevereiro de 1963.

Outro trabalho desenvolvido sobre escolas isoladas, na região de Lomba Grande, é o de Bernardes (2006) cujo objetivo foi compreender como se desenvolveu a escolarização na Escola Municipal José de Anchieta, situada na localidade de São João do Deserto, Bairro Lomba Grande, Novo Hamburgo. Desse trabalho produzimos estudo que procurou analisar a trajetória desta escola e os processos de escolarização.[18]

---

[17] Sobre as escolas étnicas neste município, existe estudo desenvolvido pelas autoras Mello, Dewes e Jardim (2019), que apresenta sucinta síntese sobre esse período e indica aspectos já estudados por Kreutz (2002).

[18] Esse trabalho encontra-se aprovado para publicação na *Revista Travessias,*

Os registros, no livro de atas e no álbum de fotografias da instituição, encontrados na escola desta comunidade indicam que a escola funcionou desde 1923 até 1938 como "Aula Federal Mixta de São João do Deserto".[19] Naquela época, funcionava em casa de família. Em 1939, a escola passou a funcionar na Capela São João Batista,[20] que servia de igreja e também de escola e passou a ser Escola Municipal José de Anchieta. A construção do prédio próprio ocorreu apenas em 1949.

Em relação às escolas étnico-comunitárias, as mesmas surgiam próximas às capelas, o que é evidente em diferentes regiões de colonização europeia. Em relação à região da Serra gaúcha, o fato de os primeiros imigrantes que se instalaram em Caxias do Sul, na região de Nova Milano, serem em sua grande maioria católicos, influenciou na construção de escolas nas redondezas da capela, visto que os mesmos, ao migrarem para Caxias do Sul, trouxeram consigo sua religiosidade e inseriram valores de outra cultura. Em 1898, além das escolas étnico-comunitárias existiam 15 aulas públicas de ambos os sexos no município, mantidas pelo estado. Em 1913 possuía 44 escolas municipais isoladas. A partir de 1927, o município dispunha ainda de colégio elementar e de grupos escolares, além de mais de 77 aulas isoladas (BORTOLUZZI; SOUZA, 2018).[21]

Na região do Vale dos Sinos, Souza (2015, 2018b, 2019c e 2020) evidencia a presença de Escola Paroquial em diferentes localidades da região. Em Campo Bom, por exemplo, há evidências da presença de escolas públicas desde o século XIX, que foram responsáveis pela escolarização da infância além das Escolas Étnicas.[22]

Educação, Cultura, Linguagem e Artes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

[19] Este aspecto também foi desenvolvido por Souza (2015, 2020), quando enfatiza o papel do professor José Afonso Höher, na comunidade de Lomba Grande, nas primeiras décadas do século XX.

[20] Capela pertencente à Paróquia São José de Lomba Grande – Igreja católica.

[21] Pesquisa desenvolvida a partir de um desdobramento deste projeto de pesquisa, sob o título: "Grupo Escolar no meio rural: práticas, instituições e culturas em Caxias do Sul, RS (1890-1930)", entre 2016-2018, contou com auxílio da bolsista de iniciação científica, BIC-UCS Patrícia Bortoluzzi. Um detalhe sobre o levantamento do número de aulas públicas isoladas e os grupos escolares no meio rural pode ser conferido no trabalho de Bortoluzzi e Souza (2018b).

[22] Outros trabalhos podem ser acessados para compreender este processo. No

Sobre a educação em escolas étnico-comunitárias, ainda Silva, Souza e Grazziotin (2013) argumentam que a região de Presidente Lucena, município que está localizado na microrregião colonial da Encosta da Serra, a aproximadamente 65 quilômetros de Porto Alegre, passou a contar com uma escola, apenas em 1937. A escola paroquial se constituiu com a construção da primeira igreja da localidade. Antes disso, os filhos dos primeiros moradores tinham que estudar em Arroio dos Ratos ou Picada Schneider, onde existia a escola mais próxima. A primeira escola de Arroio Veado[23] foi construída pela comunidade evangélica, em 1940, em terreno doado por João Seewald. Mais tarde, em 1946, foi fundada e construída uma escola pela comunidade católica, tendo como primeiros professores o casal Edvino e Lídia Bervian. Depois de alguns anos, surgiu a primeira escola pública, denominada Pedro Weingärtner, atual Escola Estadual Guilherme Exner.

Em outro trabalho, Dolijal, Souza e Souza (2017) analisam aspectos da trajetória do patrono de uma escola estadual situada no Município de Ivoti, RS, a saber, Professor Mathias Schütz, e sua importância para a educação naquele contexto do século XIX. Constam dados sobre a educação na época da imigração alemã naquela localidade de Bom Jardim, hoje Município de Ivoti. Ali inicia a trajetória de professor e de suas contribuições para a educação naquele povoado, bem como sua inserção na comunidade da qual fazia parte, influenciando positivamente na demarcação de espaços, como a escola na colônia e os serviços prestados à comunidade, através da Igreja católica, à qual Mathias Schütz fazia parte e servia.

---

que se refere produção deste projeto de pesquisa, indico o trabalho sobre as subvenções escolares na região de São Leopoldo, Souza (2018c); sobre o grupo escolar de Lomba Grande, Souza (2017) e sobre a escola em Novo Hamburgo, especialmente, as escolas isoladas, ver em Souza (2019c).

[23] A denominação da localidade, conhecida inicialmente como Arroio Veado, associa-se à presença dos tropeiros que utilizavam a estrada principal do atual município como caminho para condução do gado. Reza a tradição que os tropeiros costumavam avistar veados cruzando seu caminho no percurso a São Paulo. No final do século XX passou a se chamar Presidente Lucena em homenagem ao governador da província do Rio Grande de São Pedro, Henrique Pereira de Lucena, em reconhecimento a uma das suas ações, o melhoramento das estradas do interior, favorecendo a comunicação da localidade com São Leopoldo, de que se emancipou a 29 de junho de 1990.

Em Novo Hamburgo, 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 o 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 públicas foi feito sob a tutela das subvenções, como se identifica no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Aulas de Novo Hamburgo (1930)

			Masc.	Fem.	Total
Aula Pública e Subvencionada	1 D. Zozina Soares	Novo Hamburgo	37	30	67
	2 D. Christiano J. Haag	Novo Hamburgo	38	27	65
	3 D. Frederica Schütz Pacheco	Novo Hamburgo	39	31	70
	4 D. Izabel Fschiedel	Novo Hamburgo	24	24	48
	5 D. Maria das Neves Marques	Mat. Kroeff	29	25	54
	6 D. Elsa Zottmann	Ex. Prado	17	23	40
	7 D. Elvira Brandi	Ex. Prado	9	4	13
	8 D. Maria A. Ribeiro	Hamburgo Velho	19	24	43
	9 D. Francisca Saile	Hamburgo Velho	43	31	74
	10 D. Ludwina Vier	Hamburgo Velho	20	55	75

Aulas Particulares	11 Escola São Luiz	Novo Hamburgo	53	88	141
	12 Escola Comun. Evangélica	Novo Hamburgo	54	48	102
	13 Escola Comun. Luterana	Novo Hamburgo	15	15	30
	14 Colégio São Jacó	Hamburgo Velho	236	–	236
	15 Colégio Santa Catarina	Hamburgo Velho	–	85	85
	16 Escola Paroquial	Hamburgo Velho	–	40	40
	17 Colégio Evangélico	Hamburgo Velho	–	80	80
			633	630	1263

Fonte: Souza (2015, p. 114).

O Quadro 1 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, mas seguiam uma sequência numérica de criação e eram identificadas pelo nome da professora.

Destacamos, do conjunto das aulas elencadas no Quadro 1, a Professora Ludwina Vier que foi, durante muitos anos, a única professora de Novo Hamburgo subvencionada pelo estado. Conforme entrevista realizada em 2013, com a Irmã Firmina, religiosa da Congregação das Irmãs de Santa Catarina, ela 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, 1940). O número de escolas, no Município de Novo Hamburgo, entre 1940 a 1952, era relativamente o mesmo, embora o número de professoras contratadas,

conforme livro de registros dos funcionários municipais, fosse de 48 professoras contratadas em 1950. Este aspecto talvez esteja associado à influência que a presença de grupos escolares desempenhou na nova forma de organização das instituições escolares, na medida do possível, atendendo isoladamente os alunos pelo seu grau de adiantamento.

A triangulação de fontes jornalísticas, os documentos legais e memórias orais possibilitaram que a relação das instituições escolares, que compreendia o período entre 1940 a 1952, fosse ampliada. Nesse sentido, além das 18 *aulas isoladas*, a organização do Quadro 2 permite conhecer um pouco sobre como o ensino público desdobrou-se em Novo Hamburgo, implantando novas classes: a criação de grupos escolares e a sensível redução das escolas particulares (SOUZA, 2015).

Quadro 2 – Escolas de Novo Hamburgo (1940 a 1952)

Ginásio
Ginásio Municipal São Jacó
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

Escola Dr. Gustavo Armburst – bairro Rio Branco
Escola Marcos Moog – recebe esta denominação só em 1952
Escola Caldas Júnior – recebe esta denominação só em 1952
Escola São João – Aula de n. 2
Aula Magui – 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 de 31.3.47)
Escola Rui Barbosa – Novo Hamburgo. Decreto s/n., 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 n.16/24, de 15 de abril de 1942
Jardim da Infância da Escola São João – Jardim de Infância municipal, anexo à Escola São João, conforme Decreto 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: Souza (2015, p. 117-118).

Souza e Fischer (2012) concluem que, mesmo que o município tenha se emancipado em 1927, apenas a partir do Decreto n. 4, de 1952, é que se inicia o processo de "regimentação" das Aulas, assim denominadas as escolas municipais: *aulas isoladas, aulas avulsas* e, em número menor, havia *aulas reunidas* e, posteriormente, os grupos escolares, estes exclusivamente pertencentes à rede estadual.

No âmbito das práticas de escolarização no meio rural, outro trabalho que investiga um periódico da rede municipal de ensino de Caxias do Sul é o estudo de Dewes (2019). A partir da compreensão acerca das representações contidas no periódico *Despertar* – objeto e fonte desta pesquisa, produzido pela diretoria de Instrução Pública deste município, no período de 1947 a 1954. O estudo encontra-se no campo da História da Educação e tem, como referencial teórico, a História Cultural. Como método de pesquisa utilizou análise documental e, como procedimento metodológico, a categorização de textos, iconografia e componentes gráficos, compreendidos nas 53 edições do *Despertar*. Compõem ainda os documentos analisados uma entrevista transcrita e identificada, no arquivo público municipal, feita com a professora Ester Troian Benvenutti – idealizadora do *Despertar*. Como resultado do estudo é possível compreender que o periódico constituiu-se importante elemento para a formação dos professores, em uma espécie de guia com orientações para diferentes práticas, voltadas às comunidades da área rural.

A análise do periódico permitiu reflexões sobre a função desses documentos na constituição do docente para a área rural. Possivelmente, não lhes faltavam conhecimentos práticos da vida rural, porém, era-lhes exigido atuar como "técnicos", ao contribuírem na disseminação de orientações que buscavam evoluir práticas promovidas naquele contexto. A análise do *Despertar* possibilitou perceber que, apesar de haver uma exigência do órgão de ensino público municipal, para que o professor buscasse qualificação, um número pequeno de professoras buscava uma formação específica para a escola rural, uma vez que tal feito era noticiado no periódico. Esse fato pode ser justificado pela falta de oportunidade à formação mais específica no município, de modo especial porque o curso destinado a essa formação, em Caxias do Sul, estava vinculado

à Congregação de São José – Josefinos de Murialdo, por isso o público acabava sendo o masculino, pelo formato de seminário.

Vaz (2019) investigou a cultura escolar nas escolas primárias de Caxias do Sul, entre 1890-1930; sua pesquisa evidencia que, nas escolas isoladas público-municipais, os objetos da cultura escolar mediaram o processo de escolarização, baseados na perspectiva do projeto republicano- positivista de civilização, pátria e progresso. Dentre os artefatos identificados, destacam-se os objetos escolares para ler, escrever, contar, que evidenciaram os modos de fazer e produzir uma cultura escolar. Observa-se a importância da Cultura Escolar como constituinte do espaço escolar e mediadora das relações entre sujeitos: alunos, professores, inspetores escolares e comunidades. Além disso, mesmo diante dos parcos recursos materiais existentes, houve movimento dos sujeitos envolvidos com a educação primária municipal, para a constituição de uma cultura material-escolar que contribuísse para a formação dos filhos dos colonos, em que saberes práticos voltados para o ensino básico do ler, escrever e contar fizeram-se mais representativos do que as prescrições do método intuitivo.

Tonietto (2020) aborda a saúde e higiene nas práticas de professoras em escolas de Ensino Primário de Caxias do Sul. A investigação destaca que a urbanização crescente e a forte industrialização exigiram mudanças de comportamento da população, pois o número de morbidades e mortalidade estava aumentando. Nesse sentido, a escola passou a desenvolver conceitos que pudessem contribuir para disseminar ideias de higiene, civilidade e hábitos saudáveis. A partir das memórias de egressas da Escola Normal Duque de Caxias, na década de 1950, é possível considerar que o cotidiano das atividades escolares procurava contribuir para disseminar concepções de saúde e higiene na comunidade local.

Em relação ao estudo dos grupos escolares, na região do Vale do rio dos Sinos, em Lomba Grande, o grupo escolar funcionava no salão da Igreja São José, subvencionado pelo estado e posteriormente pelo município. E sua origem está associada ao surgimento das Aulas Reunidas Número 5, em 1939. O salão era internamente dividido com lonas, e cada parte do salão agrupava classes do ensino primário. Para as escolas localizadas em

espaços urbanos, o agrupamento das escolas primárias, em um único prédio escolar, beneficiou a administração pública, que entendeu ser a prática um benefício financeiro aos seus cofres, o fato de não ter que arcar com os aluguéis das diversas *Aulas*.

O pouco investimento do estado em educação e, de modo geral, uma educação no espaço rural, possibilitou a construção de uma identidade específica de valor étnico, cultural e agrícola, nas diferentes comunidades rurais. As políticas educacionais atinham-se nos estudos iniciais, bastando, portanto, ensinar a decifrar códigos de leitura e escrita. Como já argumentamos em outro estudo, a história de escolarização no município de Novo Hamburgo, antes da emancipação, em 1927, vincula-se à história da educação de São Leopoldo. Novo Hamburgo, segundo distrito de São Leopoldo, registra uma forma artesanal de organização do ensino até a década de 1950. Desse modo, Souza e Grazziotin (2015, p. 392) entendem que "[...] a escolarização dava-se pela articulação entre a comunidade e a pequena participação e investimento na educação por parte do Estado, como ente público".

A história do "Madre Benícia", como popularmente é identificado pelos moradores de Lomba Grande, associa-se à intensa participação e mobilização dos moradores do lugar, que, desde a década de 1930, do século XX, aspirava pela implantação de um grupo escolar. A implantação de grupos escolares produziu, com o passar do tempo, o desaparecimento da rede de escolas paroquiais, pois os mesmos permitiram ensinar doutrina católica nas escolas públicas, viabilizada pela aproximação entre o Estado republicano e a Igreja católica (DALLABRIDA, 2005).

A história da educação, nos Municípios de Sapiranga e Campo Bom, está associada à presença de imigrantes alemães na região, a partir de 1826. Em Sapiranga, na década de 1930, do século XX, a presença de escola pública começa a se efetivar na localidade, em 10 de fevereiro de 1934, quando foi criado o Grupo Escolar Sapiranga, denominado hoje Instituto Estadual Coronel Genuíno Sampaio.[24] Até 1975, a instituição funcionou no prédio situado na

[24] Sobre a história da escola, é importante destacar que, em 1955, com a emancipação do Município, o Curso Ginasial agrega-se à instituição. Em 1958, o Curso Ginasial passou a ser oferecido no período noturno e a funcionar a

Rua Carlos Biehl, n. 108, e, mesmo que fosse uma residência particular, demonstra que era um destacado prédio na municipalidade, como se observa na Figura 1, uma fachada ampla com identificação.

Figura 1 – Grupo Escolar de Sapiranga, 1934



Fonte: Souza (2019e).

No final da década de 30, do século XX, o Governador José Antônio Flores da Cunha denomina os grupos escolares, para perpetuarem nomes de personalidades ligadas ao desenvolvimento histórico ou educacional do Rio Grande do Sul. Através do

Escola Técnica de Comércio. Em 1962, a escola oferecia o Curso Ginasial, Científico e Colegial ou o Clássico, além da oferta do Curso Normal Regional, nas modalidades de 1º. Ciclo, e 2º. Ciclo. Em 1969, o grupo escolar é transformado em escola primária de aplicação da Escola Normal, para as alunas normalistas, e que atuariam em escolas da região, funcionando até 1972. Entre 1972 e 1975, a Instituição esteve em processo de extinção do Curso Normal, bem como realizou diferentes estudos para a adequação e oferta do novo curso.

Decreto n. 6.702, de 27 de agosto de 1937, passou a ser denominado Grupo Escolar Coronel Genuíno Sampaio, justificado por ser "[...] bravo official do Exército, prestou relevantes serviços à Pátria pela qual sucumbiu em combate (D.O., 27 de agosto de 1937)" (SOUZA, 2019).

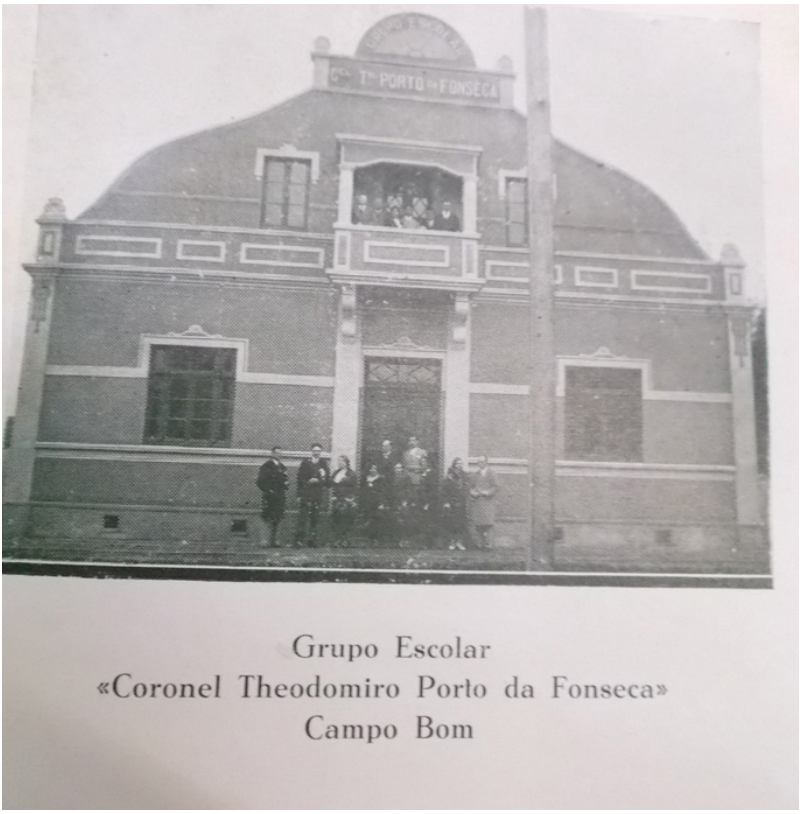
O Grupo Escolar de Campo Bom surge a partir da 15ª Aula, da professora Ida Guilhermina Knieling de Souza,[25] mais conhecido como Grupo Escolar de Campo Bom – Escola Estadual de Ensino Fundamental Ildefonso Pinto. Nas memórias de Norma Zerwes (2004), que fora aluna de Ida Guilhermina e, posteriormente, professora e diretora deste grupo escolar, enfatiza que a simplicidade e o trabalho dedicado de Ida Guilhermina era notório. Muitos alunos não conseguiam se matricular, porque o espaço físico era pequeno. Nesse sentido, um grupo de moradores constituiu uma Comissão Procriação do Grupo Escolar.[26] O êxito da campanha resultou na criação do Grupo Escolar de Campo Bom, pelo Decreto Estadual, n. 5.412, de 22 de agosto de 1933, como se identifica na Figura 2[27] abaixo:

[25] De acordo com Zerwes (2004), a escola da D. Guilhermina originou o Grupo Escolar de Campo Bom, depois conhecido como Grupo Escolar Theodomiro Porto da Fonseca e, atualmente, Escola Estadual de Ensino Médio Ildefonso Pinto. A referida professora exerceu a docência entre 1927 e 1944, quando se aposentou como diretora do Grupo. Nas memórias de Norma Zerwes, "a professora D. Guilhermina destacou-se, desde logo em Campo Bom, pelo grau de excelência em sua atuação profissional" (ZERWES, 2004, p. 47).

[26] Dentre os integrantes estavam representantes da indústria e do comércio. Cito: Emílio Haubrich, João Fritsch, Gustavo Vetter, Ernesto Kunz, Alfredo Spitzer, João Pedro Dias, Walter Thoen e as mães de alunos: Florência Pereira, Dalila Blos, Ida von Reisswitz Zerwes, Lídia Uhlmann Schneider, Lili Vetter Kunz e a Professora Ida Guilhermina. Essa comissão fora assessorada pela secretária de Educação, Professora Camila Furtado Alves.

[27] A fotografia do grupo escolar registra professoras e alunos na ocasião da visita do prefeito municipal de São Leopoldo. Percebe-se a presença da professora Ida Guilhermina, sua irmã Luiza e seu esposo João Francisco de Souza. É importante destacar que o prédio fora construído pelo industriário Gustavo Vetter, e ainda preserva a fachada original, mesmo em estado de deterioração. Há no "balcão", no alto, local em que era hasteada a Bandeira. Atualmente está desocupado.

Figura 2 – Grupo Escolar de Campo Bom (1934)



Fonte: Souza (2019d).

Esse grupo escolar, em Campo Bom, além de contribuir para introduzir princípios da escola moderna na localidade, também apontava que havia a necessidade da implantação de uma escola para formação das lideranças locais. Este aspecto fica evidente nos esforços de industriários, nas primeiras décadas do século XX. A mobilização comunitária nos anos 1930 corroborou as ideias nacionalizantes e de progresso, também responsáveis pelas ações empreendidas entre a comunidade, o governo municipal e estadual.

Outra pesquisa buscou produzir uma narrativa do ensino de Música, no Grupo Escolar Farroupilha, entre os anos de 1938 e 1945, considerando práticas e culturas evidenciadas em fontes documentais e fotográficas, provenientes de acervos públicos e também particulares, além da produção da empiria das narrativas de cinco ex-alunos. Santos (2018) desenvolve um estudo sobre o ensino de Música nesse grupo escolar. O recorte temporal do estudo é de 1938, ano em que é inaugurado um novo prédio à instituição, até 1945, quando o Estado Novo termina.

A instituição pesquisada está inserida em um contexto de imigração italiana, dessa forma, o estudo aponta como as políticas impostas pelo governo, durante o período do Estado Novo, influenciaram o cotidiano escolar dessa Instituição. A formação das professoras do Grupo Escolar Farroupilha também foi analisada, através de paralelos entre o ensino musical desenvolvido na Escola Complementar de Caxias e o trabalho realizado pelas professoras. A partir da trajetória das docentes de Música, que lá atuavam, foi identificado o alcance do projeto do Canto Orfeônico no interior do RS, pois as professoras receberam formação em cursos ofertados em São Paulo pela Superintendência de Educação Musical e Artística. As representações encontradas traduzem que o canto realizado na Instituição, em princípio, era interpretado sem acompanhamento instrumental, sendo realizado a capella. As práticas de ensino musical identificadas estiveram relacionadas, especialmente, com contexto das festividades, através de números musicais envolvendo canto e bailados (SANTOS, 2018).

Farroupilha é conhecida como berço da imigração italiana no Rio Grande do Sul. Sua extensão territorial até a emancipação, em 1934, pertencia em parte a Caxias (2°distrito, Nova Vicenza e 6° distrito, Nova Milano), parte ao Município de Montenegro (9° distrito, Nova Sardenha) e parte ao de Bento Gonçalves (3° distrito, Jansen). Farroupilha localiza-se na Serra gaúcha, região nordeste do Rio Grande do Sul, em torno de 110 km da capital, Porto Alegre (BELUSSO; LUCHESE, 2016). Nesse contexto, Piletti (2018) investigou o Grupo Escolar Jansen, criado em 1937, na localidade de Linha Jansen. Inicialmente identificado como Grupo Escolar Linha Jansen e, posteriormente, recebeu o nome

de Júlio Mangoni, um dos principais investidores na região.[28] As atividades do Grupo Escolar iniciaram em 10 de agosto de 1938. Sua sede era no Clube Recreativo Farroupilha, onde funcionou provisoriamente até 1941. No ano de 1941, esse grupo escolar transferiu-se para as dependências da subprefeitura da localidade, onde funcionou até o mês de maio de 1958. No dia 23 de junho de 1958, houve a inauguração do novo prédio.

Como argumenta Souza (2019), a criação dos grupos escolares contribuiu para projetar uma determinada noção de forma escolar, sobretudo a configuração histórica que a criação dos grupos endossam as iniciativas de uma nova relação que a escola moderna propôs aquilo que se refere à constituição de uma autonomização das relações sociais.

Considerações finais

As práticas de escolarização aqui analisadas 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 a 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.

As políticas públicas locais, que subsidiaram a educação pública, desde a Constituição Estadual de 1935, e as Câmaras Municipais, sob a organização de suas Leis Orgânicas mantinham

[28] Nesse sentido, os investimentos de Júlio Mangoni na Vila Jansen ocorreram no comércio e em serviços. No ano 1971, foi alterada a designação da Instituição, passando a se chamar Grupo Escolar Júlio Mangoni, em homenagem ao fundador da Vila Jansen e um dos homens com maior destaque na comunidade – comerciante, industrialista e benfeitor –, que doou as terras onde a escola foi implantada. A escola sofreu uma ampliação e, com isso, passou a ministrar o Ensino de 1º Grau incompleto. Anos mais tarde, foi autorizado o funcionamento da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série, nos anos 1976, 1977 e 1978, respectivamente. Em 1979, a primeira turma de alunos concluiu o então 1º Grau em sua própria comunidade.

conselhos que legislavam com os recursos aplicados ao ensino.[29] Cabia 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, que registra que em 1935 haviam 350 escolas estaduais com 350 professores e 510 aulas isoladas estaduais, subvencionadas, com 510 professores, 30 aulas reunidas, com 92 professores, e seis 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 às ações de nacionalização, o que exigiu inicialmente medidas que orientaram e regulamentaram a rede de atendimento das escolas particulares. Para Freitas e Biccas (2009), o número de escolas particulares fechadas, em 1938, foi de 103 instituições, enquanto 238 foram oficialmente abertas. Bastos (2005) acrescenta que a ampliação da rede pública de atendimento educacional teve relexos, também, na esfera pública municipal. Em 1937, havia 2.830 escolas isoladas municipais e, em 1941, esse número havia saltado para 3.325. Quanto às escolas isoladas estaduais, o número de 732 em 1937 diminui para 360 em 1942, em função da implantação dos grupos escolares, passando de 170, em 1937 para 518 em 1942.

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.

[29] O art. 108 da Constituição Estadual de 1935 sugeria que a manutenção e o desenvolvimento do ensino deveriam aplicar o montante da aplicação da renda proveniente dos impostos, de 20%, pelo estado e de, no mínimo 10%, pelos municípios (RIO GRANDE DO SUL, 1935).

A inovação representada pelos grupos escolares significou uma transformação importante na organização e constituição dos sistemas estaduais de ensino público no País. Na maioria dos estados, a difusão da instrução primária não ocorreu pelo aumento dos grupos escolares, mas pela manutenção e expansão de escolas isoladas e também de escolas reunidas.

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, que está relacionada ainda às mudanças no aspecto pedagógico e didático da forma de ensinar.

Em síntese, a escola isolada, multisseriada, foi a forma instituída para promover o contato formal com o conhecimento escolar, maneira encontrada pelas diferentes comunidades aqui investigadas, para confrontar e/ou ressignificar saberes sobre a vida, conhecer, esclarecer e normatizar fenômenos que se deparavam diante das realidades e dos contextos construídos por esse grupo social.

Referências

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

AMORIM, Simone Silveira. **Configuração do trabalho docente**: a Instrução Primária em Sergipe no século XIX (1826-1889). Fortaleza: Edições UFC, 2013.

BASTOS, Maria Helena Camara; TAMBARA, Elomar. A escola nova no Rio Grande do Sul: eventos e atores em cena. *In:* MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (org.). **Reformas educacionais:** as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946). Campinas, SP: Autores Associadas; Uberlândia, MG: Edufu, 2011. p. 363-384. (Coleção Memória da Educação).

BASTOS, María Helena Camara. **A revista do Ensino do Rio Grande do Sul (**1939-1942**)**: o novo e o nacional em revista. Pelotas: Seiva, 2005.

BELUSSO, Gisele; LUCHESE, Terciane Ângela. A formação docete do professor primário, na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, Brasil. 1929-1945. *In*: ROSA, Geraldo Antonio da *et al*. (org.) **Formação de professores na educação latino-americana**: biopolítica, migração e alteridade. Caxias do Sul: EDUCS, 2018. p. 123-142.

BELUSSO, Gisele; SOUZA, José Edimar de. História das instituições escolares: experiências de pesquisa, possibilidades de acervos. **Sillogés**, v. 2, p. 12-35, 2019.

BERNARDES, Maria Goréti da Cunha. **O peso da chave**: conhecendo, convivendo e interagindo numa escola da zona rural. 2006. 70f. Monografia (Curso de Pedagogia) – Unisinos, São Leopoldo, RS, 2006.

BORTOLUZZI, Patrícia. **Escola no meio rural**: o Grupo Escolar de Vila Oliva (Caxias do Sul, RS – 1942 a 1955). 2018. 71f. Monografia (Curso de Pedagogia) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2018.

BORTOLUZZI, Patrícia; SOUZA, José Edimar de. Notas de escolarização em Caxias do Sul, RS (1890-1930): grupos escolares no meio rural. *In:* ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: SENSIBILIDADES, PATRIMÔNIO E CULTURA ESCRITA. ASPHE, 24., 2018b, Unisinos: São Leopoldo-RS, 24 a 26 de out. de 2018b. **Anais** [...] São Leopoldo, 2018b. p.1-20.

BORTOLUZZI, Patrícia; SOUZA, José Edimar de. Um estudo sobre as escolas públicas no meio rural de Caxias do Sul, RS (1890-1930). *In:* COLÓQUIO DE EDUCAÇÃO DISCENTE, 3., 2018, Caxias do Sul: educação e diferença: resistências e escapes. Caxias do Sul: EDUCS. **Anais** [...] Caxias do Sul, 2018. p. 356-358. Recurso eletrônico.

CEMIN, Bruna. **A Escola Bernardo Petry (**1958 **a** 1988): as práticas de escolarização nos registros fotográficos. 2020. 69f. Monografia (Curso de Pedagogia) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2020.

CORSETTI, Berenice. **Controle e ufanismo:** a escola pública no Rio Grande do Sul. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – UFSM, Santa Maria, 1998.

DALLABRIDA, Norberto. Das escolas paroquiais às PUCs: república, recatolicização e escolarização. *In:* STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **História e memórias da educação no Brasil**: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 76-86. v. 2.

DOLIJAL, Eloisa Aparecida Pereira; SOUZA, Gisele; SOUZA, José Edimar de. Trajetória do professor Mathias Schütz em Bom Jardim, RS, na segunda metade do século XIX. *In:* SILVA, Camila Silva *et al.* (org.). **Estudos históricos latino-americanos:** conexões Brasil e América Latina. Porto Alegre: Forma Diagramação, 2017. p. 621-634. v. 2.

DREHER, Martin Norberto. 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.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. *In:* VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 77-97.

FIRMÍNIA. **Entrevista oral sobre a Aula Magui**.[Entrevista cedida a] José Edimar de Souza e Luciane Sgarbi Santos Grazziotin]. Porto Alegre, 23 abr. 2013.

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).

GIACOMONI, Cristian. **A Educação Física no ensino primário**: memórias de professoras e alunos da Escola Giuseppe Garibaldi, Caxias do Sul, RS (1974-1989). 2018. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2018.

GIOLO, Jaime. **Lança e grafite**: a instrução no RS da Primeira Escola ao fim do Império**.** Passo Fundo: Gráfica e Ediora UPF, 1994.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Colégios elementares e grupos escolares no Rio Grande do Sul:** memórias e cultura escolar nos séculos XIX e XX. São Leopoldo: Oikos, 2016.

KREUTZ, Lúcio. Igreja católica e processo escolar entre os imigrantes alemães católicos no Rio Grande do Sul. *In:* DREHER, Martim N. (org.). 500 **anos de Brasil e Igreja na América Meridional**. Porto Alegre: EST, 2002. p. 472-480.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história

das instituições educativas. *In:* SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (org.) **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. p. 51-68.

MELLO, Mariane Fruet de; DEWES, Elisângela Cândido da Silva; JARDIM, Rosângela de Souza. Análise do campo teórico para a construção de um estudo a partir das memórias de escolarização em Kronenthal RS na perspectiva de uma escola étnica comunitária (1933-1942). *In:* RAHMEIER, Andrea Helena Petry *et al.* (org.) **Migrações, educação e desenvolvimento**: convergências e reflexões . Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. p.145-160. v. 1. Recurso eletrônico.

MÜLLER, Telmo Lauro. **Colônia alemã**: histórias e memórias. Caxias do Sul: UCS; São Leopoldo: EST, 1978.

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.

O 5 DE ABRIL. **A Instrução Pública em Novo Hamburgo**, Novo Hamburgo, ano 14, n. 25, p. 4, 20 set. 1940. (Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo).

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. 59-93.

PERES, Eliane. Currículo e práticas escolares da escola primária gaúcha no período da implantação da escola graduada e da institucionalização da modernidade pedagógica (1909-1959). *In*: GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (org.). **Colégios elementares e grupos escolares no Rio Grande do Sul:** memórias e cultura escolar. Séculos XIX e XX. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 30-64.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PETRY, Leopoldo. **O município de Novo Hamburgo – monografia**. São Leopoldo: Oficinas Gráficas Rotermund, 1944.

PILETTI, Fernanda. **Memórias de escolarização no meio rural**

de Farroupilha: o Grupo Escolar Jansen (1937-1958). 2018. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2018.

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.

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.

SANTOS, Ademir Valdir dos; VECHIA, Ariclê. As escolas que construímos: a história de instituições escolares na Revista Brasileira de História da Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP: Sbhe, v. 19, 2019.

SANTOS, Deise da Silva. **Memórias e práticas do ensino de música no Grupo Escolar Farroupilha/RS (**1938-1945**).** 2018. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, UCS, Caxias do Sul, 2018.

SÃO LEOPOLDO. **Atas da Câmara Municipal da Villa de São Leopoldo de** 24 **de julho de** 1846 **a** 18 **de dezembro de** 1847. [Ata da Sessão Extraordinária da Câmara Municipal da Villa de São Leopoldo, 18 de set. de 1847, p. 216-219]. São Leopoldo-RS, 1846-1847.

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

SILVA, Tais dos Santos; SOUZA, José Edimar de; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Memórias narradas e uma lousa: relíquias de Urbano Kehl nos primeiros tempos de escola em Presidente Lucena, RS (1940). **Historiae**, v. 4, p. 213-226, 2013.

SOBROZA, Lucas Fernando; SOUZA, José Edimar de. Ensino Primário no Rio Grande do Sul (1890-1950): um estado da arte. *In:* COLÓQUIO DE EDUCAÇÃO DISCENTE, EDUCAÇÃO E DIFERENÇA: RESISTÊNCIAS E ESCAPES, 3., 2018, Caxias do Sul. **Anais** [...] Caxias do Sul: EDUCS, 2018. p. 314-317.

SOUZA, José Edimar de. A escola isolada: contribuições e processos de escolarização em Novo Hamburgo, RS (1940-1952). **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 50, p. 219-238, jan./abr. 2019c.

SOUZA, José Edimar de. A pesquisa sobre o ensino primário no Brasil: um modo de compreender o significado social do ensino – entrevista com Rosa Fátima De Souza Chaloba. **História Da Educação**, v. 23, p. 1-19, 2019a.

SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas**: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande, RS (1940-1952). 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2015.

SOUZA, José Edimar de. **Educar:** perspectivas e construções. São Leopoldo: Oikos, 2019b.

SOUZA, José Edimar de. O Grupo Escolar Ildefonso Pinto: processos de escolarização em Campo Bom, RS (1927-1953). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9., 2019, Belém do Pará. **Anais** [...] Belém, PA, 2019d. p. 82-95.

SOUZA, José Edimar de. A escolarização em uma região de imigração: processos, práticas e o ensino no meio rural de Lomba Grande/RS nas primeiras décadas do século XX. **Revista De História Regional**, v. 2, p. 221-238, 2018c.

SOUZA, José Edimar de; FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. Memórias do ensino em Novo Hamburgo: documentos e acervos (1940-2009). **NH na Escola**, Novo Hamburgo, p. 2, 25 out. 2012.

SOUZA, José Edimar de. La escuela como cultura y sus prácticas educativas: entrevista con Augustín Escolano Benito. **Conjectura: Filosofia e Educação (UCS),** v. 23, n.1, p. 199-207, 2018a.

SOUZA, José Edimar de. O Madre Benícia nas memórias de uma professora: o álbum de recordações de Cléris Becker. **História & Ensino,** v. 23, n. 2, p. 133-154, 2017.

SOUZA, José Edimar de. **O ensino em Novo Hamburgo/RS nas memórias de professores.** Caxias do Sul: EDUCS, 2020.

SOUZA, José Edimar de. O Pastor Farrapo e as relações com a história e a educação em Campo Bom: um modo de apresentar. *In:* José Edimar de Souza (org.). **O pastor Klingelhoeffer e a Revolução**

Farroupilha. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2018b. p. 17-21.

SOUZA, José Edimar de. Escola Normal de Sapiranga, RS (1963-1972): construções identitárias nos processos de escolarização. *In*: COLOQUIO HISTORIA EDUCACIÓN, IDENTIDADES, INTERNACIONALISMO, PACIFISMO Y EDUCACIÓN (S. XIX y XX), 20., 2019, Monforte de Lemos. **Anais** [...] Ourense: Deputacion de Ourense, Galícia, Espanha, 2019e. p. 224-229. v. 20.

SOUZA, José Edimar de; GRAZZIOTIN, Luciane S. S. Memórias de uma professora ao recompor cenários do ensino público em Lomba Grande, Novo Hamburgo, RS (1931-1942). **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 20, p. 383-407, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX:** ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. *In:* SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. 2. ed. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Editores Associados, 2006. p. 111-161.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a historiografia da educação brasileira: reflexões para debate. **Revista Brasileira de História da Educação**. Disponível em: https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e063. Acesso em: 2 ago. 2020.

STEINMETZ, Gladis; LAMB, Cristina; TEUSCHEL, Teresinha. **Bernardo Petry educando e fazendo história**. Vale Real, RS. Editora Lorigraf, 2010.

TAMBARA, Elomar. **Positivismo e educação**: a educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo. Pelotas: UFPel, 1995.

TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice (Org.). **Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul**. Pelotas: UFPel, 2008. p. 13-39.

TEIVE, Gladys Mary Ghizone; DALLABRIDA, Norberto. **A escola da república:** os grupos escolares e a modernização do ensino primário

em Santa Catarina (1911-1918). São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

TEIXEIRA, Nathan Daniel; SOUZA, José Edimar de. Notas sobre os grupos escolares na região da Serra gaúcha na primeira metade do século **XX**. *In*: COLÓQUIO DE EDUCAÇÃO DISCENTE, 4., 2020, Caxias do Sul. **Anais** [...] Caxias do Sul: EDUCS, 2020. p. 130-133. v. 4.

TONIETTO, Roberta Ângela. **Memórias de egressas da escola normal Duque de Caxias (Caxias do Sul, RS** – 1949/1951**):** formação de professores para a prática da higiene. 2020. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2020.

VAZ, Samanta. **O ensino primário em Caxias do Sul (**1890-1930**):** vestígios da cultura material escolar. 2019. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, UCS, Caxias do Sul, 2019.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos escolares no Brasil:** cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-46, jun./2001.

2.

Knabenschule: uma "escola de meninos" do século XIX (Porto Alegre, RS)

Alice Rigoni Jacques

Introdução

Para iniciar este estudo sobre a Escola de Meninos, criada ainda no século XIX, faz-se necessário reportar-nos ao ano de 1858, quando, na cidade de Porto Alegre, RS, Brasil, chegavam alguns dos primeiros imigrantes alemães, em busca de melhores condições de vida. O país pretendido e especialmente a Região Sul, era promitente para suas necessidades e os sonhos almejados, pois buscavam terras para trabalhar e um futuro esperançoso, na nova pátria almejada.

Gertz (2013, p. 29) cita Roche (1969), quando destaca a história da imigração e colonização alemã no Rio Grande do Sul. O autor tece algumas considerações interessantes sobre o que chamou de "sociedades teuto-brasileiras", querendo referir-se, exatamente, a associações de diferentes tipos. Sugere a existência de um espírito associacionista inato nos alemães, pois acreditava que o povo alemão "sente prazer em agrupar-se" (ROCHE, 1969, p. 643). Entretanto, destaca que não há muitas notícias sobre "sociedades" nas primeiras décadas, após o estabelecimento das levas imigrantistas pioneiras, que tardaram a aparecer nas localidades rurais ou nos pequenos aglomerados urbanos, que foram surgindo no interior. O associativismo teria sido mais marcante no contexto urbano da capital, Porto Alegre. A explicação para isso justifica-se pelo fato de que os imigrantes,

localizados no meio rural, tinham preocupação com a sobrevivência física, situação que teria mudado, a partir do surgimento de certo bem-estar material, sobretudo entre comerciantes, que estariam dispostos a patrocinar uma vida mais associativa, e teriam recebido um impulso, a partir da estada, em 1851, dos *Brummer*,[1] grupo de imigrantes com uma formação política, cultural e educacional diferente dos demais imigrantes alemães, ancorados em terras no Sul do País (GERTZ, 2013, p. 30).

Nessa clave, situamos a Associação Beneficente e Educacional de 1858 (ABE), mantenedora do Colégio Farroupilha de Porto Alegre, RS, Brasil, que, no ano de 1858, surgiu com o nome de *Deutscher Hilfsverein.* Sua criação se deu inicialmente para dar amparo aos alemães e a seus descendentes. Segundo Jacques (2013, p. 52), a história inicia quando, em 21 de março de 1858, comerciantes alemães e um jornalista de Porto Alegre (Carlos Von Koseritz), fundaram o *Deutscher Hilfsverein*, Sociedade Alemã, produto do gregarismo germânico em terras brasileiras.

Muitos dos *Brummers* faziam parte dos fundadores da Sociedade Alemã, *Deutscher Hilfsverein*, que organizaria, em 1886, o Colégio Farroupilha, ou melhor, criariam a *Knabenschule des Deutschen Hilfsverein* (Escola de Meninos).

Entretanto, no ano de 1875, essa sociedade já destacava a intencionalidade na organização de uma escola, e, na assembleia de 29 de abril de 1884, foi debatido o projeto do educandário, apresentado pela Comissão Escolar, no qual não se deveria perder a ideia de uma escola com muitas classes. Para isso foram estabelecidos critérios que deveriam pautar a criação da escola e uma breve definição do currículo a ser desenvolvido.

> A escola, cuja criação nós recomendamos, deve dar a um rapaz um ensino tal, partindo dos rudimentos até um determinado grau, que, uma vez conclua o terceiro ou o quarto ano, esteja capacitado para enfrentar a vida, quer que ele deseje abraçar uma profissão manual ou se dedicar à atividade

[1] Sobre isso, ver *Brummers*: a legião alemã contratada pelo Império brasileiro em 1851 (LEMOS, 2015).

> comercial. No currículo devem constar as seguintes matérias: leitura, as quatro operações, escrever, Ensino Prático, Canto, Desenho, Geografia, História Universal, História Natural, Alemão, Português, Francês, Inglês, Geometria, Física, Literatura, Ginástica (TELLES, 1974, p. 48).

Era também pensamento da Comissão Escolar que, na medida do possível, a formação das turmas se desse por níveis de conhecimento, com professores diferentes, devendo o aluno ter completado, no mínimo, seis anos de idade ao ingressar na 1ª série, com cinco aulas por dia, podendo-se distribuí-las por dois turnos.

A comissão alimentava a esperança de que, em breve, os alemães, seus descendentes e a sociedade culta de Porto Alegre compreendessem o alcance cultural do projeto e lhe dessem o apoio necessário. Os pais também deveriam entender que níveis mais elevados de ensino exigiriam maior número de profissionais, mais investimento para o exercício profissional, mais tempo de preparo para as aulas e, consequentemente, teriam um custo maior para os estudantes.

Assim, a escola seria administrada por uma comissão composta por quatro membros, sob a direção do presidende da Sociedade. Este estaria livre de outros deveres da diretoria, sendo eleito pela Assembleia Geral, para o período de um ano.

1886 – O ano de fundação da Escola de Meninos e o contexto das escolas no Brasil

Em 1886, a Sociedade Alemã inicia as atividades educacionais, em salas alugadas nas dependências da Comunidade Evangélica, sob o nome de *Knabenshule des Deutschen Hilfsverein* (Escola de Meninos da Sociedade Alemã), com setenta meninos, um diretor e dois professores. As instalações ficavam à esquerda do templo evangélico, na Rua Senhor dos Passos. Estendia-se da frente aos fundos, onde se prolongavam para a direita, formando um "L". A Instituição era interconfessional, não sendo atrelada a nenhuma ordem religiosa.

O discurso do primeiro diretor, Peter Gerlach, por ocasião da inauguração da escola, em 1º de março de 1886, já destacava o quanto a escola alemã deveria estar à frente de seu tempo, com ênfase em propostas pedagógicas atualizadas e fundamentadas em princípios filosóficos, étnicos e culturais.

> Há dez anos, o principal sonho de futuro da sociedade relaciona-se com a educação das novas gerações dos imigrantes alemães. O esforço em concretizá-lo deve-se ao desejo premente da população alemã, residente em Porto Alegre, em encaminhar seus filhos a uma escola que prime pela excelência, segundo os paradigmas existentes na pátria de origem. A escola hoje inaugurada, pensamos em dirigi-la com grande dedicação e segundo os mais atualizados conceitos pedagógicos, reconhecidos na Europa (COLÉGIO FARROUPILHA, 1996, p. 25).

Ao dirigir-se aos professores da Escola de Meninos, Peter Gerlach ressalta:

> Enfatizamos a ideia de que o bom resultado vem da competência e da dedicação dos seus mestres. A eles dirigimos palavras de estímulo para estudarmos juntos, em profundidade, os compromissos que abraçamos com a nossa profissão. Sejamos pontuais e criteriosos no cumprimento de nosso dever! Sejamos imparciais e ponderados na avaliação dos alunos! Sejamos atenciosos e solícitos em acolhê-los todos os dias com muito respeito (COLÉGIO FARROUPILHA, 1996, p. 25).

Para os pais, o diretor também se pronuncia:

> Temos, igualmente, a noção clara da importância fundamental da colaboração dos pais, para que o nosso trabalho produza bons resultados! Neste sentido, solicitamos sua cooperação para que se mantenham bem informados dos objetivos e propósitos que nos animam. À luz destes

> princípios, entenderão melhor os procedimentos pedagógicos e educativos dos professores, os quais, com certeza, sempre serão limitados pela sã filosofia que esposamos. Se os pais alimentarem nos filhos a confiança nesta instituição, os professores sentirão sua missão facilitada. Desta forma, trabalhando juntos, em harmonia, justificaremos plenamente a existência da escola que hoje abre suas portas (COLÉGIO FARROUPILHA, 1996, p. 26).

E, para os alunos,

> é importante, finalmente, que despertemos em vocês, a responsabilidade de contribuírem pessoalmente para a formação aqui buscada. Até ontem, os pais assumiam sozinhos a tarefa de educá-los e de prepará-los para a vida. A partir de hoje, há a parceria da escola que exige o empenho participativo do aluno na sua formação intelectual, no crescimento participativo na sua formação intelectual, no crescimento ético das relações humanas e no desenvolvimento das potencialidades de cada um (COLÉGIO FARROUPILHA, 1996, p. 26).

Mesmo em pleno século XIX, podemos perceber que, no discurso do diretor, havia uma preocupação com o bom ensino e o bem-estar dos alunos, pois as escolas privadas eram atribuídas de condições para se manter e oferecer um bom ensino. Porém, se falarmos em instrução pública, no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul, nem todas as crianças nem os jovens tinham acesso à educação, pois, além dos artifícios de exclusão existentes, desde o período imperial, as precárias condições de vida da grande população eram enormes.

Mesmo a Constituição de 1824, assegurando a instrução primária gratuita e o direito inviolável a todo cidadão brasileiro, sabemos que a realidade era bem diferente. Primeiramente, porque existia uma grande questão: Quem era considerado cidadão brasileiro? O art. 6º determina serem os nascidos no Brasil; os filhos de pais brasileiros e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos no estrangeiro, mas com domicílio fixo no Brasil; os filhos de pai

brasileiro, nascidos em outro país e sem domicílio no Brasil; todos nascidos em Portugal e em seus domínios, moradores do Brasil na época da Independência e com interesse em permanecer no País; e os estrangeiros naturalizados (VEIGA, 2007, p. 148).

A autora destaca que, pelos termos da Constituição, os negros não estavam impedidos de frequentar a aula pública. A restrição se estendia aos escravos pela sua condição de não cidadãos (2007, p. 149). Entretanto, Schneider (1993) destaca que apenas a Província de São Pedro do Rio Grande do Sul contrariou a Constituição e, em lei de 22 de dezembro de 1837, proibiu o acesso de negros a aulas públicas, ainda que livres e libertos.

Veiga (2007, p.149) faz uma alusão aos filhos das famílias abastadas, que não costumavam frequentar a escola pública, optando por educação doméstica, professores particulares e colégios pagos. Também se sabe que era na escola pública que o negro e as camadas mais pobres da população estavam inseridos, e não nas escolas étnicas e privadas. Sendo assim, cabe refletir um pouco sobre o discurso das elites, que proclamavam a escola como um espaço de civilização e desenvolvimento de valores e, nesse viés, se insere a Escola de Meninos da Sociedade Alemã, quando, em sua alocução, o diretor destaca a inserção e o desenvolvimento do aluno de forma participativa, na sua formação intelectual e no crescimento ético das relações humanas. Como poderiam desenvolver tais valores, se estavam alheios à realidade e distantes de uma conjuntura social eminente e instalada no contexto em que viviam? De que forma ambas as classes difundiriam a unificação da escola pública? Que lugar-comum era esse?

Cada vez mais persistiam e agravavam-se os problemas da instrução pública, pois havia a ausência de projetos de educação articulados e duradouros, bem como a condição de pobreza em que vivia a maioria dos alunos, o trabalho infantil, o despreparo dos professores, a falta de material e de prédios adequados. Entretanto, outra modalidade de instrução elementar merece referência: a educação de colonos e de filhos de imigrantes. Segundo Veiga (2007, p. 163), é preciso considerar que a política imigrantista do Império se desdobrava em duas frentes: o incentivo à vinda de colonos para se estabelecerem de forma fixa

com suas famílias, e o subsídio à vinda de imigrantes, com ou sem família, para ocuparem postos de trabalho. E, nessa clave, se insere a *Deutscher Hilfsverein* (Sociedade Alemã) que funda a Escola de Meninos, no ano de 1886, cuja instrução pautava-se nos valores e hábitos originários do seu país de origem, incluindo a língua e a religião, porém uma escola que, na sua essência, era formadora de uma elite empresarial.

A inauguração da Escola de Meninos da Sociedade Alemã e a nova sede

Numa segunda-feira, 1º de março de 1886, a escola abriu suas portas. Na edição de 3 de março, o jornal o *Koseritz' Deutsche Zeitung* anunciava a solenidade de abertura:

> A escola do Hilfsverein foi aberta segunda-feira. Às 9 horas da manhã muitos pais com os filhos se reuniram no edifício da escola a fim de entregá-los ao recém-fundado educandário. O Senhor Balduin Röhrig, na sua qualidade de Presidente do Hilfsverein e do Conselho Escolar usou da palavra, pronunciando uma longa alocução em que acentuou, principalmente, que com o início dessa escola uma lacuna, existente há muito tempo, era preenchida; agradeceu a todos os que se interessaram por ela, notadamente ao Cônsul Hellwig, que também se encontrava presente, pelos esforços desenvolvidos para alcançar o objetivo (*apud* TELLES, 1974, p. 51).

Nos primeiros anos de funcionamento, a instituição ministrava suas atividades escolares no horário das 8h às 12h e das 14h às 16h. Sobre isso, citamos Max Gruber (ex-aluno da Escola de Meninos, 1889-1895):

> As aulas, pela manhã, iniciavam às 8 horas e se estendiam até às 12 horas. Quando estava muito calor, tínhamos "Hitzefrei" (folga de calor). Ao início das aulas, pela manhã,

> faziam exercícios físicos dentro da classe: Hande Hoch (mãos para o alto), Seitwras Strecken (estender para o lado), "das war unser Morgengebet" (assim era a nossa oração matinal), acrescenta ele, esboçando um sorriso zombeteiro (GRUBER *apud* TELLES, 1974, p. 58).

Em 1892, a Sociedade Alemã decide pela construção da sua sede própria, pois a Comunidade Evangélica notificara a entidade sobre a desocupação do local alugado à escola, já há muitos anos. A responsabilidade do Conselho Escolar era encontrar outra casa para abrigar a escola. Como não localizaram uma edificação adequada para seu funcionamento, propôs à diretoria a aquisição de um terreno, a fim de construírem o novo prédio escolar. Localizado o terreno, a compra foi aprovada em assembleia. E, na manhã do dia 2 de setembro de 1895, às 10h, realizou-se a inauguração do edifício da escola da Sociedade Alemã, localizado na antiga Rua São Raphael, atual Av. Alberto Bins.

A cada ano que passava, aumentava o número de alunos matriculados na Escola de Meninos. A maioria deles era de origem alemã. Contudo, no início do século XX, muitos luso-brasileiros já cursavam a escola. Como a maioria das aulas era dada em alemão, eles se viam obrigados a aprender o idioma, até porque era notório o crescimento do comércio teuto-brasileiro na cidade de Porto Alegre e também no Estado do Rio Grande do Sul.

Cabe destacar que a Escola de Meninos se mantinha com as mensalidades dos alunos matriculados, com a contribuição dos sócios da *Deutscher Hilfsverein* (Sociedade Alemã), e também com subsídios oriundos da Alemanha, por meio do Ministério de Relações Exteriores. Também é necessário salientar que a Sociedade oferecia descontos nas mensalidades, bolsas de estudos, alguns alunos, inclusive, recebiam os livros escolares gratuitamente.

Sobre os diretores, salientamos que todos eles eram de origem alemã e indicados pela diretoria da Sociedade Alemã em reuniões do Conselho Escolar ou nas Assembleias realizadas. Ambos eram membros de confiança e deveriam pautar sua gestão pela disciplina e pelo progresso da escola. Entretanto, um deles, o Pastor Gans foi o que mais problemas deu à escola e à Sociedade.

Devido ao seu temperamento difícil, muitas reclamações oriundas dos alunos vieram à tona, acarretando uma perda considerável no corpo discente da escola. Desde sua posse, o número de alunos da escola diminuira, de 170 passara para 100. Assim, a sua permanência se tornou insustentável.

Cabe destacar que, além de exercerem a direção da escola, os diretores também faziam parte do corpo docente, como é o caso do Sr. Christian Kleikamp que ministrava aulas de História Brasileira, Contabilidade, Alemão-Português e História (conforme consta no Quadro 1).

O currículo escolar da Escola de Meninos

A *Knabenschule* – Escola de Meninos – iniciou com setenta estudantes matriculados e, de acordo com os livros de classe eram oferecidas quatro classes. Já no ano de 1906, consta no relatório pertencente ao acervo do Memorial do Colégio Farroupilha,[2] a existência de oito classes oferecidas. Segundo Telles (1974), essas classes foram sendo implantadas gradativamente; por exemplo, em 1899 foi criada a 5ª classe, em 1900 a 6ª classe e, entre os anos de 1901 e 1904, a 7ª e 8ª classes. Para o autor, os três primeiros anos constituíam a escola primária, os seguintes, até a 6ª classe, formavam o que chamaríamos de escola secundária (o antigo Ginásio). Já a 7ª e 8ª classes preparavam o aluno para a carreira comercial. E como as séries seguiam o programa do Ginásio Nacional, no Rio de Janeiro, os alunos, ao completarem a 8ª classe, já estavam, de certa forma, preparados para o futuro ingresso na academia (1974, p. 86).

No ano de 1900, a *Deutsche Hilfsvereinschule* (Sociedade Alemã), instituiu os "exames preparatórios" (*Staatsexamen*, na Alemanha), o que se assemelhava a um cursinho Pré-Vestibular.

Pelo relatório mencionado, há indícios de quais disciplinas os meninos aprendiam em cada uma das classes oferecidas, e o número de aulas semanais ministradas.

[2] Sobre o Memorial do Colégio Farroupilha, ver Jacques e Grimaldi (2013); Bastos e Jacques (2014) e Jacques e Castro (2016).

Quadro 1 – Disciplinas e distribuição das aulas da Escola de Meninos

Disciplinas e distribuição das aulas semanais – *Knabenschule* (Escola de Meninos)									
Classe	**I**	**II**	**III**	**I**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**Juntos**
Disciplinas									
Conceitos-lições	3	2	-	-	-	-	-	-	5
Alemão	6	6	6	5	4	4	4	5	40
Alemão-Português	6	6	6	4	2	2	3	3	32
Português	-	-	-	2	4	4	4	4	18
Francês	-	-	-	-	3	3	3	3	12
Inglês	-	-	-	-	-	-	3	4	7
História da Bíblia	-	2	2	2	-	-	-	-	6
Cálculo	5	6	6	5	4	4	3	3	36
Geometria	-	-	-	-	2	2	2	2	8
Álgebra	-	-	-	-	-	-	2	2	4
Geografia, História local	-	-	2	2	2	2	2	2	12
História Brasileiro	-	-	-	1	1	-	-	-	2
b) Alemão	-	-	-	1	1	2	2	2	8
História Natural	-	-	2	2	2	2	-	-	8
Física	-	-	-	-	1	2	2	-	5
Química	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Caligrafia	2	2	2	2	2	1 (Contabilidade)	-	-	11
Desenho	-	-	-	2	2	2	2	-	8
Canto	-	2	2	2	2	2	-	-	10
Ginástica	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Juntos	**24**	**28**	**30**	**32**	**34**	**34**	**34**	**34**	**250**

Fonte: Relatório da *Deutschen Hilfsvereins* (1906).

O quadro a seguir apresenta a distribuição de disciplinas de ensino entre os professores da Escola de Meninos.

Quadro 2 – Distribuição de disciplinas de ensino entre professores – Knabenschule (Escola de Meninos)

<table>
<tr><td>Classe
Professor</td><td>I.</td><td>II.</td><td>III.</td><td>IV.</td><td>V.</td><td>VI.</td><td>VII.</td><td>VIII.</td><td>Horas/ Juntos</td></tr>
<tr><td>K. Händler</td><td>6 Alemão
5 Cálculos
6 Alemão-Português
2 Caligrafia</td><td></td><td></td><td>2 Desenho</td><td>2 Desenho</td><td colspan="2">2 Desenho
4 Cálculos</td><td></td><td>31</td></tr>
<tr><td>Hans Krumbhaar</td><td>3 Lições de Instrução e Canto</td><td>6 Alemão
6 Cálculos
1 Caligrafia
2 Canto</td><td>2 Canto</td><td colspan="3">2 Canto</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Paul Bürger</td><td></td><td>2 Lições de Instrução e Canto
2 História Biblíca</td><td>6 Alemão
6 Cálculos
2 Caligrafia
2 História Biblíca</td><td>5 Alemão
1 História Alemã</td><td>4 Cálculos</td><td>2 Geometria
2 Física</td><td>2 Física</td><td>2 Química</td><td>28</td></tr>
<tr><td>Ernst Knorre</td><td></td><td>6 Alemão-Português
1 Caligrafia</td><td>6 Alemão-Português
2 História Natural</td><td>5 Cálculos
2 História Natural
2 Caligrafia</td><td>2 Geometria</td><td>4 Alemão</td><td>2 Geometria</td><td></td><td>30</td></tr>
<tr><td>Th. Grimm</td><td></td><td></td><td>2 História Local</td><td>4 Alemão-Português
2 Geografia
2 História Biblica</td><td>4 Alemão
2 Alemão-Português
2 Caligrafia
2 Geografia</td><td>2 Alemão-Português
2 Geografia</td><td></td><td></td><td>32</td></tr>
<tr><td>A. Candal</td><td></td><td></td><td></td><td>2 Português</td><td>4 Português</td><td>4 Português</td><td>4 Português</td><td>4 Português
2 Coral</td><td>24</td></tr>
<tr><td>Ivo Aff. Corseuil</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>3 Francês</td><td>3 Francês</td><td>20</td></tr>
<tr><td>Aug. Becker</td><td></td><td></td><td></td><td>1 História Brasileira</td><td>3 Francês
2 História Natural</td><td>3 Francês
2 História Natural</td><td></td><td></td><td>6</td></tr>
<tr><td>Joh. Antonius</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1 História Alemã</td><td>2 História</td><td>3 Cálculos
2 Alemão
2 Alemão
3 Inglês
1 Álgebra
1 Álgebra
2 Geografia</td><td>3 Cálculos
3 Alemão
4 Inglês
1 Álgebra
2 Geometria</td><td>11</td></tr>
<tr><td>Chr. Kleikamp (Diretor)</td><td></td><td></td><td></td><td>1 História Brasileira</td><td>1 Física
1 História Brasileira</td><td>1 Contabilidade</td><td>3 Alemão-Português
2 História</td><td>3 Alemão-Português
2 História</td><td>30</td></tr>
<tr><td>Georg Black (instrutor de ginástica)</td><td colspan="2">2 Horas de Ginástica</td><td colspan="2">2 Horas de Ginástica</td><td colspan="4">2 Horas de Ginástica</td><td>14</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="9"></td><td>6</td></tr>
</table>

Fonte: Relatório da *Deutschen Hilfsvereins* (1906).

Os Quadros 1 e 2 destacam que a disciplina de *Alemão,* ministrada pelos professores: K. Händler, Hans Krumbhaar, Paul Bürger, Ernst Knorre, Th. Grimm, Joh. Antonius, e o diretor Christian Kleikamp apresentava o maior número de aulas semanais oferecidas em todas as classes, seguida da disciplina de *Alemão-Português,* que estava concentrava nas quatro primeiras classes, uma carga horária superior de aulas dadas, e era ministrada pelos professores: K. Händler, Ernst Knorre, Th. Grimm e pelo diretor Christian Kleikamp. A disciplina de *Português* aparece na grade curricular a partir da IV classe, com duas aulas semanais ampliando para quatro aulas semanais na V, VI, VII e VIII classes. De acordo com Telles (1974, p. 73), apesar de o Português ser a língua oficial do País, a escola se preocupava com que os alunos o aprendessem bem, embora sua língua materna fosse o alemão: "por outro lado é de grande importância que os rapazes, desde cedo, ouçam uma boa pronúncia do português e a dominem", lia-se no Relatório da escola.

Outra disciplina com maior carga horária se referia a *Cálculo*. Dos onze professores que completavam o corpo docente da Escola de Meninos, cinco deles ministravam essa disciplina. A disciplina de *Caligrafia* contemplava onze aulas semanais distribuídas da I à V classe. O programa envolvia exercícios dos alfabetos alemães e latinos e, para o final do ano letivo, eram apresentados escritos maiores como, por exemplo, os poemas.

Nesse viés e no esforço da escola em concentrar o ensino e a aprendizagem nestas disciplinas, Chartier (2007) destaca que *escrever* era saber a ortografia: a dupla "ditado-questão" começava a ser praticada. *Contar* era se exercitar em todo tipo de cálculo em problemas formulados, de acordo com esquemas precisos. Enfim, *ler* era se instruir em tudo, já que as leituras cotidianas permitiam aprender todos os "conhecimentos usuais" a serem retidos (países, animais, plantas, história, invenções).

A disciplina de *História Brasileira* era oferecida na IV e V classe. Na IV classe compreendia os conteúdos até a fundação do Rio de Janeiro. Já na classe posterior, os conteúdos abarcavam a História do Brasil até o final da Segunda Guerra Holandesa e a

História do Brasil, de João Ribeiro.[3]

A *História Natural* era oferecida na III e IV classe pelo Professor Ernst Knorre. Na V e VI classe era ministrada pelo Professor August Becker e todas elas tinham duas aulas semanais. A V classe compreendia os seguintes conteúdos: 1) Definição e classificação da história dos animais; 2) Funções dos animais; 3) Osso, músculo e sistema nervoso; 4) Sistema digestivo, vascular e respiratório; (5) O olho, a orelha e os outros órgãos sensoriais; 6) Sistema do reino animal e descrição de espécies animais individuais. Na VI classe, os conteúdos mencionados acima eram abordados de forma mais ampla e aprofundados, acrescidos de capítulos selecionados de botânica.

Física era a disciplina ministrada na V classe pelo diretor, Christian Kleikamp e, na VI e VII classe, pelo Professor Hans Krumbhaar. Na V classe o livro-texto adotado intitulava-se *Guia de Física e Química* de A. Sattler. Os conteúdos desenvolvidos versavam sobre gravidade, peso, centro de gravidade, lote, colocação, alavanca, rolo, plano inclinado, cunha, parafuso, persistência, pêndulo e sua aplicação, equilíbrio e movimento, corpo livre de gotejamento, pressão do ar, fole, elevação, bomba e barômetro de fogo.

As leis naturais e as expressões técnicas também eram explicadas em português, para permitir que os alunos luso-brasileiros seguissem as lições e colocassem os alunos de língua alemã a usar o conhecimento adquirido.

A disciplina de *Geografia* na V classe compreendia os continentes exteriores europeus e tinha como objetivo apresentar um conhecimento intuitivo das áreas da Terra e das elevações que deveriam ser tratadas. Irrigação, clima, vegetação, vida animal e seus habitantes de acordo com raça, religião, trabalho e cultura. A VI classe abrangia a introdução do livro de texto de E. Von Seydlitz, que previa a Europa para este curso. Ambas as classes

[3] O livro *História do Brasil*, do polígrafo João Ribeiro, foi lançado há 102 anos, no emblemático 1900, no bojo das comemorações do quarto centenário. Para além desse marco memorialístico, o início dos novecentos era também um período de "desprestígio" para a disciplina escolar História do Brasil, que voltava a ser lecionada dentro da História Universal, no então Ginásio Nacional (GASPARELLO, 2002, p. 91).

eram ministradas pelo Professor Th. Grimm. Na VII classe, a disciplina era oferecida pelo Professor Hr. J. Antonius; o conteúdo versava sobre África e Austrália (política), Ásia e América (física), além dos princípios da Geografia Geral e transporte rodoviário.

Embora a escola fosse laica, havia no currículo escolar a disciplina *História Bíblica,* que era oferecida para a II, III e IV classe, totalizando duas horas semanais para cada uma delas. "A escola de meninos do Hilfsverein é interconfessional, isto é, ela ensina aos meninos a História Bíblica e os ensinamentos morais cristãos, baseados na primeira, de uma forma comum às confissões cristãs" (DEUTSCHER HILFSVEREIN, 1901).

Assim, o ensino religioso era ministrado por um professor. No ano de 1901, os professores Knorre e Rösche lecionavam a matéria da 2ª à 4ª classe. Apesar de a escola não ter confissão definida, geralmente era um professor ou um pastor evangélico que desempenhavam as funções de instrutor religioso. Mais tarde, um ministro católico e outro evangélico as exercitavam (TELLES, 1974, p. 76).

No ano de 1906, os professores responsáveis pela docência eram Paul Bürger e Th. Grimm. No programa constava a leitura de histórias do Antigo e do Novo Testamento, leitura e discussão de algumas parábolas, tradução de trechos da Bíblia, entre outros.

Nos primórdios da escola não constava no currículo as aulas de *Ginástica,* conforme se pode verificar no Boletim Escolar de 1897 (Figura 1). A referência às aulas de Ginástica começou a surgir em 1900, e era dada a cada pai de aluno a liberdade de permitir ou não a participação do filho nas aulas, que eram ministradas pelo Professor Hermann Englert, no *Turnerbund,*[4] pois a escola não dispunha de um local para as práticas de exercícios físicos. Segundo

[4] Nome da atual Sociedade de Ginástica de Porto Alegre, a partir do ano de 1895, quando houve a fusão de dois clubes de ginástica (*Deutscher Turnverein* e *Turnklub*) (GRIMALDI, 2015, p. 34). A fundação do *Turnerbund* representou um novo momento para a comunidade germânica que vivia em Porto Alegre, no final do século XIX. Com o propósito de difundir a prática de ginástica, o clube passou a oferecer a rotina de exercícios também aos alunos da *Knabenschule des Deutschen Hilfsverein* (Escola de Meninos da Associação Beneficente Alemã) – instituição que, mais tarde, daria origem ao Colégio Farroupilha (ROCHA; WASKOW, 2017, p. 30).

Telles (1974, p. 74), a direção do Turnerbund solicitou ao Conselho Escolar que reforçasse a participação dos alunos, tornando assim obrigatórias as aulas de Ginástica, ministradas agora, conjuntamente, por um professor do *Turnerbund* e do *Hilfsvereinschule*, sendo a parte desta última lecionada pelo professor Knorre.

De acordo com o Relatório de 1906, as aulas de Ginástica se assemelhavam às atividades desenvolvidas na Alemanha, nas quais vários alunos praticavam, simultaneamente, o mesmo exercício. Envolvia atividades simples de perna, tronco e braço, exercícios de mudança de alças, pivôs, apoio, agachamento, pular corda e exercícios com a barra de levar o joelho para cima e para baixo.

Quanto aos exames finais, estes eram realizados nos primeiros quinze dias do mês de dezembro. Após a realização destes, a escola promovia uma exposição dos trabalhos escritos e de desenhos realizados, durante o ano letivo. No ano de 1903, esse evento contou com um *serão* musical e palestras lidas ou de improviso, tanto em alemão, português quanto em francês e inglês. Após a cerimônia, os alunos e seus pais eram brindados com doces, tortas e refresco de framboesa.

O Boletim Escolar: uma estratégia civilizatória da escola

O Boletim Escolar era um artefato que fazia parte da cultura escolar. Essas culturas, segundo Escolano (2017, p. 42), afirmam sua identidade por meio de objetos simbólicos e de ações igualmente simbólicas, como ocorre com muitas das materialidades e dos ritos que constituem o cotidiano das instituições educativas. O Boletim Escolar era um dos documentos que integrava a organização educativa, o comportamento dos sujeitos, a ordem do currículo, as normas de avaliação e controle, a disciplina. Benito (2017, p. 205) define esse conjunto de dispositivos (boletins, horários, calendários) como *arquipélago de rituais* (2017, p. 205), e Elias fala destes dispositivos como *estratégias civilizatórias*, pois introduzem disciplina e ordem na sociabilidade das crianças (1986, p. 154).

Na Escola de Meninos, a avaliação era expressa em forma de

Boletim Escolar e registrava o desempenho nas disciplinas e os resultados obtidos. Aspectos comportamentais também faziam parte da avaliação formal, como se pode perceber na estruturação do boletim do ano de 1897 (Figura 1).

Era escrito em alemão gótico e impresso numa folha de papel fino e amarelado, medindo 22,5cm x 16,5cm. Apresentava uma moldura com arabescos desenhados. No documento constava o nome da escola, do aluno, a classe matriculada, o período no qual a avaliação estava sendo realizada e o ano letivo. Em seguida, estavam as notas gerais que compreendiam os aspectos relacionados ao comportamento, empenho, à atenção e ordem na realização das tarefas. Logo abaixo, recebiam expressões de ótimo, muito bom, bom e suficiente para o conhecimento e habilidades atingidas em cada disciplina. O documento finaliza com a assinatura do professor da turma, do diretor da escola e dos pais ou responsáveis pelo discente.

A partir de 1901, o desempenho obtido nas avaliações remete a premiações aos melhores alunos. Inicialmente as medalhas eram doadas por amigos do colégio (medalhas de prata e de ouro), e eram destinadas a condecorar, no final do ano, os melhores alunos de cada classe, como "reconhecimento pelo esforço e bom comportamento". Em 1903, o Conselho Escolar instituiu também um segundo prêmio, em forma de livros, em virtude das boas notas apresentadas pelo corpo discente. A partir disso, nos anos seguintes a escola ritualizou a entrega de medalhas aos primeiros lugares do ano.

Aos alunos que se destacavam pelo comportamento e aplicação, no final do ano recebiam o *Schillerpreis* (prêmio Schiller). Esse prêmio era uma iniciativa da fundação *Schillerstiftung*, que premiava os melhores alunos das séries superiores e, às vezes, distribuía bolsas de estudo aos que demonstrassem maior capacidade para assimilar a formação cultural alemã (TELLES, 1974).

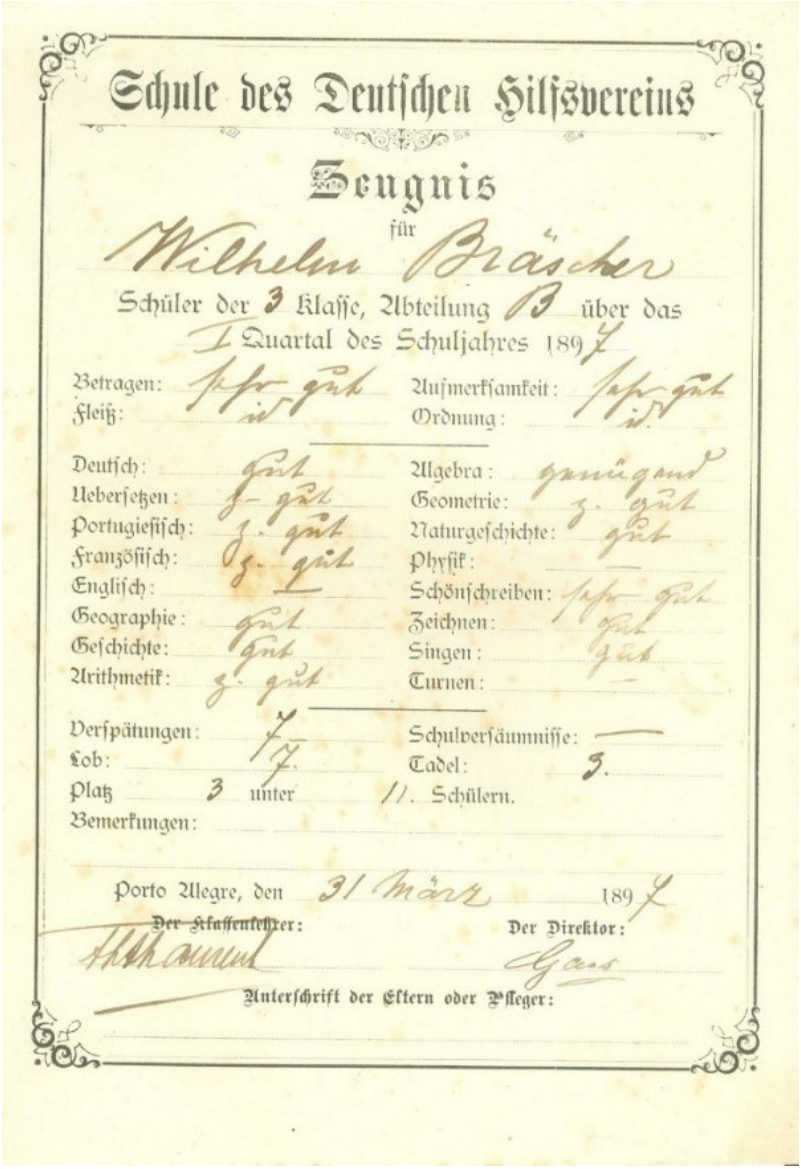
O Boletim Escolar era mais um ritual que sacramentalizava a cultura escolar, pois regulava o tempo e os ritmos escolares, reafirmando o protocolo de ordenamento do currículo e também as expectativas da comunidade, no que se refere ao mostrar-se, a ver. É uma prestação de contas do cotidiano escolar e das práticas

educativas e civilizatórias dos sujeitos envolvidos.

O Boletim Escolar da Figura 1, do aluno Wilhelm Brascher, representava o resultado das primeiras avaliações, no ano letivo de 1897.

Figuras 1 e 2 – Boletim Escolar da Escola de Meninos (1897)

Escola da Sociedade Alemã Boletim de Notas Wilhelm Bräscher Aluno da classe 3, subgrupo B durante o I quarto do ano letivo de 1897	
Comportamento: Muito Bom Aplicaçâo: idem (mesma forma)	Atenção: Muito Bom Ordem: idem (mesma forma)
Alemão: Bom	Álgebra: Suficiente
Tradução: Regular	Geometria: Regular
Português: Regular	História Natural: Bom
Francês: Regular	Física: -
Inglês: –	Caligrafia: Muito Bom
Geografia: Bom	Desenho: Bom
História: Bom	Canto: Bom
Aritmética: Regular	Ginástica: -
Atrasos: 7; Elogios: 3; Ordem : 3 dos 11 alunos Observações: -	Esquecimento das tarefas: – ; Crítica: 3
Porto Alegre, 31 de março 1897. Professor da turma: – Diretor: Gans	
Assinatura dos pais ou responsáveis	



Schule des Deutschen Hilfsvereins

Zeugnis

für

Wilhelm Bräscher

Schüler der 3 Klasse, Abteilung B über das

I Quartal des Schuljahres 189 4

Betragen:	sehr gut	Aufmerksamkeit:	sehr gut
Fleiß:	sehr gut	Ordnung:	sehr gut
Deutsch:	Gut	Algebra:	genügend
Uebersetzen:	z. gut	Geometrie:	z. gut
Portugiesisch:	z. gut	Naturgeschichte:	gut
Französisch:	z. gut	Physik:	—
Englisch:	—	Schönschreiben:	sehr gut
Geographie:	Gut	Zeichnen:	gut
Geschichte:	Gut	Singen:	gut
Arithmetik:	z. gut	Turnen:	—
Verspätungen:	7	Schulversäumnisse:	—
Lob:	17.	Tadel:	3.

Platz 3 unter 11. Schülern.

Bemerkungen:

Porto Alegre, den 31 März 189 4

Der ~~Klassenlehrer~~: Der Direktor:

Unterschrift der Eltern oder Pfleger:

Fonte: Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha.

Pelas menções obtidas, percebe-se que no aspecto comportamental (comportamento, atenção, aplicação e ordem), Wilhelm tinha um bom desempenho. Já nas disciplinas de Português, Francês e Tradução, seu desempenho era regular, o que equivale à nota 5,0. Seu baixo rendimento nestas disciplinas, talvez, se devesse ao uso diário da língua materna, no caso o alemão. Nas disciplinas das ciências exatas (Aritmética e Geometria), seu desempenho também era regular, mas em Álgebra era suficiente ou sofrível (nota 3,0 a 4,0). Já na caligrafia, obteve Muito Bom, o que equivale à nota 8,0. Em História, Geografia, História Natural, Canto, Alemão e Desenho, o resultado era expresso pela menção *gut* (bom), nota que ia de 6,0 a 7,0.

Os castigos escolares e as regras disciplinares

A palmatória, o chicote, a vara, as carteiras, os livros, o quadro de giz e outros objetos faziam parte da cultura escolar de um tempo histórico (SOUZA, 2007, p. 170). Contudo, nos anos 1800, essas práticas já não eram mais vistas com tanta naturalidade, pelos menos pelas instâncias de poder, pois não estavam de acordo com uma sociedade que se pretendia civilizada e desenvolvida. Também o Regulamento da Instrução Pública de 1872, em seu art. 39, estabelece às escolas somente a aplicação de castigos morais, sob o argumento de que o castigo físico não corrige comportamentos, apenas avilta.

Entretanto, no ano de 1891, a Escola de Meninos parecia ainda aderir aos antigos castigos corporais, conforme podemos perceber pelo relato do aluno Max Gruber, quando relembra do tempo de escola:

> Os professores davam muitos temas para se fazer em casa. Na aula de Spindler, quando não se prestava atenção, recebia-se uma varada de marmelo. Se alguém conversava em aula, deveria escrever 500 vezes, como castigo: "Reden ist Silber, Schweigen ist Gold" (falar é prata, calar é ouro) (GRUBER *apud* TELLES, 1974, p. 58).

Rodolfo Herrmann, aluno da Escola de Meninos, entre os anos de 1900 a 1906, também relata as práticas punitivas existentes e aplicadas aos colegas na época:

> O ensino era muito severo (sehr streng), e qualquer deslize do aluno suscitava castigos, como Eckenstehen (ficar de pé num canto), Nachsitzen (ficar de castigo depois da aula). (HERRMANN *apud* TELLES, 1974, p. 79).

Outro episódio marcante que destaca a prática dos castigos físicos, na Escola de Meninos, aconteceu no ano de 1904, quando houve um incidente com o Professor Köhling e o aluno Reichmann. Telles (1974, p. 83) destaca que o aluno fora barbaramente espancado no *Spielplatz* (campo de jogos) pelo seu professor, em consequência de não ter obedecido a uma ordem sua. Pelo fato de ter produzido ferimentos no aluno, a escola temia ação policial, o que não veio a suceder. Essa ocorrência foi o suficiente para que a direção da Escola de Meninos reagisse energicamente, proibindo a prática de castigos corporais.

No ano de 1906, o corpo docente da Escola de Meninos manifesta o desejo da permanência do artigo contratual, que lhes permitia castigar corporalmente os alunos e a supressão da proibição. Embora essas práticas representassem resquícios medievais, após ampla discussão o diretor cede aos apelos dos professores, revelando, dessa forma, a mentalidade daqueles tempos.

Nesse viés, Aragão e Freitas (2012, p. 23) destacam que um sentimento de incerteza permeava o universo docente, quando se tratava de castigos corporais. De um lado, havia leis proibindo o castigo físico e introduzindo os de cunho moral e, de outro, havia docentes sem saber como proceder, desacreditados de que tais práticas realmente surtiriam efeito, recorrendo a táticas para lidar com algo novo: ora buscavam flexibilizar a lei, ora argumentavam com ela, ora recorriam aos pais que permitiam tal prática. Essa era uma prescrição que fazia emergir pontos de interrogação em todos.

Provavelmente, com o passar do tempo os castigos físicos foram gradativamente perdendo poder, sendo substituídos pelos de cunho

moral. Nessa clave, destacam-se com mais evidência ações como: privação de saída, de participação no recreio, ficar em pé encostado na parede ou embaixo do relógio, bem como a lição suplementar.

Os castigos físicos e morais faziam parte das regras disciplinares que visavam a manutenção da ordem, o respeito à hierarquia e o cultivo de bons hábitos.

Assim, as regras disciplinares que pautavam a Escola de Meninos estavam contempladas no Estatuto da Sociedade Alemã (1901). De forma resumida diziam o seguinte:

> Era proibido fumar. Ir a baile ou ao teatro somente seria permitido na companhia dos pais ou dos responsáveis. O respeito aos professores e a conservação da escola e de seu material figuravam entre as obrigações. Igualmente não eram permitidos jogos de azar nem a compra e venda ou troca de objetos de valor. Os alunos deveriam observar essas disposições inclusive nas férias (Estatuto da Sociedade Alemã, 1901).

Segundo Hofmeister (1986, p. 26) esse era o regulamento original da escola, revelador daquela época em que a disciplina e a hierarquia moldavam o caráter e a personalidade dos jovens. Esses dispositivos revelavam uma moralidade ligada ao mundo do trabalho no caso, a Escola de Meninos da Sociedade Alemã.

À guisa de conclusão

A criação da Escola de Meninos da Sociedade Alemã, no século XIX, marcou um período em que havia poucas escolas de regime regular na cidade de Porto Alegre. Desde sua fundação, seus princípios filosóficos e educacionais pautavam por disciplina, respeito à hierarquia, o laicismo, a presença de alguns rituais escolares, a fluência nas línguas alemã e portuguesa e condições favoráveis para que os jovens estabelecessem seus próprios negócios. Uma escola à frente de seu tempo, com currículo escolar diversificado, carga horária que envolvia aulas no turno da manhã e parte da tarde, porém imersa num cenário

em que a escola molda o perfil do homem emancipador e provedor do sustento da família.

Apesar da oferta de bolsas de estudos, a taxa escolar não era baixa, pois, segundo Telles (1974, p. 48), o objetivo da Sociedade era oferecer ao público alemão uma escola que permitisse aos professores criarem algo melhor e mais sólido do que outras escolas alemãs proporcionavam na época. Dessa forma, a Escola de Meninos atendia a uma elite privilegiada, que não dependia nem precisava frequentar as escolas de instrução pública.

Embora o diretor e a própria Sociedade Alemã destacassem a inserção e o desenvolvimento do aluno de forma participativa na sua formação intelectual e no crescimento ético das relações humanas, suscitavam dúvida sobre como os alunos bolsistas e os luso-brasileiros eram percebidos em suas relações e nos desempenhos escolares, já que não se inseriam nesta classe de uma elite alemã bem-sucedida.

Por meio dos documentos analisados, pode-se inferir questões que vão além da disciplina, do currículo, dos professores, mas principalmente a relação de pertencimento e identidade existente entre a escola e seus sujeitos. Uma instituição alemã e laica, que oferecia em seu currículo escolar o ensino de História Bíblica, que pautava sobre os ensinamentos morais e cristãos, mas que garantia a continuidade de seu funcionamento, oferecendo também o ensino de Português, a fim de aproximar os estudantes à realidade e às características do novo País.

Referências

ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Práticas des castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura**, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012.

BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni. Liturgia da memória escolar: Memorial do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha 2002. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 49-76, jan./jun. 2014.

CHARTIER, Anne Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e

atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

COLÉGIO FARROUPILHA. **Marco Referencial**. Porto Alegre, 1996.

DEUTSCHER HILFSVEREIN. Berich uber die Deutschen Hilfsvereisn zu Porto Alegre Für das Schuljahr. **Relatório do Deutscher Hilfsverein**. Porto Alegre, 1906.

DEUTSCHER HILFSVEREIN. **Estatuto da Sociedade Alemã**. Porto Alegre, 1901.

ELIAS, Norbert. **Sobre el tempo.** México: Fondo de Cultura Econômica, 1986, p.154. [MT. Obra disponível no Brasil pela Zahar (1988), com o título *Sobre o tempo*. Trad. de Vera Ribeiro e revisão técnica de Andrea Daher.]

BENITO, Agustín Escolano. **A escola como cultura:** experiência, memória e arqueologia. Trad. e ver. téc. de Heloísa Helena Pimenta Rocha, Vera Lúcia Gaspar da Silva. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Construtores de identidades:** os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838/1920). São Paulo, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

GERTZ, René Ernaini. O associativismo entre alemães e descendentes no Rio Grande do Sul. *In:* BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha, RS:** memórias e histórias (1858-2008). Porto Alegre: Edipucrs, 2013. p. 25-50.

GRIMALDI, Lucas Costa. Fragmentos de um tempo: fotografias e memórias dos alunos da Knabenschule des Deutschers Hilfsvereins (1886-1929). *In:* BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha, RS:** memórias e histórias (1858-2008). Porto Alegre: Edipucrs, 2015.

HOFMEISTER FILHO, Carlos. **Colégio Farroupilha:** 100 anos de pioneirismo 1886-1986. Porto Alegre: Palotti, 1986.

JACQUES, Alice Rigoni. A Associação Beneficente e Educacional de 1858 e o Colégio Farroupilha (1886). *In:* BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (org.).

Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008). Porto Alegre: Edipucrs, 2013. p. 52-76.

JACQUES, Alice Rigoni; CASTRO, Gabriela Mathias de. Quem vive de presente é o museu: a dinâmica do Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS. **Revista Iberoamericano Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas (SP), v. 2, n. 2, p. 51-72, jan./jun. 2016.

LEMOS, Juvencio Saldanha. **Brummers:** a legião alemã contratada pelo Império brasileiro em 1851. Porto Alegre: Edigal, 2015.

ROCHA, Carolina; WASKOW, Denise. Sogipa: 150 **anos de vida e história**. Porto Alegre: Palavra Bordada, 2017.

ROCHE, Jean. **A colonização alemã e o Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Globo, 1969.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. *In*: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas:** itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

TELLES, Leandro. **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha**. 1974.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

3.

Escolas étnicas alemãs - *Deutsch Schulen* - e polonesas - *Polskie szkoły* - no RS e as instâncias de orientação das sociabilidades étnicas

Fabiana Regina da Silva
Rodrigo Luis dos Santos

Introdução

As comunidades étnicas que se organizavam no contexto brasileiro e gaúcho das migrações histórico-europeias, nos séculos XIX e XX, conforme vem sendo destacado em trabalhos acadêmicos, principalmente no campo da História da Educação, caracterizaram-se também pela organização de processos educacionais escolares étnicos – voltados para as fronteiras étnico-culturais dos migrantes, articulados a partir da organização de sociedades escolares étnicas –, por entidades comunitárias e confessionais ligadas à formação de núcleos urbano-rurais. Esses espaços de cultura e poder, por isso, também de articulação política, não estavam desvinculados de suas comunidades de origem ou locais de emigração no continente europeu. Nesse sentido, principalmente na primeira metade do século XX, vincularam-se a instâncias de orientações e discursos disseminados por órgãos oficiais, como o consulado e os agentes consulares, as instituições religiosas e sociedades de apoio confessionais e comunitárias e uniões de sociedades, como presenças efetivas na comunidade receptora.

Assim, evidenciamos neste texto dois aspectos salutares: o primeiro reside no fato de que, na complexa rede de relações e negociações do contexto brasileiro, as agências consulares estiveram

atuando de maneira atenta em relação às entidades comunitárias, de apoio, confessionais e educacionais, e em relação às questões e aos delineamentos escolares dos migrantes e de seus descendentes, assim como aos objetivos destes espaços culturais, políticos e de poder, discursivamente ligados à comunidade de saída; o segundo reside na inferência marcante de que, por sua vez, as sociedades de apoio, confessionais e uniões das sociedades gestaram sobre a organização do ensino nas comunidades imigrantes na província e, posteriormente, no Estado do Rio Grande do Sul, especialmente até o período da Segunda Guerra Mundial.

No entanto, os órgãos consulares somente estiveram presentes e atuantes, a partir da existência dos estados unificados e reconhecidos oficialmente, no contexto internacional. No caso da Polônia, inexistente como unidade de estado e dividida entre a Prússia, Áustria e Rússia, desde o século XVIII, isso só foi possível a partir da reunificação, em 1918, durante a Primeira Guerra Mundial e a emergência da Segunda República Polonesa, embora instituições educacionais, comunitárias e confessionais já estivessem presentes desde o século XIX e, mais acentuadamente, no início do século XX, tanto os órgãos oficiais quanto as instâncias orientadoras, dentre elas as religiosas, foram fortalecidas com a nova realidade política.

No caso da Alemanha, tanto a ação consular quanto das demais instâncias ganharam impulso após 1871, com a unificação e fundação do *Deutsches Reich* (Império Alemão). Após a queda do Império, em 1919, decorrente da derrota alemã na Primeira Guerra Mundial, foi instalado naquele país o regime republicano, chamado de *República de Weimar*, que teve duração de quatorze anos, até a ascensão nazista ao poder, em 1933 – e permanecendo até 1945. Nestas duas fases da história da Alemanha, também ocorrera a atuação das sociedades educacionais, embora com diminuição gradativa de seu poder de influência e decisão sobre os educandários instalados no território sul-rio-grandense e em outros estados brasileiros. Tendo esta perspectiva em mente, o recorte temporal sobre a relação das sociedades educacionais alemãs com as instituições de ensino no Rio Grande do Sul ocorreu até o final da década

de 1920, enfocando a vinculação ao chamado *Sínodo Rio-Grandense*.[1]

Em meio à realidade de um volumoso contingente de migrantes saídos de portos europeus como Bremem e Hamburgo, mas, também de Gênova e Veneza, no período aqui delimitado, quando em condições, os países de origem passaram a preocupar-se em estabelecer algumas estratégias voltadas para a não desvinculação cultural, religiosa, linguística e até mesmo política de seus emigrantes. Tais preocupações são vistas pelos estudos contemporâneos, tanto no sentido de não os deixar desamparados, reconhecendo as dificuldades da nova realidade, quanto no sentido de não desvinculação ampla, conforme mencionamos acima, de garantia de direitos, amparo civil e burocrático, participação política e mobilidade social, em relação à nova residência, de formação de redes de apoio, expansão religiosa e, até mesmo, de possibilidades de retorno e de intenções de estabelecimento de colônias ultramarinas.

Em meio ao cenário exposto, não podemos nos desaperceber das questões culturais e identitárias envolvidas, decisivas para que fossem tomadas as decisões e atitudes mencionadas em relação à formação de comunidades, grupos e sociedades escolares étnicas, reconhecendo em tais formações processos culturais e identitário-relacionais, impulsionados na percepção e manutenção da diferença (CUCHE, 2002) e (HALL, 2006) e nas fronteiras da etnicidade (BARTH, 2000).

---

[1] Fundado na cidade de São Leopoldo, RS, em maio de 1886, o Sínodo Rio-Grandense teve como objetivos congregar e formatar uma identidade teológica, confessional e cultural para as comunidades evangélico-luteranas provinciais – e, após 1889, estaduais. A iniciativa de organização sinodal partiu do pastor Wilhelm Rotermund, da Comunidade Evangélica de São Leopoldo, com apoio de pastores e lideranças de outras seis comunidades. Em 1901, houve uma mudança na denominação da organização religiosa, que adotou o nome de Igreja Evangélica Alemã do Rio Grande do Sul, sendo o Sínodo Rio-Grandense seu órgão de governo, embora com fortes ligações com a Igreja Evangélica da Alemanha – especialmente no que dizia respeito ao envio de pastores para o Brasil e à formação de futuros clérigos, nascidos no Brasil, assim como ao apoio no setor educacional. Em 1949, o Sínodo Rio-Grandense se funde com outros dois Sínodos (de Santa Catarina e do Paraná), e formaram a *Federação Luterana*, que, no ano de 1962, adotou o nome de *Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil* (IECLB). Os sínodos independentes que existiam até aquele momento foram extintos em 1968, constituindo a IECLB como corpo eclesiástico-jurídico único.

Para Cuche (2002, p. 238) as *culturas* são passíveis de "trabalho"; assim, são processos descontínuos. Estes processos descontínuos permeiam a percepção de fronteiras e identidades, nas quais "as características que são levadas em consideração não são a soma das diferenças 'objetivas', mas somente aquelas que os próprios atores consideram significantes" (BARTH, 2000, p. 195). Neste escopo, "a identidade é irrevogavelmente uma questão histórica" (HALL, 2006, p. 33).

No intuito de contextualizar, discorremos brevemente sobre a formação das comunidades étnico-polonesas e alemãs no RS,[2] situando a formação das instituições escolares étnicas e o processo escolar e das instâncias de orientação. Em um segundo momento, focalizamos a relação estabelecida entre as instâncias de orientação, em relação aos processos educacionais escolares articulados em tais comunidades étnicas e as respectivas sociedades escolares, evidenciando discursos e negociações circulantes.

Buscamos pensar como estas questões foram sendo articuladas na prática e retomamos algumas reflexões e ponderações discutidas por Silva (2019),[3] em relação aos poloneses no Brasil e seus processos de sociabilidade étnica, aqui focalizando o RS, assim como os estudos realizados por Santos (2018), referentes aos aspectos confessionais, políticos e educacionais dos imigrantes alemães e de seus descendentes neste estado. No entanto, não temos a pretensão de emergir uma narrativa homogeneizante de relações entre instâncias de orientação, as sociedades e os processos educacionais escolares de ambos os grupos discutidos, uma vez que não podemos desconsiderar a pluralidade de realidades e variáveis envolvidas nestes processos sociais. Assim, traremos alguns aspectos que se sobressaem nas pesquisas que experienciamos em nosso processo formativo de pós-graduação e naquelas com as quais temos "conversado" neste percurso formativo.

---

[2] Estas questões têm sido amplamente debatidas em outras produções acadêmicas, por isso, nosso objetivo é situar de forma mais breve o leitor e, em seguida, determo-nos ao segundo momento da proposta.

[3] Entre as fontes analisadas pela pesquisadora em sua Tese, estão documentos públicos e privados do Arquivo dos Padres da Congregação da Missão de São Vicente de Paulo em Curitiba, PR e também do Acervo da Sociedade Polônia, em Porto Alegre, RS.

Migrantes poloneses e alemães no RS e a formação de sociedades escolares étnicas

A maior concentração de migrantes poloneses e de seus descendentes no RS, enquanto identificação étnica,[4] está localizada na região norte e das Missões, porém, as primeiras levas chegaram à região da Serra gaúcha, a partir de 1875, encontrando, já instalados, os migrantes italianos. Com a chegada de mais grupos nos anos seguintes, organizaram-se outros destinos que não a Serra gaúcha, entre eles, a capital do estado, a cidade portuária de Rio Grande e, como as terras das regiões norte e das Missões ainda estavam "disponíveis", do ponto de vista do projeto de colonização oficial e, depois, das empresas colonizadoras, também serviram de local para estabelecer esses imigrantes. Entre os principais destinos destes migrantes, podemos destacar os Municípios de Guarani das Missões, Áurea e Erechim. Conforme Malikoski e Luchese:

> O primeiro núcleo de imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul foi formado em 1875 por 26 famílias que vieram da Silésia sob a dominação da Prússia e se instalaram entre os municípios que correspondem atualmente a Carlos Barbosa e Garibaldi. Eles teriam chegado juntamente com os imigrantes franco-suíços e italianos que se estabeleceram na colônia Conde D'Eu. Alguns autores, como Kozowski (2003), defendem a ideia de que a vinda de imigrantes poloneses teria ocorrido ainda em anos anteriores, juntamente com a imigração alemã de 1854. Segundo Gardolinski (1958) e Gluchowski (2005), os maiores contingentes de imigrantes poloneses chegaram ao Rio Grande do Sul entre os anos de 1886 e 1894 e entre 1908 e 1912. A criação da colônia Conde d'Eu ocorreu em 1870, em área cedida pelo governo imperial nas encostas

[4] Os migrantes poloneses tiveram distintos locais de saída em uma Polônia dividida e inexistente como unidade política e geográfica de Estado e portavam documentos de origem prussiana, austríaca e russa. Assim, entendemos as definições identitárias, a partir das autoatribuições e da diferença.

> da Serra Gaúcha, conforme Ato de 24 de maio do presidente da Província sul rio-grandense João Sertório, dando origem, em 1875, ao primeiro núcleo de imigrantes poloneses instalados no Rio Grande do Sul (2017, p. 89).

Quanto aos imigrantes alemães – ou melhor, dos estados alemães pré-unificação –, sua vinda ao Rio Grande do Sul atendeu a algumas necessidades e ideias do governo provincial e imperial. Segundo Tramontini (2003), dentre os fatores para a efetivação deste projeto colonizador, estavam: a) a política de branqueamento da população; b) ampliação populacional na província sulina; c) diversificação econômica e implantação da pequena propriedade rural; e, d) aumento de efetivo militar para o Império recém-independente. A Colônia Alemã de São Leopoldo foi criada em julho de 1824; nos anos seguintes, e ao longo do século XIX, outras colônias foram criadas em diferentes regiões provinciais, tanto por iniciativa pública quanto por interesses particulares.

Iniciativas educacional-comunitárias e confessional-étnicas, através de sociedades escolares e professores pagos pelos próprios migrantes, estavam presentes entre alemães e poloneses desde os primeiros anos da migração. No caso dos poloneses, a primeira escola, assumidamente étnico- polonesa no RS, data de 1894 em Rio Grande, trata-se da Sociedade Escolar Águia Branca; embora, os migrantes na Serra gaúcha já frequentassem escolas, em geral dividiam estes espaços com migrantes italianos. Já em 1897, após a fundação da Sociedade *Towarzystwo Zgoda* (Sociedade Concórdia) em Porto Alegre (1896), presidida por Feliks Bernard Zdanowski – tipógrafo e editor, liderança étnica entre migrantes da região do 4º Distrito, criaram, então, a Sociedade Escolar Águia Branca na capital e, logo em seguida, a Sociedade Tadeusz Kosciuszko na mesma cidade. Assim, foram se espalhando sociedades escolares em distintos núcleos de migrantes pelo estado, como pelo restante do País, principalmente após a reunificação polonesa.

Malikoski e Luchese (2017, p. 88) analisam o processo de organização e estruturação das escolas polonesas no Rio Grande do Sul, entre 1875 a 1939. Conforme os autores, naquele

período "foram priorizados o ensino elementar e a manutenção de especificidades étnicas, como língua, religiosidade e valores culturais poloneses", por isso, afirmam que "a cultura étnica foi um elemento importante na estruturação de processos associativos e comunitários da imigração polonesa, que promoveu a estruturação de escolas na maior parte dos seus núcleos coloniais". Da mesma forma, esses processos foram conduzidos, no viés da cultura étnica, pelos migrantes alemães.

As primeiras escolas comunitárias e confessionais fundadas pelos imigrantes alemães datam dos primórdios do processo colonizador. As mais antigas datam de 1826 (em São Leopoldo), 1828 (em Campo Bom) e 1832 (em Novo Hamburgo) – sendo instituições ainda existentes nestes municípios. Nestes educandários, a prática docente era realizada por professores particulares, pagos pela comunidade, ou pelos próprios pastores. Com a fundação do Sínodo Rio-Grandense, a partir de 1886, a preocupação com as escolas paroquiais e/ou comunitárias foi sendo incorporada à agenda sinodal. Em razões disso, muitas escolas passaram a ter o Sínodo como sua mantenedora.

Nesse contexto, conforme Arendt (2008), são estabelecidas iniciativas significativas, como a fundação da *Deutscher Evangelischer Lehereverein von Rio Grande do Sul* (Associação de Professores Evangélicos Alemães do Rio Grande do Sul), em 1901, visando formar e capacitar professores para atuarem nas escolas comunitárias evangélico-luteranas, assim como do *Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul* (Jornal Geral do Professor para o Rio Grande do Sul). Outro complemento surgido naquele período, mais precisamente em 1909, foi o *Deutsches Evangelisches Lehrerseminar* (Seminário Evangélico Alemão de Professores), instalado inicialmente em Taquari.[5]

Quanto ao ambiente educacional provido pelo Sínodo

[5] Fundado no ano de 1909, nas dependências do Asilo Pella e Betânia, no Município de Taquari. No ano de 1910, o Seminário é transferido para as dependências da Escola Sinodal de Santa Cruz do Sul (atual Colégio Mauá). Em 1926, ocorre a transferência da sede do Seminário para a cidade de São Leopoldo, onde foi adquirida uma sede própria, local em que hoje está instalada a Câmara de Vereadores de São Leopoldo, passando a se denominar Seminário Evangélico para Formação de Professores.

Rio-Grandense, mesmo com as iniciativas próprias, aspectos financeiros e operacionais exigiram auxílios externos, vindos da Igreja Alemã e de sociedades educacionais a ela vinculadas. Da mesma forma, após a reunificação, as sociedades polonesas passaram a receber auxílios externos através do consulado.

As *Deutsche Schulen* sul-rio-grandenses e instâncias de orientação das sociabilidades

Dentre as sociedades evangélicas que se destacaram, no auxílio ao Sínodo Rio-Grandense e seus educandários, as mais proeminentes foram a *Evangelische Gesellschaft für die Protestantischen Deutschen in Amerika* (Sociedade Evangélica para os Alemães Protestantes na América), a Sociedade Berlinense para a Missão Evangélica-Alemã na América, de Berlim, e a Sociedade Missionária da Basileia, esta sediada na Suíça.

Em um primeiro momento, a principal forma de atuação destas entidades se dava através do envio de pastores para atuarem nas comunidades evangélico-luteranas. Quando da fundação do Sínodo Rio-Grandense, houve um estreitamento desta relação de apoio, com o objetivo de promover uma espécie de "profissionalização" do pastorado, tendo em vista que muitos clérigos não possuíam formação teológica. Posteriormente, já no século XX, estudantes brasileiros foram encaminhados para a Alemanha, a fim de realizarem estudos teológicos e de doutoramento. Foi o caso do pastor Hermann Gotlieb Dohms, nascido em Sapiranga, então localidade pertencente ao Município de São Leopoldo, RS.

Visando também fomentar a qualificação de professores que atuavam nas escolas paroquiais – sendo que muitos professores tinham pouca instrução, ensinando apenas aspectos básicos aos alunos –, as autoridades sinodais buscaram apoio na Alemanha, para melhorar o quadro educacional aqui estabelecido. Ao mesmo tempo, havia certa concorrência entre instituições de ensino católicas e evangélico-luteranas. Ampliar a capacidade pedagógica e estrutural das escolas sinodais e comunitárias também era uma forma de atrair público, sobretudo no que tangia à educação

feminina e das famílias mais abastadas de origem alemã.

Naquele período, a principal entidade responsável pelo envio de professores e auxílio financeiro foi a Sociedade Evangélica de Barmen. Estes docentes atuaram tanto em escolas primárias como no ensino secundário, sejam em comunidades ou escolas mais imponentes, como a Escola Evangélica de Santa Cruz do Sul e o *Evangelisches Stift*, em *Hamburger Berg* (então distrito de São Leopoldo). A partir de 1900, campanhas financeiras realizadas no Brasil e na Alemanha permitiram que filhas de pastores fossem encaminhadas para estudar em educandários alemães. Foi o caso de Frida Pechmann, filha do pastor Johann Friedrich Pechmann, presidente do Sínodo Rio-Grandense entre 1893 e 1900, que, ao retornar ao Brasil, atuou no *Evangelisches Stift*, no qual assumiu a direção, entre 1915 e 1926.

As necessidades pastorais e educacionais do Sínodo no Rio Grande do Sul estabeleceram laços de dependência bastante estreitos com a Igreja e sociedades de apoio alemãs. O próprio *Lehrerseminar* – Seminário de Professores – teve, na primeira década de 1910, parte de sua estrutura administrativa instalada em Berlim, diretamente vinculada com a Sociedade Evangélica de Barmen, através de um Conselho Curador lá constituído, com membros da citada sociedade e da Igreja Evangélica Alemã. Através desse conselho, assistência mais incisiva era prestada em repasses de dinheiro e instrução pedagógica mais sólida. Inclusive um professor, chamado Emil Vogel, veio ao Rio Grande do Sul por essa entidade, para observação da realidade e apoio mais direto, na estruturação de instituição formadora de docentes. Vogel assumiu a direção do *Lehrerseminar* em 1911, permanecendo no cargo até 1913, quando o Comitê de Berlim – como também era chamado o Conselho Curador – indicou novo gestor, na pessoa de Friedrich Strothmann.

Além do Seminário de Formação de Professores, outras escolas tiveram direção indicada ou condicionada aos critérios da Sociedade Evangélica de Barmen, como o *Evangelisches Stift*, que dependia da aprovação da entidade alemã, por conta de sua dependência econômica.

Entretanto, a atuação de representantes da Alemanha, tanto da Igreja quanto das sociedades educacionais, despertava diferentes opiniões entre o pastorado sinodal. Enquanto

alguns clérigos viam como importante e necessário o auxílio dado e a vinculação com as entidades na Europa, outros tinham preocupação com a ação dos pastores e professores enviados ao Rio Grande do Sul e, até mesmo, com as intencionalidades dos mesmos, em relação ao Sínodo e às suas escolas.

Em janeiro de 1912, o pastor Johann Friedrich Pechmann, de Novo Hamburgo, manteve comunicação com os líderes sinodais acerca dos problemas resultantes da comunicação que professores e pastores faziam com o pastor Martin Braunschweig, representante da Igreja Alemã no Brasil. Além dos assuntos propriamente eclesiásticos, Braunschweing intermediava a vinda de professores e professoras, o encaminhamento de moças para estudarem na Alemanha, além de financiamentos para escolas, estabelecendo conexão com as sociedades de apoio lá sediadas. Diante da atuação do referido pastor, comunidades solicitavam, sem mediação direta das lideranças sinodais, a vinda de pastores, recursos financeiros e auxílio docente. Em alguns casos, demonstravam inclusive certa relutância em solicitar, por exemplo, a nomeação de algum professor vinculado ao *Lehrerseminar*. Para o pastor Pechmann, essa situação representava uma "afronta" às autoridades constituídas, que estavam à testa da Igreja Evangélica no Rio Grande do Sul. Era preciso maior rigor na manutenção da ordem hierárquica, definindo os limites de atuação dos agentes confessionais alemães e das entidades que representavam, assim como o real papel dos professores na estrutura comunitária.

A eclosão da Primeira Guerra Mundial, em 1914, representou o aumento das dificuldades na relação entre o Sínodo Rio-Grandense e as sociedades educacionais alemãs. Não apenas no tocante à comunicação propriamente dita, mas de forma mais acentuada no que se relacionava ao envio de pastores e professores para o Brasil, assim como o intermédio de aportes financeiros para os educandários aqui instalados. Isso gerou um ambiente de instabilidade nas principais escolas sinodais, como o já mencionado *Evangelisches Stift*, cujo corpo docente e a manutenção do erário dependiam diretamente de apoio proveniente da Alemanha – em sua maior porcentagem.

Findado o conflito mundial, ocorreram mudanças no regime político-alemão, com a adoção do modelo republicano, além de

um empobrecimento geral no país. A necessidade de realinhamento nas finanças modificou a órbita na qual as sociedades de apoio circundavam. Com isso, o apoio dado aos evangélico-luteranos no Rio Grande do Sul tem drástica diminuição, no decorrer da década de 1920. Essa situação fez com que a formação de pastores passasse a ser iniciada dentro do próprio Sínodo, assim como a ampliação do papel do Seminário de Professores, no preenchimento de vagas docentes, nas escolas comunitárias e paroquiais. Em 1924, o Sínodo Rio-Grandense passou a integrar o *Deutscher Evangelischer Kirchenbund* (Federação Eclesiástica Evangélica Alemã), com estreitamento de laços com a Igreja alemã. Nos anos posteriores, essa ligação foi utilizada pelo Partido Nazist, como forma de cooptação no Exterior.

Escolas étnicas polonesas - Polskie szkoły no Rio Grande do Sul e as instâncias de orientação das sociabilidades

Embora existissem orientações mais gerais desde a Polônia tripartida, destacando-se aquelas às entidades religiosas vicentinas e lazaristas, Sagrada Família e Caridade, Escola Popular (progressista e anticlerical – *Lódz*), Departamento de Educação em *Lwów* e os "cônsules austríacos", ligados à Sociedade Geográfica e Comercial, com sede em *Lwów*[6] – presentes entre os migrantes no Brasil, desde o final do século XIX, etnicamente poloneses[7] e membros da organização burocrática de domínio austro-húngaro, antes da reunificação, as sociedades escolares étnico-polonesas não estavam articuladas a uma orientação efetiva e com unicidade de atuação.

Dentre as instâncias de orientação das sociabilidades, principalmente os órgãos oficiais e laicos, a inexistência de Estado unificado

[6] Sociedade Geográfica e Comercial com sede em Lwów, parte austríaca da Polônia tripartida, era o órgão responsável pela emigração polonesa para a América Latina. Por ter maior autonomia em relação aos domínios da Rússia e da Prússia, a região contava com sociedades comerciais, científicas e movimentos populares e sindicais.

[7] Entre estas lideranças destacam-se nomes como Stanislau Klobukowski, um dos grandes articuladores em relação as questões culturais e políticas polonesas no Brasil e na América do Sul.

não lhes dava condições de plena ação. Neste sentido, mesmo que as questões culturais e identitárias estivessem presentes e motivassem a existência destas iniciativas, cada lugar ou núcleo em estados da Federação tinha sua própria dinâmica e, por vezes, desvelava-se bastante destoante, inclusive dentro do próprio estado.

Com a reunificação da Polônia, durante a Primeira Guerra Mundial em 1918, e o reconhecimento legal e político da Polônia restituída por países como o Brasil, logo após 1920, instala-se em Curitiba-PR, órgão oficial – consulado polonês –, tendo como cônsul Kazimierz Gluchowski que, além de diplomata, jornalista e intelectual, era um ativista social e estava no Brasil desde 1919.

O cônsul Gluchowski apresenta-se bastante presente e atuante entre os poloneses no Brasil e, no intuito de mapear a situação da migração polonesa no País e iniciativas associativo-étnicas, principalmente a escolar, realizou itinerários de viagem e pesquisa por distintos locais, coletando dados e articulando lideranças e ações; levantando potencialidades e necessidades e, acima de tudo, incentivando a ampliação das possibilidades de sociabilidade e de educação escolar étnico- comunitária e confessional. Em relação à educação escolar, os relatos de Gluchowski mostram sua visão de precariedade das organizações e do perfil de ensino das escolas (GLUCHOWSKI, 2005), com professores leigos e instalações e materiais improvisados, muitas delas, paralisadas durante a Primeira Guerra Mundial.

As instâncias de orientação das sociabilidades acima mencionadas, existentes de forma subversiva na Polônia tripartida, ou sediadas na Galícia austríaca, que atuavam com migrantes poloneses, foram quase paralisadas durante o conflito mundial, voltando-se exclusivamente ao objetivo de unir forças para retomar a independência, captando homens e recursos para a batalha, inclusive entre os emigrados.

Assim, a reunificação da Polônia significou muito para os poloneses na diáspora, para a etnicidade e para a sociabilidade. Muitas expectativas se colocaram em torno deste momento. Nessa condição, a partir de objetivos nacionalistas e de interesses múltiplos da Segunda República, intelectuais poloneses

foram incentivados a migrar, tratava-se de pessoas dispostas a realizarem, na diáspora, um trabalho voltado para tais objetivos (SILVA, 2019). Além do consulado, representando cristianismo católico, os religiosos vicentinos estabeleceram em 1920 a Vice-Província Polonesa no Brasil (1920) ligada à Província da Cracóvia, fato que fortalecia as ações educacionais escolares e clericais, no intuito de frear o avanço do anticlericalismo entre os migrantes.

Foi neste contexto que as tentativas de unificação da atuação das sociedades polonesas, principalmente as escolares, objetivo não alcançado em tentativas realizadas anteriormente, foram novamente recolocadas no cenário. Porém, é importante destacar que, conforme Wachowicz (s/ano, p. 8), a partir de 1900 "nota-se uma clara divisão da comunidade em dois blocos":

– **Progressistas anticlericais** – imigrantes e intelectuais de formação esquerdista pós-revolução de 1905, políticos ligados ao Partido Socialista Polonês 1892 – esquerda progressista, lideranças étnicas, professores comunitários, nacionalistas, profissionais liberais, membros do Grupo de Lwów, membros da Maçonaria, entre outros;

– **Clericais** – religiosos vicentinos e Verbitas, membros do Grupo de Lwów, intelectuais, professores comunitários e paroquiais, lideranças étnico-nacionalistas, membros da Maçonaria, entre outros.

Assim, eram pensadas por grupos antagônicos, de distintas posições culturais e ideológicas – católicos clericais e progressistas anticlericais, mas em ambos os lados estavam também posturas nacionalistas e esquerdistas; na impossibilidade de unirem-se sob uma única organização, foi oficializada em Curitiba-PR, a partir de 1920, a criação de duas uniões de sociedades – instâncias de orientação das sociabilidades voltadas para o funcionamento das sociedades, entre elas as escolares. Estas uniões das sociedades receberam o nome de *Kultura* e *Oswiata* – a primeira de orientação progressista e, a segunda, clerical (SILVA, 2019).

Conforme Silva (2019), o estado do Paraná possui a maior comunidade de migrantes poloneses e descendentes no Brasil, por isso estas instâncias de orientação das sociabilidades

centralizaram-se naquele estado. As uniões *Oswiata* e *Kultura* congregaram e orientaram, durante a primeira metade do século XX, sociedades escolares, culturais, recreativas, religiosas e esportivas, ligadas à comunidade polonesa no Brasil. Atuavam na imprensa étnica e pedagógica, com a produção de materiais de notícias e informes e nas atividades sociais, religiosas, educacionais e culturais e para o uso da língua portuguesa (SILVA, 2019).

Sob este novo "ânimo", as sociabilidades já existentes, porém, paralisadas durante a guerra, foram revitalizadas e também foram criadas muitas outras, principalmente voltadas para a educação escolar e com linhas de ação bastante claras. Junto dessas ações e em perspectiva de apoio a tais organizações sociais, notou-se a presença do consulado como órgão oficial do Estado polonês, que ressurgia, cuja atuação do cônsul Kasimierz Gluchowski se articulou em termos culturais e nacionalistas, e em posicionamento progressista, mas que não se opunha à existência destes grupos distintos, acreditando que a disputa entre ambos poderia ser proveitosa para fomentar o amplo desenvolvimento social, educacional e cultural.

Esta fase trouxe autoestima aos poloneses migrantes e vitalidade aos processos culturais e identitários articulados nas sociabilidades polonesas, em estados brasileiros. A reunificação fomentou a multiplicação de sociedades. Para Renk (2009, p. 52), as sociedades eram "um importante espaço de sociabilidades e de manutenção da identidade étnica". Esta fase é a parte mais fértil dentro da primeira das três etapas da identidade polonesa no Brasil, desenvolvidas por Siuda-Ambroziak (2017). Conforme Gluchowski:

> A ação que foi iniciada em 1920 seguiu a seguinte linha: antes de mais nada, era preciso criar um quadro dentro do qual pudesse encerrar-se o trabalho no campo da reforma escolar, um quadro organizativo que reunisse as sociedades, associações e pessoas que trabalhavam nessa área. Simultaneamente era preciso proceder a um esforço para reorganizar o magistério, ou para associá-lo, eliminando os elementos indesejáveis, formando-se novas pessoas, elevando o seu nível cívico, moral e profissional. [...] havia

> a questão dos manuais escolares, dos programas, das bibliotecas e da educação extra-escolar, dos contatos com a pátria de origem, etc. (2005, p. 177).

Em relação às escolas polonesas, Malikoski (2014, p. 65) destaca que foi "nesse tempo, de uma Polônia independente, que haverá um fluxo maior de professores e educadores poloneses para o Brasil, com o objetivo de melhorar o processo de ensino étnico da imigração com acompanhamento oficial". Nesse sentido, "uma das primeiras iniciativas foi trazer da Polônia uma equipe de professores profissionais para atuarem na organização do ensino". No entendimento da construção da nacionalidade dentre as sociabilidades étnicas, a escola polonesa teria que ser atuante, com ensino contínuo durante o ano, com práticas escolares em Língua Polonesa e estudos sobre cultura e história da Polônia, questões vistas como imprescindíveis aos processos culturais das novas gerações (SILVA, 2019).

No entanto, a "equipe" que fez este "reforço", efetivando ações como formações aos professores e auxílio na organização das sociedades, buscando meios de superar as condições de ensino precárias e em baixo nível, conforme destacado pelo cônsul Gluchowski (2005), não tinha número muito substancial. Conforme Malikoski (2014, p. 65), "de acordo com a relação dos professores poloneses do consulado em Curitiba, no ano de 1937, o número desses instrutores era de seis". Entendemos que, mesmo sendo um importante estímulo, não supriu a carência das comunidades espalhadas pelo País, tendo em vista outro dificultador: o fato de que, com o decorrer da Primeira Guerra Mundial, lideranças e intelectuais étnicos, entre eles, alguns professores, haviam partido como voluntários para a França ou para a Galícia, e muitos não retornaram (SILVA, 2019).

O trabalho desses representantes era financiado pelo governo polonês, desde que cumprissem os critérios e as exigências estabelecidas pelos órgãos oficiais, dentre eles: critérios de atuação e moralidade, incentivo a posicionamentos nacionalistas e disseminação da cultura imaginariamente polonesa, no sentido de Anderson (2008). A função da "equipe" esteve mais voltada

à orientação geral das atividades e articulação de formações e incentivo, para que estudantes se tornassem novos professores. Em relação aos objetivos ligados aos processos educacionais escolares, Malikoski (2014, p. 65) ressalta que "a atividade desses instrutores estava voltada para a orientação pedagógica e à organização de cursos de aperfeiçoamento para docentes das escolas étnicas polonesas".

Em relação às sociedades escolares, outro ponto a ser considerado é o fato de que o aumento da estima dos migrantes com a reunificação não significou o aumento de suas possibilidades de financiar a manutenção das sociedades e dos profissionaisa elas ligados. Então, expandir a rede de escolas étnicas exigia ter certo apoio financeiro da Polônia ressurgida. Isso tudo vai gerando condições e meios de controle e cobrança, por parte de instituições oficiais polonesas, que precisavam contar com apoios locais. Neste sentido, a criação de organizações amplas, como instâncias de articulação e disseminação de orientações, era uma boa estratégia para tentar minimizar as dificuldades encontradas e potencializar a perseguição aos objetivos delineados pelo contexto amplo.

Voltando-se para os objetivos delineados com a reunificação, a partir da oficialização de *Kultura* (1920) e *Oswiata* (1922) e a articulação de membros das sociedades polonesas, organizaram-se vários cursos de formação, pautados em uma proposta de educação desde a Polônia, mas, também, em diálogo com os contextos locais. Estes cursos eram compartilhados por membros de posicionamentos distintos (clericais e anticlericais).

Em relação ao apoio financeiro, pode ser mencionado também o fato de que o consulado concedia 12% de financiamento para manutenção das escolas; além disso, dentre as providências tomadas estava o envio de livros e materiais didáticos da Polônia e doações pessoais de acervos realizadas até mesmo pelo próprio cônsul, a ampliação da imprensa/jornais, revistas, almanaques, calendários, fundação de editoras próprias, livros didáticos e bibliotecas, Manuais Escolares e Cartilhas. Isso tudo possibilitava ampliar a circulação de ideias e representações, articulando-se a referências cultural-nacionalistas – fortalecimento

do pertencimento nacional e imaginação nacional – e também religiosas, proficuidade da língua e formação de uma camada intelectualizada, desenvolvimento de empresas e comércio étnico, criação de associações de professores e cursos de formação, bibliotecas locais e volantes, professores locais e volantes e grupos de juventude.

Conforme Bourdieu (2007, p. 222), "inúmeras características nacionais da atividade intelectual devem ser referidas às tradições dos sistemas escolares cuja especificidade deriva de uma história nacional particular, e, sobretudo de sua história específica no interior desta história". Estas histórias específico-nacionais são enquadramentos discursivos, relembrados por Anderson (2008), e comunidades imaginadas.

Porém, a proficuidade deste trabalho das instâncias de orientação não reverberava de forma tão efetiva no RS, quanto no Paraná, onde estavam sediadas, embora os professores gaúchos participassem das formações, e Guarani das Missões tenha se tornado um núcleo destas formações. Conforme Silva (2019), muitas sociedades escolares optaram por permanecer sem orientação em relação às duas uniões (*Kultura* e *Oswiata*), sendo que o percentual de adesão à *Kultura* desvelou-se maior, atendendo a uma tendência de influência do aspecto teórico-político positivista neste estado.

Os agentes oficiais ligados à atuação consular visavam articular-se aos discursos de identidade étnico-cultural pretensamente unificada – coesão do grupo étnico nos processos de sociabilidade entre os migrantes (SILVA, 2019). Entre estes estavam os agentes e intelectuais étnicos e a imprensa. Tais lideranças buscavam garantir que as sociedades educacionais atuassem embasadas também em percepções educacionais da Polônia e da educação polonesa, compartilhando com as pretensões da instância de orientação – *Kultura*. Já a instância de orientação religiosa – *Oswiata* voltava-se especialmente para os aspectos cultural-religiosos e nacionalistas.

O funcionamento das instâncias de orientação das sociabilidades polonesas é duramente atingido com a política e o decreto de nacionalização, e as ações restritivas em relação aos aspectos

culturais étnicos a partir de 1938 e, logo em seguida, com o início da Segunda Guerra Mundial e a invasão da Polônia pelas tropas alemãs. Com o início do conflito, há uma quebra no apoio da Polônia às sociedades e instaura-se o governo polonês no exílio.

Instâncias de orientação das sociabilidades étnicas entre os migrantes alemães e poloneses e a educação escolar

Dentre as possibilidades de atuação das instâncias de orientação das sociabilidades étnicas, a educação escolar praticada nas sociedades escolares comunitárias e confessionais foi vista como prioridade por seu potencial de inserção e cobertura de distintos campos do desenvolvimento humano e social, potencializando novas possibilidades aos seus emigrados, nos novos lugares de acolhida, e mantendo a vinculação com a língua, religiosidade, cultura e história da antiga pátria.

Para Bourdieu (2007) a escola oferece itinerários – métodos e programas de pensamento, esquemas intelectuais e linguísticos, que balizam os sentidos e significados compartilhados nas práticas pedagógicas, articuladas com programas de ensino, literaturas, manuais. Bourdieu (2007) ressalta que "os indivíduos 'programados', quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação, constituem o produto mais específico de um sistema de ensino". Para o autor,

> [...] a escola, incumbida de transmitir esta cultura, constitui o fator fundamental do consenso cultural nos termos de uma participação de um senso comum entendido como condição da comunicação. O que os indivíduos devem à escola é, sobretudo, um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras de abordar tais problemas comuns (2007, p. 206).

Neste sentido, na educação escolar étnica o trabalho do intelectual (religioso ou laico) e do docente foi visto como algo decisivo

e vital, um agente cultural e, por isso, tinha que ser diferenciado, buscava professores que, além de ensinar, fossem capazes de desempenhar um efetivo papel social; assim, a formação imediata de professores, com um perfil claro em relação às distintas orientações, foi um dos objetivos.

No entanto, a cultura não é estática, não se define a partir de quadros de significados, mas trata-se de algo dinâmico, que se ressignifica e se transforma, uma vez em contato com novas realidades e possibilidades de significação, com as experiências individuais e situações de discursos e negociações em relações culturais e de poder, em trocas simbólicas. Para Bourdieu (2007, p. 208), "o campo cultural transforma-se por reestruturações sucessivas e não através de revoluções radicais", ainda, para este autor, "ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais previamente assimilados, e a partir dos quais se articula", desdobrando, assim, "uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares".

A aprendizagem escolar delega aos sujeitos um conjunto geral de esquemas intelectuais fundamentais, profundamente interiorizados, um *habitus* cultivado (BOURDIEU, 2007). Este *habitus* cultivado dará base ou influencia a forma particular de agir socialmente. Porém, embora articuladas a uma proposta ou intencionalidade com pretensões homogeneizantes, considerando a dinâmica cultural, cada uma das escolas articuladas em sociedades escolares étnicas possui suas particularidades, que estão ligadas a diversas questões, entre elas, o meio onde estão localizadas – se urbano ou rural, permeado de relações interétnicas variadas ou limitadas.

Considerações finais

Destacamos o papel de agentes e instituições externas como instâncias de orientação nestes processos educacionais, culturais e étnico-identitários dos migrantes poloneses e alemães, articulando-se aos discursos nacionalistas, assim como dentro de um contexto de propaganda e condução

de projetos imperialistas em escala global e de expansão religiosa. Nessa direção, efetiva-se uma forma de atuação aliada aos discursos pautados em objetivos étnico-identitários, nacionalistas, culturais econômicos e políticos, entre eles, da pretensa homogeneidade das definições culturais e de representações de polonidade e germanidade, principalmente nos processos educativos étnico-escolares e, também, intencionalidades voltadas tanto para a sociedade de inserção quanto para a de origem.

Os espaços educacional-escolares e étnicos, como parte das sociabilidades dos migrantes, em suas práticas pedagógicas e redes de articulação e estruturação, são efetivos lugares de permanente prática política, em uma compreensão mais ampla e complexa deste conceito, amparada em embasamentos teóricos como os da História Cultural. Perceber as escolas e a educação, através deste olhar, permite lançar novos olhares para estes processos históricos e renovar a compreensão da sociedade e dos exercícios de poder e participação.

Referências

ANDERSON, Benedict: **Comunidades imaginadas:** reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo. São Paulo. Cia. das Letras, 2008.

ARENDT, Isabel Cristina. **Educação, religião e identidade étnica**: o *Allgemeine Lehrerzeintung* e a escola evangélica alemã no Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Oikos, 2008.

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 2002.

GLUCHOWSKI, Kazimierz. **Os poloneses no Brasil**: subsídios para o problema da colonização polonesa no Brasil. Trad. de Mariano Kawka. Porto Alegre: Rodycz & Ordanowski Editores, 2005.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tadeu (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

MALIKOSKI, Adriano; LUCHESE,Terciane Ângela. O processo de organização de escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul (1875-1939). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá-PR, v. 17, n. 3, p. 85-105, jul./set. 2017.

MALIKOSKI, Adriano. **Escolas étnicas dos imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul, (**1875-1939**)**. 2014. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, 2014.

RENK, Valquiria Elita. **Aprendi falar português na escola!** O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná. 2009. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2009.

SANTOS, Rodrigo Luis dos. **Tramas enlaçadas**: política, religião e educação no a, religião e educação no Rio Grande Rio Grande do Sul da primeira metade do século XX. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

SILVA, Fabiana Regina da. **Associações polonesas união das sociedades *Kultura* e *Oswiata* (Curitiba-PR)** – antagonismos e polonidade(s) na diáspora (1890-1939). 407 f. 2019 Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2019.

SIUDA-AMBROZIAK, Renata. Religião na construção da identidade étnica dos polono-brasileiros. *In:* AUGUSTO, Isabel Regina; DADALTO, Maria Cristina; SIUDA-AMBROZIAK, Renata (org.) **Subjetividades em trânsito**: memória, emoção, e-imigração e identidades. Macapá; Rio de Janeiro: Unifap/Bonecker, 2017.

TRAMONTINI, Marcos Justo. **Organização social dos imigrantes**: a Colônia de São Leopoldo na fase pioneira (1824-1850). São Leopoldo: Unisinos, 2003.

4.

A figura do professor paroquial: contribuições para a formação de professores (1900-1945)

Cristiane Backes Welter

Considerações iniciais

O capítulo discute, a partir dos resultados de uma pesquisa realizada, em narrativas da História Oral, a figura do professor paroquial como parte de um verdadeiro processo de estabelecimento, construção e manutenção da cultura alemã, em uma terra considerada "sem dono", até então desconhecida, inexplorada e estranha – Picada Café, RS, Brasil, no período de 1900-1945. Investigar o surgimento desse personagem histórico ímpar, as múltiplas funções que desenvolvia, dentro das colônias teuto-brasileiras, e as contribuições desse personagem real para a formação de professores, na Região do Sul do Brasil, são os objetivos deste estudo.

Entender o passado é fundamental para se compreender o presente, especialmente, quando o foco de investigação é um personagem ímpar na história da educação brasileira. Essa temática visa conhecer práticas e interesses coletivos de uma determinada época, bem como seus objetivos e sua influência na formação de professores de nosso País. Conforme Faria Filho (2003), ao interrogarmos os processos históricos de escolarização no Brasil, é possível refletir sobre espaços, tempos, conhecimentos escolares e sociais, que contribuem para a descoberta de infinitas possibilidades de viver e de fazer a instituição escolar e, consequentemente, de formar sujeitos que ali habitam, como o professor paroquial – foco desta pesquisa.

As fontes primárias dessa investigação foram pesquisas desenvolvidas pelos Professores Doutores Lúcio Kreutz e Arthur Blásio Rambo; entrevistas com um ex-professor paroquial, João Leopoldo Schaefer, e entrevistas com ex-alunos da escola paroquial católica, no Município de Picada Café, RS: José Alberto Welter, Lucena Schabarum Welter, Arno Inácio Utzig, Olívia Diel, Elizabetha Leonida Hoffmann, Edvino Hansen, Elizabeta Ilga Hansen, Jacob Hoffmann e João Hoffmann.

História Oral: caminho metodológico

Para compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores paroquiais e suas influências na história da educação brasileira, é necessário dar atenção à realidade que permeou suas ações, ou seja, o contexto histórico, social, político, econômico, cultural e religioso. Igualmente, a percepção do atual contexto que permeia nossos olhares, análises e ações. Pensar e refletir sobre a práxis exige a percepção de que o investigador tem sua construção histórica e cultural, pois os valores que estão imbuídos em nossos olhares e reflexões também foram constituídos historicamente e permeiam nossas ações, como uma fina crosta sobre a pele, imperceptível a olho nu ou, ainda, como sinaliza Knapp (2001), são fatos narrados por seus intérpretes. No caso desta pesquisa, os intérpretes foram: um professor paroquial de Picada Café e vários ex-alunos entrevistados, que vivenciaram as contribuições da figura do professor paroquial para a formação de professores.

Compreender a história real e verdadeira exige, acima de tudo, bom senso, pois a história e suas fontes de conhecimento são limitadas e condicionadas, da mesma forma que o pesquisador o é, com seus olhares e percepções imbuídos de suas condicionalidades e verdades historicamente construídas. As possibilidades para a compreensão só são conhecidas, quando vence o bom senso e a compreensão das nossas limitações de seres humanos, sem uma "bola de cristal" ou um "olho mágico" verdadeiro.

> O historiador que elabora o saber é condicionado pelo próprio mundo onde se move e a partir do qual interpreta os fatos. Como qualquer ser humano, ele, em seu horizonte de compreensão, observa, analisa, conclui e dá sentido ao seu enunciado. Tem suas posições, sua história pessoal e seu modo de compreender os eventos, formulando perguntas à História e fazendo com que ela responda, tornando-a presente em sua própria atualidade e passado e conferindo-lhe significado para seu próprio futuro (KNAPP, 2001, p. 21).

Uso de fontes orais pelos historiadores oferece novas perspectivas e revela novos campos de pesquisa, pois permite descobrir as pessoas como importantes testemunhas do passado e, ao ouvi-las, perceber que elas sempre têm algo interessante para dizer. Dar voz a múltiplos e diferentes narradores foi o método de investigação utilizado, pois a memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos que têm implicações históricas, sociais e políticas (THOMPSON, 1992).

Foi necessário, inicialmente, compreender a história oral, pois muitos historiadores e pesquisadores consideram o resgate da história oral algo que pode ser facilmente questionado. Mas, segundo Thompson (1992), a credibilidade da história oral é a mesma que o historiador deve perceber em documentos históricos, pois eles foram construídos e registrados por um ser humano, em uma época, considerando sua posição social:

> O historiador tradicional, em parte por desconfiar das teorias preferir construir sua interpretação a partir de peças individuais de evidências colhidas onde quer que as possa localizar, é no fundo um eclético. Se desconfia da evidência oral, isto se dá principalmente porque, até muito pouco tempo atrás, ela estava, num grau que hoje parece difícil lembrar ou escondida dele ou não reconhecida por ele (THOMPSON, 1992, p. 102).

Ou seja, a subjetividade expressa através do resgate oral ou da impressa, em registros históricos, é o que deve ser analisada:

> Um dos aspectos mais polêmicos das fontes orais diz respeito a sua credibilidade. Para alguns historiadores tradicionais os depoimentos orais são tidos como fontes subjetivas por nutrirem-se da memória individual, que às vezes pode ser falível e fantasiosa. No entanto, a subjetividade é um real em todas as fontes históricas, sejam elas orais, escritas ou visuais. O que interessa em história oral é saber por que o entrevistado foi seletivo, ou omisso, pois essa seletividade com certeza tem o seu significado (THOMPSON, 1992, p. 18).

Utilizei a história oral nesta investigação, pois ela derruba barreiras construídas e, segundo Thompson (1992, p. 22), a história oral pode "ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação". Dessa maneira, busquei estabelecer quais as evidências a serem aprofundadas, para contribuir na reconstituição histórica da educação em Picada Café.

A construção da história oral é realizada em torno de pessoas e oferece uma significação cultural muito ampla, mas devemos buscar em todos os momentos a verdade da história oral e, para isso, o pesquisador deve estar atento a diversos aspectos, pois a

> história oral não pode nunca ser um "compartimento" da história, propriamente; é uma técnica que, presumivelmente, pode ser utilizada em qualquer ramo da disciplina. Sua denominação também sugere – na verdade requer – uma área de trabalho diferenciada, quando de fato, para quem quer que tenha coletado evidência oral em campo, durante qualquer espaço de tempo, é evidente que compilar fontes orais é uma atividade que aponta para a conexão existente entre todos os aspectos da história e não para as divisões entre eles (THOMPSON, 1992, p.104-105).

O processo das entrevistas mostrou ser o modo mais rápido de construir um esboço de história da educação local de cada

comunidade e, também, ajuda a perceber alguns erros das abundantes documentações, de registros oficiais, etc. A evidência oral também pode ser utilizada para ampliar a informação sobre os conhecimentos específicos da história da educação:

> Apelando para a entrevista "como último recurso [...] passamos logo a apreciar seu enorme valor. Elas mostraram ser não apenas um recurso substitutivo de fontes melhores, mas, em si mesmas, uma fonte muito nitidamente valiosa." De modo especial, isso mostrou ser possível elaborar uma série muito mais completa "de perspectivas e insights sobre o homem [...] suas virtudes e seus vícios, e até que ponto aquelas eram, muito frequentemente, o reverso destes" (THOMPSON, 1992, p.118).

O material de fontes orais é abundante e tem sido utilizado como uma metodologia cada vez mais elaborada, com o desenvolvimento de técnicas específicas. Embora exista uma grande riqueza de publicações impressas a partir do início do século XX, a maior parte daquilo que eu queria saber era pouco discutido ou não existia.

Entendo que são construídas compreensões e interpretações coletivas para as contribuições da *figura do professor paroquial* na formação de professores do Rio Grande do Sul, pois os modos comuns de interpretação, sinalizados pelos participantes da pesquisa, legitimam e dão sentido às atividades cotidianas, às formas de entender, interpretar e atuar na Educação de Picada Café, RS.

O professor paroquial e suas funções

A figura do professor paroquial e a multiplicidade de funções desenvolvidas nas colônias teuto-brasileiras evidenciam aspectos de sua influência na formação de professores, pois, ao ser considerado estratégia do Projeto de Restauração Católica Regional, no período de 1900-1945, possibilitou a construção de um sistema de normas e de exigências formativa aos docentes. Kreutz (1991), tratando da multiplicidade de funções do professor

paroquial, pontua a representação religiosa, social e comunitária exercida, ao mesmo tempo em que era

> consagrado figura estratégica, guardião de uma ordem em que o sistema de referência era o sagrado, em que as normas econômico-sociais se legitimavam pelas normas e valores religiosos, numa organização social alicerçada na homogeneidade de pequenos proprietários rurais. Ele era agente e líder de uma comunidade rural vinculada a uma atmosfera de "primazia espiritual". Além do magistério, suas funções religiosas e sociais tinham um peso especial (KREUTZ, 1991, p. 84).

Predominava, assim, o motivo religioso na educação, pois era caraterística do professor paroquial ter acentuada espiritualidade. A educação era também prioridade, pois por intermédio dela seria possível estender o Projeto de Restauração Católica Regional, dentro ou fora da instituição escolar. Dessa forma, a Igreja católica via na educação um amplo espaço para a orientação do mundo espiritual e organização das comunidades:

> Na visão da cristandade entendia-se o homem numa perspectiva dualista dentro de um quadro cósmico-religioso também dualista. O homem era entendido como participante acidental do mundo sensível, onde passava como peregrino rumo ao espiritual e inteligível, onde deveria erigir a moradia. Nesta concepção cabia ã educação realizar o que o homem deveria ser. Ela identificava o que pertencia ao mundo das sombras (o corpo, o desejo, os sentidos, o pecado, etc.) e orientava para o mundo magnífico das idéias e do espírito. Punha-se em relevo o papel da educação como um elemento importante que conduzia o homem à descoberta da pátria verdadeira e ideal. [...] E cumpria à verdadeira educação ajudar o homem a libertar-se do passageiro e sensível e encaminhá-lo para o mundo ideal do bem e da verdade (KREUTZ, 1991, p. 86).

Esse olhar da pedagogia cristã remete-nos a um agente destinado a cumprir os deveres religiosos, vocacionais, educativos e sociais, nas comunidades teuto-brasileiras, vinculando escola e comunidade com ações educativas e espirituais.

Nas colônias teuto-brasileiras, o professor paroquial era um agente da Igreja, de formação e do ensino; assim, sua atuação no campo religioso era fundamental para o fomento da religiosidade dos cidadãos, considerado, desta forma, um guardião das tradições, dos valores cristãos e da ordem:

> Considerado como o guardião da ordem e destes valores, cabia ao professor paroquial assegurá-lo não apenas pelo ensino, mas especialmente pelo seu exemplo de vida e pela sua incansável atuação no campo religioso e social. Era ofício seu fomentar a já notável religiosidade dos camponeses, levando-a a seu melhor desenvolvimento. E toda a história do professor paroquial comprovava que esta sua missão só era fecunda quando realizada em harmonia e sob a orientação do clero local. Junto com o padre, ele era o responsável pela organização e animação da vida das comunidades rurais (KREUTZ, 1991, p. 87).

A Associação dos Professores *(Lehereverein)* ressaltava a necessidade de empenho, no exercício das funções religiosas, por parte do professor paroquial, pois a busca constante deveria ser o caminho de Deus. Segundo Kreutz (1991), a Associação dos Professores instruía o cumprimento dos princípios da educação em dez pontos principais, que configuravam os fundamentos, as funções e características da profissão docente, naquele período. Estes princípios tomavam como base a concepção de educação em harmonia com os princípios do Conservadorismo Romântico e da Restauração Católica, delimitados por Lorenz Kellner e referenciados em toda a literatura, para a formação dos professores católicos do período:

> 1) A tarefa primeira da escola é e permanecerá sendo a educação da criança para a vida eterna, para sua

conformação à semelhança de Cristo. Em consequência, a escola é primeiramente uma instituição de educação, normativa e, complementarmente, de ensino.
2) A primeira instância da educação é a família. É ela o templo onde se molda basicamente a criança. Escola e família deverão ter atuação conjunta e harmônica.
3) O fundamento de toda a educação é a religião. Por isto a Igreja deve atuar também no campo educacional, o que ocorre nas escolas cristãs. A escola terá que ser confessional.
4) A tarefa na escola não é apenas humana. E os professores não são apenas servidores em sentido humano, eles são especialmente ministros de Deus.
5) Para o professor paroquial importa particularmente que tenha um ideal, uma especial inclinação para o serviço superior e para uma dedicação e doação total só possíveis na vida cristã (vocação).
6) A formação abstrata precisa ser contraposta e complementada com uma especial atenção pela formação de caráter e pela poesia.
7) O exemplo dos grandes mestres deve ser tomado para a formação do autoconhecimento e da humildade. Daí a importância da história da educação.
8) Quem vive para a escola também deve poder viver da escola. A melhoria material do professor é uma necessidade.
9) Pelo ensino da língua deve-se atingir o espírito e o coração dos jovens, formando-se uma personalidade e uma interioridade própria.
10) Ainda que a educação e o ensino tenham o mesmo objetivo para todos os homens, contudo a educação feminina requer meios especiais (LZ, março de 1911, p. 28-29 *apud* KREUTZ, 1991, p. 88).

Esses princípios apontam com clareza a função principal do professor paroquial, a religiosa, em que a concepção dualista de homem e de mundo fundamenta a missão do professor

paroquial e afirma que somente existe ordem e harmonia entre os cidadãos, quando protegidos pela Igreja e professando sua religiosidade incontestavelmente. Toda a educação estava voltada para o fomento da religiosidade e guiada pelos princípios cristãos. Kreutz (1991) resgata inúmeros documentos da época, que apontam a necessidade de a instituição escolar estar de acordo com os princípios da Igreja:

> O jornal alemão no Rio Grande do Sul, Deutsches Volksblatt, sob a orientação dos jesuítas se caracterizou na década de 1890 com inúmeros editoriais e artigos em defesa da escola paroquial nos quais se delineava o sentido da escola e do professor paroquial no Projeto de Restauração Católica. Por exemplo, nas edições de 17 de julho de 1894 e de 20 de julho de 1894, trata da escola cristã (paroquial), seus amigos e seus inimigos (KREUTZ, 1991, p. 91).

Dessa forma, toda a atividade docente do professor paroquial era marcada pela religiosidade, em que deveria haver uma orientação precisa para guiar e conduzir os alunos nos caminhos do bem e conservando os princípios cristãos. Kreutz (1991) aponta que "o professor paroquial tinha uma função antes normativa do que científica; antes vocacional do que profissional e técnica". Ou seja, não era só instruir e dar conhecimentos do mundo para as crianças, mas participar de todas as questões que envolviam a comunidade, participar das questões vocacionais, sociais, etc.

O professor paroquial desenvolvia múltiplas funções, pois era considerado uma extensão do padre e, na falta deste, dirigia o culto, fazia a cerimônia de encomendação das "almas" (enterros), dava a catequese, dirigia o canto e o coral, ensinava as orações para as crianças e coroinhas, entre outras atividades:

> Realçava-se também que a catequese dada na escola era um meio importante para uniformizar e manter a formação religiosa. A instrução religiosa e o ensino de preces e cantos para o culto era tido como função importante da escola paroquial e até hoje, entre os católicos,

> a primeira comunhão solene está ligada ao término do período escolar (DA, 1911. P.18). No Projeto de Restauração Católica Regional enfatizava-se a necessidade de se canalizar todas as atividades possíveis para se formar a unidade religiosa entre alunos, professores e pais com o clero (KREUTZ, 1991, p. 93).

Todas as atividades desenvolvidas pelo professor paroquial estavam diretamente ligadas à Igreja e, igualmente, subordinadas a ela, pois a concepção de educação estava vinculada à prática cristã e, necessariamente, delegada pela Igreja:

> No prisma da Restauração Católica, a missão de ensinar e educar é uma delegação recebida de Cristo por mediação da Igreja. O professor paroquial é investido de uma missão sagrada, é portador da salvação e do bem-estar para a comunidade à qual serve. Sendo que sua missão não lhe é delegada pelo Estado, mas recebe-a de Deus através da Igreja, então, somente a ela deve prestação de contas (KREUTZ, 1991, p. 94).

Considerado, dessa forma, a mão direita do padre, o professor paroquial auxiliava a Igreja católica na tarefa de evangelizar e educar os cidadãos das comunidades. Notou-se essa caraterística durante a revisão do referencial teórico e, na entrevista com o professor paroquial, João Leopoldo Schaefer, a acentuada espiritualidade que envolvia as muitas funções desenvolvidas dentro e fora da instituição escolar pelo professor paroquial:

> *[...] se tinha que ajudar o padre, dar catequese. Que antigamente quem dava catequese era só os padres, né. Eles vinha preparados. Quando iam assumir já vinham preparados para assumir isto. Tinha que saber tocar órgão, harmônio ou violino. Tinha que ser regente de coral, ensaiar os cantos* (SCHAEFER, João Leopoldo. 10/1/2001).

O professor paroquial tinha deveres com a Igreja, pois sua maior função era "[...] ajudar o homem a libertar-se do passageiro

e sensível e encaminhá-lo para o mundo ideal do bem e da verdade" (KREUTZ, 1991, p. 86). Dessa forma, demonstrava pelo seu exemplo de vida o empenho nas coisas religiosas e comunitárias. Mas todas as funções dos professores estavam relacionadas ao padre e à comunidade, havendo a necessidade de um forte elo entre os dois, uma vez que o professor era o guardião dos bons costumes e da ordem, bem como substituto do padre, na sua ausência. Schaefer reforça a postura assumida pelo professor na paróquia:

> *Todo dia se estava em contato com o padre. Tudo que acontecia, por exemplo, enterro tinha que acompanhar, como eu disse antes: era o braço direito do padre. Não tinha como hoje, equipe litúrgica, nada. Tinha que fazer os buquês para enfeitar os altares (risos). Tirar o pó dos altares. Por exemplo, preparar os cálices para a missa. O padre rezava e a missa era em latim, então os coroinhas tinha que aprender as orações. Fazia tudo, todo dia. A missa era antes da aula* (SCHAEFER, João Leopoldo. 10/01/2001).

As entrevistas com o professor paroquial e ex-alunos das escolas paroquiais apontaram, porém, que essas funções se diversificavam, quando a comunidade em que o professor atuava era paróquia ou capela. Isso se explica pelo fato de as paróquias contarem mais regularmente com a presença do padre, o que exigia presença constante do professor na igreja, desenvolvendo as funções diárias para a realização da missa. A religiosidade era reforçada pela presença constante do padre na comunidade central e na escola. Mas, as capelas exigiam que o professor desenvolvesse com fervor as tarefas próprias do padre na comunidade, pois, nessas situações, o professor era o exemplo, o sinal da religiosidade na comunidade.

> Atuavam como auxiliares dos vigários e curas de almas em geral. Na falta da presença regular de um padre, substituíam-no em todas as tarefas, menos na administração dos sacramentos e no oficiar a missa. Encarregavam-se, portanto, de tudo aquilo que cabe ao diácono leigo. Aos

> domingos e dias santos, presidiam as devoções (Andacht), que substituíam a missa quando faltava o padre. Nas mesmas circunstâncias, ficava também por conta do professor a encomendação de defuntos, a assistência aos casamentos e em circunstâncias especiais, oficiava também batizados (RAMBO, 1996, p. 193-194).

Outro fator de destaque, durante as entrevistas com o ex-professor, foram as obrigações e muitas responsabilidades atribuídas ao professor paroquial, que deveria ser um sujeito ativo dentro da comunidade, principalmente no que se referia às questões religiosas e educativas. As funções religiosas apontadas pelo ex-professor paroquial iam desde a ornamentação da igreja, dos altares até a substituição da figura religiosa, o padre, em batizados ou nas cerimônias de encomendação das almas.

A catequese foi apontada como uma função desenvolvida inicialmente pelo pároco, mas os professores paroquiais estavam também formados para desenvolver essa atividade religiosa, bem como animar as missas, organizar a liturgia e auxiliar o pároco. Esse elo que o unia à igreja, comunidade e escola era fortalecido com a presença desse membro ativo, que desenvolvia com muita dedicação e responsabilidade suas atividades religiosas.

Ressalto que, durante as entrevistas com o ex-professor paroquial, ficou caracterizada a necessidade de uma boa relação entre o padre e os cidadãos da comunidade para o bom funcionamento da vida naquelas localidades. Dessa forma, era imprescindível que houvesse uma relação amigável entre o padre e o professor, pois tudo dentro da comunidade estava subordinado às pontuações e aos ordenamentos do pároco local:

> *Era tudo subordinado. Era fundamental, tinha que funcionar assim, se não como é que ia funcionar, né? Se aquela formação que os pais trouxeram tinha que ser desenvolvida e preservada, sempre. Inclusive quem pedia professor eram os vigários, não eram outros, prefeitura, não era. Então a autoridade máxima era ele. O professor respondia para o padre e a comunidade. Os pais então, por exemplo, os pais ficavam mais ligados a escola,*

> *porque tinham que pagar o valor que era exigido* (SCHAEFER, João Leopoldo. 15/10/2001).

Segundo Schaefer, a regência do coral, a organização da liturgia, tocar um instrumento musical, a ornamentação da igreja e o ministério leigo eram funções vitais do professor paroquial, nas comunidades daquele tempo.

Nas entrevistas dos ex-alunos, percebi que as funções religiosas, desenvolvidas pelo professor paroquial, eram extremamente importantes tanto para a Igreja quanto para a comunidade. Os alunos viam no professor uma autoridade que detinha e lhes transmitia os conhecimentos da religião e da vida. Isso pode ser percebido em declarações de ex-alunos, que colocavam a presença constante da religiosidade em sua vida escolar:

> *O professor quando tinha missa, as crianças tinham que ir todas na missa. E tinham tudo bem preparado. Isso era bonito. [...]. Tinha de pagar, se quisessem que as crianças estudassem. Ou não mandar as crianças para a escola. Com doze anos faziam a comunhão solene. O professor "estudou bem" (preparou) as crianças na religião. Quando elas tinham doze anos e aí elas sabiam o catecismo tudo, elas sabiam rezar e tudo. Eles podiam fazer a 1ª Comunhão. Ele era sério. Eu sei pouco sobre mais religiões. Porque só tinha uma religião no Jammerthal. Católica* (DIEL, Olívia. 23/1/2001).

A catequese era foi percebida como uma função exercida pelo pároco e em parte pelo professor, pois alguns dos ex-alunos apontaram que estudaram o catecismo com o padre para a preparação da comunhão solene, em momentos diferenciados dos horários de aula. Já outros apontaram que o professor paroquial, além de ensinar orações, cantos e a história da Bíblia, dava catequese. Esses registros apontam que, durante certo período da história dessas comunidades, era frequente a responsabilidade do padre pela catequese (ou ensinar o catecismo) às crianças na paróquia. Mas, nas comunidades onde só havia capela, o professor foi apontado por ex-alunos como o responsável pela função de

catequista, pois, conforme Lucena Welter (18/01/2001), *quando o padre não estava aqui daí o João Sander (professor paroquial) dava a catequese, do contrário não*. Todas as entrevistas registaram que o professor paroquial era o substituto do padre, em diversos momentos religiosos:

> *No meu tempo era só, quem nos dava catequese era só o vigário, Pe. Balduino Spengler. Ele deu catequese. Uns tinham... comunhão solene, sabe. Naquela época não tinha primeira comunhão* (HOFFMANN, Elizabeta. 22/01/2001).
>
> *Nós tínhamos catequese... Quando Terça-feira tinha o dia inteiro catequese, porque no próximo domingo, sairiam de escola e tinha que saber. Antes de sair tinha uma semana inteira de missa e catequese. O padre vinha uma vez por mês, porque era capela. [...] Ler, escrever, contar... Todo dia, antes de terminar a aula, tinha que rezar o Pai-Nosso. De manhã quando o professor entrou foi falado: Vamos rezar o Pai-Nosso* (WELTER, José A. 18/01/2001).
>
> *Lá em cima ele (o padre) veio sempre uma vez por mês. Mas nós tínhamos o professor... nós tínhamos dias que aprendemos.... E depois naquele dia tinha Bíblia. Tinha que ler a Bíblia tudo. Eram dias especiais. Para nós era na escola. [...] O nosso professor era o dirigente. Do coral, na igreja. [...] Isso era assim naquele tempo. Não podia qualquer um auxiliar. E era tudo em latim. Isso eu sabia tudo de cor* (HANSEN, Edvino. 22/01/2001).
>
> *Um dia era "catequese", "catecismo", mas não uma manhã inteira. O professor era o Sander. Ele tinha que ensinar... o "catecismo" e a Bíblia nós tínhamos que ler para ele. Mas o Pe. Spengler dava a catequese. E também era um dia por semana. [...] É aquela época era obrigação das crianças ir domingo nas missas. E isso aí que... [...] Isso já era em latim. Não era em alemão, nem em brasileiro. Era tudo "Confiteir", né? Os que serviam com o padre tinham que saber, senão não podia ser. Tinha de responder. O padre dizia assim: Domino Confiteir. Et cum espiritu. As coisas que ficaram lá no Sander: era livrinho de oração em alemão e português* (UTZIG, Arno. 23/01/2001).

Destaco, igualmente, a forte influência da Igreja nas comunidades; ex-alunos expressaram o controle e as regras impostas dentro das famílias e da escola. Esta característica, também apontada nas pesquisas e no referencial teórico, reafirma o poder da Igreja católica nas comunidades teuto-brasileiras investigadas, e a necessidade de o professor paroquial despender, dentro da instituição escolar, uma carga horária para o ensino da Bíblia, do Catecismo, dos cantos, das rezas, e da História da Bíblia. Compreende-se a influência da Igreja católica, à medida que é conhecido o esforço e a dedicação de muitos colonos alemães e jesuítas, para a construção dessas escolas paroquiais cristãs:

> A família e a escola foram consideradas, nesta concepção de cristandade, como uma extensão da Igreja, como portadores da sua missão. E o ensino da religião na escola não era apenas uma de suas instâncias. Ele justificava a escola e o trabalho do professo. E ao professor competia, especialmente, não o ensino de unidades isoladas, mas a sua conjunção numa concepção de mundo unitária em que todo o ensino fosse uma profissão de fé em Deus (KREUTZ, 1991, p. 95).

Compreende-se, portanto, a religiosidade das famílias, a defesa da figura do professor paroquial e a exaltação de suas funções religiosas, pois naquela época a dimensão espiritual era valorizada, e a escola, organizada e supervisionada pela Igreja, proporcionaria aos filhos e filhas dos colonos uma boa formação religiosa. O ensino do Catecismo poderia ocorrer em sala de aula ou em turnos contrários; ao mesmo tempo era obrigação das crianças estarem presentes nas cerimônias religiosas diárias. As imposições e regras religiosas e escolares para alunos que não finalizassem os quatro anos de estudo ou para pais que não pagassem os valores estipulados para o professor eram consideradas corretas, bem como sanções como não realizar a Comunhão Solene poderiam ocorrer.

As fontes pesquisadas enfatizam o desenvolvimento prioritário das funções religiosas por parte do professor paroquial, o que remete à necessidade de um bom relacionamento entre o

sacerdote e o professor, pois era afastado da comunidade aquele que não fosse considerado capacitado para o desenvolvimento das funções. O bom relacionamento com o vigário era fundamental, devido à multiplicidade de atividades que necessitavam ser desenvolvidas pelo professor, na ausência do mesmo.

A educação das crianças nas comunidades teuto-brasileiras, vinculada à preservação das aprendizagens, às tradições e à memória da população local, era uma das atividades mais importantes do professor paroquial, juntamente com suas funções religiosas, explicitadas anteriormente. Segundo Kreutz (1991), a formação religiosa e a formação do caráter das crianças eram os objetivos principais da educação cristã:

> No Projeto Católico Regional, se tenha (sic) privilegiado as funções normativas do professor paroquial, pondo-se que a escola paroquial teria a função principal de formação do caráter. Estabelecia-se distinção entre a educação e a mera instrução. Enquanto a instrução era concebida sob sentido de transmissão de conhecimento de caráter mais técnico, a educação consistia na introdução e na prática de virtudes de aspecto normativo (KREUTZ, 1991, p. 102).

Educar para a vida poderia parecer mero chavão, mas não, ia muito além, era o principal método de ensino na escola comunitária teuto-brasileira. Os professores dedicavam horas diárias a turmas de quarenta, cinquenta e até sessenta alunos, em um único espaço físico. Os educandos eram subdivididos em quatro turmas, sendo que as turmas mais avançadas auxiliavam o professor em sua atuação profissional:

> *Quando tinha muitas crianças nós tínhamos um professor auxiliar que era Edvino Utzig. Ele só veio na escola para ajudar as crianças a ler no livro. Para o professor João Sander... quarenta crianças ele não dava conta. Assim ele não era professor (referindo-se a Edvino Utzig)* (WELTER, Lucena. 18/01/2001).

As entrevistas com ex-alunos retomam a jornada de trabalho do professor dentro do ambiente escolar, bem como a necessidade

de contar com o apoio dos estudantes mais antigos ou membros da comunidade, para auxiliar no acompanhamento das enormes turmas de educandos. Segundo Lucena Welter (27/8/2001), os estudantes iniciavam a vida escolar com, mais ou menos, 7 ou 8 anos e o professor paroquial educava *[...]mais ou menos quarenta crianças, sozinho deu aula. Mais ou menos quarenta crianças eram que vieram. E ele atendeu todos.* Nota-se que para esses ex-alunos isso não era um fator que diminuía o respeito pelo professor ou sua competência profissional, mas era mais um indicativo de suas múltiplas funções e de sua importância dentro da comunidade teuto-brasileira:

> *As crianças estavam todas na mesma sala. Mas cada uma tinha o seu estudo. Mas não era separado, isso era pobre, só tinha uma pequena escola e tinha que os sessenta estudar na escola. Eram bancos e quatro e cinco sentavam num banco. Não tinha essas mesas modernas. E todos se davam bem. Estavam acostumados* (DIEL. Olívia. 23/1/2001).
> *Eu fui na escola no ano de... eu tinha 7 anos, na escola particular. O professor era meu primo, Afonso Schmidt. Depois eu passei cada ano 1ª, 2ª, 3ª... que eu entrei logo na 1ª série. Outra coisa não tinha. 1ª, 2ª, 3ª e 4ª. Depois terminou. Eu chorei. Queria estudar mais, meus pais não me deixaram. Eu queria ir no colégio Santa Catarina... eu queria estudar de noite e trabalhar de dia. Mas eu queria ficar... ser enfermeira. Isso era assim... meu sonho sempre, mas não deu (*HOFFMANN, Elizabeta. 22/1/2001).

Os estudantes tinham um período de sua vida dedicado à vida escolar, e poucos conseguiam prosseguir os estudos, devido a diversas situações, como dificuldades financeiras, dificuldades de locomoção e, mesmo, a pouca ou quase nula hipótese de existirem instituições que dedicavam espaço para uma formação continuada. Dessa forma, segundo Jacó Hoffmann (23/1/2001), todos entravam na escola com a mesma idade, com "7 até 8 anos entravam na escola e até 12 tinham que sair. Os quatro anos: o que sabiam, sabiam".

Relacionando a entrevista do professor paroquial com as pesquisas realizadas por Kreutz (1991) e Rambo (1994), retomo

que a construção de escolas comunitárias pelos primeiros colonos alemães tinha como obletiv a preservação das tradições, a formação religiosa, cultural e o conhecimento das coisas do mundo:

> *Para eles em primeiro lugar era a escola. Só se faltavam com motivo. Isso que eu digo: os pais não permitiam, porque eles sabiam que tinham que estudar. Eles mandavam. [...] A formação desses, acho que eles se viram obrigados desde o início a tomar a iniciativa porque eles vieram lá de fora e acho que nenhum veio analfabeto. Então aqui o que faz? Tinha que arrumar alguém, ao menos para ensinar a ler e escrever então, para a família continuar daquele jeito que estava acostumado* (SCHAEFER, João Leopoldo. 10/1/2001).

Nas fontes consultadas, destaca-se que somente homens seriam professores paroquiais, mas, durante a entrevista com o professor paroquial João Leopoldo Schaefer, ele revelou que, em sua infância, estudou em uma escola comunitária católica com uma professora. Contradizendo e confrontando a atual história da educação, essa professora era exceção nas escolas comunitárias e paroquiais da época, pois somente homens, exemplos de virtude e moral, poderiam atuar na educação. A descrição do professor é surpreendente e aponta a difusão nas funções exercidas, normalmente pelo professor paroquial:

> *Estudei numa escola comunitária, e acho que uma exceção, era uma professora, porque geralmente, antigamente eram professores. E ela, pelo que eu sei, era uma moça que queria ser freira e por causa de enxaqueca, de problema que ela tinha lá, não foi aceita. E ela era a professora lá da minha escola. Amália Priksner, Weiss Priksner. E ela era muito assim, uma professora muito dedicada, muito, e também muito exigente* (SCHAEFER, João Leopoldo. 15/7/2000).

Essa professora desenvolvia as mesmas funções que o professor paroquial, descritas anteriormente. A resposta parte da vivência do ex-professor que esclarece as atividades

desenvolvidas pela professora leiga, que atuava juntamente a na escola comunitária, mas tinha restrições em sua atuação religiosa, principalmente dentro da igreja, onde essas funções eram realizadas por homens:

> *As coisas que fazia era o regente e depois era... quem é que fazia esses cultos era o pais desses padres Schmidt. Ele rezava, puxava o terço e meu pai era o regente do canto. Os dois juntos. A professora, assim naquele tempo, preparou para a comunhão e tudo, mas assim, função como nós não tinha. Até porque, naquele tempo, não podiam* (SCHAEFER, João Leopoldo. 10/1/2001).

O governo do estado assistia de longe a toda movimentação e ao crescimento das escolas paroquiais, pois tolerava a conservação das tradições alemãs, como o ensino em Língua Alemã nas escolas, em troca do desenvolvimento econômico e da ocupação de vastos territórios pelos imigrantes alemães. Segundo Kreutz (1991), esse crescimento é percebido e comprovado por estatísticas publicadas pelos meios de comunicação da época:

> Com relação aos professores paroquiais católicos, a estatística mais completa certamente é a que aparece no Jornal do Professor de 1936. [...] também no Jornal dos Professores em que se apresenta nominalmente 438 professores paroquiais filiados ao Lehrerverein. [...] Atribuo importância especial a estas duas referências estatísticas, por trazerem a relação nominal dos professores paroquiais, seja em ordem alfabética, seja em divisão regional. Atribuiu-se nesta relação ao ano de 1935 um total de 18.000 alunos nas escolas paroquiais católicas teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul (KREUTZ, 1991, p.150).

São vários os motivos que fizeram com que as autoridades do estado não interferissem nas colônias alemãs, durante os longos anos que antecederam a Segunda Guerra Mundial. Isso se justificava no fato de as colônias teuto-brasileiras, bem como lusas e açorianas, terem cumprido com o papel de povoar e ocupar

os recantos mais remotos do extenso território brasileiro. Interferir nessas colônias seria intimidar e afrontar essas pessoas que supriam uma necessidade emergente na época. Além da distância e da enorme falta de recursos do governo, não havia

> [...] meio prático de o Governo se envolver mais profunda e permanentemente com as colônias do Sul. Faltavam recursos humanos e disponibilidades financeiras. As distâncias e a precariedade das comunicações tornavam a presença ainda mais difícil (RAMBO, 1996, p. 205).

As colônias alemãs progrediam e avançaram pelo Vale dos Sinos, do Caí, do Taquari, do Pardo e do Jacuí. Iniciou-se na década de 1920, com a nacionalização preventiva um fenômeno de concorrência entre escolas públicas e particulares, caracterizada pelo apelo à gratuidade, e utilizando-se de estratégias de nacionalização, como a construção de escolas públicas, próximas às escolas particulares.

Campanha de Nacionalização: declínio da figura do professor paroquial

O período de nacionalização compulsória, a partir de 1938, foi muito conturbado no Rio Grande do Sul, marcado por questões políticas, religiosas e sociais. Essa crise afetava todas as colônias teuto-brasileiras e todas as suas atividades: econômicas, sociais, políticas, religiosas e culturais. Ou seja, leis, decretos e atos de violência, que se seguiram atingiram em cheio as atividades vitais das comunidades, bem como as atividades do professor paroquial, sua sensibilidade e vocação. As ações e reações foram grandes, com violentas variações de intensidade, pois se sabe, através de documentos, pesquisas realizadas e do referencial teórico, que algumas regiões pararam no tempo com o fechamento sistemático de escolas, sociedades, associações, empresas, instituições, editoras, entre outros. Algumas regiões mais afastadas e interioranas foram alvo das primeiras leis e decretos de nacionalização do ensino, na Região Sul do Brasil:

> A legislação federal concernente à nacionalização do ensino começou com o Decreto número 406 de maio de 1938, dirigindo-se diretamente contra as escolas rurais que pareciam oferecer maior perigo. Com o decreto foi ordenado que todo o material usado na escola elementar fosse em português, que todos os professores e diretores de escola fossem brasileiros natos, que nenhum livro de texto, revista ou jornal circulasse em língua estrangeira nos distritos rurais e que o currículo escolar deveria ter instrução adequada em história e geografia do Brasil. [...] Porém, o Decreto de nacionalização mais importante talvez fosse o de número 1.545, de 25 de agosto de 1939, instruindo os secretários estaduais de Educação a construir e manter escolas em áreas de colonização estrangeira, a estimular o patriotismo por parte dos estudantes, a fiscalizar o ensino de línguas estrangeiras e a intensificar o ensino de história e geografia do Brasil, e a proibir expressamente que uma escola fosse dirigida por um estrangeiro e que se fizesse uso de alguma língua estrangeira em assembleias e reuniões públicas. Também ordenava que a educação física nas colônias fosse colocada sob a direção de um oficial ou sargento das Forças Armadas indicado pelo comandante militar da região (KREUTZ, 1991, p. 154).

Houve um amplo movimento do Estado na divulgação, ampliação e abertura de novas escolas públicas, nas colônias teuto-brasileiras, devido à grande preocupação das autoridades provinciais com a instrução que a população estava recebendo nas escolas comunitárias. Transpareceu, na revisão bibliográfica e nas entrevistas, a amplitude que haviam tomado, bem como sua organização. Isso não fez bem aos olhos dos governantes, que temiam o avanço progressivo e a possível não submissão dessa população aos "poderes maiores":

> O principal impacto da nacionalização do ensino foi orientado para uma assimilação compulsória do elemento de origem estrangeira no Brasil para a integração com os

> valores político-culturais da nação. Para isto houve uma série de decretos estaduais e federais disciplinando a licença de professores, o material didático a ser usado, o idioma nacional obrigatório para a instrução. A nacionalização do ensino significou um esforço do governo para a formação de uma consciência nacional entre os cidadãos de núcleos etnicamente homogêneos, prescrevendo para isto o uso obrigatório da língua oficial e a intensificação do ensino da história oficial brasileira (KREUTZ, 1991, p.153).

Poucas escolas teuto-brasileiras foram efetivamente fechadas pelo processo de nacionalização no Rio Grande do Sul, mas a maioria foi municipalizada. Nas localidades, a vinda das "professoras da cidade", como eram chamadas as professoras nomeadas pelo município, designadas para as colônias teuto-brasileiras, provocou grande impacto. As dificuldades dessas professoras eram muitas, desde a falta de comunicação e desconfiança de alunos, pais e pessoas da comunidade em geral, como de hospedagens, ninguém as queria em sua casa:

> As professoras que o Estado instalou nas escolas nacionalizadas, por mais boa vontade que tivessem eram pessoas estranhas. Na realidade eram encaradas como intrusas, como usurpadoras do lugar dos professores tradicionais. Dificilmente conseguiriam um mínimo de confiança dos pais, dos próprios alunos e da comunidade em geral (RAMBO, 1996, p. 201).

Relacionando o referencial teórico e as entrevistas a ex-professor paroquial, percebe-se a dificuldade de compreensão dos cidadãos que atuavam nas colônias alemãs, frente às imposições do governo do estado, pois eles não consideravam sua postura, seu ensino, suas tradições uma ofensa a nação brasileira, nem mesmo uma ameaça:

> *Veio de repente. Assim de uma hora para a outra veio aquela lei da... Como chamava... não... O secretário aquela vez era Coelho de*

> *Souza, né. Esse então durante o programa esse que... Não sei se foi o Flores da Cunha... quem é que era o interventor aquela vez? Aí veio aquela... como chamava... a mudança de... Quer dizer, todas as escolas estas foram fechadas, né. [...] Foram tudo fechadas e os professores foram chamados fazer exame para poder continuar lecionar, né. [...] Exame, em São Leopoldo. Nós que pertencíamos a São Leopoldo tínhamos que ir lá prestar exame. [...] Mas todas as escolas foram fechadas, quer dizer fechadas não. Os professores foram chamados prestar exames e quem não passava tinha que largar* (SCHAEFER, João Leopoldo. 15/3/2001).

Para Kreutz (1994, p. 56), o problema maior enfrentado pelos professores paroquias e pelos cidadãos da colonias teuto-brasileiras foi a imposição do silenciamento de sua tradição cultural, que nunca havia sido proibida pelas autoridades nacionais. As ações repressivas não representavam as piores dificuldades a serem enfrentadas, mas "foi o clima de animosidade, de imprevisibilidade e arbitrariedade que se tornou fator preponderante na desarticulação da rede escolar teuto-brasileira".

A introdução das professoras municipais nas colônias teuto-brasileiras trouxe problemas às comunidades, mas, principalmente, aos núcleos familiares, devido à proibição de falar alemão. O relato das entrevistas retoma a necessidade de amplas dificuldades com a presença das professoras nas comunidades, pois não havia uma comunicação facilitadora, não havia um ambiente de aceitação nas comunidades, e poucas professoras conseguiam permanecer um período letivo completo nas escolas nas quais assumiam:

> *Com as escolas vieram as professoras. Aí deu aquele impacto. O pessoal dos mais antigos só falavam alemão. Então viam as professoras da cidade, sem poder se comunicar com os pais, e os alunos mal e mal sabiam o brasileiro e os pais nada, quase nada. Uma professora da cidade vir para a colônia primeiro: achar um lugar onde parar. [...] Ninguém queria. Então: como se adaptar? Então veio aquele grande problema. Com isso, acho que aí estragou todo um plano que estava armado da colonização, por intermédio do Volksverein, que eles, além de formar*

> *professores, eles faziam colonização e tudo mais. Era, assim, uma organização perfeita, com assistência espiritual e material, uma organização fora de séria. De repente, acabou. [...] Depois a questão das professoras, como eu disse, né: era difícil deles se adaptar, que nem a maioria não sabia falar alemão. Então... E depois todo fim de semana eles iam embora. Que o professor estava lá, particular, paroquial, para as missas domingo, para cantar, distribuir o canto, ajudar o padre, sacristão e tudo ele era, né. E essas professoras, então isso terminou, né. Então as professoras, claro que não iam fazer o serviço, porque saiam sexta e sábado, quando podiam ir para casa, para voltar segunda, terça, sei lá, nem apareciam mais a semana. Então deu aquele retrocesso, que ainda hoje estamos sentindo. Ainda hoje a gente sente* (SCHAEFER, João Leopoldo. 15/3/2001).

Com a introdução das escolas municipais, novas práticas foram instituídas dentro do cotidiano escolar. As secretarias municipais de educação enviam os exames lacrados para avaliar os alunos nas diversas disciplinas, sendo que os professores não podiam acompanhar a sua turma durante o exame, mas deveriam supervisionar turmas dos colegas:

> *As provas vinham de São Leopoldo, da Secretaria Municipal. Vinham as provas já toda, português, matemática, geografia. As questões vinham numa folha impressa e as crianças tinha que preencher. [...] É não foi, não logo nos primeiros anos. Depois quando foi, dependendo da prefeitura né, tinha a Secretaria da Cultura, então essas turma lá, fazia as questões né, e as crianças tinham que responder. E a gente tinha que ir, por exemplo: eu tinha que ir na aula de um colega supervisionar. [...] Então, por exemplo, na minha escola, eu não podia ficar lá com os alunos. Vinha um outro professor, de outra escola, para ver como funcionava. Se não eu podia dar as dicas para eles* (SCHAEFER, João Leopoldo. 10/1/2001).

Reforça a declaração do ex-professor paroquial as pesquisas realizadas sobre o período de nacionalização, pois apontam que

o problema linguístico era sério, além do isolamento dos professores públicos dentro das colônias teuto-brasileiras:

> A aprendizagem era pouca porque os alunos e professores tinham dificuldades em entender-se. Normalmente os professores das escolas públicas também se sentiam isolados nas comunidades teutas, o que não raro provocou sua desistência ocasionando constantes remanejamentos dos mesmos (KREUTZ, 1994 *apud* MÜLLER, 1994, p. 58).

As dificuldades dentro das comunidades com a Campanha de Nacionalização do Ensino incluíam situações extremas de completo silenciamento público: agressão contra patrimônios conquistados e construídos no seio das comunidades; fim da circulação dos jornais em alemão e revistas; agressões físicas e prisões. Segundo Kreutz (1994, p. 61) as medidas de repressão introduzidas de forma bruta, como o disciplinamento da licença de professores, do material didático e a proibição de falar a Língua Alemã, "influíram negativamente na qualidade de ensino de toda uma geração de crianças teuto-brasileiras". Durante o resgate da memória oral, essas questões também foram trazidas pelos entrevistados:

> *Nos cemitérios riscaram os nomes. Mas era... medo. Em casa nós conversávamos em alemão. Não tinha muita gente nas redondezas. Se isso fosse como hoje, ia ser difícil. Tínhamos que começar a rezar em português. Ninguém conversava. Eu me lembro era difícil* (HOFFMANN, Elizabeta. 22/1/2001). *Isso veio assim. Isso foi falado, rádio não tinha aquela vez. Tinha o jornal em alemão e ele também não circulou mais* (HOFFMANN, Jacob. 23/1/2001).

A resistência em algumas comunidades provocou ações radicais como a perseguição de cidadãos por policiais, a invasão de de residências, o controle das missas, do comércio, entre outros. Essas ações repressivas foram registradas amplamente por todos os interessados, por considerarem uma atitude indevida, além de apontar a prática de destruição da cultura e de muitos documentos históricos:

> *Foi difícil. O padre não podia mais rezar em alemão. Não podia mais falar nada em alemão na igreja. Hoje isso é uma moda. Aquela vez era tudo em alemão na igreja. Isso tudo terminou. As pessoas iam na igreja, mas não entendiam mais nada o que o padre rezava. Sempre tinha um policial. E quando acabava a missa as pessoas foram logo para casa. Nenhum falou nenhuma palavra na frente da igreja. Brasileiro não sabia nada. Tinham que ir para casa. Aquele que falou em alemão levou borracha. Parou na cadeia. Quando chegavam no bar, o policial estava ali. Então eles mostravam o que precisavam e então colocavam o dinheiro e o vendedor pegou o que custou e o resto devolveu. Nenhuma palavra era falada. Isso foi um tempo difícil. As crianças que iam na escola não sabiam nada de brasileiro e o alemão tinha terminado* (HOFFMANN, Jacob. 23/1/2001).
>
> *Isto veio depois quando o Brasil declarou guerra em 42... foi a maior perseguição, né. Até os brigadianos iam perto da igreja e escutavam se o padre falava alemão, pregasse em alemão. É eu sei que em Bom Princípio um brigadiano bateu numa senhora velha que não sabia falar português. Aqui também houve perseguição. Eu tive trabalhando com meu irmão o Antônio e aí apareceu o Sérgio, brigadiano Sérgio. E nós estávamos conversando com os fregueses, entre nós. Aí ele veio lá , aí ele disse assim: Interessa a Alemanha, né seus ferreiros? E eu ainda, na época servia, então ali se deu. Aí ele disse: Olha, vocês vão aparecer lá na delegacia! Um irmão foi lá. Eu não fui lá. Eu pensei: se ele vai telefonar lá para o dezenove, pra me denunciar lá, que eu falava alemão. Foi uma época muito chata, realmente* (UTZIG, Arno. 23/1/2001).

A Campanha de Nacionalização do Ensino acarretou uma diminuição no nível do ensino, que tinha nas escolas paroquiais um alto índice de crianças e adultos, mas não foi o que provocou o fechamento das escolas paroquiais teuto-brasileiras. Houve uma adaptação obrigatória às diretrizes de um nacionalismo exacerbado. Segundo Kreutz (1994, p. 59), esse foi um estágio intermediário, pois a escola "continuava orientada pela comunidade, mas subvencionada pelo município". Considerando a

imposição de novas regras quanto à educação nas comunidades teuto-brasileiras, os ex-alunos entrevistados pontuaram aspectos sobre a introdução da nova escola nas comunidades teuto-brasileiras e o fechamento da Escola Normal de Hamburgo Velho:

> *É. A escola do Padre Meyer foi fechada. Uma escola Normal foi fechada em Novo Hamburgo. A Escola Normal dos professores, porque era dirigido por um professor alemão e... O Pe. Meyer diretor da escola. Foi fechado por causa da política mesmo. Depois essa perseguição só foi aqui no Rio Grande do Sul, outros Santa Catarina um pouco, mas os outros estados São Paulo, ninguém falava de língua... proibir língua, nada. Só o mais que foi atingido foi o Rio Grande do Sul. (Entrevista no dia* 23/01/2001*)* (UTZIG, Arno. 23/1/2001).

A escola era vista na comunidade como um elemento estranho. Segundo Kreutz (1994, p. 61), as reações da população teuto-brasileiras, quanto às escolas municipais, eram de completo estranhamento, "seja pela língua, seja pela forma de se trabalhar conteúdo, seja também pela figura de muitos professores substitutos não familiares ao universo simbólico do aluno". A presença das professoras municipais e a transferência dos professores paroquiais foram pontuadas como as maiores transformações da escola paroquial pelas entrevistas com os ex-alunos, pelos entrevistados.

> *Depois, com o tempo, quando nós pertencíamos a São Leopoldo ali os professores e professoras... Aí aqueles recebiam subvenção do município de São Leopoldo. Aí o .... de Farias proibiu quem recebia da paróquia, não podia receber subvenção do município. Não podia receber... este era o secretario do ensino. É, como o Leopoldo Schaefer, ele também era professor, mas eu não freqüentava, eu já tinha passado. Depois, por motivos políticos, ele foi transferido daqui até lá... . Aí aconteceu que ele foi um pouco perseguido pelos políticos, aí ele largou de professor. [...] O principal foi que as crianças na escola com o português. Depois o negócio se envolvia, porque não tinha professores que*

> *lecionavam português. É. Ali faltou! Não tinha. E quando tinha uma professora, ela não se adaptou assim, né. Ela não entrou no...* (UTZIG, Arno. 23/1/2001).

A Nacionalização do Ensino, no Rio Grande do Sul, significou o fim da escola paroquial e da maior da figura com maior representativa. A atuação direta do professor paroquial, nas questões escolares, ficou restrita a algumas funções religiosas e sociais, mas progressivamente foi desaparecendo essa caracterização, dentro das comunidades teuto-brasileiras. Também significou o término de uma ampla estruturação regional de associações vinculadas entre si, mas com objetivos comuns. Uma das características mais importantes das comunidades teuto-brasileiras, resgatada no referencial teórico e comprovada no resgate da memória oral, é a base comum de todas as atividades. Todos tinham direitos de acesso e de utilização no âmbito das associações, com condições iguais para toda a comunidade. Segundo Kreutz (1991), o sentido das associações comunitárias era permitir acesso a todos:

> Eram comunitárias no sentido de envolver e relacionar as pessoas através de tarefas e funções variadas, em igualdade de condições: todos eram proprietários, tinham o mesmo acesso e direito de participação na igreja, escola, associações, de modo tal que praticamente não haviam nem analfabetos nem desempregados ou despossuídos. Mas a mesma estrutura previa também a cobrança de tarefas, publicamente, através de um sistema de sanções principalmente morais e religiosas, vinculando-se, por exemplo, a admissão à comunhão solene (considerado um momento importantíssimo, como rito de passagem) ao término do ensino fundamental (KREUTZ, 1991, p. 160).

Logicamente, a Campanha de Nacionalização do Ensino não pode ser considerada o único elemento responsável pelo desaparecimento da figura do professor paroquial, pois interesses novos estavam surgindo nas colônias alemãs, como transformações econômicos e sociais. Mas acelerou esse processo de forma

violenta e desnecessária, porque havia outras necessidades e influências que confluiriam nesse sentido.

Considerações finais

Este trabalho foi significativo pelo resgate da figura do professor paroquial no período de 1900-1945 e suas contribuições para a formação de professores na Região Sul do Brasil. Reflete a contribuição educacional de um personagem histórico que tinha, em sua formação e prática pedagógica, elementos únicos de história da Educação brasileira. Considero, finalizando este capítulo, que o conhecimento é produzido social e historicamente, e que os fatos étnico-culturais, religiosos e histórico-educacionais, relacionados ao professor paroquial e às suas múltiplas funções, influenciaram a educação no Município de Picada Café.

Contrastando com a realidade nacional, as colônias teuto-brasileiras, no Sul do País estruturaram instituições de ensino organizadas, preocupadas com a formação de seus mestres, responsáveis pela edição e publicação de um vasto material didático e com um índice de 90% de alfabetizados, segundo narrativas daqueles que viveram essa escola e dados das associações de professores do período. As escolas comunitário-católicas basearam suas atividades no Projeto de Reestruturação da Igreja católica, com fundamentos trazidos do país de origem dos imigrantes: a Alemanha.

O professor paroquial foi um agente da Igreja católica, que desenvolvia diversas funções nas comunidades teuto-brasileiras católicas, dentre elas a função religiosa era prioritária; deveria ter uma formação continuada, com vistas à compreensão e ao domínio dos conteúdos a serem transmitidos aos alunos.

As leis de nacionalização de ensino e o progressivo crescimento das comunidades teuto-brasileiras geraram conflitos internos e o fim das escolas comunitárias. Dessa forma, a figura do professor paroquial foi aos poucos desaparecendo, e alguns ainda permaneceram ligados à Igreja católica pelos laços das funções religiosas.

Muitas subjetividades, vozes e identidades entrecruzaram-se

nesta investigação e apontaram elementos que permitiram aprofundar a história vivida, que é a história construída pelos sujeitos de cada sociedade e compreender as influências do professor paroquial nos princípios educacionais que nortearam a formação de professores, no Estado do Rio Grande do Sul e no Brasil.

Referências

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Eliane Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (org.). 500 **Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 135-150.

KNAPP, Léo Inácio; KREUTZ, LUCIO (orient.). **O aluno nos escritos de João Batista de La Salle**. São Leopoldo: [S.n.], 2001. 170p.: Il. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Básica, São Leopoldo, 2001.

KREUTZ, Lúcio. **Material didático e currículo na Escola Teuto-Brasileira do Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

KREUTZ, Lúcio. **O professor paroquial**: magistério e imigração alemã. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.

MÜLLER, Telmo Lauro (org.). Nacionlização e imigração alemã. *In:* SIMPÓSIO DE HISTÓRIA DA IMIGRAÇÃO E COLONIZAÇÃO ALEMÃS, 10., 1992, São Leopoldo, 1992. **Anais** [...], São Leopoldo: Unisinos, 1994.

RAMBO, Arthur Blásio. **A escola comunitária teuto-brasileira católica**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

RAMBO, Arthur Blásio, **A escola comunitária teuto-brasileira católica:** associação dos professores e escola normal. São Leopoldo: Unisinos, 1996.

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

II

Os grupos escolares e as escolas de imigrantes

5.

A escolarização na cidade de Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX

Natália de Lacerda Gil

ANTES E DEPOIS

Porto Alegre, antes, era uma grande cidade pequena.
Agora, é uma pequena cidade grande.
Mário Quintana

Pensar a cidade. Pensar a escola no espaço da cidade. É este o intuito da análise aqui proposta, cujo foco está em articular a dimensão do espaço geográfico – a cidade de Porto Alegre – com o processo histórico de escolarização. Nesse sentido, inicialmente, proponho uma breve síntese da discussão historiográfica a partir do campo da História da Educação, no que se refere às relações entre o espaço da cidade e a presença da escola. Logo em seguida, a intenção foi sublinhar a importância de considerar a diversidade que há nos modos de estar na escola, os lugares em que as escolas se localizam, os tempos de aprender (em termos de idade escolar e permanência), os tipos de escola. É nesse rumo que se organiza a análise empírica aqui apresentada, que estabelece como fontes principais legislação, relatórios do estado e relatórios de intendência municipal. Inicialmente, apresento os diversos tipos de escolas para o ensino primário existentes na cidade: aulas públicas, escolas municipais, escolas noturnas, escolas confessionais, etc. Por fim, apresento a questão da parca presença de *ginásios* no período analisado, criados todos por iniciativas particulares.[1]

[1] Uma exclusão que, neste artigo, só se justifica pelas limitações da própria autora são as escolas profissionais. A necessidade de preencher essa lacuna fica aqui mencionada como autoexigência para os próximos esforços de pesquisa.

A escola e a cidade

Os tempos e espaços da escola têm recebido atenção de historiadores da educação, há mais de duas décadas. A atenção à historicidade desses elementos tem permitido avançar a compreensão da complexa trama que envolve educação e sociedade. Como nos lembram Faria Filho e Vidal (2000, p. 19), retomando o seminal estudo de Viñao Frago e Benito (1998), "nem o espaço, nem o tempo escolares são dimensões neutras do ensino, simples esquemas formais ou estruturas vazias da educação". Daí a pertinência do estudo minucioso da arquitetura escolar, não apenas voltado à compreensão estilística, mas com olhar atento às suas implicações político-pedagógicas.[2]

Também a escola observada no espaço da cidade é questão que tem instigado algumas pesquisas.[3] Em larga medida, esses esforços investigativos partilham as motivações que fazem avançar a história das instituições escolares, buscando compreender, com a ajuda do conceito de cultura escolar, como os espaços institucionais expressam e integram em sua materialidade as representações em circulação, no âmbito educacional. Ou seja, nesses casos, o mais usual tem sido assumir a escola como objeto central de pesquisa, sendo importante manter a preocupação – como fazem muitos dos estudos mencionados – de não observá-la como se estivesse isolada no espaço social, apartada do contexto cultural, político e econômico (BRESSAN, 2013, p. 34). Associar a pesquisa sobre a história das instituições escolares e o conhecimento dos processos de urbanização, dos quais faziam parte dessas instituições, amplia as possibilidades de compreensão dos significados sociais da educação. Interessa, portanto, como já sugeriram Pessanha e Gatti Junior (2012), vincular também a análise do tempo urbano e do espaço escolar – como também do tempo escolar e do espaço urbano –, com

[2] Apenas para citar algumas das publicações fundamentais sobre esse tema em relação à escola brasileira, menciono Buffa (2002), Dórea (2003), Bencostta (2005), Ermel (2011), Grimaldi (2016).

[3] A esse respeito ver Veiga (1994), Faria Filho (2000), Pessanha e Silva (2006), Possamai (2009), Oliveira (2012), Bica (2013), Bressan (2013), Dias (2014), Grimaldi (2014), Moraes (2015) e Popiolek (2016).

vistas à produção de um modo profícuo de compreensão dos processos educativos de uma determinada cidade, como também para identificação das aspirações socialmente construídas, em torno da escolarização de sua população. Assim, para a história do processo de escolarização, a articulação dessas duas dimensões merece especial atenção:

> [...] atentando para questões referentes aos espaços e tempos escolares e sociais (e aos métodos pedagógicos), temos a possibilidade de interrogar o processo histórico de sua produção, mudanças e permanências, contribuindo para descobrirmos infinitas possibilidades de viver e, dentro da vida, formas infinitas *de fazer a* e *do fazer-se da* escola e de seus sujeitos (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 21).

Em que pese o muito que tal perspectiva pode permitir avançar no conhecimento do que se passava nas escolas, das representações sociais sobre educação partilhadas em dado período, sobre os sentidos e a simbologia vinculados ao prédio escolar, penso que é preciso dar igual atenção ao estudo do significado da escola na vida da cidade – e o conhecimento de sua presença no cotidiano da população. Vale lembrar que, se grande comparecimento teve a menção laudatória dos "templos do saber" na propaganda republicana e nos discursos político-educacionais, que circularam no espaço público, as escolas isoladas e escolas de improviso foram quantitativamente mais expressivas, durante ainda longo tempo no século XX (LUCHESE; KREUTZ, 2012; GIL, 2016). Além disso, fato incontornável da história da educação brasileira, a expansão das vagas escolares foi lenta e insuficiente, arrastando-se ao longo de todo o século XX (FREITAS; BICCAS, 2009). É nesse sentido que o presente artigo pretende configurar-se em contribuição. Proponho, no encontro entre a História da Educação e a História Social, ampliar a compreensão, não apenas da história das instituições escolares ou sua presença na cidade, mas avançar o conhecimento acerca da *experiência* de escolarização. Afinal, na dinâmica urbana, a cada período, quem ia à escola? A quais escolas iam diferentes grupos

sociais? Quais foram as resistências ao modelo de escola imposto? Como a ocupação do espaço citadino viabilizou ou dificultou os processos de escolarização, não para uma população genérica, mas considerando-se as diferentes classes sociais, os diferentes pertencimentos socioculturais?[4] Assim, esta pesquisa partilha com a História Social o interesse pelos modos de organização da sociedade, pelos sistemas que estruturam as diferenças e desigualdades (BARROS, 2005) e, dadas as implicações daí advindas, pelo processo de escolarização.

A cidade aqui em foco é Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul. O registro de sua história remonta ao século XVIII, quando se tem notícia da ocupação do território pela expedição da primeira sesmaria nos Campos de Viamão (região na qual se insere a atual cidade de Porto Alegre). Em 1808, foi elevada à vila e, em 1822, tornou-se cidade. Na segunda metade do século XIX, Porto Alegre experimenta alterações na dinâmica urbana que lhe conferem algumas características semelhantes às das modernas cidades europeias:

> As transformações sociais e econômicas se mostravam visíveis através de múltiplos sinais de progresso e de desenvolvimento urbano, como encanamentos d'água (1861), o Mercado Municipal (1869), iluminação a gás (1874), a primeira Companhia de Seguros (1879), o Serviço Telefônico (1884) e outros tantos empreendimentos (BARROSO, 2010, p. 29).

Assim, a cidade adentra o período republicano com ares de capital digna das benesses da modernidade e segue implementando melhorias na vida cotidiana da população citadina. No entanto, os planos grandiosos de modernização propostos pelo governo municipal, na figura dos Intendentes, esbarraram no alto custo das obras e na escassez de recursos (BAKOS, 1996). Nas primeiras décadas do século XX, é forçoso observar que a "burocratização e

[4] Essas perguntas têm orientado meus esforços de pesquisa. Evidentemente, dadas as restrições de extensão colocadas a um capítulo como este, não tenho intenção de aqui respondê-las completamente.

o controle deficiente sobre o orçamento caracterizaram o funcionamento emperrado e caótico dos serviços" (BAKOS, 1996, p. 99).

Ponto de ligação entre o interior e o Litoral desde o século XIX, Porto Alegre vai se tornando um centro comercial. A economia porto-alegrense baseava-se no charque e na lavoura; aos poucos também experimentou formidável avanço industrial e, "chegando a década de 1930, Porto Alegre mostrava-se como a primeira cidade industrial do estado, com supremacia nos ramos de alimentos e bebidas" (BARROSO, 2010, p. 32). O entusiasmo dos Intendentes com a industrialização e a modernização urbana fez com que, a despeito da falta de recursos e à custa do endividamento público, a cidade fosse ganhando feição de cidade próspera:

> Setores da burguesia emergente passaram a impor remodelações urgentes na cidade em face às ruas e estradas já saturadas que não davam conta do movimento e das transações comerciais. Novas avenidas foram rasgadas, dinamizando as comunicações e os ganhos dos setores da economia em franco crescimento. Surgiram amplas avenidas, como a Júlio de Castilhos, a Borges de Medeiros e a Alberto Bins (são Raphael). Por consequência, o centro passou a se ligar mais diretamente com os arrebaldes e os bairros (BAKOS, 1996, p. 31).

Mas os desejos de pujança econômica e progresso, tão caros aos positivistas que monopolizaram a cena política naqueles anos (1897-1937), tiveram que enfrentar o avesso da moeda. No mesmo período, "a imprensa versa frequentemente sobre 'o outro lado' de Porto Alegre, onde não há vida elegante, cafés ou cinemas repletos, revelando aspectos da miséria anônima nas ruas e nos 'pardieiros urbanos'" (BAKOS, 1996, p. 31-32). A população da cidade ultrapassava cem mil habitantes já na primeira década do século XX. A pequena vila, local de acolhida dos imigrantes que chegavam pelo porto, destinando-se às colônias no interior do estado, território de resistência à escravidão em que se instalou a população negra, residência de um operariado combativo que

não se furtava às greves (BARROSO, 2010), transformou-se em cidade grande, com as potências e os problemas inerentes. Monteiro (1995) explicita, para o caso de Porto Alegre, a estreita articulação entre os planos de reorganização do espaço urbano e as intenções de contenção da população pobre, da expressão de sua sociabilidade e de suas manifestações culturais. Desse modo, observa-se que

> as reformas atendiam à nova concepção burguesa de cidade veiculada pela elite, o centro deveria ser o lugar da conduta "civilizada", como lê-se em um jornal da época: "Os arrebaldes estão aí para e devem ser habitados pelos proletários. Na cidade propriamente dita, só devem residir os que podem se sujeitar às regras e preceitos da burguesia [*Gazetinha*, 3/3/1896]" (MONTEIRO, 1995, p. 34).

Daí a reforma tributária dos anos 1920, que aumentava o imposto predial para casas térreas, de modo a incentivar que as construções no centro da cidade tivessem dois ou mais andares, e a ação da polícia que prendia por variadas alegações, no cumprimento da lei, a população pobre que vagava pelas regiões centrais. Pode-se mesmo afirmar que

> a burguesia e a elite dirigente movem uma cruzada contra a vadiagem, a mendicância, o jogo, a prostituição, o alcoolismo, a infância abandonada e os cortiços. Essa campanha é a parte mais visível de uma pedagogia social totalitária que pretendia estabelecer novos padrões de vida e os valores da burguesia em ascensão: o trabalho como elemento de grandeza moral, fator de progresso e obrigação social, a operosidade, a higiene pessoal e dos espaços de convívio social, a intimidade familiar, a boa aparência, o cultivo da moral reta, o conforto material, a previdência, a economia etc. Combatendo hábitos "populares" almejava-se criar um "homem novo" dotado de senso de responsabilidade, de ordem e de trabalho. Era necessário erradicar costumes "bárbaros" herdados do passado e tudo mais que pudesse

> impedir a integração das classes populares à sociedade moderna [...] (MONTEIRO, 1995, p. 81).

A vasta produção de pesquisa em História da Educação tem proficuamente evidenciado a centralidade da escola no projeto da elite para a moralização da sociedade. Em concordância com essas interpretações, interessa aqui compreender como foi se estabelecendo a escola nesse espaço coabitado pela burguesia e pelo operariado, partilhado entre pobres e endinheirados. Quais e para quem se destinavam as instalações escolares existentes em Porto Alegre, nas primeiras décadas do século XX,[5] é o foco de análise a seguir.

Uma mesma cidade, diversas escolas e escolas diversas

A escola de primeiras letras, depois chamada *primária*, surge na legislação brasileira ao longo do século XIX, prefigurando a escolarização de toda a população, mas em um quadro de heterogeneidade de ações e intenções (VIDAL; SÁ; SILVA, 2013). Como era atribuição de cada província legislar acerca da educação em sua circunscrição, as características e a compulsoriedade da escola diferiram de um ponto a outro do País. No caso do Rio Grande do Sul, a obrigatoriedade da frequência à escola aparece em lei em 1871, restrita àqueles que fossem livres, tivessem entre 7 e 15 anos e residissem a um quilometro de alguma escola pública. Ou seja, o que se nota é que, mesmo na lei, a abrangência da escolarização era limitada naquele período. O recenseamento da população brasileira, realizado em 1872, indicava para o município de Porto Alegre (contabilizando suas sete freguesias) um total de 42.048 habitantes, dos quais 7.868 tinham entre 6 e 15 anos (indicada no relatório do recenseamento como população escolar). Desse grupo etário, 2.110 frequentavam

[5] A periodização foi estabelecida em função do conjunto de fontes consultado. Assim, inicia-se em 1897, data do primeiro Relatório da Intendência de Porto Alegre, e encerra-se em 1929, data do último Relatório dos Negócios do Interior e do Exterior do Rio Grande do Sul.

a escola, sendo 954 meninas e 1.156 meninos (BRASIL, 1876). Em relatório de 1875, Rodrigo Azambuja Villanova, diretor-geral da instrução pública, afirmava que "o estado da instrução elementar [...] está longe de ser lisonjeiro [...] há grande número de crianças que se acham privadas dos benefícios da instrução" (RELATÓRIO, 1975, p. 4 *apud* LUCHESE, 2013, p. 280). Mesmo entre aqueles previstos pela lei, segundo os relatórios do período, a frequência às aulas podia não acontecer, por razões variadas, tais como o fato de os pais não enviarem os filhos à escola e também a necessidade de que as crianças trabalhassem desde cedo para compor o sustento da família. Na cidade de Porto Alegre, a situação não dava mostras de ser diferente do que se observava, no geral, no território sul-rio-grandense.

Depois de instaurada a República, já no início do século XX, começam a funcionar em Porto Alegre alguns tipos de escola, que ofertavam instrução primária, também chamada de ensino elementar naquele período. As escolas isoladas são o modelo herdado do período imperial e longa vida tiveram na região, representando, ainda nos anos 1940, a maioria das matrículas (GIL, 2016). Funcionando frequentemente em locais improvisados, tais escolas eram providas de um(a) professor(a) que lecionava para alunos de diferentes idades e adiantamentos, frequentando todos uma mesma sala de aula. Nas escolas mistas, caso funcionassem em dois turnos, era possível que as aulas de meninas e meninos acontecessem separadamente. Difícil precisar quantas escolas desse tipo funcionaram em cada período, visto que a inspeção era falha e também porque a escola poderia ter sido criada, mas manter-se sem provimento de professor e, portanto, sem atender aos alunos. Segundo Relatório dos Negócios do Interior e do Exterior, do Estado do Rio Grande do Sul, em 1924, havia 60 escolas isoladas providas em Porto Alegre. Em 1906, pelo Decreto n. 874, foram criadas quatro escolas complementares, uma das quais na capital. Na escola complementar funcionava também o curso de instrução primária, espaço destinado à formação das professoras, já que, segundo o texto legal, essa escola tinha "caráter prático e profissional com o fim de desenvolver o ensino elementar e preparar candidatos ao magistério público primário".

Em 1909, pelo Decreto n. 1.474, instaurando no estado o modelo escolar seriado, foram criados nove colégios elementares para funcionarem no interior. Ermel detalha que,

> em Porto Alegre, dois colégios elementares foram criados em janeiro e fevereiro de 1913, sendo, respectivamente, o Colégio Elementar Fernando Gomes, localizado no Primeiro distrito da capital, Rua Duque de Caxias e, o Colégio Elementar Souza Lobo, no Terceiro distrito, na Rua Bahia. O Colégio Fernando Gomes recebeu um prédio especialmente construído para tal fim, que foi entregue às aulas somente no ano de 1920, sete anos depois da criação do colégio (2018, p. 3).

Em 1915, foi criado outro desses colégios na capital, o Colégio Elementar Voluntários da Pátria (no centro de Porto Alegre). Em 1914, mais um tipo de escola passa a integrar o conjunto de instituições de ensino primário sul-rio-grandenses, os grupos escolares. Eram escolas seriadas, de funcionamento semelhante ao dos colégios elementares, mas tinham menor quantidade de matrículas e infraestrutura insuficiente para funcionarem como aqueles. Porto Alegre recebeu um dos grupos escolares criados naquele ano no estado.

Para que se possa ter uma ideia geral das escolas existentes em Porto Alegre (rurais e urbanas), passado esse período de instalação dos variados tipos de escola, seguem abaixo, à guisa de síntese, as informações apresentadas no Relatório dos Negócios do Interior e do Exterior de 1924:

Quadro 1 – Estabelecimentos de ensino existentes no município

	N.	Matrícula total
Escola complementar	1	2.620
Colégios elementares	4	2.363
Grupos escolares	2	553
Escolas isoladas	60	1.224

Escolas subvencionadas pelo governo do estado	17	557
Escolas municipais	11	284
Escolas particulares	58	9.635
Total	153	17.236

Fonte: RELATÓRIO, 1924, p. 64 (adaptado pela autora).

No período entre 1907 e 1928, no Estado do Rio Grande do Sul, assiste-se a um primeiro ciclo de atenção dos governantes à construção de prédios para o funcionamento da escola primária (ERMEL, 2017). De acordo com Possamai (2009), referindo-se a semelhante período, pode-se argumentar que

> grande número de imagens fotográficas, em que as edificações escolares são o motivo de foco, mostra a importância da presença dessa instituição no espaço urbano da cidade [...] A presença desses edifícios na capital era mais um elemento a atestar a modernização pela qual passava Porto Alegre e da qual se orgulhava o grupo republicano no poder (2009, p.149).

O movimento de construção de escolas, considerando sua localização e o tamanho das edificações, fornece alguns indícios do público ao qual se destinava a escolarização. Por exemplo, a instalação do Colégio Elementar Souza Lobo (1913), numa zona industrial da cidade, evidencia a intenção de atender ao operariado; assim como a construção do Grupo Escolar Tristeza (1927), fora do perímetro central, é indício da importância que a educação escolar aos poucos adquiria nos arrebaldes (POSSAMAI, 2009). A presença dos prédios escolares não é, contudo, evidência suficiente de escolarização da população. Ter escola instalada nas proximidades do local de residência era apenas uma das condições necessárias para que as crianças frequentassem as aulas. Uma questão imprescindível para aferição do acesso à educação assenta na dinâmica econômica da cidade e, portanto, no emprego ou não de mão de obra infantil nas atividades laborais. A própria noção de infância tem estado vinculada a isso. A criança passou progressivamente a ser designada como quem

vai à escola, e uma parte da população, embora compreendendo idades entre 9 ou 10 anos, quando precisando trabalhar pelas condições socioeconômicas de sua origem, até recentemente deixou de figurar na categoria infância (GOUVEIA, 2004).

Para atender aos trabalhadores (crianças e adultos), a Intendência de Porto Alegre preocupou-se em criar escolas primárias noturnas. Tal necessidade aparece expressa, já em 1900, quando o intendente propõe a utilização do prédio de uso do ginásio durante o dia para funcionamento da Escola Benjamin Constant, que ofereceria aulas noturnas e gratuitas destinadas aos operários. O Intendente esperava contar com o esforço de "profissionais que se ofereceram para lecionar à noite na Escola Benjamin Constant sem remuneração" (INTENDÊNCIA, 1902, p. 19). A dotação orçamentária do município era considerada insuficiente para prover o funcionamento das aulas. Ano após ano, o Intendente José Montaury de Aguiar Leitão lamentava a impossibilidade de instalar o curso pela falta de recursos e reiterava a estima que tinha por essa proposição, "reconhecendo o grande serviço que prestará ao proletariado esta casa de instrução" (INTENDÊNCIA, 1904, p. 38). É apenas em 1911 que Porto Alegre assiste à criação de três escolas noturnas por iniciativa da municipalidade: Hilário Ribeiro (criada em 1911), Bibiano de Almeida (1912) e Apollinario Porto Alegre (1918). Em 1926, o Relatório da Intendência informava que estavam "installadas sete escolas municipaes destinadas a dispensar o ensino gratuito a operarios e pessoas pobres, tanto adultos como menores, sendo quatro nocturnas e três diurnas" (MUNICÍPIO, 1926, p. 399). Quatro delas estavam localizadas nos limites urbanos de Porto Alegre, e duas encontravam-se no 8º e 9º distritos. Além disso, a Intendência informava que havia também 17 escolas subvencionadas pelo governo estadual, localizadas na zona rural.

As razões que motivavam a escolarização da classe trabalhadora eram apresentadas em Relatório da Intendência:

> Não sendo licito negar os primeiros elementos de instrucção a quantos por seus affazeres e labuta não pódem frequentar as escolas mantidas pelo benemerito Governo

> do Estado, têm as nocturnas municipaes admittido á admissão individuos de maior idade, facilitando-lhes, assim, instrucção elementar (RELATÓRIO, 1920, p. 157).

No entanto, a observação da composição etária do alunado evidencia uma maior presença de crianças e adolescentes, levados a cursar a escola primária à noite, seja porque trabalhavam durante o dia, seja pela insuficiência de escolas diurnas nas regiões de residência:

Quadro 2 -Matrícula de alunos por idade, na Escola Noturna Hilário Ribeiro

De 6 a 10 anos	24
De 11 a 15 anos	73
De 16 a 20 anos	24
De 21 a 30 anos	4
Maior de 30 anos	1
Total	126

Fonte: RELATÓRIO, 1920, p. 157 (adaptado pela autora).

A preocupação em escolarizar a população trabalhadora articulava-se ao projeto de moralização da sociedade, como já foi mencionado. Daí o sentido de criação das escolas pelo município, complementando os esforços reconhecidamente insuficientes do governo estadual. É igualmente nesse sentido que se pode compreender a criação, em 1912, na Escola Noturna Hilário Ribeiro, de uma aula de música e outra de ginástica sueca, "no intuito de proporcionar aos alumnos não só attractivo e e interesse pelo estudo como tambem elementos de educação artistica e proporcionar-lhes meios de desenvolvimento physico e hygienico" (RELATÓRIO, 1920, p. 157).

Os colégios particulares também envidaram esforços para minimizar a lacuna de escolarização disponível aos trabalhadores. Algumas instituições particulares ofereciam curso primário noturno gratuito, aproveitando o prédio escolar no horário em

que não funcionava o curso regular. É o caso do Ginásio Anchieta, como se vê no elogio feito pelo intendente:

> Não menos digno de menção é o Curso Nocturno gratuito que o Gymnasio mantém desde o anno de 1921. Este Curso Nocturno tem por fim proporcionar aos operarios e meninos pobres, victimas innocentes do desamparo e da ignorancia, alguns conhecimentos uteis para a vida. Inestimavel bem tem feito o Gymnasio a estes nossos patricios que, labutando durante o dia, á noite se dirigem ao Anchieta, para adquirirem os conhecimentos necessarios á vida ou aperfeiçoar-se nelles (RELATÓRIO, 1926, p. 156-157).

Efetivamente, a ação de particulares (congregações religiosas, corporações de membros da elite, associações étnicas, indivíduos isolados), em prol da educação na cidade de Porto Alegre, merece ser observada com atenção (POPIOLEK, 2016). Nesse aspecto, cabe ressaltar que o sentido da iniciativa particular, para a criação e manutenção de escolas, naquele período, difere do que se estabeleceu na legislação brasileira, na segunda metade do século XX. Feita a análise com cuidado historiográfico, é importante notar, conforme sugerem Gil e Popiolek (2020), ancoradas nas teorizações de Bourdieu (2014):

> A ação de particulares na educação em Porto Alegre, no período aqui analisado, se inscreve no âmbito de preocupações com questões públicas. Isso não equivale a dizer que, portanto, as inciativas particulares seriam desinteressadas. Ao contrário, sugere considerar que todas as ações, públicas ou privadas, atrelam-se a interesses que decorrem das posições sociais ocupadas por indivíduos engajados no jogo social e que não se limitam aos interesses conscientes e explícitos (GIL; POPIOLEK, 2020, p. 9).

As escolas particulares que se instalaram na cidade desempenharam importante papel na formação das elites da capital, como daquelas vindas do interior do estado, e também atenderam

interesses de grupos específicos que as mantinham, como nas escolas italianas, alemãs e israelitas. O conjunto das escolas particulares não integrou um grupo homogêneo, caracterizando-se, ao contrário, pela diversidade de intenções, de públicos aos quais se destinava, de regras de funcionamento. O estudo feito por Popiolek (2016) permite dizer que estiveram em funcionamento em Porto Alegre, no período, uma quantidade expressiva de instituições particulares de ensino:[6] a escola da Società Vittorio Emanuele II (criada em 1877), o Colégio Americano (1885), o Colégio de Meninos da Associação Beneficente Alemã/Colégio Farroupilha (1886), o Colégio Anchieta (1890), a Società Italiana di Beneficenza e Istruzione Principessa Elena di Montenegro (1893), a Sociedade Águia Branca de Porto Alegre (1897), a Società di Beneficenza ed Istruzione Umberto I (1900), a Escola Tadeusz Kosciusko (1900), o Colégio Sevigné (1900), o Colégio Concórdia (1902), o Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho (1905), o Colégio Marista Nossa Senhora do Rosário (1904), o Instituto São Francisco – Santa Família (1907), o Colégio Nossa Senhora das Dores (1908), o Colégio Cruzeiro do Sul (1912), o Colégio Santo Antônio (1913), a Fundação Pia do Pão dos Pobres de Santo Antônio (em 1910 inicia-se o funcionamento das escolas Dom Feliciano e Dom Sebastião no âmbito da Fundação), o Colégio São Luiz (1917), o Colégio Champagnat (1920), o Colégio Nossa Senhora da Glória (1922), o Colégio Israelita Brasileiro (1922), o Instituto Porto Alegre – IPA (1923), a Pia Instituição Pedro Chaves Barcellos (1924), o Colégio Batista (1926), o Colégio Marista São Pedro (1927), o Colégio La Salle São João (1928). As escolas católicas são um bom exemplo da diversidade de propósitos que motivou a criação e instalação de tais escolas, o que contribui para explicar a quantidade de instituições criadas na cidade, às vezes a apenas poucas quadras de distância: havia escola exclusivamente para meninos (é o caso do Colégio Rosário) e outras só para meninas (como os Colégios Bom Conselho e Sevigné); algumas eram internatos, outras, externatos ou, ainda, associavam os dois formatos; podiam se destinar apenas à preparação de padres (caso do Colégio Champagnat) ou serem abertas à população em idade escolar.

[6] A informação detalhada de cada escola encontra-se em Popiolek (2016).

Em todos os casos, porém, observa-se que a "comercialização do ensino não era o objetivo principal, mas sim a possibilidade de ampliar e, ao mesmo tempo, influenciar a educação dos habitantes, não só da capital, como do interior do Rio Grande do Sul" (GIL; POPIOLEK, 2020, p. 13). Tais escolas não recebiam regularmente subsídios do estado e, portanto, para se manter, precisavam contar com recursos do grupo ao qual se destinavam. Assim, cobravam mensalidades, mas havia outros arranjos possíveis, como a concessão de bolsas a alguns alunos e o recebimento de subsídios de entidade mantenedora e da municipalidade.

Mas foi, certamente, na oferta de ensino secundário que tais instituições cumpriram papel mais destacado, no que tange à história da escolarização em Porto Alegre. Dada a incapacidade de o estado garantir a oferta desse nível de ensino, durante a primeira metade do século XX esteve nas mãos das instituições particulares a possibilidade de continuidade dos estudos da juventude porto-alegrense e, nesse caso, quase exclusivamente daquela pertencente às elites. A ausência de oferta de ensino secundário público era um antigo problema no Rio Grande do Sul. Em Relatório de 1876 já era mencionada essa dificuldade:

> Não funccionando o estabelecimento destinado á instrucção secundaria na provincia [Athenêo Rio-Grandense], é ella ministrada unicamente nos diversos collegios particulares existentes, e a leitura da estatística das aprovações nos exames preparatorios feitos no anno findo deixa vêr que esta parte do ensino é nelles vantajosamente cuidada. [...] Em uma provincia como esta tão bem fadada de intelligencias, que só carecem á semelhança das plantas do indispensavel cultivo, para desabrochar com todo o vigor de sua opulenta seiva, a instrucção derramada profusamente por todas as classes da sociedade representa um capital inexgotavel, uma conquista mais duradoura que a das armas, um beneficio real, digno de eterna gratidão (FALLA..., 1876, p. 22).

Nas décadas seguintes, a situação se manteve. Em Relatório da Intendência de Porto Alegre, em 1925, a informação era que "a

instrucção media ou superior desenvolve-se, exclusivamente, no terreno franqueado á livre iniciativa individual" (RELATÓRIO, 1925, p. VII). Além de não haver nenhuma instituição pública ofertando ensino secundário, o único ginásio equiparado,[7] na capital, era o do Instituto Júlio de Castilhos, criado por iniciativa de um conjunto de homens da elite local que organizou a Escola de Engenharia.[8]

A elite sul-rio-grandense ansiava a ampliação do ensino secundário, e isso explica a iniciativa, em 1926, do Intendente do Município, Octavio Francisco da Rocha, que "municipaliza o Ginásio Anchieta, dando-lhe a denominação de 'Ginásio Municipal Anchieta'". O Anchieta era uma instituição de ensino particular, organizada por jesuítas. Após a municipalização, deveria adotar o programa do Colégio Pedro II, embora se mantivesse regida por estatuto próprio. No acordo firmado, ficava estabelecido que a instituição de ensino se comprometia a "admittir, gratuitamente, 20 alumnos, por accôrdo entre a Directoria do Gymnasio e o Intendente" (RELATÓRIO, 1926, p. 158) e deveria permitir que o intendente exercesse a fiscalização do ginásio livremente. O município de Porto Alegre, por sua vez, assumia subvencionar esse Ginásio, de acordo com valores a serem estabelecidos pelo Conselho Municipal, além de isentar a instituição de ensino do pagamento de impostos e taxas municipais. Seguiram-se a esse ato também a municipalização do ginásio feminino Bom Conselho, em 1927, e dos ginásios Nossa Senhora do Rosário e Sevigné (este como seção feminina), ambos em 1928. Na apresentação dos motivos, a Intendência ressaltava a importância da inciativa para formação da juventude porto-alegrense:

---

[7] A emissão de certificados e diplomas de ensino secundário, reconhecidos oficialmente, era atribuição exclusiva do Colégio Pedro II, que se localizava no Rio de Janeiro. A partir de 1901, algumas poucas instituições públicas e particulares nos estados foram equiparadas àquele colégio e puderam emitir diplomas reconhecidos.
[8] O Colégio Estadual Júlio de Castilhos foi criado como Gymnasio do Rio Grande do Sul, em 1900, pela Escola de Engenharia. Sua função era preparar os alunos para prestarem o exame de ingresso na Instituição. Em 1908, teve sua denominação alterada para Instituto Gymnasial Júlio de Castilhos e, entre 1916 e 1943, chamou-se Instituto Júlio de Castilhos (ESPERANÇA, 2011). Em 1942, tornou-se escola estadual.

> A população da capital terá a lucrar, pois ficará com dois excellentes gymnasios – o "Julio de Castilhos", mantido pela benemerita Escola de Engenharia e o "Anchieta", dirigido pelos grandes mestres que são os sacerdortes da Companhia de Jesus, cuja cultura é conhecida em todo o mundo (RELATÓRIO, 1926, p. 156-157).

Em 1928 e 1829, pelos Decretos n. 4.087 e n. 4.385, o governo do Rio Grande do Sul criava o Ginásio do Estado, composto por instituições católicas inicialmente municipalizadas e também pelo Ginásio Júlio de Castilhos. Cabe destacar que

> integrarem o Ginásio do Estado, no entanto, não significou tornarem-se escolas públicas no sentido que damos atualmente ao termo. A distinção que aparece nas publicações do período assenta-se nas categorias "ginásios religiosos" e "ginásio leigo" (referindo-se ao Ginásio Júlio de Castilhos que também integrava o Ginásio do Estado) (GIL; POPIOLEK, 2020, p. 15).

Em 1942, promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, com validade para todo o País, tal arranjo foi suprimido e tanto as escolas públicas como as particulares, obrigadas a seguir o que estabelecia a legislação federal em termos curriculares e de funcionamento, passaram a emitir certificados e diplomas.

Considerações finais

Os esforços de investigação direcionados ao conhecimento da escola em articulação com a história urbana foram elementos estruturantes deste artigo. Trata-se da intenção de aproximar, ainda mais, a História da Educação da História Social, permitindo compreender a historicidade da instituição escolar, sem perder o contato com a complexidade do espaço em que se inseria. Muito ainda pode ser feito nesse sentido, sublinhando as sociabilidades e as circulações, identificando as resistências aos

projetos de escolarização e reconhecendo as ações educativas menos evidentemente identificadas como tal, quando se faz a História da Educação. Aqui a intenção foi mais modesta. Interessava-me compor um panorama que permitisse ter uma ideia menos enevoada da presença da escola primária e do curso ginasial, no cotidiano da cidade de Porto Alegre e de sua população, nas primeiras décadas do século XX: Quais escolas? Para quais alunos?

A análise permitiu notar a parca presença da temática entre as preocupações da gestão municipal, em comparação com o que se observa nos relatórios do governo estadual. Isso se coaduna com resultados de outras pesquisas, sobre o Rio Grande do Sul e sobre outros estados do Brasil, que evidenciam a tendente concentração das questões da instrução pública no nível estadual na República, como já tinha ocorrido com as províncias, no período anterior. Nos Relatórios da Intendência Municipal de Porto Alegre, a criação de escolas e as preocupações com a educação da população assumem caráter complementar, para suprir lacunas.

Outro aspecto central refere-se à compreensão do debate e das ações dos governos acerca da educação no município, como uma questão eminentemente pública. É em defesa de interesses públicos, no sentido da modernização da cidade e da moralização da sociedade, que a preocupação em ampliar a escolarização se apresenta. É importante notar, contudo, que as escolas, mesmo quando criadas e mantidas por particulares, eram defendidas como fundamentais ao desenvolvimento de Porto Alegre, mas isso – em concordância com o que pesquisas sobre outras regiões do País também têm indicado – em duas frentes de ação complementares: a boa formação das elites, para que fossem capazes de bem conduzir, e a educação do povo, de modo a inserir os trabalhadores na sociedade moderna e moralizar os costumes que estivessem em desacordo com a cidade que pretendiam que fosse civilizada.

Referências

BAKOS, Margaret Marchiori. **Porto Alegre e seus eternos intendentes**. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

BARROS, José D'Assunção. A história social: seus significados e seus caminhos. **LPH – Revista de História da UFOP**, n. 15, p. 1-23, 2005.

BARROSO, Vera Lúcia Maciel. Porto Alegre: funções e papéis de uma cidade polo. *In:* POSSAMAI, Zita Rosane (org.) **Leituras da cidade**. Porto Alegre: Evangraf, 2010. p. 17-54.

BENCOSTTA, Marcus Levy. **História da educação:** arquitetura e espaço escolar. São Paulo: Cortez, 2005.

BICA, Alessandro Carvalho. **A organização da educação pública municipal no governo de Carlos Cavalcanti Mangabeira (**1925-1929**) no município de Bagé, RS**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**: cursos no Collège de Frande (1989-1992). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. **Recenseamento do Brazil em** 1872**. Rio Grande do Sul.** Rio de Janeiro: Typ. G. Leuzinger, 1876. v. 10.

BRESSAN, Renan Gonçalves. Urbanização e escolarização nos estudos sobre instituições escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 29-56, set./dez. 2013.

BUFFA, Ester. **Arquitetura e educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, Inep, 2002.

DIAS, Amália. **Entre laranjas e letras**: processos de escolarização no distrito-sede de Nova Iguaçú (1916-1950). Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2014.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. **Anísio Teixeira e a arquitetura escolar**: planejando escolas, construindo sonhos. 2003. Tese. (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ERMEL, Tatiane de Freitas. **O "gigante do alto da bronze"**: um estudo sobre o espaço e arquitetura escolar do Colégio Elementar Fernando Gomes em Porto Alegre, RS (1913-1930). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ERMEL, Tatiane de Freitas. **Arquitetura escolar e patrimônio histórico-educativo**: os edifícios para escola primária pública no Rio Grande do Sul (1907-1928). 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ERMEL, Tatiane de Freitas. O lugar da escola primária: os espaços adaptados na história da educação de Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX**.** *In:* ANPED SUL, 12., 2018, Porto Alegre, 2018. **Anais** [...], Porto Alegre, 2018.

ESPERANÇA, Antonio Cesar dos Santos. **O ensino de matemática no Instituto Júlio de Castilhos**: um estudo sobre as provas do curso Complementar. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FALLA dirigida à Assembléa Legislativa da provincia de S. Pedro do Rio Grande do Sul pelo presidente, dr. José Antonio de Azevedo Castro, em a segunda sessão de 16**.a legislatura**. Porto Alegre: Typ. do "Rio Grandense", 1876.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19-34, ago. 2000.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (**1926-1996**)**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

GIL, Natália. Pequenos focos de luz: as escolas isoladas no período de implantação do modelo escolar seriado no Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 261-284, abr./jun. 2016.

GIL, Natália de Lacerda; POPIOLEK, Carine Ivone. "É sempre de utilidade pública qualquer medida que venha estimular as iniciativas em prol do desenvolvimento do ensino": ação pública e particular na escolarização de Porto Alegre (1897-1942). **Revista de História e**

Historiografia da Educação, v. 3, n. 8, p. 113-134, mai.-ago. 2019.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 8, p. 265-289, jul./dez. 2004.

GRIMALDI, Lucas Costa. **Espaço urbano e educação**: o papel das instituições escolares particulares na urbanização de Porto Alegre (1940-1970). 2014. TCC (Bacharelado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul 2014.

GRIMALDI, Lucas Costa. **Na sensibilidade da memória estudantil**: prédios e espaços escolares nas narrativas de estudantes em Porto Alegre (1920-1980). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

INTENDÊNCIA MUNICIPAL. Secção de Saneamento. **Relatório do Dr. Intendente**. Porto Alegre, 1897-1904.

LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio. Das escolas de improviso às escolas planejadas: um olhar sobre os espaços escolares da Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 45-76, maio/ago. 2012.

LUCHESE, Terciane. História da obrigatoriedade escolar no Rio Grande do Sul. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (org.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá/MT: EDUFMT, 2013. p. 275-301.

MONTEIRO, Charles. **Porto Alegre**: urbanização e modernidade: a construção social do espaço urbano. Porto Alegre: Edipucrs, 1995.

MORAES, Fernanda. **O processo de escolarização pública na Vila de Cotia no contexto cultural caipira (**1870-1885**)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE. **Relatório apresentado ao Conselho Municipal pelo intendente Eng.º Octavio Francisco da Rocha, em** 15 **de outubro de** 1926. Porto Alegre: Officinas Graphicas d'A Federação, 1926.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. **Instituições e práticas escolares como representações de modernidade em Pelotas (1910-1930):** imagens e imprensa. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Tempo de cidade, lugar de escola. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 5, p. 109-121, jan./dez. 2006.

PESSANHA, Eurize Caldas; GATTI JUNIOR, Décio (org.). **Tempo de cidade, lugar de escola**: história, ensino e cultura escola em "escolas exemplares" Uberlândia: Edufu, 2012.

POPIOLEK, Carine Ivone. **As instituições de ensino particulares em Porto Alegre (1927-1957): aspectos relacionados entre tempo, espaço e cidade**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

POSSAMAI, Zita Rosane. Uma escola a ser vista: apontamentos sobre imagens fotográficas de Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX. **História da Educação**, Pelotas, v. 13, n. 29, p. 143-169, 2009.

QUINTANA, Mario. **Mario Quintana**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio A. Alves, secretario de estado dos negocios do interior e exterior em 6 de setembro de 1924. Porto Alegre: Officinas Graphicas d'A Federação, 1924.

RELATÓRIO apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente Engº Octavio Francisco da Rocha em 15 de outubro de 1925. Porto Alegre: Officinas Graphicas d'A Federação, 1925.

RELATÓRIO apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente Engº Octavio Francisco da Rocha em 15 de outubro de 1926. Porto Alegre: Officinas Graphicas d'A Federação", 1926.

RELATÓRIO apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente José Montaury de Aguiar Leitão na sessão ordinária de 1920. Porto Alegre: Officinas Graphicas d'A Federação, 1920.

VEIGA, Cynthia Greive. **Cidadania e educação na trama da cidade**: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX. Campinas: Unicamp, 1994. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (org.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá: EDUFMT, 2013.

VIÑAO FRAGO, Antonio; BENITO, Agustín Escolano. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

6.

O lugar da escola primária: edifícios escolares adaptados na história da educação de Porto Alegre, nas primeiras décadas do século XX[1]

Tatiane de Freitas Ermel
Lucas Costa Grimaldi

Introdução

As primeiras edificações para a escola primária no Brasil nos conduzem ao momento histórico da institucionalização da escola moderna, deixando de funcionar em espaços adaptados e passando a ocupar um prédio próprio e um lugar específico no cenário urbano. Analisando esta conjuntura, consideramos os espaços escolares, sobretudo a arquitetura escolar, como elemento da cultura escolar, compreendendo seus significados funcionais e simbólicos (BRASTER; GROSVENOR; POZO, 2011; BURKE; GROSVENOR, 2008; BENITO 1998, 2000, 2003; CHATELET, 2006; SILVA, 2002; VIÑAO FRAGO 1996, 1998, 2008).

A necessidade de expansão do número de instituições primárias públicas, no Estado do Rio Grande do Sul, nos remete à presença discursiva em torno dos edifícios escolares, como elemento fundamental para a qualidade do ensino. No entanto, a situação recorrente consistia na adaptação de escolas em edifícios não construídos para tal fim, o que não estava de acordo com as demandas pedagógicas

[1] Uma versão preliminar deste estudo foi apresentada na Reunião Regional Científica da Anped-Sul, realizada entre os dias 23 e 26 de julho de 2018, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS.

e as recomendações sanitárias vigentes entre o final do século XIX e princípios do XX. Além disso, em um momento político pautado pelo positivismo, espaços adaptados iam de desencontro ao discurso da monumentalidade e do progresso difundido pelo Estado, em seus edifícios oficiais e planos urbanos.

Conhecer os espaços onde funcionaram as instituições de ensino possibilita compreender uma parcela significativa do *lugar* da escola primária pública no cenário rio-grandense, em grande parte do século XX. Na maioria dos casos, estes vestígios são difíceis de rastrear, tendo em vista que grande parte das edificações era alugada,[2] e que não deixaram registros quanto às plantas e aos projetos, nem sobre planos de adaptações e reformas. Demolidos para dar espaço a novos edifícios, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, esses espaços integram, de forma tímida e silenciosa, a História da Educação.

Conforme nos coloca Viñao Frago, devemos atentar, também, para estes espaços, pois, projetados ou não, integram o patrimônio histórico-educativo, incluindo suas transformações ao longo de sua trajetória:

> Los espacios escolares, edificados o no, e independientemente de su origen, forman ya parte del patrimonio histórico-educativo. Incluso, en sus sucesivas modificaciones y usos, – piénsese, por ejemplo, en las salas de usos múltiples convertidas en aulas por necesidades escolarizadoras o en las capillas transformadas en salones de actos -, o en su misma configuración y morfología, reflejan las ideologías o concepciones pedagógicas predominantes en cada caso, las culturas y tradiciones escolares y los cambios acaecidos en las mismas (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 25).

Valendo-se dessa concepção acerca dos espaços escolares, o presente estudo selecionou dois espaços adaptados e reformados pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul, sob

[2] Verifica-se que o mesmo ocorreu com as escolas privadas em seus primeiros anos de funcionamento. Sobre isso, ver Grimaldi (2016).

a responsabilidade da Diretoria de Obras Públicas, para o funcionamento de escolas primárias, na cidade de Porto Alegre: o Colégio Elementar Souza Lobo, localizado na zona norte da Capital, integrava uma área industrial em desenvolvimento no início do século XX, foi instalado em 1913, no edifício de uma antiga fábrica. Outro consiste no Colégio Elementar Voluntários da Pátria, instalado em 1915, em uma edificação que servia para recepcionar imigrantes no centro da cidade, público que a escola passou a atender ao longo da primeira metade do século XX.

Desde o ponto de vista metodológico, o estudo tem caráter documental-historiográfico, consultando como *corpus* documental-principal os Relatórios anuais da Diretoria de Instrução e Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul (1889-1930), objetivando identificar os espaços adaptados e as primeiras reformas empreendidas. Também, analisa fontes imagéticas como fotografias, projetos e plantas localizadas na Mapoteca da Diretoria de Obras Públicas e nos acervos escolares.

A partir deste movimento de análise das edificações adaptadas, podemos "ler a cidade" como propõe Pesavento (1995, p. 281). Podemos enxergar o que a autora chama de "questão urbana" e, na qual, "processos econômicos e sociais muito claros delineiam-se, transformando as condições da existência: concentrações populacionais, migrações rurais, superpovoamento e transformação do espaço assinalam o crescimento e configuração das cidades", isto é, compreendendo as relações entre a escola, a cidade e o contexto da educação porto-alegrense.

O cenário da educação pública rio-grandense

No início da República brasileira (1889), a situação precária da educação nacional provocou o acirramento das discussões em torno da necessidade quantitativa e qualitativa de instituições de ensino. Caberia a cada estado organizar, implementar e fiscalizar a instrução primária, o que já estava previsto

desde o Ato Adicional, de 1834.[3] Com a Constituição de 1891, a autonomia estadual se concretizou de maneira mais ampla, dando plena expressão aos interesses de cada região, o que refletia no plano político, com a formação de partidos republicanos restritos a cada estado, cujas tentativas de organização de grupos nacionais não obtiveram sucesso (FAUSTO, 2001).

Sob liderança do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR)[4] e com forte centralização política, a Instrução Pública, no Estado do Rio Grande do Sul, estava submetida à Secretaria de Negócios do Interior, a cargo da Diretoria de Instrução Pública e de seu diretor. Dentre outras atribuições, era recorrente diagnosticar os problemas educacionais, com base em levantamentos e dados estatísticos, por meio dos quais foi constatado que o analfabetismo atingia a maioria da população.

A necessidade de substituir gradativamente as casas alugadas pelos prédios próprios é um dos principais temas abordados pelo Diretor de Instrução Pública, já no final do século XIX, pois a escola deveria ser um espaço de formação humana, e a projeção dos edifícios, um objetivo a ser alcançado. Nas palavras do diretor de Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul, os fins da educação primária eram amplos, e não consistiam apenas aos ensinamentos de ler, escrever e contar, mas a processo que abrangesse a tríplice natureza humana (RELATÓRIO DE INSTRUÇÃO PÚBLICA do RS, 1896, p. 297).

A escola primária era vislumbrada, na discursividade dos dirigentes políticos do estado, como o "futuro dos povos", um "sustentáculo dos governos republicanos", valendo-se do princípio de uma formação integral: moral, física e intelectual. O ensino primário deveria compreender "o conhecimento e o uso da

[3] O Decreto Legislativo incorporado à constituição do Império, Ato Adicional de 1834, determinava autonomia relativa às províncias, atribuindo às Assembleias Provinciais legislarem sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la (art.10, inciso 2). Desse modo, a instrução primária gratuita era dever das províncias (SUCUPIRA, 1996).

[4] Foi a partir do Partido Republicano Rio-Grandense, criado em 1882, que se propôs a solução dos problemas do estado, através de um projeto de modernização, justificado a partir do conjunto de ideias elaboradas por Auguste Comte, vislumbrado na construção de uma sociedade racional, distinta da anterior.

linguagem; o exercício e lógico desenvolvimento dos poderes físicos, morais e intelectuais; assim como as ideias e os conhecimentos que, iluminando a inteligência, lhe darão os materiais necessários para a vida do pensamento" (RELATÓRIO...1896, p. 299).

A organização da instrução primária, no Estado do Rio Grande do Sul, foi alterada de acordo com o Decreto n. 1.479, de 25 de maio de 1909, que criava os colégios elementares, em substituição aos colégios complementares, exceto a Escola Complementar de Porto Alegre, que continuaria funcionando. Foram organizados primeiramente no interior do estado, sendo definido, em 1910, como uma conversão das escolas urbanas, onde seria ministrado o ensino graduado e teria uma fiscalização mais rigorosa. De acordo com a Diretoria da Instrução Pública do Estado,

> acredito que a conversão das escolas urbanas em colégios elementares produza melhores resultados, pela ampla fiscalização do ensino, seu método, exata regularidade do horário e, principalmente, pelo estimulo entre professores. Acham-se instalados 12 colégios como Vossa Excelência verificara pelo resumo seguinte: 9 foram instituídos em 1910 e 3 no corrente ano. Nestes estabelecimentos, onde o ensino é graduado, prevalece a divisão em classes, aprovada pelo art. 11 do decreto nº 1576, de 27 de janeiro de 1910 (RELATÓRIO..., 1911, p.16).

Os estudos acerca dos colégios elementares apontam para a institucionalização, a difusão do modelo escolar das escolas graduadas e a expansão do sistema público estadual de ensino. Luchese (2013) assinala que, ao refletirmos sobre esse modelo de escola urbana – seriada, com classes graduadas pela idade e grau de conhecimento –, conhecemos as peculiaridades da história da educação no Rio Grande do Sul, em relação ao restante do País. A mesma autora ainda salienta que, com base nesses estudos, podemos adentrar nas relações entre o prescrito e o realizado na expansão do grupo escolar como novo modelo de ensino primário no Brasil.

A criação dos colégios elementares – passagem da escola isolada para a escola graduada – segundo Peres (2010), significou

a adoção de um novo modelo escolar no RS, constituindo reinvenção de cultura escolar primária e pública. Esses colégios, constituídos a partir das experiências fracassadas dos antigos colégios distritais e complementares, foram instalados primeiramente no interior do Estado do Rio Grande do Sul, totalizando doze estabelecimentos. A cidade de Porto Alegre, ainda estava desprovida de estabelecimento. O quadro a seguir apresenta os municípios-sede, matrículas e frequência.

Quadro 1- Distribuição dos colégios elementares no Rio Grande do Sul (1912)

Sede de colégios	Matrículas	Frequência
Passo Fundo	247	230
Monte Negro	229	214
Bento Gonçalves	202	154
Santa Maria	187	165
São Sebastião do Caí	175	133
Rio Pardo	172	132
Bagé	166	120
Taquari	142	130
Encruzilhada	139	130
São João de Camaquã	132	120
São Jerônimo	129	119
Santa Cruz	119	90
Total	2.039	1.737

Fonte: Ermel (2017, p. 110).

Entre 1910 e 1913, foram instituídos 32 colégios elementares no estado.[5] Em Porto Alegre, dois colégios elementares

[5] Em 1910, foram instituídos, nos municípios de: Montenegro, Bento Gonçalves, Santa Maria, São Sebastião do Caí, Rio Pardo, Bagé, Encruzilhada, São Jerônimo e Santa Cruz. Em 1911, os municípios de: Taquari, Passo Fundo e São João de Camaquã. Em 1913: Jaguarão, S. Leopoldo, Livramento (ainda não funciona), Uruguaiana (ainda não funciona), Itaqui (recentemente instalado), São Borja (recentemente instalado), Alegrete (ainda não funciona), Quaraí (ainda não funciona), São Luiz (ainda não funciona), Dom Pedrito (ainda não funciona), Cruz Alta (ainda não funciona), Pelotas 1º (recentemente instalado), Pelotas 2º (ainda não funciona), Rio Grande 1º (ainda não funciona), Rio Grande 2º (ainda não funciona), Porto Alegre – 1º distrito (ainda não funciona), Porto Alegre – 3º distrito (ainda não funciona) (RELATÓRIO..., 1913, p. 251).

foram criados em janeiro e fevereiro de 1913, sendo, respectivamente, o Colégio Elementar Fernando Gomes, localizado no Primeiro Distrito da capital, Rua Duque de Caxias, e o Colégio Elementar Souza Lobo, no Terceiro Distrito, na Rua Bahia. O Colégio Fernando Gomes recebeu um prédio especialmente construído para tal fim, que foi entregue às aulas somente no ano de 1920, sete anos depois da sua criação.

Concomitantemente com o estabelecimento dos colégios elementares, começaram a ser instalados, no estado, os grupos escolares. No início de 1915, três instituições iniciaram suas atividades, sendo que outros ainda não estavam funcionando. O primeiro grupo escolar de Porto Alegre foi instalado em 1916, em um edifício do governo, na Rua Voluntários da Pátria, centro de Porto Alegre. Após pouco mais de um ano de funcionamento, o Grupo Escolar, Voluntários da Pátria, foi elevado à categoria de Colégio Elementar.

Quadro 2 – Grupos escolares (1915-1916)

Sedes	Matrícula	Frequência	Observações
Capital	152	–	Instalado recentemente
Cachoeira	280	225	Instalado em 1915
Dom Pedrito	285	247	–
São Luiz	145	–	–
Ijuí	311	280	Instalado no corrente ano
Alfredo Chaves	180	132	Instalado no corrente ano

Fonte: Ermel (2017, p.113).

Seguindo o ritmo de instalação de novos grupos escolares, o estado aproveitou para divulgar as mudanças no ensino público, através da imprensa periódica de grande circulação. Os projetos dessas novas edificações se valiam dos "projetos-tipo",[6] que eram disseminados pelo estado e que indicam "uma prática encontrada também em outras províncias brasileiras, na qual um único projeto embasa a construção de vários edifícios" (POSSAMAI,

[6] Sobre edificações construídas pelo Poder Público e projetos-tipo, ver Ermel (2017).

2009, p. 151). Esses projetos-tipo eram difundidos para a criação de grupos escolares, nas primeiras décadas do século XX. Em uma edição de 1929, o editorial sobre a instrução pública dizia:

> Os seus principaes estabelecimentos de ensino, quase todos instalados em espaçosos edificios, – especialmente construidos, dotados de todos os requisitos mais modernos e práticos, – são os seguintes: Escola complementar, criada por decreto nº 907. de 16 de maio de 1906, em substituição à antiga Escola Normal. Colegios elementares: "Fernando Gomes", Souza Lobo, 13 de maio, Voluntarios da Patria e da Gloria (O RIO GRANDE DO SUL EM REVISTA, 1929).

Nota-se a ênfase no aumento do espaço dessas escolas e os ideais de modernidade. Para Faria Filho (2014, p. 30), os estados estavam colocando em prática, no início do século XX, os princípios da escola graduada, isto é, "seriação, classes homogêneas, ensino simultâneo, regulamentação e uniformização do tempo escolar, enquadramento disciplinar, organização do espaço escolar, etc." Preconizavam um espaço escolar específico para a prática educativa, porém alguns de seus "estabelecimentos modelares" aindalocalizavam-se em espaços adaptados.

Com base neste panorama da instrução pública e primária, no Estado do Rio Grande do Sul, analisaremos dois casos pioneiros da cidade de Porto Alegre: Colégio Elementar Souza Lobo e Grupo Escolar Voluntários da Pátria.

Colégio Elementar Souza Lobo e Grupo Escolar Voluntários da Pátria

Um inventário realizado pelo governo do estado, em 1917, indicava que a cidade de Porto Alegre possuía apenas quatro edificações de sua propriedade, ou seja, a maioria das escolas primárias estava funcionando em espaços alugados pelo Poder Público. Além das duas instituições que são objeto deste estudo, eram de propriedade do estado os edifícios da

Escola Complementar da Capital e da Escola da Avenida Bom Fim.

O Colégio Elementar Souza Lobo (1913) foi criado a partir do Decreto n.1.197, de 20 de janeiro de 1913, e instalado em um terreno com 29 metros de frente, com uma edificação de propriedade da Associação Protetora da Infância, na Avenida Bahia, n. 948, zona norte da capital. O Bairro Arrabalde de São João estava em pleno crescimento operário, no início do século XX, ao lado do Arrabalde Navegantes, que integrava uma área industrial em desenvolvimento, naquele período. Obras viárias buscavam soluções ao acesso dessa zona da cidade ao Centro e ao porto, como a abertura da Avenida Júlio de Castilhos e o calçamento da Rua Voluntários da Pátria. De acordo com Possamai (2009, p.153-154), era interesse dos Poderes Públicos criarem escolas e moradias em zonas de intensa atividade fabril, necessários para alcançar o progresso econômico e o desenvolvimento harmônico da sociedade.

A Diretoria de Obras Públicas esteve encarregada de realizar obras de adaptação e, em 1916, salienta que foram realizados serviços de conservação no Colégio Souza Lobo, tais como: a caiação interna e externa, consertos no telhado, nos esgotos e outras pequenas reparações fiscalizadas pelo Engenheiro Antônio de Siqueira (RELATÓRIO..., 1916, p. 28). Em 1918, foi projetada pelo engenheiro João Pianca a construção e aberta à concorrência de mais dois pavilhões semelhantes aos que existiam, a fim de duplicar a capacidade de alunos (RELATÓRIO..., 1919, p.13).

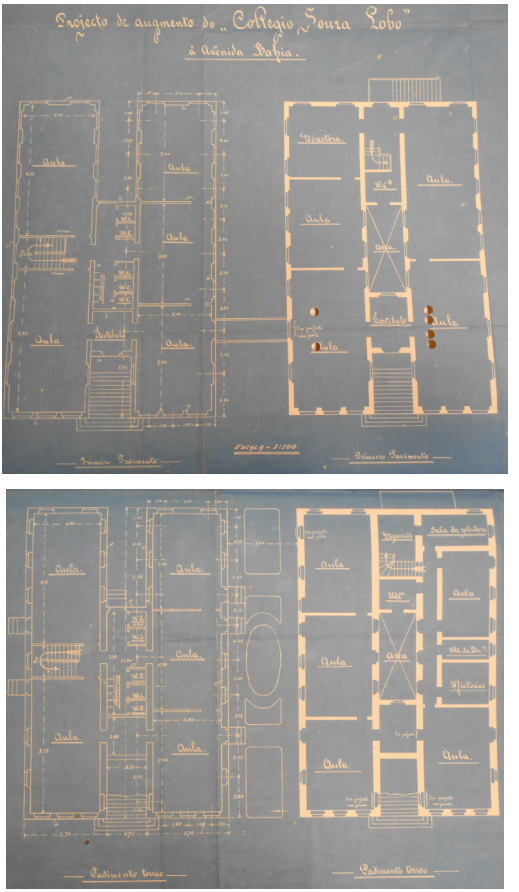
O projeto de ampliação, composto por duas edificações, com dois pavimentos iguais, seguiram o mesmo modelo e, supostamente, a mesma planta das duas primeiras edificações adquiridas pelo estado para funcionamento das aulas.[7]

A ligação se dava por passagem no primeiro pavimento; o andar térreo de uma delas era composto por uma escadaria central e cinco salas de aula, com sanitários e mictórios. No primeiro pavimento, o mesmo número de salas de aula, sanitários e um vestíbulo. No projeto 2, com as mesmas dimensões, há igual

[7] O projeto de ampliação foi localizando no acervo do arquiteto Theo Wiederspahn (Wiesbaden – Alemanha, 1878 – Porto Alegre – Brasil, 1952), pertencente ao Delfos/PUCRS. Ver também Weimer (2009).

número de salas de aula cinco, sendo duas com tamanho reduzido, pois previa sala à zeladora, depósito, um sanitário para alunos e outro sanitário à diretora, e mictórios. No primeiro pavimento, estavam previstas quatro salas de aula e a sala da diretora, um sanitário e um vestíbulo, conforme figura a seguir:

Figura 1 – Projeto de aumento do Colégio Souza Lobo (s/d.)



Fonte: Acervo de Delfos – PUCRS.

Finalizado o projeto de ampliação da escola, resultaram quatro edificações idênticas, conforme figura abaixo:

Figura 2 – Colégio Elementar Souza Lobo (1919)



Fonte: Relatório da Diretoria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul, 1919, s/p.

Em 1920, o Colégio Souza Lobo passa por limpeza e pintura geral, revisão do seu serviço sanitário, abertura de um poço para fornecer água às "privadas" e aos mictórios e à arborização do terreno pertencente ao colégio. A Diretoria de Obras Públicas salienta que as condições higiênicas são "magníficas, isto é, muito ar, luz e bom serviço sanitário. É um dos melhores colégios de Porto Alegre" (Relatório da Diretoria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul, 1920, p.11-12). No ano seguinte, a arborização do terreno é realizada e as obras de revisão dos sanitários concluídas.

No relatório de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul, de 1924, são registradas algumas pequenas reparações realizadas no edifício, como o concerto da instalação sanitária e a extinção de algumas goteiras nos telhados dos pavilhões. Custaram estes pequenos trabalhos: 2:004$000, sendo fiscalizados pelo o engenheiro Antônio Pires Pereira (Relatório da Diretoria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul, 1924, p.73). Neste mesmo ano, o colégio integra o conjunto de fotografias de edifícios escolares, do Relatório de Instrução Pública, conforme figura 3:

Figura 3 – Colégio Elementar Souza Lobo na capital: zona suburbana (1924)



Collegio elementar "Souza Lobo" — Capital — (Zona sub-urbana).

Fonte: Relatório da Diretoria de Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul, 1924, s/p.

O edifício do colégio, posteriormente denominado Grupo Escolar Souza Lobo, segue sob a responsabilidade da Diretoria de Obras Públicas, onde localizamos algumas plantas de reformas e

adaptações. No ano de 1935, identificamos uma estrutura anexa, com dois pavilhões secundários, um de sanitários, com 3.85 metros por 9.65 metros, e o outro de ginástica, medindo 14.35 metros por 7.95 metros. De acordo com planta de 1955, do Grupo Escolar Souza Lobo, podemos visualizar alguns espaços que foram sendo incorporados, tais como: sala para Jardim de Infância, cozinha, refeitório, dormitório, cooperativa, secretaria, gabinete dentário, gabinete médico, sala de música e canto e sala dos professores.

Em pesquisa no acervo escolar, identificamos uma série de documentos, tais como: livros de matrículas e fotografias, de modo especial, sobre o período de direção de Branca Diva de Souza, que exerceu sua função neste cargo, entre 1918 e 1939.[8] Dentre imagens da diretora em companhia de suas colegas professoras, temos o registro de alunos, do edifício antigo e de dois espaços internos: um deles ao gabinete dentário e o outro a trabalhos manuais realizados pelos alunos.

Em reportagem no jornal *A Voz da Escola*,[9] a aluna Argemira Strano (14 anos, 5º ano C) apresenta uma detalhada descrição da escola, no ano de 1938:

> O nosso colégio
> Situado no arrabalde de São João, com uma matrícula superior a mil alunos, o colégio "Souza Lobo" é um dos principais estabelecimentos de ensino de Porto Alegre. Consta de quatro pavilhões rodeados por um vasto terreno. Neste, brincamos e fazemos exercícios físicos, à sombra de velhos eucaliptos. Veem-se, no andar térreo do prédio, doze janelas gradeadas, de forma retangular. Duas escadas levam-nos ao primeiro andar. Este também apresenta

[8] Alguns diretores da escola foram os professores: Odorico Álvaro Xavier (1914-1918); Branca Diva Pereira de Souza (1918-1939); Carmela D'Aloia Jamardo (1939-1948); Mary Mabilde (1948-1951); Amália Faerman Soares (1951-1956); Iolanda Gomes Klettner (1956-1959); Helena Przylski (1959-1966); Dulce Terezinha Caron Scheeck (1966-1976); Maria Leontina Kümmel Lopes (1977-1983).
[9] O jornal escolar *A Voz da Escola*, escrito com a participação de alunos do colégio Elementar Souza Lobo, foi localizado por uma professora em uma loja de livros antigos da cidade de Porto Alegre. Posteriormente, em visita à escola, foram localizados mais alguns exemplares, totalizando 11 números, entre 1934 e 1940.

> doze janelas, um pouco maiores que as outras. Quase todas são gradeadas e arejadas. Estão confortavelmente mobiliadas com classes, armários, quadros negros e mesas. Nas paredes estão mapas, quadros de sistema métrico, de ciências, etc.... A biblioteca possui livros úteis e interessantes, que muito gostamos de ler. Existe no colégio um moderno gabinete dentário. Tudo isso é conservado com ordem e asseio. Gostamos do nosso colégio e, com prazer, o freqüentamos diariamente. Aqui encontramos bons colegas e aprendemos muita coisa, que mais tarde, nos será útil (*A Voz da Escola*, n. 2, abril de 1938, p. 3).

O conjunto de quatro edificações idênticas foi demolido e, no local, foi inaugurado um novo edifício, em 1962. Pelo Decreto n. 17.312, de 18 maio de 1965, é criado o Ginásio Estadual no prédio onde se encontrava instalado o Grupo Escolar Souza Lobo. Em 1976, com o Decreto de Unificação n. 24.881, de 8 de setembro, passa a denominar-se Escola de Ensino Fundamental de 1º Grau e, desde dezembro de 2000, segue suas atividades sob a nomenclatura de Escola Estadual de Ensino Fundamental Souza Lobo. Cabe destacar que o edifício antigo integra parte da história da instituição, com fotografias, nas quais é mencionado o período em que a escola funcionou nesse espaço (1914-1962); outras atividades com professores e alunos estão relacionadas à história da escola, tendo a representação da edificação antiga como um evocador da memória institucional.

O Grupo Escolar Voluntários da Pátria foi criado pelo Decreto n. 2.126, de 11 de março de 1915, e instalado em um edifício na Rua Voluntários da Pátria, esquina com a Rua Almirante Barroso.[10] O local consistia em uma casa de recepção a imigrantes, recebendo

[10] A Rua Voluntários da Pátria compreende uma extensa rua via que vai do Centro até o Bairro Navegantes, na zona norte da capital. Denominada, no século XIX, de *Caminho Novo,* recebeu o nome oficial em 1870, de Rua Voluntários da Pátria. O calçamento iniciou na primeira quadra, até a Rua do Rosário. Também sofreu expansão com a implementação de ferrovia para o Município de São Leopoldo, cuja estação foi edificada em 1874. Nas primeiras décadas do século XX, recebeu novos trechos de calçamento, sendo sede de empresas e de intensa vida comercial do centro da capital, região de moradia de imigrantes (FRANCO, 2006, p. 432-433).

uma série de reparos para o funcionamento das aulas, sob a fiscalização do engenheiro Antônio de Siqueira:

> foram realizadas as reparações gerais e as modificações necessárias para a adaptação e funcionamento de um Colégio elementar no antigo edifício, destinado a recepção de imigrantes, na Rua Voluntários da Pátria. As reparações consistiram em mudanças de paredes, para modificação das salas de aula, reforma completa dos serviços sanitários, pintura e limpeza geral, consertos nas ferragens das portas e janelas; enfim em todas as reparações imprescindíveis a boa conservação do prédio, inclusive o conserto das canalizações elétricas (RELATÓRIO..., 1916, p. 32).

No entanto, cabe retomar alguns aspectos anteriores, como uma mensagem dirigida à Assembleia Legislativa, de 1912, na qual é mencionada a aquisição de uma casa para acomodar imigrantes que chegavam à capital, na Rua Voluntários da Pátria, n. 483. Naquela ocasião, o edifício passou por reformas, com a finalidade de melhorar as condições higiênicas e oferecer conforto aos imigrantes (SILVA, 2014, p. 66).

Figura 4 – Hospedaria de imigrantes em Porto Alegre (1911)



Fonte: Silva (2014 p. 67).

Ainda, com base nas mensagens da Assembleia Legislativa (1912), a mesma autora destaca que o espaço possuía "210 leitos de lastro metálico, disposto em dormitórios ventilados, uma enfermaria, um grande tanque dissolutor para esgotos e um reservatório de alvenaria, com capacidade de 500 litros, para receber de um grande filtro a água destinada à alimentação" (SILVA, 2014, p. 66). Em 1914, o Decreto n. 2.098, de 13 de junho, altera o regulamento em relação à recepção e instalação de imigrantes, considerando desnecessário mantê-la, devido aos gastos elevados, e ela foi desativada. Dois anos após, conforme salienta o relatório, são realizadas obras para receber o colégio elementar.

Em seu princípio, a escola atendia, basicamente, filhos de imigrantes italianos, poloneses e alemães, que residiam na região. Iniciou suas atividades com poucos alunos, sendo uma instituição mista.

A matrícula na década seguinte aumentou significativamente, chegando o Grupo Escolar Voluntários da Pátria a ser elevado à categoria de *colégio elementar*, pelo Decreto n. 2.315, de 13 de janeiro de 1918. No ano de 1920, contava com uma matrícula de quatrocentos alunos, com frequência média de aproximadamente 330 (RELATÓRIO..., 1920, p.109). Em 1921, a Diretoria de Obras Públicas realizou novas reformas no edifício, sob a direção do engenheiro Antônio Pires Pereira: "diversas reparações e melhoramentos em ordem a aumentar a capacidade das aulas e algumas modificações necessárias ao seu funcionamento constituíram os trabalhos neste Colégio durante o ano findo" (RELATÓRIO..., 1921, p. 12).

No conjunto fotográfico publicado em 1924 pelo governo do Estado, esse Colégio é representado no momento em que os alunos saiam, com a presença do diretor, em posição de destaque. Ainda, conforme podemos observar, na Figura 8, temos a presença de duas professoras, com as meninas saindo mais a frente; os meninos estão atrás, acompanhados de outra professora, na parte superior da escadaria.

Figura 5 – Colégio Elementar Voluntários da Pátria (1924)



Collegio elementar "Voluntarios da Patria"
— Capital —

Fonte: Relatório da Diretoria de Instrução Pública do Rio Grande do Sul,1924, s/p.

Em 1929, o Colégio possuía 16 professores, com matrícula geral de 759 alunos, e frequência média de 504. Em março de 1936, a Diretoria de Patrimônio do Estado do Rio Grande do Sul analisa as condições do edifício, onde funcionava o colégio elementar, então com o n.2.257, na Rua Voluntários da Pátria.

As características gerais de terreno compreendiam: área total de 2.340,30 metros quadrados, sendo a frente com 22 metros para a Rua Voluntários da Pátria e 110.00 metros para a Rua Almirante Barroso. A área construída, que englobava 918.00 metros quadrados, estava composta por quatro pavilhões. O edifício, formado por um pavimento principal estava dividido por 11 salas. Ainda, de acordo com a síntese das condições do local, há um histórico que descreve apenas: "O imóvel foi adquirido em dezembro de 1911. Tem servido sempre para o funcionamento do colégio" (Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1936), demonstrando

o desconhecimento do Estado sobre o funcionamento anterior, como residência de imigrantes nem as obras de adaptações realizadas para funcionamento do Grupo Escolar.

Em 1962, através do Decreto n. 14.345, de 14 de novembro, o Grupo Escolar Voluntários da Pátria passa a denominar-se Grupo Escolar Camila Furtado Alves.[11] Atualmente segue suas atividades em novo edifício, sob a denominação de Escola Estadual de Ensino Camila Furtado Alves, com entrada pela Avenida Almirante Barroso, Bairro Floresta.

Considerações finais

A escola primária no Estado do Rio Grande do Sul, nas primeiras décadas do século XX, foi organizada a partir dos colégios elementares, grupos escolares e das escolas isoladas, sendo que, nessa conjuntura, a necessidade de edifícios, para o funcionamento das atividades de ensino, consistia em um dos elementos fundamentais para a melhoria da educação. No entanto, a maioria das instituições estava instalada em prédios alugados, reformados e/ou adaptados. A finalidade anterior do prédio, quando possível de ser identificada, também apresenta peculiaridades, como de uma antiga fábrica, um teatro ou mesmo uma residência de recepção de imigrantes.

Tanto o Colégio Elementar Souza Lobo como o Grupo Escolar Voluntários da Pátria, nos remetem à história dos primeiros colégios elementares e grupos escolares instituídos no Rio Grande do Sul, conduzindo-nos à gênese da organização de uma rede de ensino pública no estado. A escolha por estes objetos se justifica pela marginalidade que os espaços adaptados possuíam em comparação aos edifícios construídos e monumentais, tendo em vista que estes últimos simbolizavam as condições adequadas às demandas da pedagogia moderna, do ensino seriado, de melhores condições de saúde e higiene, dentre outras questões

[11] Recebe esse nome em homenagem à teatróloga, conferencista, professora e membro da Academia de Literatura Feminina do RS.

que envolviam a escola primária nesse contexto. Destaca-se a "importância da arquitetura e do espaço por ela determinado como portadores e transmissores de linguagens e sentidos múltiplos acerca do universo urbano" (BENCOSTTA, 2016, p. 231).

Salienta-se que a instalação desses dois colégios elementares, em regiões de Porto Alegre, que estavam em franca urbanização, através das atividades fabris. Para Viñao Frago (1996), a cultura material da escola engloba seu entorno físico-material e seus objetos (espaços edificados e não edificados, o mobiliário, o material didático escolar, etc.). Dessa forma, o edifício da escola salientado pelo autor pode ser pensado em relação à cidade e urgência do Poder Público em instalar escolas nessas regiões. Para Benito Escolano (2001, p. 32), "a localização da escola é por si mesma uma variável decisiva do programa cultural e pedagógico comportado pelo espaço e pela arquitetura escolares".

Adentrar as histórias dessas instituições vai ao encontro da riqueza documental e visual, que está registrada nos relatórios da Diretoria de Instrução Pública e Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul, e nos aproxima de um cenário de permanência na educação sul-rio-grandense; a maioria dessas edificações foi substituída por novas construções, somente nas décadas de 1960 e 1970. Ainda, a necessidade de dar visibilidade e estimular novas pesquisas, nos diferentes acervos e arquivos, tem em vista o cenário crítico em que se encontram muitas das instituições públicas do estado, especialmente, pelas medidas empreendidas pelas últimas duas gestões estaduais.

Por fim, cabe reafirmar que os espaços escolares adaptados integram uma parcela significativa da história e da memória educativa porto-alegrense, rio-grandense e nacional, que, apesar de não estarem mais materialmente presentes no cenário de Porto Alegre, integram nosso patrimônio imaterial da educação. Assim, o presente estudo histórico visou estimular outras tantas histórias e memórias através de narrativas orais, acervos públicos e privados, suscitando vozes e construindo o conhecimento, em diálogo com as diferentes instituições e sujeitos integrantes da gênese da História da Educação porto-alegrense.

Referências

A VOZ DA ESCOLA, n. 2, abril de 1938.

BRASTER, Sjaak; GROSVENOR, Ian; POZO, María del Mar (ed.). **The black box of schooling**: a cultural history of the *classroom*. Brussels: Peter Lang, 2011.

BURKE, Catherine; GROSVENOR, Ian. (org.). **School**. London: Reaktion Books Ltd., 2008.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Cândido de Abreu: projetos do primeiro urbanista da cidade de Curitiba do início do século XX. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 36, n.73, set./dez., p. 231-254, 2016.

CHÂTELET, Anne-Marie. Ensaio de historiografia I: a arquitetura das escolas no século XX. Trad. de Marcus Levy Albino Bencostta. **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 20, p. 7-38, set. 2006.

ERMEL, Tatiane de Freitas. **Arquitetura escolar e patrimônio histórico-educativo**: os edifícios para a escola primária pública no Rio Grande do Sul (1907-1928). 2017. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGE, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ERMEL, Tatiane de Freitas. **O Gigante do Alto da Bronze**: um estudo sobre o espaço e arquitetura escolar do Colégio Elementar Fernando Gomes em Porto Alegre, RS (1913-1930). 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BENITO, Agustín Benito. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. *In*: VIÑAO FRAGA Antonio; BENITO, Agustín Escolano. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Trad. de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 19-57.

BENITO, Agustín Escolano. **Tiempos y espacios para la escuela**: ensaios historicos. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

BENITO, Agustín Escolano. The school in the city: architectura as discourse and as text. **Paedagogica Historica**, v. 39, n.1/2, p. 55-64, 2003.

BENITO, Agustin Escolano. Arquitetura como programa: espaço

escolar e currículo. *In:* VIÑAO FRAGO, Antonio; BENITO, Agustín Escolano. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte (1906-1918). 2. ed. Uberlândia: Edufu, 2014.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2001.

FRANCO, Sérgio da Costa. **Porto Alegre**: guia histórico. 4. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, Porto Alegre, 2006.

LUCHESE, Terciane Ângela. Da prescrição à realização: os colégios elementares como um novo modelo de escola primária no Estado do Rio Grande do Sul (1909-1927). *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2013, Cuiabá. **Anais** [...] Cuiaba, 2013. p. 1-14.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Diretoria de Patrimônio. **Resumo dos edifícios tombados**. Porto Alegre, mar. 1936.

GRIMALDI, Lucas Costa. **Na sensibilidade da memória estudantil**: prédios e espaços escolares nas narrativas de estudantes em Porto Alegre, RS (1920-1980). 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGEdu, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

O RIO GRANDE DO SUL EM REVISTA, n.1, maio 1929.

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; SCHWATZ, Cleonara Maria (org.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: Edufes, 2010. P.59-92. (Coleção Horizontes da pesquisa em História da Educação no Brasil, v.1).

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Muito além do espaço: por uma história cultural do urbano. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n.16, jul./dez., p. 279-290, 1995.

POSSAMAI, Zita. Uma escola a ser vista: apontamentos sobre imagens fotográficas de Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 29, p. 143-169, set./dez. 2009.

RELATÓRIO apresentado ao Sr. Dr. Julio Prates de Castilhos, presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. João Abbott (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 31 de julho de 1896. Porto Alegre. Officinas a vapor da Livraria Americana, 1896.

RELATÓRIO apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barboza Gonçalves, presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protásio Antonio Alves (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 1911. Porto Alegre, Typographia da Livraria Universal de Carlos Echevique, 1911.

RELATÓRIO apresentado ao Sr. Dr. Augusto A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protásio Antonio Alves (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 8 de setembro de 1913. Porto Alegre, Officinas Graphicas da Livraria do Globo, 1913.

RELATÓRIO apresentado ao Ex. Snr., General Salvador Ayres Pinheiro Machado vice-presidente em exercício do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protásio Antonio Alves (secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 8 de setembro de 1916. Porto Alegre, Oficinas. Graphicas d'A Federação, 1916. v. I.

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protásio Alves (secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 30 de agosto de 1919. Officinas Graphicas d' A Federação, Porto Alegre, 1919. v. I.

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio GRande do Sul, pelo Dr. Protásio Alves (secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 30 de agosto de 1920. Officinas Graphicas d'A Federação, Porto Alegre, 19. v. II.

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protásio Alves (secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 30 de agosto de 1921. Officinas Graphicas d' A Federação, Porto Alegre, 1921. v. I.

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protásio Alves (secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 06 de setembro de 1924. Officinas Graphicas d' A Federação, Porto Alegre, 1924. v. I.

SILVA, Carlos Manique da. **Escolas belas ou espaços sãos?** Uma análise histórica sobre arquitetura escolar portuguesa (1860-1920). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002. (Memórias de educação, n. 11).

SILVA, Gabriela Ucoski da. **Histórias e aspectos do cotidiano da Hospedaria de Imigrantes do Cristal Porto Alegre (**1890-1898**).** 2014. 138f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História. Porto Alegre: PUCRS, 2014.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. *In:* FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras** 1823-1988. Campinas: Editora Autores Associados, 1996. p. 55-68.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Espacio, tiempo, educación y historia**. Morelia: IMCED, 1996.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. *In:* VIÑAO FRAGO, Antonio; BENITO, Agustín Escolano. **Currículo, espaço subjetividade**: a arquitetura como programa. Trad. de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 59-139.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Escolarización, edificios y espacios escolares. **Revista CCE. Participación Educativa.** Editorial: Historia de un olvido: patrimonio de los centros escolares, n.7, p. 16-27, marzo, 2008.

WEIMER, Günter. **Theo Wierderspahn**: arquiteto. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

7.

Arquitetura escolar em Pelotas-RS na Primeira República (1889-1930): os primeiros grupos escolares edificados

Estela Maris Reinhardt Piedras
Eduardo Arriada

Introdução

Este artigo aborda, desde uma perspectiva histórica, os edifícios escolares enquanto artefatos da cultura material, tomados como fonte e objeto de pesquisa da História da Educação. O objetivo da pesquisa é analisar a implantação dos primeiros edifícios escolares públicos construídos no meio urbano de Pelotas, Rio Grande do Sul, na Primeira República (1889-1930), reconstituindo o histórico da construção da escola em relação ao seu contexto.

Definimos como período de análise a Primeira República (1889-1930), momento em que a escolarização foi um instrumento decisivo, acompanhada da construção de prédios específicos para fins educativos no Brasil.[1] Apesar de ser vasto o campo da pesquisa da História da Educação e das instituições escolares em Pelotas, naquele período (Primeira República), apresenta estudos com objetivos diferentes dos que buscamos nesta investigação, em que se privilegia o olhar sobre a espacialidade dos edifícios escolares, em diálogo com seu contexto.

[1] Diversas pesquisas abordam os espaços e a arquitetura escolar, dentre elas destacamos, no âmbito internacional Viñao Frago; Benito (2001, 2005), Burke (2005), Châtelet (2006, 2013). No âmbito nacional evidenciamos Souza (1998), Faria Filho (2000), Bencostta (2001, 2005, 2007) Buffa; Pinto (2002, 2008), Wollf (2010).

Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, documental e tendo ainda como fonte bens materiais e culturais. Analisa fontes de diferentes tipologias: escritos (relatórios, almanaques, periódicos, etc.), imagéticos (fotografias, postais, desenhos arquitetônicos), materiais, que são os próprios edifícios escolares, dentre tantos outros.

Através da observação das características dos edifícios escolares estudados, emergem três tipologias,[2] que serão apresentadas após essa introdução do artigo, sendo elas: edifício escolar padronizado, edifício escolar seriado e edifício escolar escolanovista. Destacamos que a compreensão de mudanças na arquitetura escolar pode auxiliar o entendimento de mudanças nas maneiras de educar, pois entendemos que arquitetura é mais que a fachada das construções. Como afirma Zevi (2011, p. 19), "[...] a arquitetura não provém de um conjunto de larguras, comprimentos e alturas dos elementos construtivos que encerram o espaço, mas precisamente do vazio, do espaço encerrado, do espaço interior em que os homens andam e vivem".

Com a implantação do regime republicano no Brasil, políticos e educadores passaram a defender um projeto de educação popular e a difusão da escola primária graduada, com diversas classes e diferentes professores que alicerçava esse projeto. A escola elementar necessitava de um espaço apropriado para essa nova organização, diferente da instrução pública subvencionada e oferecida pelos municípios e pelo estado até então em espaços diversos, muitas vezes inadequados, reunindo alunos de diferentes idades. Essa transição inicia em Pelotas, bem mais tarde do que em municípios de São Paulo, Minas Gerais e do Paraná. No Rio Grande do Sul, em 1896, o secretário do Interior e Exterior, João Abbot, identificado com os "ideais da moderna

[2] A determinação de uma tipologia está condicionada ao fato de existir uma série de edifícios que têm entre si uma evidente analogia formal e funcional. Nesse processo de comparação e superposição das formas individuais para a determinação do tipo são eliminadas as características específicas dos edifícios isolados e são conservados apenas os elementos que comparecem em todas as unidades da série. O trabalho realizado pelo historiador perpassa sucessivas fases de sistematização dos edifícios arquitetônicos em grupos caracterizados por relações de semelhança (ARGAN, 1966).

pedagogia" e, especialmente, com o projeto republicano, recomendava a conveniência de substituir gradualmente as aulas alugadas por espaços especialmente construídos para abrigar escolas (LUCHESE; KREUTZ, 2012, p. 50). Apesar das intenções manifestadas nos discursos, de maneira prática pouco foi realizado nesse sentido, e as condições foram precárias na maioria das escolas públicas do interior do estado, durante a Primeira República (CORSETTI, 1998, p. 384).

Naquele momento, no Brasil e em escala mundial, aconteciam grandes transformações nas cidades, repercutindo em Pelotas, acelerando o processo de urbanização, através de planos de saneamento e higienismo. Emergiam novos padrões de relações e convivência humana e a busca de reformar a sociedade pela reforma do homem. Na cidade de Pelotas, entre 1889 e 1930, a iniciativa privada apresentava ação efetiva no processo de ensino.

Em 1909, em tópico voltado para a Instrução nos Relatórios Intendenciais, a administração municipal manifestava vontade de colaborar com o governo do estado na aceleração da difusão da instrução elementar para todas as classes. Em 1922 inaugura-se o edifício da primeira instituição pública em Pelotas e, até 1928, foram construídos 16 edifícios escolares públicos. Identificamos[3] então três tipologias de edifícios escolares públicos,[4] construídos no meio urbano do município de Pelotas, na Primeira República, e elegemos uma escola para representar cada tipologia na perspectiva da cultura material, evidenciando aspectos e condições educacionais do contexto.

A partir de 1922, em edifício escolar *padronizado*, afastado do centro urbano, era oferecido ensino básico em sala única, na *Escola João Affonso*. Entre 1922 e 1924, em dois edifícios *seriados* em bairros populosos, era oferecido o ensino primário (séries iniciais) no *Grupo Escolar D. Mariana Eufrásia* e no *Grupo Escolar Carlos*

[3] Os elementos essenciais que identificaram cada tipo de instituição escolar foram seu tamanho (número de salas), sua distribuição espacial (o esquema de circulação adotado), e a opção formal por uma fachada específica (RAMALHO; WOLFF, 1986).

[4] Todos esses edifícios ainda encontram-se preservados, foram ampliados e continuam em funcionamento. Com exceção do *João Affonso* e *Mauá*, que se destinam a outros usos e o *D. Antonia* que está fechado.

Laquintinie. A partir de 1928, nos edifícios *escolanovistas*, o *Grupo Escolar Dona Antonia* e o *Grupo Escolar Dr. Assumpção*, localizados no centro urbano, oferecia ensino primário (integral). Paralelamente, no mesmo período, nos bairros mais afastados do centro, continuaram sendo construídos edifícios escolares *padronizados* de sala única, onde era oferecido ensino básico, nas *Escolas Bibiano de Almeida, Jacob Brod, Mauá, Ministro Fernando Osório*.

Grupo Escolar Padronizado

Essa tipologia abrange os edifícios escolares públicos que se baseavam em projetos padronizados a um único pavimento e linguagem arquitetônica caracterizada pela sobriedade e simplicidade; contemplavam, no seu programa de necessidades, uma sala de aula, ambiente de apoio e sanitário anexo. Foram implantados nos bairros que estavam se estabelecendo na época. São norteados pela transição dos locais adaptados e pouco adequados à instrução pública para os edifícios construídos, com finalidade educativa. Na pesquisa identificamos que, em Pelotas, no período da Primeira República, existiam seis edifícios escolares com essas características: *João Affonso, Ministro Fernando Osório, Jacob Brod, Maria Antonia, Mauá* e *Bibiano de Ameida*. Elegemos o edifício escolar *João Affonso* para realizar a análise dessa tipologia.

O *João Affonso* foi a primeira instituição pública que teve seu edifício construído para estabelecer a instrução pública na cidade de Pelotas, em 1922, sendo o primeiro investimento com recursos públicos, para construir prédios escolares. Foi construído em uma área de expansão do município,[5] em amplo parque, a Praça Júlio de Castilhos, tendo como fronteiras físicas apenas a arborização, o que permitia ampla visualização do novo edifício. Sua localização

[5] Para a definição dos locais de maior demanda, foi proposto por Pedro Luis Osorio o zoneamento da cidade, buscando conduzir uma campanha contra o analfabetismo (Nota Circular, abril, 1922). Determinou ainda a implementação de um levantamento do número de crianças analfabetas nas diversas zonas da cidade (OSORIO, 1922, p.167-168).

denota a influência das correntes de pensamento de um movimento escolar maior ao ar livre,[6] a proposta traduz o pensamento progressista do intendente Pedro Luis Osorio, médico, que buscava reunir a saúde com o ensino, acompanhando as correntes de pensamento de países da Europa e nos Estados Unidos.

O projeto da primeira da escola primária em Pelotas foi uma concepção escolar precursora, isto é, a experimentação e a incerteza do programa e da linguagem a serem empregados, em escolas afastadas dos centros mais urbanizados, estavam presentes. Num período de transição entre a "aula isolada" e o "grupo escolar", entre o "ensino das primeiras letras" e o "método intuitvo", é implantada a *João Affonso*, que, por sua simplicidade, pode ser identificada como uma "casa escolar", diferenciando-se das aulas isoladas apenas pelas características de higienismo. Nesse sentido, de maneira gradual se inicia a construção de edifícios escolares em Pelotas, com a arquitetura buscando responder às demandas pedagógicas e higienistas, sendo partícipe do processo de estruturação da escola e da rede física escolar (CASTRO, 2009), tornando-se, com sua configuração, modelo de referência no processo que se iniciava.

Com um aspecto peculiar, distinto da sobriedade clássica característica dos demais edifícios públicos, o *João Affonso* (Figura 1) foi projetado com a composição estrutural que se convencionou chamar de "chalé",[7] ou "pavilhão", com amplo pé-direito. Os pavilhões simples eram considerados o que havia de melhor em função das condições de nosso clima (RELATÓRIO INTENDENCIAL, 1922, p. 69). Como resultado, tem-se uma opção por uma linguagem mais flexível, associada a uma visão menos rígida sobre arquitetura de utilidade pública, remetendo a jogos, a brincadeiras e práticas adequadas à vida infantil.

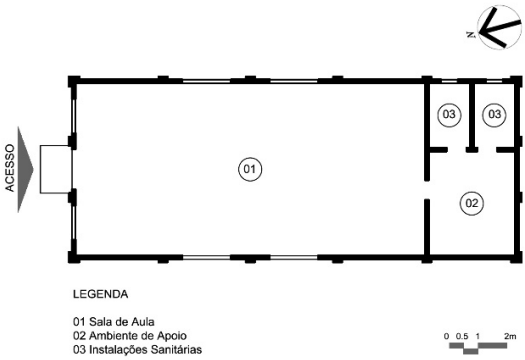
---

[6] As escolas ao ar livre eram instituições educacionais para crianças, voltadas para prevenção e combate ao aumento generalizado da tuberculose (Europa, anos 1900). Eram construídas principalmente em áreas afastadas dos centros urbanos, proporcionando condições de higiene, exposição ao sol e ao ar fresco, ao mesmo tempo que educação.

[7] Chalé, casa de campo de madeira com telhados em duas águas, bem inclinados. Termo proveniente do francês *chalet* (casa campestre de estilo suíço), e que hoje se refere de modo geral a toda casa de madeira rural, campestre, etc. (CORONA; LEMOS, 1972, p. 123).

Figuras 1 e 2 – Fotografia do *João Affonso* (1922) e Planta baixa do *João Affonso*





Fontes: Almanach de Pelotas, 1924. Acervo da autora.

Quanto à organização espacial (Figura 2), a escola *João Affonso* foi instalada num edifício térreo, projetado para uma única sala de

aula retangular, mais uma sala de apoio, provavelmente destinada às professoras e para guardar materiais. Não existia circulação interna, sendo as ligações entre os ambientes realizadas diretamente. Não havia salas para direção ou secretaria, uma vez que as escolas não possuíam administração centralizada. Havia, ainda, dois sanitários incorporados ao edifício. O modelo de sala de aula retangular foi predominante na maioria dos países, inclusive no Brasil, atendendo ao princípio da racionalidade funcional e a critérios disciplinares.[8] Medindo 12 metros de comprimento por 6 metros de largura, revelava-se adequada à acomodação confortável de 50 alunos, conforme especificado no Relatório Intendencial:

> O Pavilhão, que constitue uma aula independente, divide-se em sala de classe e annexos. Cada sala pode comportar 50 alumnos. Bem visível, na parte principal do pavilhão, como que mostrando o nobre fim a que a Escola é destinada, se collocou a bella phrase de Michelet: "A flor humana é de todas as flores a que mais necessita de sol" (RELATÓRIO INTENDENCIAL, 1922, p. 68-69).

Em termos de materiais e de técnicas construtivas, reunindo conforto e durabilidade, a *João Affonso* foi edificada em alvenaria de tijolos, coberta com telhas francesas de barro, técnica amplamente utilizada e material abundante na região. Quanto aos revestimentos, foi aplicado reboco liso nas paredes externas e internas do prédio, as aberturas eram de madeira. Quanto aos acabamentos internos, para revestimento do piso foram utilizados ladrilhos hidráulicos.

As preocupações higienistas com a boa iluminação e ventilação controlada estão presentes na grande sala, onde a luz é projetada pelo sistema bilateral, por oito aberturas, janelas guarnecidas de vidros e postigos, além de caixilho envidraçado acima da porta. Além da área mínima por aluno e área mínima

[8] "Um apartamento retangular consolidou-se como a figura mais apropriada para a aula. A questão mereceu a atenção não só de arquitetos, mas de educadores, médicos, higienistas que recorreram a sua missão civilizadora de prescrever critérios e condições ideais de ar, luz, mobiliário e postura dos alunos" (SOUZA, 1998, p. 139).

de iluminação, outras determinações higienistas eram exigidas para a construção das escolas. Também deveria ser observada a implantação em terreno que não acumulasse umidade e estivesse afastado de locais ruidosos e insalubres. Atentando para essas exigências, o edifício foi implantado a 40 centímetros do nível do solo da praça, para isolamento do edifício em relação ao terreno, tendo a altura do pé-direito elevada, com 3,50 metros, buscando maior conforto térmico-ambiental.

Nos períodos de tempo ameno, as crianças realizavam os exercícios de ginástica, as aulas de canto, jardinagem e de outros pequenos trabalhos manuais ao ar livre e, durante os períodos chuvosos e de frio, as atividades eram no próprio vavilhão escolar, já que dispunha de carteiras "portáteis e removíveis" (RELATÓRIO INTENDENCIAL, 1922, p. 69).

Tendo um projeto padronizado[9] para sua execução, serviu de referência e foi repetido nas escolas de bairro e rurais construídas em Pelotas alguns anos mais tarde, no período de 1924 a 1928. A antiga instituição escolar *João Affonso* deixou de funcionar, mas o edifício passou a servir de abrigo para outros usos por convênio com a Secretaria Municipal de Educação. O edifício está cadastrado como bem representativo da cidade, no Inventário do Patrimônio Histórico e Cultural de Pelotas, tendo suas fachadas públicas e volumetria protegidas por lei.

Grupo Escolar Seriado

Essa tipologia abrange edifícios escolares públicos com um único pavimento e linguagem arquitetônica que se caracteriza pela solidez. Contemplavam, no seu programa de necessidades, diversas salas de aula, ambiente de apoio e sanitário anexo.

[9] Nas primeiras construções escolares, a alternativa predominante foi a utilização de projetos-tipo, ou seja, projetos genéricos que poderiam ser construídos em diversos locais, implantados em situações topográficas diversas, usando o recurso de porões. Além disso, sua utilização atendia às necessidades de construir com rapidez grande número de edifícios em prazos reduzidos e a baixo custo (BUFFA; PINTO, 2002, p. 34-35).

Foram implantados afastados do centro urbano, nas novas zonas de concentração populacional. São fundamentados na implantação do ensino seriado com diferentes salas para os diversos adiantamentos. Na pesquisa, identificamos que em Pelotas, no período da Primeira República, existiam dois edifícios escolares com essas características. São eles *Mariana Eufrásia* e *Carlos Laquintinie*. Elegemos para realizar a análise dessa tipologia o *Mariana Eufrásia*.

O *Mariana Eufrásia,* o terceiro grupo escolar implantado em Pelotas em 1924, e o primeiro construído em um bairro em Pelotas, foi edificado com verbas públicas, durante o governo de Pedro Luis Osorio. Localizado no Bairro Fragata, nas esquinas das avenidas Duque de Caxias e Pinheiro Machado, o edifício foi erguido num amplo terreno, afastado das divisas, proporcionando boas condições de insolação e ventilação. O terreno é cercado por muro de alvenaria arrematado por gradil, delimitando o pátio de recreios, criando uma fronteira física entre a escola e a rua, sem prejudicar a visualização do edifício, símbolo de modernidade no município.

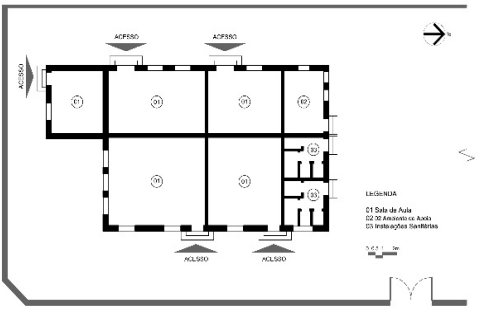
A disseminação do novo modelo de organização do ensino, que se instalava no País assentava-se na criação de uma escola primária *graduada*. Os edifícios escolares deveriam atender a uma série de necessidades da nova concepção de ensino. Os programas arquitetônicos da escola *graduada* passaram a obedecer às determinações dessa nova realidade escolar: classes sequenciais, ambiente administrativo, valorização do professor, novas relações entre os alunos; assim, a nova configuração da escola primária desse período exige uma nova configuração espacial (BUFFA; PINTO, 2002).

Ao mesmo tempo, os grupos escolares materializavam e davam visibilidade aos novos signos políticos e culturais dos novos tempos, e esses ideais eram compartilhados por Pedro Luis Osorio, intendente alinhado com os princípios do Partido Republicano Rio-Grandense, dominante no estado. Acreditava na importância do estabelecimento dos sistemas públicos de ensino para a consolidação da República, apostando na instituição escolar como um dos organismos da vida moderna, que influiria sobre o destino das nações e no poder da escola na formação popular, pois nela se desenvolvem o temperamento e o físico da criança, o crescimento da inteligência e orientação moral (RELATÓRIO INTENDENCIAL,1922, p. 66).

Com uma linguagem arquitetônico-eclética, o edifício do *Mariana Eufrásia* (Figura 3) caracteriza-se por aspecto sólido, projetado para durar. Volumetricamente, o edifício apresentava-se composto por dois volumes justapostos, com o telhado encoberto por platibanda em todo o perímetro. A composição ganhava movimento, com um jogo nos volumes; o recuo imprime um aspecto diferenciado às fachadas. A simetria, um arranjo que era quase uma regra na arquitetura pública do século XIX e que permaneceu a seguir, é quebrada nesse projeto. Suas fachadas possuem platibandas com ornamentos geometrizados, anunciando modernidade.

Figuras 3 e 4 – Fotografia do *Mariana Eufrásia* (1924). Planta baixa do *Mariana Eufrásia*





Fonte: Diário Popular, 22 de abril de 1924. Acervo da autora.

Em Pelotas, o *Mariana Eufrásia* caracterizava-se como um edifício do período em que as escolas primárias começaram a se organizar em classes sequenciais; novos programas exigiam uma nova organização do espaço. Isso se reflete na sua distribuição espacial (Figura 4). Foi construído um edifício térreo, com um programa arquitetônico composto, basicamente, por cinco salas de aula e um único ambiente de apoio, criando salas maiores para os anos iniciais e salas menores para os anos seguintes, quando a seletividade reduzia o número de crianças frequentando as aulas. Os sanitários estavam instalados no corpo do edifício. As salas de aulas se abriam para o exterior por amplas janelas e porta voltadas para o pátio que circundava o prédio. Os acessos eram individuais para cada sala e para os sanitários, através desse pátio, e existia uma calçada contornando e interligando esses acessos, o que permitia circulação em piso elevado e limpo nos dias de chuva.

O pé-direito do edifício é amplo, conferindo conforto e salubridade aos espaços de aula. As janelas e as portas com bandeirolas eram amplamente utilizadas, o que pode ser percebido pela predominância dos vazados sobre os cheios observados nas fachadas. A estabilidade do edifício, solidamente implantado no terreno, ia ao encontro da nova proposta pedagógica.

Quanto às técnicas construtivas e materiais utilizados, o edifício foi construído basicamente com tijolos e telhas de barro, conforme a tradição construtiva que se firmou na época colonial e permaneceu em uso nas décadas posteriores. No que se refere aos revestimentos externos, os socos, as paredes, os pilares e as platibandas receberam reboco liso. Quanto aos revestimentos e acabamentos internos, foram empregados materiais como madeira, amplamente utilizada em forros, portas e janelas. O ladrilho hidráulico foi empregado no piso das salas de aula e dos sanitários.

Seguindo os princípios de higiene e salubridade, tão considerados por educadores, médicos e políticos naquele período, foram feitas diversas aberturas e houve emprego intensivo do vidro no edifício do *Mariana Eufrásia*. As janelas foram largamente utilizadas, possuindo meia folha de venezianas que permitiam arejar o ambiente e, ao mesmo tempo, proteger do sol e do vento, além de conferir privacidade, evitando que as crianças se distraíssem

com os movimentos da rua. Dispunha ainda de bandeirolas de vidro sobre as portas, o que permitia boa luminosidade e, ao mesmo tempo, ventilação controlada.

Embora a implantação da escola graduada traduzisse um esforço para a uniformização e padronização do ensino, isso não aconteceu em relação a esse edifício, não tendo sua construção replicada, como um projeto padronizado adotado por vários edifícios. O terreno amplo do *Mariana Eufrásia* permitiu a expansão da escola, buscando atender ao aumento do número de crianças que habitam essa área do Bairro Fragata, com a construção de novos conjuntos de salas de aula. O edifício original está cadastrado no Inventário do Patrimônio Histórico e Cultural, um dos principais instrumentos de preservação em Pelotas dos bens inventariados, impedindo modificações nas fachadas públicas e na volumetria. Apresentamos descrição e análise do Grupo Escolar Dona Mariana Eufrásia, que permanece em funcionamento até hoje, com a denominação atual de Escola Municipal de Ensino Fundamental Dona Mariana Eufrásia.

Grupo Escolar Escolanovista

Essa tipologia abrange os edifícios escolares públicos de dois pavimentos e linguagem arquitetônica com aspecto esmerado. Em seu programa de necessidades, além de mais de uma sala de aula e sanitário anexo, deveria haver uma sala de direção e um gabinete médico e odontológico. Foram implantados em amplos terrenos ajardinados próximos do centro urbano. São norteados pela proposta educacional que atendia aos princípios da Escola Nova. Na cidade de Pelotas, no período da Primeira República, foram identificados dois grupos escolares dessa tipologia: *Grupo Escolar D. Antonia* e *Grupo Escolar Dr. Joaquim Assumpção*. Nesse contexto, elegemos o *Grupo Escolar Dr. Joaquim de Assumpção* para a análise.

O edifício dessa escola foi construído em 1927, durante o governo do intendente Augusto Simões Lopes,[10] entretanto, a

[10] Membro do Partido Republicano Rio-Grandense e um dos grandes

obra não foi realizada com recursos da intendência, mas contava com verbas vindas da família do homenageado. As construções estavam sob a responsabilidade da Diretoria de Obras, e o edifício "teve projecto do engenheiro Sylvio Barbedo, com indicação do então director de obras" (RELATÓRIO INTENDENCIAL, 1927, p. 80). Localizado no centro da malha urbana planejada e devidamente organizada, imponência e localização privilegiada marcava seu significado no tecido urbano. O *Dr. Assumpção* distinguiu-se das residências, dos prédios comerciais e das demais edificações que constituíam seu entorno.

Construído na Rua Barroso, importante via de ligação entre o porto e o centro do município, o nível da construção e o requinte dos ornamentos ressaltavam o grau de importância da escola primária pública aos viajantes que chegavam a Pelotas. Ocupando um lote de esquina (com a Rua Tiradentes), proporciona uma visualização completa desse marco da educação no município. O acesso ao edifício era feito por zona ajardinada, que se estendia por seu entorno e se prolongava com o pátio, separado da rua por grades, mantendo visibilidade para e a partir do exterior.

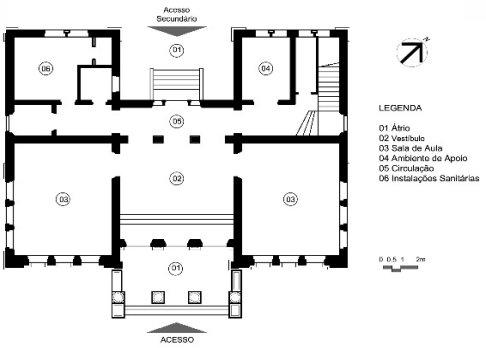
Foi edificado sob a influência dos preceitos da corrente de pensadores da educação, chegada ao Brasil na época, a Escola Nova e o projeto refletia as necessidades impostas por esse movimento, em algumas de suas particularidades. Estudos sobre o movimento da Educação Nova, na região sul do Rio Grande do Sul ressaltam a importância que esses grupos escolares tiveram no contexto de renovação pedagógica, na cidade de Pelotas; serviam como escola-laboratório ou escola experimental, iniciando o movimento da modernidade pedagógica (PERES; CARDOSO, 2004).

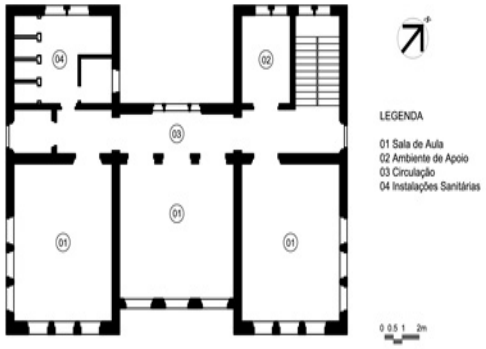
---

incentivadores do ensino no município. Durante seu período no governo (1924-1928), o município construiu diversos prédios destinados a escolas urbanas e rurais.

Figuras 5 e 6: Fotografia do *Dr. Assumpção* (1927). Planta baixa do *Dr. Assumpção*







Fonte: Almanaque do Bicentenário de Pelotas, 2012. Acervo da autora.

O respaldo econômico das doações da família permitiu a construção de uma escola com qualidade e requinte, o uso de materiais importados, a estética tinha estilo arquitetônico eclético.[11] O edifício, projetado em bloco único, com dois pavimentos, apresentava, na fachada principal, a parte central destacada em relação às laterais por recuo e tratamento diferenciado dos vãos (Figura 5). Ali estava definido o acesso principal valorizado por uma escadaria. A composição simétrica utilizou-se de platibandas, colunatas e verga. Sobressai-se o balcão da sacada da sala do primeiro pavimento, com guarda-corpo em alvenaria e com colunas que a sustentam.

As amplas aberturas definiram o ritmo da composição, podendo-se observar, na fotografia da sua fachada principal, que existe uma predominancia dos espaços vazados sobre os cheios, ou seja, dos espaços ocupados pelas janelas e as paredes nas salas de aula. Os vãos determinavam a predominância da verticalidade nas proporções das portas e janelas, denotando preocupação com a composição formal do edifício. Observamos que o alinhamento vertical das janelas é mantido no corpo e no embasamento do edifício. Ficam claras as preocupações higienistas, sendo largamente utilizadas grandes janelas e caixilharias, bem como o uso intensivo do vidro até mesmo na porta, permitindo boa iluminação e, ao mesmo tempo, ventilação controlada.

Quanto à organização do espaço, o *Dr. Assumpção* foi instalado num edifício de dois andares, com um programa de necessidades mais abrangente (Figura 6). No pavimento térreo, existiam dois átrios, áreas cobertas nas entradas que dão acesso ao edifício, ligados a um grande vestíbulo central: um átrio na porta de acesso principal e outro na porta secundária que levava ao pátio. Esse vestíbulo dava acesso a duas salas de aula retangulares voltadas para a fachada principal do edifício, e uma circulação que levava, de um lado, para a sala da direção e para a escada de acesso ao pavimento superior; no outro lado, para

[11] O estilo arquitetônico eclético foi contemporâneo do urbanismo, atingiu as grandes capitais dos países de periferia como o Brasil (entre 1870 e 1931), inicialmente na capital Rio de Janeiro, alcançando as cidades do território nacional, como localidades da campanha gaúcha (SANTOS, 2007, p. 18).

os sanitários. No pavimento superior existem mais três salas de aula com a mesma orientação das salas do pavimento térreo, o gabinete médico-odontológico e sanitários.

Quanto às técnicas construtivas e aos materiais utilizados, o edifício foi construído em alvenaria de tijolos, e a cobertura foi revestida com telhas francesas de barro. A construção caracterizou-se pela técnica de parede sobre parede, sendo o piso do primeiro pavimento executado em madeiramento apoiado sobre as paredes. As paredes internas do primeiro pavimento foram executadas em estuque,[12] técnica essa muito utilizada para diminuir a carga, e revestidas com reboco. As paredes externas foram revestidas de reboco rusticado,[13] com realce nas marcações de canto das paredes, fazendo com que o edifício parecesse mais alongado, aumentando o aspecto de grandiosidade. O esmero da construção denota a participação de mão de obra bastante qualificada na sua execução.

No que se refere aos revestimentos e acabamentos internos, são empregados materiais nobres e, alguns até mesmo importados. A madeira é empregada em grande quantidade nos forros, na estrutura do telhado, nas esquadrias, janelas, portas internas e portas externas. Nos pisos térreos, nas circulações e nos sanitários, o revestimento foi feito com ladrilho hidráulico preto e branco. A escada tinha os degraus revestidos com mármore e com proteção de ferro fundido. A porta principal tinha duas folhas em madeira com vidro e grade de ferro, na parte superior.

Quanto ao uso do recurso de projetos padronizados, observamos que o projeto do *Dr. Assumpção* foi elaborado com características personalizadas, diferentemente dos projetos-tipo, isto é, a planta baixa não foi repetida em outras construções de

[12] Genericamente dá-se o nome de estuque a toda argamassa de revestimento que depois de seca adquire grande dureza e resistência ao tempo. Existem várias modalidades para variadas finalidades (revestimento de paredes internas ou forros, material de vedação, preenchimento de interstícios, execução de ornatos, florões,usado a mão livre ou com auxílio de moldes (CORONA; LEMOS, 1972)

[13] Rusticação refere-se à alvenaria cortada em grandes blocos, com a superfície lisa ou rústica, separados por juntas secas, utilizado frequentemente na parte inferior de uma edificação para aparentar solidez (CASTRO, 2010, p. 324).

escolas. O *Dr. Assumpção* funciona até os dias de hoje, com a denominação de Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Joaquim Assumpção, mantendo as características do edifício, tendo sido construído nos anos 90, apenas uma cobertura no pátio. O edifício faz parte do Inventário do Patrimônio Histórico e Cultural de Pelotas, estando protegido pela Lei Municipal n. 4.568/2000, que impede alterações nas fachadas públicas e na volumetria.

Considerações finais

Ao aprofundar o histórico da construção de cada uma das escolas que compõem este estudo, inferimos que a criação das instituições de ensino em Pelotas seguiu, de maneira geral, porém tardiamente, o movimento da História da Educação brasileira, em relação aos grupos escolares públicos. A organização de um espaço próprio para a educação pública foi preocupação recorrente entre os governantes de Pelotas no período pesquisado, e, para isso, as referências para a instalação dos edifícios escolares e para a modernização do ensino eram copiadas, especialmente, das grandes cidades dos estados com relevância socioeconômica, como São Paulo, Minas Gerais e Paraná.

A arquitetura dos edifícios escolares público pelotenses seguia os preceitos de higiene e conforto dos seus percursores no País. Destacamos o número de obras, tendo o Poder Público construído quinze edifícios durante a Primeira República, cujas características arquitetônicas, entretanto, denotavam baixo aporte financeiro para a execução. Como consequência, ressaltamos uma característica, a simplicidade, que diferenciava profundamente os primeiros edifícios aqui construídos para o ensino público (padronizados e seriados), em relação aos daquelas capitais. Apenas em 1927, os edifícios escolares pelotenses *escolanovistas* apresentaram grandiosidade e esmero nos acabamentos. Entretanto, desde as primeiras construções, as instalações sanitárias já aparecem incorporadas ao edifício, nas escolas de Pelotas, aspecto distinto em relação aos grupos escolares mineiros e paulistas, nos quais os sanitários foram durante algum tempo localizados fora do edifício escolar.

Observamos, ainda, que em Pelotas não havia regulamentos determinando a separação dos alunos por gêneros, estando todas as crianças reunidas na mesma sala de aula, separadas por filas de meninas e meninos, diferentemente dos demais estados, em que a simetria era uma característica predominante nos edifícios dos grupos escolares, em função da divisão do espaço e da exigência de diferentes acessos.

Ainda podemos analisar a arquitetura escolar pelo que expressava o programa de necessidades e pelas funções atendidas por sua espacialidade. Nesse sentido, observamos os edifícios públicos com seu programa bastante enxuto, o que se refletia no processo de formação das crianças e dos jovens. Os alunos provenientes de escolas públicas recebiam formação básica, tornando-se aptos para trabalhos fabris, no comércio e em serviços, com exceção dos estudantes de um grupo *escola-novista*, que contavam com espaços para outras funções, e que desenvolviam o programa ensinado em cinco séries, oferecendo melhor preparação aos alunos para futuro ingresso no mundo do trabalho ou para a continuação dos estudos.

Quanto à localização, os primeiros grupos escolares das grandes cidades estavam localizados em local central e de destaque no cenário urbano, diferentemente de Pelotas, que se situavam nos bairros e em vias de acesso. A pesquisa apontou que essa decisão pela localização dos primeiros grupos escolares, fora do perímetro central, foi baseada em censo realizado por determinação da intendência, para verificar o número de crianças em idade escolar no município, e que necessitavam de atendimento. Na área central da cidade, já estavam em funcionamento as escolas particulares, frequentadas por crianças que pertenciam a famílias com melhor poder aquisitivo, residentes na região. A partir de 1927, foram construídos edifícios escolares públicos na zona central.

A configuração diversa dos edifícios escolares públicos, construídos em um mesmo período, em diferentes localizações, reafirmam o contraste que caracterizava o aspecto social-urbano de Pelotas. Ao mesmo tempo em que eram construídos edifícios imponentes no centro, na periferia erguiam-se prédios de arquitetura simples com apenas uma sala de aula, revelando-se

defasada, em relação aos edifícios dos grupos escolares implantados no centro urbano.

Considerando os valores da Primeira República, o que se estava buscando, através das políticas de educação, e a aspiração de mostrar para o mundo a posição do Brasil nesse regime republicano, no primeiro período, investir na educação significava algo importante para as administrações, e isso fica explícito no estudo, porque, num período de 40 anos, o ensino público em Pelotas apresentou muitas mudanças. A envergadura das políticas educacionais, bem como a preocupação em acompanhar as principais tendências nacionais e internacionais, colocou Pelotas num patamar semelhante ao das principais capitais brasileiras no período. O avanço da arquitetura dos edifícios escolares público- pelotenses, no período investigado (1889-1930), reflete o comprometimento dos governantes municipais com a instrução e a diversificação do ensino público oferecido.

Referências

ALMANAQUE DO BICENTENÁRIO DE PELOTAS. Santa Maria: Gráfica e Editora Palotti, 2012. v.1.

ARGAN, Giulio Carlo. Tipologia. Trad. de Ana Lucia C. de Oliveira. **Enciclopedia universale dell' arte**, Instituto per la colaborazione culturale. Venezia; Roma. Casa Editrice, 1966. v. XIV.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (193-1928). **Educar em revista**, Curitiba, n. 18, p. 103-104, jul./dez., 2001.

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 organizador**. São Paulo: Cortez, 2005.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Desafios da arquitetura escolar**: construção de uma temática em história da educação: cinco estudos em história e historiografia da educação. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

BUFFA, Ester. **Pesquisas sobre arquitetura e educação:aspectos teórico-metodológico**: cultura escolar e história das práticas pedagógicas. Tuiuti: Ed. da Universiade Tuiuti do Paraná, 2008.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de A. **Arquitetura e educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas , 1893-1971. São Carlos. Brasília: EdUFSCar, 2002.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CASTRO, Elizabeth Amorim. A arquitetura dos grupos escolares do Paraná na Primeira República. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 122-148, jan./abr. 2009.

CHÂTELET, Anne Marie. Ensaio de historiografia I: a arquitetura das escolas no século XX. Trad. de Marcus L. A. Bencostta. **Revista História da Educação Asphe**, FaE, UFPel, Pelotas, n. 20, set. 2006.

CHÂTELET, Anne Marie. Le souffle du plein-air. Histoire d'un projet pédagogique et architectural novateur (1904-1952), Métis Presses, coll. Vues d'ensemble, Genève, 2011. ***Les C*ahiers de la recherche architecturale et urbaine**, n. 28 / 2013. Disponível em: http://journals.openedition.org/crau/506. Acesso em: ago. 2018.

CORONA, Eduardo; LEMOS, Carlos. **Dicionário da Arquitetura Brasileira** (Edart). São Paulo: Livraria Editora, 1972.

CORSETTI, Berenice. **Controle e ufanismo**: a escola pública no Rio Grande do Sul (1889/1930). 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 1998.

FARIA FILHO Luciano M. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo, RS: UPF, 2000.

JORNAL DIÁRIO POPULAR. Oficina Tipográfica do Diário Popular, abril de 1924.

PELOTAS. Biblioteca Pública Pelotense. **Acervo do Centro de Documentação e Obras Valiosas**, Pelotas.

LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lucio. Das escolas de improviso às escolas planejadas: um olhar sobre os espaços escolares da Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul. **Rev. Bras. de Hist. da Educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 2, ano 29, p. 45-76, maio/ago. 2012.

OSORIO, Fernando Luís. **A cidade de Pelotas**. Pelotas: Off. Typ. do Diário Popular, 1922.

PERES, Eliane T.; CARDOSO, Aliana A. A expressão da modernidade pedagógica em Pelotas: a criação do Grupo Escolar Joaquim Assumpção. **Cadernos de História da Educação**, n. 3, p. 97, jan./dez., 2004.

RAMALHO, Vera L. P.; WOLFF, Silvia F. dos S. As escolas públicas paulistas na Primeira República. **Projeto**, n. 87, São Paulo, 1986.

RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA DE PELOTAS. Apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1922 pelo intendente Pedro Luis Osório, Oficina Tipográfica do Diário Popular, Pelotas. 1922. Disponíveis no CEDOV da Biblioteca Pública de Pelotas, 1922.

RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA DE PELOTAS. Apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1927 pelo intendente Augusto Simões Lopes, Livraria Globo Pelotas, 1927.

SANTOS, Carlos Alberto (org.). **Ecletismo em Pelotas** 1870-1930**.** Pelotas: Ed. da Universidade Federal de Pelotas, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de são Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. *In:* VIÑAO FRAGO, Antonio; BENITO, Agustín Escolano. S. **Currículo, espaço e subjetividade**. 2. ed. Trad. de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: D. P. & A., 2001.

VINÃO FRAGO, Antonio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. *In*: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **História da Educação, arquitetura e espaço escolar organizador**. São Paulo: Cortez, 2005.

WOLFF, Silvia F. S. **Escolas para a República**: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

ZEVI, Bruno. **Saber ver a arquitetura**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

8.

Expressões modernistas no Rio Grande do Sul na década de 40 (século XX): os grupos escolares e seu valor como patrimônio

Jauri dos Santos Sá
Flávia Obino Corrêa Werle

Notas introdutórias

Este texto expõe a potencialidade da arquitetura dos grupos escolares construídos no Rio Grande do Sul, nos anos 1940, como bens a serem preservados. Assume como referência de análise as edificações escolares resultantes da concretização de políticas de expansão da rede pública no estado, no momento em que o Movimento Moderno se consolidava no País. Insere-se no campo da história da educação, a partir de abordagem historiográfica vinculada à cultura escolar, relacionando-se com patrimônio cultural e paisagem urbana.

O recorte temporal compreende o período da administração do General Osvaldo Cordeiro de Farias (1938-1943), como interventor federal no estado. A partir de relatório apresentado ao governo federal, construímos um cenário relacionando os grupos escolares com o patrimônio histórico-educativo rio-grandense. Ao (re)descobrir esse conjunto, observamos que muitos estabelecimentos seguem em atividade como instituição de ensino, ainda que alguns tenham sofrido alterações arquitetônicas sem critério. Privilegiamos nesse grupo, exemplo da manifestação modernizadora na arquitetura escolar, um movimento de valorização como patrimônio cultural.

Para a historiadora Choay (2001, p. 11), "a expressão patrimônio histórico, designa um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou, constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum". Segundo a autora, a ideia de monumento histórico nasce por volta de 1420, quando se desenvolve nova abordagem de compreensão histórica sobre as ruínas antigas, porém, indica que a palavra *patrimônio* segue hoje uma trajetória diferente devido às revisões teóricas e conceituais do termo, mas que na essência é ligada à questão familiar, econômica e jurídica da sociedade.

Este tema encontra espaço importante nas discussões atuais que tratam da preservação patrimonial. Torna-se um desafio constante quando se considera o patrimônio cultural, cuja premissa deve prever condição indissociável ao desenvolvimento urbano, correlato ao que foi identificado na Convenção da Unesco para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, em Paris, em 1972. Se, na trajetória do patrimônio, observamos que a primeira, a Carta de Atenas (1931), centrava-se apenas nos grandes monumentos, ignorando o restante, a segunda, a Carta de Veneza (1964), ampliava e estendia a noção de monumento histórico, considerando a arquitetura isolada, seu sítio urbano ou rural, como testemunho de uma evolução ou evento histórico. Com a Recomendação de Paris (1972), uma nova consciência invoca o futuro e proclama: o patrimônio é mundial, cultural e natural, apontando para a noção de proteção e conservação de "paisagem cultural" (HARTOG, 2013). Segundo a autora, desde 1972, cultura e natureza reúnem-se numa mesma noção unificadora: o patrimônio.

Na Recomendação de Paris, ficaram definidos como Patrimônio Cultural: monumentos, conjuntos e locais de interesse, enquanto os integrantes do Patrimônio Natural são: monumentos naturais, formações geológicas e fisiográficas e locais de interesse naturais ou zonas naturais (UNESCO, 1972). Toda a problemática identificada na Recomendação de Paris reforçou o quanto a perda de bens culturais, causada pelo desenvolvimento socioeconômico, pela degradação natural e pela falta de recursos financeiros, científicos e técnicos, acarreta o permanente empobrecimento patrimonial das sociedades.

No âmbito da conservação do patrimônio cultural brasileiro, Cavalcanti (2006) salienta que duas decisões ministeriais, de 1936, influenciaram de forma decisiva as feições da "cultura" brasileira. Gustavo Capanema decide não construir o projeto vencedor para o Ministério da Educação e Saúde, entregando o encargo ao Arq. Lucio Costa que, acompanhado de uma seleta equipe, arquitetou o prédio que seria paradigma da Arquitetura Moderna no País. Além disso, encomenda a Mario de Andrade o anteprojeto para a criação de instituto destinado a organizar o patrimônio artístico nacional. Tais ações, organizadas a partir da criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 1937, hoje Iphan, incluíram uma pluralidade de manifestações, que envolvessem vários segmentos da sociedade brasileira (CAVALCANTI, 2006).

A iniciativa significou um marco no início das políticas de preservação e o primeiro entendimento de uma ideia de singularidade nacional, embora essa interpretação fosse observada "como parte de uma conjuntura política explicitada em várias ações que marcaram o projeto ideológico do Estado varguista como agente fundamental na construção simbólica da nação". (RAMOS NOGUEIRA, 2014, p. 56). Por outro lado, também significou a guinada da vertente moderna como orientação dominante no campo da arquitetura e na consolidação de seu "universo simbólico na preservação dos bens culturais no Brasil" (CAVALCANTI, 2006, p. 106).

Com a Constituição de 1988, novos conceitos repensam as políticas de preservação da memória coletiva. O art. 216 da Constituição Federal (1988) define patrimônio cultural brasileiro como o conjunto de bens materiais e imateriais que contenham referências dos grupos sociais que formam o País. Esse conjunto considera formas de expressão, modos de criar, fazer e viver, criações científicas, artísticas e tecnológicas, nas obras, nos objetos e documentos, nas edificações e nos espaços de manifestações, nos conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico, a identidade e a memória de diferentes grupos brasileiros.

Hoje, o IPHAN classifica os bens culturais e materiais em móveis – documentos, obras de arte, mobiliários, objetos – e

imóveis – paisagens naturais, sítios e edificação. E, ainda, define como bens imateriais as manifestações de heranças culturais passadas pela literatura, dança, música, culinária, pelas tradições e técnicas. Atua nos estados via superintendências – Instituto do Patrimônio Histórico-Artístico Estadual (iphae); no Rio Grande do Sul e nos municípios, através de legislações próprias que devem atender às diretrizes nacionais e estaduais.

Meira (2004) entende o patrimônio dentro do campo das representações sociais, em que ocorre atribuição de sentido e de valores que se alteram com o passar do tempo, trazendo elementos de referência para a sociedade. Este aspecto fundamenta o sentido da preservação do patrimônio e não unicamente a existência de uma materialidade, por exemplo. Nem todas as edificações antigas passam a ser patrimônio de uma cidade. A autora ressalta que algumas construções, em um dado local, nem sempre são reconhecidas como patrimônio cultural, pois a escolha de determinados elementos, lugares, manifestações ou arquitetura, que irão se constituir material de referência da construção e reconstrução da história, é feita através da significação do valor que o espaço tem para a sociedade. Ainda segundo a autora:

> Depende dos valores da sociedade, presente em cada momento da sua trajetória, a definição do que vai se constituir em patrimônio cultural – compreendido como os elementos materiais e imateriais socialmente reconhecidos e que servem de referência ao seu desenvolvimento. A atribuição dos valores está ligada ao universo da escolha e o reconhecimento de seus significados inscreve-se na dimensão simbólica do imaginário. Nas cidades os bens patrimoniais estruturam uma rede de relações sociais que atribuem sentido e ajudam a criar laços de pertencimento a partir dos lugares urbanos (MEIRA, 2004, p. 13).

Para Abreu (1998), a memória é uma categoria biológico-psicológica, que diz respeito à capacidade de armazenagem e conservação de informações. A busca da identidade dos lugares tem sido fundamental para uma busca de raízes, uma busca do

passado. A memória hoje é um elemento fundamental para a constituição da identidade de um lugar. Assim, o patrimônio possui a capacidade de estimular a memória das pessoas historicamente vinculadas a ele. Portanto, a imagem de uma cidade se constitui pela riqueza e diversidade de elementos que permitem o diálogo entre patrimônio cultural e memória social. Dessa forma, a arquitetura ocupa importância fundamental, pois ela marca visualmente a trajetória histórica e evolutiva de uma sociedade.

Ao reflexionar sobre o conceito de patrimônio, no âmbito das investigações em história da educação, Possamai (2012) argumenta que o repertório de documentos de pesquisa a disposição permite ao investigador distintas possibilidades de compreensão dos processos educativos. Nesse sentido, a autora relata a predominância das investigações sobre edificações escolares, em grande parte concentradas na construção daquelas edificações, o que reforça o entendimento do lugar social da escola. Entretanto, menciona que são raros os estudos que tomam essas edificações como patrimônio.

Nesse contexto, o estudo sobre patrimônio histórico-educativo de Ermel (2017, p. 293), destaca que "não existe uma preocupação sistemática em torno da arquitetura dos primeiros edifícios públicos para a escola primária no estado do Rio Grande do Sul", referindo-se às instituições públicas responsáveis pelos processos de inventário e tombamento do patrimônio histórico-cultural gaúcho, identificando apenas quatro edifícios escolares tombados pelo Iphae no estado. A autora também comparou as políticas públicas de preservação e valorização da arquitetura escolar em dois estados brasileiros, São Paulo e Paraná, reconhecendo neles o empreendimento em torno de estudo, preservação, inventário e tombamento de prédios escolares.

Reforça-se, portanto, que o cerne deste texto é recuperar, a partir de edificações escolares dos anos 40, referências do passado acompanhadas das relações que estabelecem com o patrimônio cultural, especialmente aquelas relacionadas aos movimentos de reforma no ensino e a apropriação do ideário moderno, nas construções escolares da primeira metade do século XX. Pretende-se, assim, disseminar a valorização dos

grupos escolares como patrimônio cultural, corroborando sua salvaguarda e manutenção.

Reformas educacionais e correntes arquitetônicas: percursos de um patrimônio

Surgido no final do século XIX na Europa, o movimento Escola Nova resultou do descontentamento com as práticas pedagógicas da Escola Tradicional, trazendo grandes reflexos para a educação no mundo inteiro. O movimento ganhou destaque no Brasil dos anos 1920, abalado por acontecimentos no meio cultural, especialmente pela Semana de Arte Moderna ocorrida em São Paulo (FERNANDES, 2006). Na educação, figuras expoentes de uma legião que incluía representantes da educação, sociologia, psicologia e filosofia, estudavam, escreviam e debatiam sobre o tema da renovação escolar, ideais que repercutiram intensamente na arquitetura e no urbanismo.

No Rio de Janeiro do final dos anos 1920, Fernando de Azevedo lidera profunda reforma na educação, na então capital da República. Com a Revolução de 1930, Getúlio Vargas assumo o poder, dando início a um período de centralização política, tendo a educação como prioridade nacional. A educação passa a ser utilizada "como um dos veículos para moldar uma identidade nacional coletiva bem como para enfrentar questões relacionadas à integração dos imigrantes estrangeiros na sociedade brasileira" (ARENDT, 2011, p. 108). O período ficou conhecido como a Era Vargas (1930-1945).

A primeira metade do século XX foi também um período de ebulição nas artes e na arquitetura. Divulgado principalmente pelo Arq. franco-suíço Le Corbusier,[1] através de palestras proferidas em São Paulo e no Rio de Janeiro, arquitetos e intelectuais brasileiros se apropriam dos ideais modernos. Um dos acontecimentos mais marcantes foi a construção da nova sede para o Ministério

[1] "Elizabeth D. Harris, esclarece através de farta documentação como este mestre influenciou a arquitetura brasileira a romper com o neoclassicismo dominante nos anos 20 para produzir uma arquitetura de vanguarda e tornar-se líder no universo da arquitetura moderna" (FONSECA. 2002, p.?).

da Educação e Saúde. O então Ministro Gustavo Capanema convocou Lucio Costa para projetar a nova sede do ministério, o qual convidou os arquitetos: Affonso Eduardo Reidy, Carlos Leão e Jorge Moreira, Ernani Vasconcellos e Oscar Niemeyer, e Le Corbusier esteve plenamente envolvido como consultor. Nascia o novo edifício, "considerado como o ponto inicial de uma arquitetura moderna de feito brasileiro" (SEGAWA, 2014, p. 92).

E os modernos da arquitetura e da educação também se aproximam. Ainda em 1930, Anísio Teixeira convida Lúcio Costa para a direção do curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes (Enba). Com um ensino acadêmico vinculado a corrente do ecletismo, Lúcio Costa chama os arquitetos: Gregori Warchavchik, Affonso Eduardo Reidy e Alexander Buddeus, propondo profundas reformas na Enba (SÁ; WERLE, 2016). A experiência durou pouco, porém uma nova geração de arquitetos conscientiza-se das transformações em curso, na arquitetura mundial (SEGAWA, 2014).

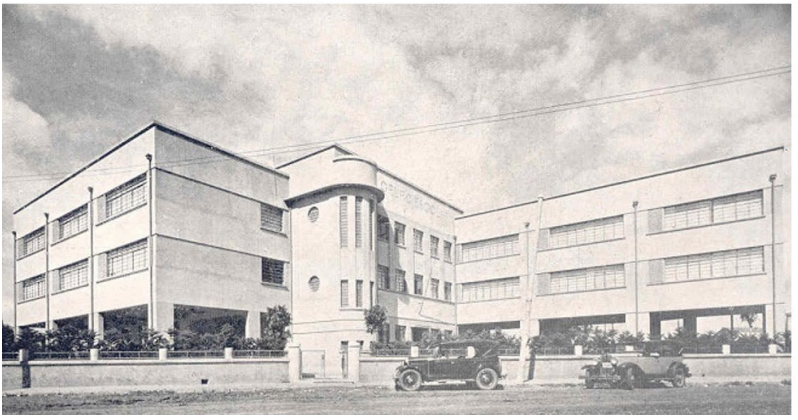
Ainda no âmbito da educação, em 1932 marca o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Diversos intelectuais envolvidos nas campanhas regionais de educação, entre eles Anísio Teixeira, elaboram o documento no congresso de educação, "retratando as chagas do ensino público e princípios que deveriam nortear sua reformulação, propondo uma estrutura unificada e de âmbito nacional, desde o ensino infantil até o superior" (SÁ; WERLE, 2016, p. 219). Reivindicavam obrigatoriedade e gratuidade ao ensino público, reconhecendo o direito universal à educação. Era um plano organizado à altura das necessidades modernas do País.

Um ano antes, em 1931, Anísio Teixeira assumia a Diretoria de Instrução Pública da Prefeitura na cidade do Rio de Janeiro, permanecendo no cargo até 1935. Defendia uma Educação Pública leiga, gratuita e aberta a todos. Uma de suas principais tarefas foi elaborar um plano geral de edificações escolares, o qual compreendia um programa de novas construções e estabelecia normas para a adaptação de edifícios alugados. Os projetos foram realizados pelo arquiteto Enéas Silva, chefe da Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares e obedeciam a cinco tipos, descritos por Anísio Teixeira: a) *tipo mínimo*, com duas salas aula e uma sala ateliê-oficina; b) *tipo nuclear*, com 12 salas de aulas, espaços para

administração, secretaria e biblioteca para professores; c) *tipo platoon* 16 salas, sendo 12 salas comuns e quatro salas especiais, tipo auditório, para auditório, música, sala de jogos e recreação; d) *tipo platoon* 12 salas se desdobra em seis salas comuns e seis salas especiais; e) *tipo platoon* 25 salas, com 12 salas comuns e 12 salas especiais, mais um amplo ginásio (OLIVEIRA, 2007).

Em 1933, Fernando de Azevedo, um dos signatários do Manifesto, empreende uma reforma no ensino paulista, criando uma comissão encarregada de resolver o problema das construções escolares. Integrava essa comissão o Arq. José Maria da Silva Neves, professor na Escola Politécnica e de Belas Artes e chefe da Seção Técnica de Projetos da Diretoria de Obras Públicas e Diretoria de Ensino. Silva Neves propõe edifícios próximos do pensamento moderno (Figura 1), usando formas geométricas simples, adotando o concreto armado, propondo estrutura independente, pátios sobre *pilotis* e grandes aberturas envidraçadas.

Figura 1 – G. E. Visconde de Congonhas do Campo (1936) – Tatuapé, SP



Fonte: Segawa (2014, p. 67).

Conforme Oliveira (2007), a comissão paulista apresentou, ainda, novas diretrizes para a elaboração de projetos e para a execução de obras:

> O programa arquitetônico elaborado pedia salas de aulas amplas, claras e ventiladas, pintadas em cores claras; dependências de trabalho, salas para administração e professores; e auditório, que seria destinado a várias funções: sala de jogos, de educação física, de canto, de festas e cinema educativo, e ainda como local para reuniões escolares, assembleia de pais e mestres. Os novos projetos contemplavam, ainda, instalações sanitárias como gabinetes de assistência médica e dentária (2007, p. 69).

Os arquitetos: Enéas Silva, chefe da Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares do Distrito Federal e José Maria da Silva Neves, chefe da Seção Técnica de Projetos da Diretoria de Obras Públicas e Diretoria de Ensino de São Paulo, defendiam os princípios da arquitetura moderna, rompendo com os estilos vigentes até então. Por outro lado, os defensores das concepções anteriores (arquitetônicas e pedagógicas) classificaram tais propostas como "caixa d'água", com "figurino comunista".

Apoiador do movimento neocolonial na arquitetura, José Mariano Filho[2] era uma das figuras que viam na arquitetura moderna uma influência "comunista", sugerindo que estes não atendiam ao sentimento nacionalista (GOLDFARB *et al.*, 2016). Polêmicas à parte, outras interpretações para a arquitetura nacional se afirmavam no cenário arquitetônico e institucional do País, com a Arquitetura Moderna disseminando-se entre profissionais de várias regiões (SEGAWA, 2014).

Caracterizado por gestões identificadas com a política getulista, o período de 1930 a 1945, no Rio Grande do Sul, foi marcado por diversos governos. Flores da Cunha, interventor nomeado por Getúlio Vargas em 1930, exerceu o mandato como governador eleito de 1935 a 1937. Rompido com governo federal, e no contexto do Estado Novo, foi sucedido pelos governos de Daltro Filho

[2] José Mariano Filho chefiava, no Rio de Janeiro, a corrente neocolonial, principal competidora dos modernos pela primazia da condução oficial da renovação arquitetônico-nacional e pelo estudo do passado nacional. Médico, crítico de arte, jornalista, professor de anatomia e diretor da Escola Nacional de Belas Artes, José Mariano provinha da rica família tradicional pernambucana Carneiro da Cunha, sendo irmão do poeta Olegário Mariano (CAVALCANTI, 1999).

(1937-1938), Osvaldo Cordeiro de Farias (1938-1943) e Ernesto Dornelles (1943-1945). Rio de Janeiro e São Paulo se consolidam como principais polos econômicos e industriais do País, enquanto o Rio Grande do Sul mantinha-se, economicamente, atrelado à agropecuária (CORSETTI *et al.*, 2007).

Na esfera da educação, em 1935 é criada a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública (Sesp, RS), sendo ocupada por Otelo Rosa (1935-1937). Em 1937, José Pereira Coelho de Souza assume a secretaria, permanecendo à frente da pasta nos governos de Daltro Filho, Cordeiro de Farias e Ernesto Dorneles. Segundo Búrigo (2014), a modernização do aparato escolar, iniciada na segunda gestão de governo de Flores, foi prosseguida e aprofundada na gestão de Cordeiro de Farias. Sob o comando de Coelho de Souza, o reaparelhamento da Sesp, RS, operacionalizou um movimento de renovação educacional, político e pedagógico, numa ação planejada e comprometida do estado, concomitante com o processo de nacionalização do ensino.

Conforme Quadros (2006, grifo nosso), o movimento de reordenamento e modernização escolar de Coelho de Souza envolveu quatro grandes dimensões: a) jurisprudência sobre educação; b) reestruturação da Sesp, RS; c) desenvolvimento de políticas de expansão da rede pública de ensino – **construção de escolas**; d) orientação, supervisão e inspeção do trabalho escolar.

Em 1939, era promulgado o decreto que estabelecia o novo Regimento Interno das Escolas Primárias, agrupando-as em dois tipos: escolas isoladas e grupos escolares. Os projetos arquitetônicos para as novas unidades escolares eram elaborados pela Secretaria de Obras Públicas do Estado (SOP, RS), e examinados pelo Departamento de Educação Primária e Normal, da Divisão Técnica e Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais da Sesp, RS, seguindo critérios e sugestões de caráter médico-pedagógico (RBEP, 1944).

É na perspectiva do percurso entre reformas e correntes arquitetônicas, que compreendemos a arquitetura escolar dos anos 1940 como elemento cultural, como manifestação viva, carregada de simbolismo da vida social das comunidades. Um patrimônio

que carece de atenção, de preservação e de reconhecimento por parte de estudantes, comunidades e entes públicos. Somente dessa forma seria possível criar condições e oportunidades para que as futuras gerações também se apropriem desse patrimônio, de seus traços identitários, reconhecendo-os coletivamente.

Os grupos escolares dos anos 1940: um patrimônio a ser (re)conhecido

No âmbito da SOP/RS, o governo Cordeiro de Farias registrava (Quadro 1) que, embora com reduzido corpo de engenheiros, conseguia cumprir o encargo de elaborar projetos arquitetônicos, organizar concorrências e fiscalizar a execução de prédios escolares rurais e urbanos. (RELATÓRIO..., 1943, p. 108). Relacionava 33 edifícios escolares urbanos. Seguramente alguns deles iniciados na etapa de Daltro Filho, uma vez que a tabela estabelece o ano de 1937 como marco inicial. A localização privilegiava regiões de alta densidade demográfica e zonas onde imperava forte concentração de escolas estrangeiras (especialmente teuto e ítalo-brasileiras).

Quadro 1 – Grupos escolares, sedes e capacidades (1937-1942)

Nº	Sedes	Capacidades			
		200 **alunos**	350 **alunos**	500 **alunos**	750 **alunos**
1	Alfredo Chaves (atual Veranópolis)			1	
2	Arroio do Meio	1			
3	Bagé				1
4	Bom Jesus		1		
5	Cachoeira (atual Cachoeira do Sul)				1
6	Camaquã		1		
7	Candelária	1			
8	Caxias do Sul		1		
9	Encantado	1			
10	Estrela		1		

11	Flores da Cunha	1			
12	Guaíba		1		
13	Guaporé		1		
14	Iraí	1			
15	Jaguarão			1	
16	Lajeado		1		
17	Novo Hamburgo			1	
18	Pelotas				1
19	Porto Alegre			1	
20	Prata (atual Nova Prata)	1			
21	Santa Maria		1		
22	Santiago			1	
23	Santo Antônio	1			
24	São Francisco de Assis		1		
25	São Francisco de Paula		1		
26	São Gabriel		1		
27	São José do Norte	1			
28	São Pedro		1		
29	Tapes		1		
30	Torres	1			
31	Tupanciretã			1	
32	Venâncio Aires	1			
33	Viamão		1		
PARCIAIS		10	14	6	3
TOTAL		33			

Fonte: Quadro elaborado pelos autores a partir dos dados existentes no Relatório do Interventor Federal, General Osvaldo Cordeiro de Farias (1943).

Apesar da crise financeira relatada na mensagem oficial, e em meio às propostas nacionalizantes do governo central, uma nova fase de construção escolar em larga escala (Figura 2) tinha início no estado.[3]

[3] Sob o título *Construções escolares no Rio Grande do Sul,* a edição n. 6 da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), registrava a construção de novos edifícios escolares nas cidades de Rio Pardo, Arroio Grande, Soledade, Caí, Rosário, José Bonifácio, Santa Rosa, São Lourenço, Getúlio Vargas, São Sepé e Porto Alegre, com duas unidades. Mencionava, ainda, a cooperação de Mary Sue Brown, diretora do Colégio Metodista de Porto Alegre, "senhora portadora de vários cursos de especialização de técnica de construções escolares nos Estados Unidos, e que, com grande gentileza, emprestou ao trabalho sua colaboração" (RBEP, 1944, p. 422).

Figura 2- Na sequência, os grupos escolares de Veranópolis, Bom Jesus, Cachoeira do Sul, Candelária, Pelotas, São José do Norte, São Pedro do Sul e Tapes: estado atual

















Fonte: Google Maps, adaptado pelos autores.

Os edifícios apresentam configurações muito semelhantes nas suas implantações. Apesar de discreto, o acesso principal, geralmente localizado em esquina estabelece um marco na fachada, colaborando na distribuição e organização interna dos ambientes. Há acessos secundários que fazem conexão com o pátio e também atuam como entrada de serviço. O perímetro é bastante recortado devido à conformação em "L" da planta e os volumes que se projetam para fora, como o volume curvo da esquina (observado nas unidades Cachoeira do Sul, Bagé e Pelotas) e das escadas.

Por um lado, o bloco sólido e ancorado ao solo, que constitui esse perímetro, e o sistema construtivo utilizado (parede portante) não permitem grande integração do interior com o exterior, ainda que o ritmo de fenestração seja bem marcado. Por outro, essa integração interior *versus* exterior é especialmente valorada na configuração de esquina, a partir dos terraços do segundo e/ou terceiro pavimentos onde, geralmente, se projeta o nome do grupo escolar, um forte elemento de visibilidade do edifício, além do mastro para a bandeira, ainda hoje visível na maioria das unidades.

O núcleo principal de circulação vertical é outro elemento significativo, com destaque para a grande abertura com esquadrias de ferro. Há outras escadas secundárias, algumas assumindo volume curvo, característica também observada no Grupo Escolar Visconde de Congonhas do Campo, construído em 1936 (Figura 1). Embora seja difícil enquadrar, exatamente, a linguagem arquitetônica adotada nos grupos escolares, certamente esse conjunto pode ser classificado como exemplar protomodernista, com forte associação à linha do *art déco*[4] (SÁ; WERLE, 2016). Em solo rio-grandense, encontram-se grandes expressões desse movimento de vanguarda da arquitetura moderna, devido principalmente ao grande número de arquitetos imigrados, sobretudo alemães.

A tentativa de aproximação a esse conjunto edificado

[4] No Brasil, associam-se ao Movimento Moderno alguns troncos fundadores, também chamados de protomodernos. Entre eles encontra-se a arquitetura *art déco*. Conforme o professor Günter Weimer, suas características eram o emprego insistente de formas arredondadas, cores claras, em tonalidade pastel, e um decorativismo aplicado sobre as massas construídas, de inspiração dos movimentos de vanguarda da década de 1920 (WEIMER, 1998).

é entendida como uma oportunidade de colaboração para a salvaguarda e manutenção do patrimônio. Tal especulação não vislumbra ações de estudo e tombamento imediato dos edifícios, tampouco busca responsabilizar outros entes, no âmbito do governo estadual ou municipal. É nossa intenção reconhecer a importância desse patrimônio no cenário da arquitetura escolar rio-grandense e incentivar ações na esfera da educação patrimonial, além de apontar para a importância dos acervos escolares, que incluem documentos, mobiliários e objetos, tão caros aos pesquisadores da História da Educação.

Considerações finais

A representatividade da obra moderna, que se observa nos grupos escolares construídos no Rio Grande do Sul, no período de administração de Cordeiro de Farias, justificou a escolha desse tema como objeto de estudo. A partir de projetos-padrão, que variaram de tamanho (200, 350, 500 e 750 alunos), foi possível observar a evolução arquitetônica das propostas. Das coberturas expostas a quatro águas, seguindo o modelo da construção tradicional (G.E. Estrela, de Estrela, RS), até os telhados protegidos por platibandas, numa clara adaptação aos preceitos da arquitetura moderna (G.E. Joaquim Caetano da Silva, de Jaguarão, RS).

Identificamos nesse conjunto de edificações escolares algumas características, como: a) a implantação em terreno de esquina, valorizando o marco arquitetônico; b) composições de até três pavimentos, com porão para elevar o prédio (monumentalidade); c) o uso de formas predominantemente geométricas, com destaque para o volume curvo nas esquinas e na circulação vertical; d) uma aproximação à arquitetura moderna, ainda que a organização espacial contemple um edifício ancorado ao solo. Não se observou qualquer intenção de utilização de *pilotis*, estratégia associada ao período Moderno, verificada, por exemplo, no G.E. Visconde de Congonhas do Campo (1936), de Tatuapé, SP (Figura 1). No entanto, é possível perceber a inclusão de aspectos modernos, como a caixilharia de ferro nos volumes das escadas e auditório.

Ao abordar a temática das edificações escolares, da história e do patrimônio histórico-educativo rio-grandense, através da valorização das construções escolares, especialmente os grupos escolares, é intenção incentivar o resgate das memórias locais e regionais, assim como despertar, nas comunidades onde estão inseridas, o reconhecimento e a potencialidade dessas construções como patrimônio cultural. Marco na paisagem urbana e sinônimo de lugar, esse conjunto edificado segue em pleno funcionamento, carecendo de atenção, de apropriação, de preservação e de entendimento coletivo como patrimônio, seja por parte de estudantes, das comunidades ou de entes públicos (municipais e estaduais).

Referencias

ABREU, Maurício de Almeida. Sobre a memória das cidades. **Revista da Faculdade de Letras**, v. XIV, Porto, 1998, p. 77-97. Disponível em: https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1609.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020.

ARENDT, Isabel Cristina. História da educação no Rio Grande do Sul e em São Leopoldo. *In*: ARENDT, Isabel C.; WITT, Marcos A. (org.). **Pelos caminhos da Rua Grande**, história(s) da São Leopoldo republicana. São Leopoldo: Oikos, 2011. p. 101-116.

BÚRIGO. Elisabete Zardo. Aritmética nas escolas primárias gaúchas na primeira metade do século 20: o ensino prescrito. **Hist. Educ**., v. 18, n. 44, p. 9-25, set./dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/heduc/v18n44/en_02.pdf. Acesso em: 8 jan. 2020.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Trad. de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade; Ed. da UNESP, 2001.

CAVALCANTI, Lauro. Modernistas, arquitetura e patrimônio. *In*: PANDOLFI, Dulce (org.) **Repensando o Estado Novo**. Dulce Pandol. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 179-190.

CAVALCANTI, Lauro Pereira. **Moderno e brasileiro**: a história de uma nova linguagem arquitetônica (1930-1960). Rio de Janeiro: Jorge Zahr Ed. 2006.

CORSETTI, Berenice; KISTEMACHER, Dilmar; PADILHA, Alessandra Vieira. A política educacional no Rio Grande do Sul e a

questão da nacionalização do ensino (1930/1945). **História da Educação**, Asphe/FaE/UFPel, Pelotas, n. 23, p. 173-192, set./ dez. 2007. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29277. Acesso em: 8 jan. 2020.

ERMEL, Tatiane de Freitas. **Arquitetura escolar e patrimônio histórico-educativo**: os edifícios para a escola primária pública no Rio Grande do Sul (1907-1928). 2017. 343f. Tese (Doutorado) -Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre, RS, 2017.

FERNANDES, Noemia Lucia Barradas. **Arquitetura escolar carioca**: edificações construídas entre 1930 e 1960. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ, 2006.

GOLDFARB, Marina; TINEM, Nelci. Escolas modernas para uma nova pedagogia – o movimento escola nova e a modernização da arquitetura escolar paraibana (década de 1930). *In:* SEMINÁRIO DOCOMOMO, 13., Paraíba, 2016. **Anais** [...], Paraíba, 2016. Disponível em: http://seminario2016.docomomo.org.br/artigos_apresentacao/sessao%2011/DOCO_PE_S8_GOLDFARB_TINEM.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presenteísmo e experiências do tempo. Vários tradutores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MEIRA, Ana Lúcia Goelzer. **O passado no futuro da cidade**: políticas públicas e participação dos cidadãos na preservação do patrimônio cultural de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

RAMOS NOGUEIRA, Antonio Gilberto. O campo do patrimônio cultural e a história: itinerários conceituais e práticas de preservação. **AntíTeses**, v. 7, n. 14, p. 45-67, jul./ dez. 2014, p. 45-67. Disponível em: https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=193332875005. Acesso em: 8 fev. 2020.

OLIVEIRA, Fabiana Valeck de. **Arquitetura escolar paulista nos anos** 30. 2007. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-20052010-152808/en.php. Acesso em: 19 jan. 2020.

POSSAMAI, Zita Rosane. Patrimônio e história da educação: aproximações e possibilidades de pesquisa. **História da Educação** RHE, v. 16, n. 36, jan./abr. 2012, p. 110-120. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/19976/pdf. Acesso em: 8 jan. 2020.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação**: o Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais do Rio Grande do Sul. 2006. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS, 312 fl. 2006. Disponível em: http://disde.minedu.gob.pe/handle/123456789/233. Acesso em: 8 jan. 2020.

SÁ, Jauri dos Santos; WERLE, Flavia Obino Corrêa. Presságios de modernidade na arquitetura escolar gaúcha: o Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo (1946-1966). *In*: SGARBI, L.S.G.; ALMEIDA, D.B. de. (org.) **Colégios elementares e grupos escolares no Rio Grande do Sul**: memórias e cultura escolar – séculos XIX e XX. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 214-235.

SEGAWA, Hugo. **Arquiteturas no Brasil** 1900-1990. 3. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

UNESCO. **Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural**. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133369_por. Acesso em: 19 jan. 2020.

WEIMER, Günter. **Arquitetura modernista em Porto Alegre entre** 1930 **e** 1945. Porto Alegre: EU, 1998.

Documentos

CONFERÊNCIA geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura: convenção para a proteção do patrimônio mundial, cultural e natural**.** Paris, 1972.

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Getúlio Dorneles Vargas, presidente da República, pelo General Osvaldo Cordeiro de Farias, interventor federal no Estado do Rio Grande do Sul, durante o período de 1938-1943. Oficinas Gráficas da Imprensa Oficial, 1943.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (RBEP). Construções Escolares no Estado do Rio Grande do Sul, v. II, n. 6, dez. 1944.

9.

Cadências no tempo: celebrações em prol da brasilidade na "Hora do Brasil" (1937-1945)

Terciane Ângela Luchese

Palavras iniciais

> Tu também amas o Brasil. Quando a Bandeira auriverde sobe ao topo do mastro e se desfralda ao sol, teu coraçãozinho brasileiro bate mais forte. Quando cantas o Hino Nacional, teu coraçãozinho bate mais apressado. É a voz da Pátria que sai pela tua boca.
> (J. P. Coelho de Souza, secretário de Educação e Cultura, 1939).

Um Brasil apresentado como pátria brava e bondosa, presente de Deus, que devia ser amado e respeitado pelo exercício de dever de fazer-se "melhores brasileiros na vida de cada dia". Tal apelo foi dirigido às crianças a quem se creditava ser "pequenina parte do nosso grande Brasil". As proximidades das "grandes festas da Pátria" foram a ocasião para o envio de correspondência[1] para o Grupo Escolar Bento Gonçalves

[1] Na íntegra, a carta afirmava: "Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Educação Primária e Normal. Secção Técnica. Criança! Muito breve se realizarão as grandes festas da Pátria. Todos já se preparam para mostrar quanto a querem. Tu também amas o Brasil. Quando a Bandeira auriverde sobe ao topo do mastro e se desfralda ao sol, teu coraçãozinho brasileiro bate mais forte. Quando cantas o Hino Nacional, teu coraçãozinho bate mais apressado. É a voz da Pátria que sai pela tua boca. Tu és uma pequenina parte do nosso grande Brasil. Cabe-te procurar ser cada dia melhor pelo amor desta Pátria querida, que é um presente de Deus. Assim hás de fazê-lo cada vez maior. A

da Silva, no município de mesmo nome, em 1939. Assinada pelo então secretário de Educação e Cultura, Coelho de Souza, e encaminhada pela Secção Técnica, tal missiva pode ser a síntese que representa a proposta do presente texto. Os anos de 1937 a 1945 foram profícuos nas comemorações cívicas, que buscavam disseminar por meio de diferentes estratégias as políticas de nacionalização e a constituição de um sentimento de pertença nacional. Como caracterizava o próprio Coelho de Souza, o desejo foi o de promover experiências sensíveis que permitissem uma "nacionalização sentimental" (SOUZA, 1941, p. 80).

As caravanas de "coloninhos" na capital, os desfiles e as intensas comemorações da Semana da Pátria, do Descobrimento do Brasil e da Proclamação da República, foram celebrações festivo-cívicas bem conhecidas no período da nacionalização do Estado Novo. No entanto, a nacionalização fez presença no interior das escolas, em momentos bem menos visíveis, mas com uma marca talvez até mais profícua, porque contínua e permanente. O presente texto atenta para o cadenciamento do ano escolar e toma como marcadores as chamadas "Hora do Brasil", rituais cívicos semanais que elegiam temas como: nossa terra e nossa gente; o Brasil e a natureza; o progresso do Brasil; produtos da terra; Duque de Caxias, enfim assuntos em sua maioria alinhados com as políticas de nacionalização varguista, que no contexto gaúcho ganharam especificidades e contornos próprios. Como refere Benito (2017, p. 35), é importante "mergulhar na observação sistemática do que se passa realmente dentro dos espaços que denominamos salas de aula"; assim, o foco da análise está na "Hora do Brasil" realizadas no Grupo Escolar Bento Gonçalves da Silva, a mais antiga e importante escola público-estadual daquele período, situada em Bento Gonçalves, na Serra gaúcha. O estudo foi pautado nas contribuições

Festa da Pátria, este ano, será muito mais bela do que as outras passadas. Milhares de crianças e jovens escolares vão prometer, nestes dias, e hão de cumprir, sempre uma linda promessa – Fazerem-se melhores brasileiros na vida de cada dia. Eu te convido a pensar na maneira se seres melhor brasileiro na tua casa, na tua escola, com os teus amigos, na tua cidade. Se compreendes os deveres que te cabem e se os cumprires com toda a alegria de que é capaz o teu coração de criança, terás imitado o nosso Brasil – cheio de bravura e cheio de bondade. J. P. Coelho de Souza, Secretário de Educação e Cultura". (LIVRO DE CORRESPONDÊNCIA RECEBIDA, 1939-1949).

da História Cultural e História da Educação. Metodologicamente, a análise documental-histórica de fotografias, jornais e documentos da escrituração escolar, como livros de Atas, correspondências e relatórios, permitiu compor nuanças e matizes do cotidiano daquela instituição, entre 1937 e 1945.

O capítulo está organizado em dois momentos: o primeiro apresenta breve contexto da escolarização e da nacionalização no Rio Grande do Sul, e segundo, mais especificamente, destaca o que foi a Hora do Brasil e algumas das práticas vivenciadas naquele Grupo Escolar Bento Gonçalves da Silva.

Algumas ponderações sobre a nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul

Em maio de 1909, pelo Decreto n. 1.479, o presidente da Província modificou o programa de ensino complementar e criou os colégios elementares no estado. Os colégios elementares significaram um "novo" modelo de organização da escola: seriada com professor regente em cada classe, com a presença de diretor e secretaria, dispôs sobre conteúdos, organização e distribuição do tempo, do método de ensino (no caso o intuitivo), dos espaços (biblioteca, gabinetes, salas) e um conjunto de regulações distintas do que fora corrente até então. Ainda em 1909, foram transformadas em colégios elementares,[2] escolas de Santa Maria, Santa Cruz e Montenegro, e criados colégios em Bagé, Rio Pardo, Encruzilhada, São Jerônimo, São Sebastião do Caí e Bento Gonçalves. Portanto, todos inicialmente localizados no interior do estado. O critério para a escolha do local para instalação de colégio, além da demanda, foi o oferecimento de local

[2] Como situa Peres (2000 p. 85), a estrutura de ensino primário gaúcho dar-se-ia em: "[...] escolas elementares isoladas (uma única aula), instituem-se também os grupos escolares (que nesse período eram apenas a reunião de várias aulas) o que inicialmente era uma forma de preparação para que um estabelecimento chegasse à condição de colégio elementar. O critério para que uma escola fosse considerada escola elementar isolada, grupo escolar ou colégio elementar era o número de alunos e o número de professoras. No caso dos colégios elementares, era necessário legalmente o número de 200 ou mais alunos matriculados".

por parte das municipalidades (PERES, 2000). Em 1927, quando nova reforma educacional instituiu colégios complementares, o Rio Grande do Sul já contava com 48 colégios elementares.

Em 1910, foram aprovados os programas de ensino (Decreto n. 1.576, de 27 de janeiro de 1910) e o regimento interno desses Colégios (Decreto n. 1.575, de 2 de janeiro de 1910), constituindo a base legal da instrução público-gaúcha na Primeira República.[3] A normatização estabelecida no Decreto n. 1.479, (de 26/5/1909), prescrevia que os professores do colégio elementar seriam designados em comissão dentre os professores primários do estado, pelo secretário dos Negócios do Interior e do Exterior, mediante o proposto pelo inspetor-geral. Na prática, os intendentes tiveram influência direta na solicitação de nomeação e/ou exoneração dos professores dos colégios elementares. O decreto de criação instituía que cada colégio teria uma biblioteca, gabinetes e o material indispensável ao ensino, assim como uma secretaria à qual incumbiria todo o movimento administrativo, expediente e arquivo. A secretaria ficaria a cargo de um secretário nomeado mediante concurso.

O município de Bento Gonçalves, RS, foi um dos primeiros a receber concessão, instalando, a partir de 1911, o Colégio Elementar. Estabelecido no prédio da administração municipal, no térreo, ali permaneceu entre 1911 e 1936, com a denominação de Colégio Elementar Bento Gonçalves. Pelo Decreto n. 6.280, de agosto de 1936, o nome passou a ser Bento Gonçalves da Silva. A projeção e execução da construção de prédio específico, que passou a abrigar a escola, aconteceram entre 1935 e 1936. A inauguração foi em 24 de agosto de 1936. O novo prédio ocupava terreno doado pela municipalidade e, em três andares, contava com 12 salas de aula e quatro outras salas para atendimentos específicos. A partir de 1949, passou a contar com energia elétrica. Por muitas décadas, foi a mais importante escola pública do município e, em meio às políticas de nacionalização, foi espaço de catalização e irradiação de orientações para outras escolas rurais – municipais e estaduais.

[3] Em 4 de outubro de1927, pelo Decreto n. 3.898, se estabeleceu no ovo regulamento para a Instrução Pública no Rio Grande do Sul.

As práticas de comemorações cívicas estiveram presentes no interior dos colégios elementares, durante a Primeira República. A proposta era que o curso elementar compreendesse o ensino de: Português, Geografia e História Pátria, noções de geografia e História Geral, Aritmética e Geometria práticas, Contabilidade, noções de escrituração mercantil e agricultura, lições de coisas, trabalhos manuais, desenho a mão livre, elementos de música vocal, ginástica sueca e evoluções militares nas escolas ao sexo masculino. O preparo dos alunos para uma vida prática e até profissional, desde a escola primária, era uma preocupação do governo estadual, o que fica evidenciado pelas matérias a serem ministradas. Essa perspectiva pode ser bem notada no art. 1º do Decreto n. 1.576, de 27 de janeiro de 1910, que estabelecia o regimento interno dos colégios elementares: "Art. 1º – o colégio elementar tem por fim promover e dirigir, simultaneamente, o desenvolvimento moral, intelectual e físico dos alunos e proporcionar-lhes conhecimentos úteis à vida" (DECRETO n. 1.576, 1910). O objetivo nacionalista, moral e cívico do ensino foi valorizado, conforme mensagem do presidente da Província, Borges de Medeiros:

> Interessado intimamente ao futuro de nossa nacionalidade e à felicidade do homem, o problema da instrução pública continua a solicitar a máxima atenção do governo rio-grandense. [...] tem o Estado em mira não só combater o analfabetismo, como também *facultar às densas populações de origem estrangeira, que entre nós se fixaram, um mais fácil conhecimento de nosso idioma, sem o qual é difícil a comunhão de ideias e de sentimentos e infrutíferas, em regra, quaisquer tentativas de assimilação*. Consoante a sábia sentença latina *mens sana in corpore sano*, a educação moral e física acompanha, passo a passo, a intelectual, sucedendo-se assim, nos estabelecimentos públicos as palestras instrutivas e as festas cívicas, alternadas com exercícios metódicos de ginástica e trabalhos manuais (MENSAGEM, 1917, p. 21-22, grifo nosso).

A modernidade pedagógica implementada com a criação e organização dos colégios elementares em 1909, no Rio Grande do

Sul, demandou adaptações, produziu tensionamentos, divergências e culturas escolares por vezes diversas daquela prescrita na legislação, conforme aponta a tese de Peres (2000). O crescimento de escolas aconteceu progressivamente, mas esteve distante de atender à população escolar. Coexistiram ao longo da Primeira República e de parte do período varguista distintas iniciativas de escolarização, para além daquelas públicas.

Em 10 de janeiro de 1939, pelo Decreto n. 7.680, todos os colégios elementares passaram a denomiar-se grupos escolares. Em agosto do mesmo ano, pelo Decreto n. 7.929 as escolas foram classificadas em grupos escolares ou escolas isoladas. E, no mesmo ano, pelo Decreto n. 8.020, de 29 de novembro de 1939, foi prescrito o programa mínimo para as escolas primárias no Rio Grande do Sul.

Ao analisar as legislações e orientações emanadas entre 1930 e 1940, consoante os acontecimentos mundiais e nacionais, a tônica das políticas educacionais no Rio Grande do Sul se voltou fortemente para a nacionalização do ensino. Peres (2016, p. 38) afirma que, no "Programa de Ensino de 1939 podemos perceber que a normatização era no sentido de que a moral e o civismo deveriam ser "vividos" e a sua aprendizagem deveria ser feita através da vida diária da escola". No ensejo de construir a "nação brasileira", foram muitos e repetitivos os anúncios da necessidade de expandir as escolas públicas para, com isso, atender a maior número de crianças, ensinando-lhes o Português e o "amor à Pátria". Destarte, o fechamento de escolas étnicas, ensino em Português, a difusão do ensino cívico em escolas públicas foram políticas marcantes, que reverberaram em diversos decretos, de acordo também com as reformas de Capanema (LUCHESE, 2014). O investimento na ampliação da rede pública de educação foi acompanhado de centralização administrativa. É nesse período que foi regulamentado e aprovado o primeiro Plano de Carreira do Professor Primário (Decreto n. 1.640, de 29 de dezembro de 1938) e, a partir de então, o ingresso passou a ser por concurso. Cabe lembrar que, em 1943, foi criado o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, o CPOE/ RS, que ocupou papel central na proposição e execução de políticas público- educacionais, conforme aponta Quadros (2006). A pretensão era racionalizar

os serviços de instrução pública, dotando-os de caráter experimental e científico. Para tal intento, um corpo burocrático de funcionários formulou e conduziu reformas no ensino, que podem ser pensadas em três dimensões principais:

> a) Os que se referem à docência: o Centro impôs a formação ao magistério estadual e a possibilidade de atualização profissional por meio de seminários, conferências e missões pedagógicas que confrontaram os docentes com novas técnicas de trabalho e atualização. [...] foco central [...] profissionalizar e qualificar o magistério. b) Os que se referem ao poder disciplinar: a extensa e minuciosa regulamentação [...] numa série de recomendações, prescrições, detalhamento para os programas de higiene, de educação moral e cívica, para o ensino de história, da geografia, da matemática [...]. Proliferam por meio de diferentes objetos impressos: boletins, comunicados, instruções, manuais [...]. c) Os que se referem aos lugares do sujeito: as práticas do CPOE/RS distinguiram as funções implicadas em todo o processo de escolarização [...] a burocratização, a centralização e a instituição de variadas formas de controle e vigilância (QUADROS, 2006, p. 287-288).

O CPOE, a partir de 1943, catalisou e centralizou as orientações enviadas para as escolas. Foi enfático na nacionalização que se desdobrou em diversas iniciativas. Para além, outras medidas foram sendo tomadas. Não é demais lembrar que diversos estudos[4] têm apontado a importância da escola na campanha de nacionalização, difundida no decorrer do governo Vargas, com maior ênfase ao Estado Novo. Forjar uma identidade brasileira passou a ser um dos principais objetivos da escolarização e, para isso, muitos foram os discursos que circularam e as práticas que se instituíram. Para Quadros (2006, p.

[4] Veja-se, por exemplo: Horta (1994); Seyferth (1981,1999); Kreutz (1999, 2005); Gertz (1987, 2002, 2005); Schwartzman (1982); Schwartzman; Bomeny e Costa (1984). Com relação à nacionalização entre descendentes de imigrantes italianos: Pagani (2005), Sganzerla (2001), Rios (2001) e Dalmolin (2005).

60), foi o interventor Cordeiro de Farias que, entre 1938 e 1943, implementou as diretrizes estadonovistas para a educação, em especial "três aspectos: a necessidade de conferir um conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas; a padronização dos currículos, dos materiais didáticos e dos sistemas de regulação e fiscalização e a erradicação das minorias étnicas, linguísticas e culturais estabelecidas no Brasil".

A constituição de um leque de comemorações marcou o cadenciamento do ano e está vinculada a um conjunto de "tradições inventadas" (HOBSBAWN; RANGER, 1984) para solidificar a ideia de nação, pois, como afirma Oliveira (1989, p. 181), "os estados nacionais foram pródigos em definir hinos, bandeiras, imagens e símbolos que 'personificam' a nação, fornecendo-lhes o sentido de identidade e expressando sua soberania". Para a mesma autora, a legitimidade, a soberania e a cidadania constituem o centro de uma nação, e a organização de festas oficiais e de símbolos nacionais produz memórias que se quer perpetuar para a tradição nacional da nação imaginada (ANDERSON, 2008), mobilizando um universo simbólico-próprio, revelador da pretensa unidade nacional-brasileira.

No que se refere às políticas públicas voltadas para a nacionalização no Rio Grande do Sul, Gertz (2005, p. 146) alerta que precisamos "atentar para o fato de que a ação 'nacionalizadora' não atingiu de forma linear, uniforme, todos os grupos, havendo significativas diferenças na avaliação das várias populações 'estrangeiras que se encontravam em território gaúcho'". O mesmo autor destaca ainda que "as ações podiam variar de região para região, de forma que determinado grupo de 'alienígenas' em determinada região podia ser atingido com intensidade bastante diferente que o mesmo grupo em outra região" (GERTZ, 2005, p. 146). Considerando essas advertências, ressalta-se que as diferenças de como a legislação foi aplicada, se com maior ou menor rigor, demanda estar atento ao que Certeau chama de consumo ou artes de fazer.[5]

[5] "A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de consumo: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase

As políticas de nacionalização, criadas a partir de 1937, foram vividas e sentidas de formas diversas pelos imigrantes italianos e por seus descendentes no Rio Grande do Sul. Os indícios apontam que foi menos violenta na Região Colonial Italiana, se consideradas as ações na chamada Quarta Colônia.[6] Para o secretário de Educação, José Pereira Coelho de Souza (1969), como declarou em diversas situações, entre os italianos o problema da nacionalização inexistia.

Em 1941, conforme relatório do então prefeito de Bento Gonçalves, João Dentice,[7] o município passara por uma reforma no ensino municipal, com vistas a adaptar-se às legislações estaduais e federais. Conforme Dentice, a reforma vinha sendo implementada, tendo o inspetor de ensino, Achylles Mincarone, a responsabilidade por coordenar as ações. Uma das eminentes mudanças conforme Mincarone ocorreu no quadro de professores:

> Alunas-mestras tiveram ingresso no magistério. Os mestres já existentes foram submetidos a rigoroso exame de suficiência. Presentemente, salvante algumas exceções de nomeações interinas e de 13 professoras do quadro especial, todas as 61 aulas desta comuna têm titulares diplomadas ou previamente aprovadas em concurso a que se submeteram (MINCARONE, 1942, p. 141).

Além das mudanças no quadro docente, a reforma tinha especial e o inspetor reconhecer que tudo acontecia com tranquilidade, sem resistências, e que os agricultores se ocupavam, mesmo, era com o trabalho. Em suas palavras:

---

invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas *nas* maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante" (CERTEAU, 1994, p. 39).

[6] Veja-se ainda, sobre o nacionalismo em Caxias do Sul o estudo de Pagani (2005); sobre a nacionalização em Guaporé a pesquisa de Sganzerla (2001). Sobre a ação do Estado Novo na Quarta Colônia, veja-se Dalmolin (2005) e Rios (2001).

[7] A troca de prefeitos é noticiada em jornal: "Movimento de Prefeitos. O major Sabino Mena Barreto que ocupava o cargo de Prefeito de Bento Gonçalves, foi nomeado prefeito de Estrela. Para prefeito de Bento Gonçalves foi nomeado o Dr. João Dentice que era prefeito de Santa Vitória do Palmar. Foi nomeado prefeito de Santa Vitória do Palmar o agrônomo Guilherme de Souza Castro" (JORNAL O MOMENTO, ano VIII, n. 370, 15 abr.1940, p. 1).

> O trabalho perseverante, continuado de todos os dias, e todas as horas e de todas as oportunidades, assentado e planejado por V. S. relativamente à educação e preparo dos habitantes das zonas do interior do município, confiado à execução dos mestres, tem sido deveras profícuo e exercitado sem alarde, sem tumulto, sem soluções bruscas e desconcertantes. Promissora é a expectativa. O plano pré-estabelecido muito antes da previsão terá o seu termo final. Não vai nenhuma injúria na afirmação de que o elemento que lida e habita o interior do município, os donos das propriedades rurais, põem todo o interesse, estritamente, no que é seu. Onde termina e até onde vai o limite das suas terras, também vai e confina a sua ambição e termina aquele seu interesse. O mais tudo se resume em assunto secundário (MINCARONE, 1942, p. 143).

A nacionalização transcorria com ações cotidianas, lideradas pelos professores e sem "alardes", "tumulto" ou mesmo "soluções bruscas e desconcertantes". A condução foi no sentido da negociação, do silenciamento de certas práticas culturais, que foram sendo deixadas de lado, porque eram consideradas atrasadas, sem sentido para o "novo" Brasil que se desejava construir. O inspetor ainda afirmava que as comemorações cívicas estavam sendo realizadas com o maior proveito.

> [...]. Já, agora, no fim deste exercício, a transformação é deveras extraordinária. Aí estão as solenidades cívicas realizadas em todas as datas nacionais para atestar o que de útil e proveitoso tem sido realizado. Neste aspecto ainda sugerem muito os relatórios mensais do professorado, cheios que estão de citações testemunhando a mudança operada. Lendo tais relatórios se tem como uma verdade inconcussa que educar é a grande e benemérita obra que, na presente emergência, cabe ao administrador patriota! (MINCARONE, 1942, p. 143).

Os professores deviam elaborar, mensalmente, relatórios sobre as atividades desenvolvidas na escola, bem como descrever

os principais acontecimentos ocorridos na comunidade, durante aquele período. Como reconhecia o inspetor escolar, a partir dos relatórios era possível para as autoridades acompanharem com detalhes o cotidiano do interior do município, onde as questões de nacionalização eram mais proeminentes.

Em um decênio – de 1939 a 1948 –, o número de professores duplicou. Outras medidas como aulas noturnas foram criadas, viabilizando a frequência de jovens e adultos às classes de alfabetização. A Biblioteca Pública Municipal[8] foi constituída e contava com mais de mil livros no acervo. Pelo Decreto n. 18[9] foi aprovado o Regimento Interno das Escolas Municipais de Bento Gonçalves, com obrigatoriedade à frequência escolar para a população infantil, independentemente da idade. O decreto estabelecia obrigatoriedade na frequência do ensino primário. Quando esse fosse finalizado, o aluno recebia um atestado e ficava liberado para dar ou não continuidade aos estudos. Outra iniciativa da inspetoria escolar foi o incentivo para a criação de instituições como caixas escolares, Círculos de Pais e Mestres, clubes, bibliotecas, museus e ligas de brasilidade. Ainda, o estabelecimento do programa de ensino para as escolas primárias rurais através do Decreto n. 20, de 27 de fevereiro de 1942. Com essa síntese, se percebe a interlocução do município com as legislações estaduais e federais da mesma época.

Como práticas de nacionalização, todos os municípios da região tiveram nomes de escolas, ruas, praças, localidades e distritos modificados. Diversas nominações lembravam lugares da Itália e foram todos substituídos por nomes de pessoas ou eventos históricos considerados importantes na história do Brasil.[10] A seguir há a análise das comemorações cívicas no município, com especial atenção ao Grupo Escolar Bento Gonçalves da Silva e a realização da Hora do Brasil.

[8] Criada pelo Decreto n. 12, de 28 de maio de 1941.
[9] Decreto n. 18, de 20 de novembro de 1941.
[10] Na perspectiva onomástica e da toponímia, merecem atenção os estudos de Dal Pizzol (2014) e Misturini (2014).

Celebrar o civismo, a "Hora do Brasil"

Para pensar a história da escola é importante termos em conta que se trata de "uma história de criações, porém é também uma história dessas recepções, acomodações, traduções, apropriações, recusas, resistências, fusões, mestiçagens, metamorfoses..." (BENITO, 2017, p. 97). E para pensar nas práticas de nacionalização implementadas no período varguista, no interior do Rio Grande do Sul, no Grupo Escolar Bento Gonçalves da Silva, é relevante investigar as práticas de rituais, como afirma Benito (2017), pois permite pensar nas lógicas internas ou, como refere Certeau (1994), nas "artes do fazer".

O município de Bento Gonçalves tem sua história vinculada aos processos migratórios do final do século XIX e por suas ruas; em plena década de 1930, as conversas ainda aconteciam em dialeto italiano, ao menos para vários dos transeuntes. Num contexto de nacionalização e de busca pela formação de um sentimento de pertença nacional, foi preciso implementar diferentes estratégias para a difusão da ideia da brasilidade. Entendemos que as identidades são produzidas de forma relacional e "adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas" (WOODWARD, 2000, p. 8). Desse modo, a marcação é pela diferença e produzida por meio de símbolos e da reivindicação de um passado comum, quando se trata das identidades nacionais. Para que esse sentimento de um passado em comum fosse construído e partilhado, foram instauradas práticas cotidianas nas salas de aulas. E como lembra Woodward (2000, p. 33) "toda prática social é simbolicamente marcada. As identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições".

As ruas centrais da cidade foram tomadas por celebrações e desfiles cívicos. As comemorações da Semana da Pátria ganharam contornos e requintes de dias e dias de celebração. Nomes de "heróis nacionais", sua biografia, datas e acontecimentos considerados memoráveis foram sistematicamente ganhando espaço. Olivo (2017) transcreve um trecho de entrevista da aluna da escola

rural isolada, Maria Pierina Basso, que rememorou como significativas as festividades que ela denominou da Semana da Pátria:

> As grandes festas para nós era na Semana da Pátria. Para a Semana da Pátria os assuntos eram mais de patriotismo: discursos, hinos, poesias, diálogos. Nos diálogos, às vezes representávamos "figurões" da nossa história. E a professora preparava as roupas conforme o uso da época: Pedro Álvares Cabral, Tiradentes, Dom Pedro I... na proclamação da Independência. "Fulano" representou Tiradentes. Vestiu uma camisola comprida até os pés, o enforcamento e tudo o mais. [...] Todas as escolas levavam os alunos para marchar (OLIVO, 2017, p.123).

Como afirma Pollak (1989, p. 4), as memórias são construídas e, assim, são fundamentais "processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e formalização das memórias". A proposição de uma memória nacional unificada foi celebrada por meio de festejos que assumiram uma função pedagógica e unificadora, que intentava marcar nos "corpos e mentes" a brasilidade.

O colégio elementar transformado em grupo escolar, em 1939, estava vinculado à Delegacia Regional de Ensino da 4ª Região Escolar, com sede em Caxias do Sul. Dali partiam diversas missivas que orientavam a diretora e os professores sobre como deveriam proceder para os festejos pátrios. Em 1939, por exemplo, o delegado Apolinário A. dos Santos informava qualquer atividade relacionada à escola e com a presença de estudantes só poderia acontecer em português, estando vedado qualquer idioma estrangeiro.

> Delegacia Regional de Ensino da 4ª Região Escolar. Caxias, 17 de agosto de 1939. à direção do Grupo Escolar de Bento Gonçalves. Em obediência às determinações da Exma. Sra. Profª Maria José Souza Cunha, chefe do serviço de Nacionalização do Ensino, transcreve, para o vosso governo, a comunicação que recebeu esta Delegacia Regional de Ensino. "De acordo com o despacho do Sr. Secretário de Educação levo ao vosso conhecimento que *não serão*

> *permitidas representações teatrais, festas escolares ou auditórias, sessão de cinema educativo ou quaisquer outras atividades recreativas, em idioma estrangeiro*, mesmo sendo tais festas levadas a efeito em prédio separado da escola. As *atividades todas que dizem respeito à criança devem ter um cunho altamente brasileiro*, para maior eficiência do serviço de nacionalização". Aproveito a oportunidade para apresentar-vos os mais elevados protestos de consideração e estima. Apolinário A. dos Santos. Delegado de Ensino (LIVRO DE CORRESPONDÊNCIA RECEBIDA, 1939-1949, grifo da autora).

No período de 1937 a 1945, identifiquei que atuavam 14 ou 15 professores no grupo escolar, além da diretora. Dentre os docentes, a professora Hilda Maria Pasquali atuou na escola. Poucos anos depois, conforme Quadros (2006), ela assumiu a secretaria executiva do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais (CPOE, RS), entre 1949 e 1971. Com relação à direção, no período em estudo, estiveram à frente do educandário:

Quadro 3 – Diretoras do Grupo Escolar Bento Gonçalves da Silva: 1937-1945

Diretora	Período
Marieta Conceição Prates	1936 até março de 1937
Genny de Campos Salvaterra	março de 1937 a março de 1939
Suely Aveline	março de 1939 a maio de 1940
Edith Chagas	maio a julho de 1940
Carmen Magalhães Dentice	agosto de 1940 a novembro de 1944
Rosalina Pereira	março a dezembro de 1945

Fonte: Organização da autora.

A diretora participava de muitas outras atividades e era responsável por orientar professores de escolas isoladas rurais. Naquele período, a inspeção escolar tornou-se mais intensa e regular. A diretora Carmen Magalhães Dentice era esposa do prefeito que permanece na administração do município, em

período correspondente. Ela acompanhava o prefeito em muitas das celebratórias e de inspeção escolar. Monte Belo e a sede de outros distritos também participavam intensamente das festividades. Na imagem a seguir, o "altar da pátria", foi erguido na entrada da igreja, onde figuravam quadros de Getúlio Vargas, bandeiras, brasão e outros enfeites. Professores, estudantes, familiares, autoridades do município e uniam-se para a fotografia.

Figura 1 – Festa da Semana da Pátria no distrito de Monte Belo, RS



Fonte: Acervo fotográfico do Museu Casa do Imigrante, Bento Gonçalves, RS.

A Figura 1 permite também considerar o apoio da Igreja católica ao processo de nacionalização, apoiando o governo com

o uso do português nas celebrações religiosas,[11] somando-se nos momentos cívicos[12] que enalteciam a pátria e mesmo cedendo espaço para atividades como missas.

A troca de missivas sobre como tinham procedido para a realização das comemorações era comum. Em 1939, narrava o então prefeito de Bento para o secretário da Educação, Coelho de Souza:

> Prefeitura Municipal de Bento Gonçalves. Nº 313. 16 de novembro de 1939. Exmo. Sr. De. J. P. Coelho de Souza, Digníssimo Secretário de Educação e Saúde Pública, Porto Alegre. Tenho o prazer de levar ao conhecimento de V. Exa. que ontem foi aqui condignamente comemorado o Cinquentenário da Proclamação da República, o que constituiu uma prova da eficiência dos ingentes e patrióticos trabalhos de nacionalização que V. Exa. vem desenvolvendo, com a solidariedade entusiástica desta administração. A população local contemplou, com visível emoção, o desfile de mais de 1700 alunos dos estabelecimentos escolares do município, uniformizados e obedecendo à mais rigorosa disciplina. Peço vênia a V. Exa.

[11] Conforme Giron (1994), em 1939 a Diocese de Caxias, através do Bispo Dom José Baréa e pautado nas decisões da arquidiocese de Porto Alegre, emanou decisão em que "[...] os párocos da Região Colonial receberam em 2.8. 1939 uma circular que tinha como objetivo o de "colaborar com o benemérito governo no trabalho de nacionalização" determinando que: "1. todos os sermões e práticas religiosas devem ser feitos em língua portuguesa; 2. ao final dos sermões poderá ser feito pequeno resumo na língua estrangeira, se houver grande número de fiéis que não entenderem o português; 3. na região onde só houver italianos, a língua deverá ser o vernáculo, utilizando um resumo no final em língua italiana; 4. se os padres não souberem o português podem copiar discursos e sermões já realizados" (GIRON, 1994, p.130-131).

[12] Pode-se citar como exemplo a missa campal celebrada na Semana da Pátria de 1939: "[...] dia 4, domingo, promovida pela Liga de Defesa Nacional, foi rezada solene Missa Campal na praça Centenário. Ao Evangelho pregou o vigário da paróquia e, no fim da Santa Missa, fez eloquente discurso um capitão do Exército, pertencente ao 9º Batalhão de Caçadores, situado em Caxias. No dia 7, além de grande desfile, houve festival no Salão Paroquial em homenagem à Pátria." Novamente em 1940: "Foi uma verdadeira apoteose cívica a Semana da Pátria neste ano. O fogo simbólico, a missa campal, os desfiles todo se processaram com um entusiasmo que não teve precedentes nos outros anos". Livro de Tombo (1918-1958) da Paróquia Santo Antônio, Bento Gonçalves, RS.

> para mencionar que muito cooperaram para o brilhantismo dos festejos as dedicadas diretoras dos Grupos Escolares desta cidade e das vilas de Pinto Bandeira e Santa Tereza, bem como suas prestimosas auxiliares e os professores das aulas isoladas estaduais de Monte Belo, de Faria Lemos e Ypiranga. Congratulando-me com V. Exa. pela sua ação inteligente e profícua à testa do importante Secretaria que dirige, reitero-lhe as expressões de minha particular estima e apreço. Saúde e fraternidade, Ass. Sabino Menna Barreto, Prefeito. Em 16/11/1939 (LIVRO DE CORRESPONDÊNCIA RECEBIDA, p. 1939-1949).

Sabino Menna Barreto relata a participação da população, dos estudantes e elogia as diretoras dos grupos escolares e professores pelo resultado dos festejos em torno da Proclamação da República. Para as solenidades das datas percebidas como mais importantes, a Delegacia Regional de Ensino ou a Secção Técnica ou o CPOE enviavam orientações para as diretoras de como deveriam proceder. Como identificou Quadros (2006, p. 65), "se até 1936 a orientação para as atividades cívicas era feita de maneira lacônica, a partir de 1937, a Secção Técnica passou a remeter às direções das escolas um detalhado programa a ser executado por ocasião das datas cívicas". O detalhamento de dias, horários e mesmo locais e tipos de atividades recomendadas são prescritas nas circulares enviadas para as escolas. A seguir, a circular enviada em 1939 por ocasião das comemorações da Semana da Pátria:

> Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Saúde Pública. Diretoria Geral de Instrução Pública. Secção Técnica. Porto Alegre, 09 de agosto de 1939. Circular n. 12888. À Direção. Para vosso conhecimento e devidas providências, remeto-vos o programa que deverá ser executado nas escolas públicas do Estado, durante as comemorações da Semana da Pátria.
> Setembro 1 – às 8 horas e 30 minutos, início das comemorações com formatura dos alunos, hasteamento da Bandeira e canto do Hino Nacional Essa cerimônia deverá

ser precedida de rápida alocução, pela Diretora ou professora, com o fim de motivar as crianças para as atividades da Semana. Desfile de todos os alunos no pátio da escola, em saudação ao Pavilhão Nacional, recolhendo-se, após as crianças às suas respectivas aulas.
Trabalhos de classe, visando a participação ativa e consciente das crianças nas comemorações à data magna da Pátria, e desenvolvendo-se em torno desse fato histórico, com pesquisa de dados, informações, material ilustrativo, preparo de dramatizações, composições, álbuns etc. e preparação do ambiente escolar, por meio de cartazes, frases ilustradas, fotografias etc..
Descida da Bandeira, no encerramento do dia escolar, entoando-se, nessa ocasião, o Hino à Bandeira e o Hino Nacional.
Setembro 2 – Hasteamento da Bandeira, com formatura dos alunos e canto do Hino Nacional, no início dos trabalhos escolares; e descida da Bandeira, no encerramento do dia escolar, repetindo-se as cerimônias nos dias seguintes da Semana.
Continuação dos trabalhos em classe.
Setembro 3 – Parada da Mocidade.
Setembro 4 – Programa idêntico ao do dia 2.
Setembro 5 – às 10 horas – Demonstrações de Educação Física: marchas, exercícios calistênicos, jogos e bailados (internas para os cursos primários; em conjunto com outras instituições, para as escolas secundárias).
Setembro 6 – Sessão de auditório, como preparação para as comemorações máximas do dia seguinte apresentação dos trabalhos da Semana, em que podem figurar: leituras, dramatizações, declamações, diálogos, narrações, hinos ou canções alusivas à data etc..
Setembro 7 – às 16h – Hora da Pátria.
Deveis entrar em entendimento com as autoridades civis e militares para as realizações dos dias 3 e 7. Olga Acauan Gayer. Diretora Geral da Instrução (LIVRO DE CORRESPONDÊNCIA RECEBIDA, 1939-1949).

As recomendações prescritas na circular propunham um trabalho articulado da escola com as autoridades militares e civis dos municípios, bem como um conjunto de atividades a serem seguidas pelos docentes na organização dos estudos para subsidiar a festividade. Posteriormente, pela Portaria n. 2.235, de 4 de abril de 1940, foi regulada a educação cívica. (QUADROS, 2006). Os rituais em torno das celebrações estampavam as páginas dos jornais locais. O jornal *A Época*, publicado em Caxias do Sul, noticiava em setembro de 1940 as comemorações da Semana da Pátria, em Bento Gonçalves:

> Chegada Triunfal do Fogo Simbólico – cerimônias realizadas a 1 e 2 de setembro [...]. As festividades da Semana da Pátria estão decorrendo com brilhantismo neste município. A chegada do fogo simbólico do amor da Pátria, procedente da histórica catedral de Florianópolis, deu ensejo a uma impressionante manifestação patriótica da população bento-gonçalvense. A entrada na cidade, no dia 30 de agosto, foi triunfal. Oitocentos colegiais e a população em peso formaram alas até a porta da igreja, para passagem dos atletas aclamando-os com vibrantes palmas. Conservado na Igreja Matriz foi o Fogo Simbólico transportado e aceso na Pira junto ao Altar da Pátria, a zero hora de 1º de setembro. A cerimônia, assistida por considerável multidão, foi belíssima. Apagada a iluminação pública, 50 atletas escolhidos do Tiro de Guerra e da União de Moços Católicos, conduzindo tochas, partiram da Igreja em acelerado fazendo alto junto à Pira. À zero hora o atleta Antonio Pasquetti da U.M.C. acendia a Pira, sob vibrantes palmas. A seguir o prefeito municipal Dr. João Dentice proferiu brilhante improviso declarando iniciadas as comemorações da Semana da Pátria e dizendo do seu conforto como brasileiro e governante pelas exuberantes demonstrações da população bento-gonçalvense.
> Solenidades em Monte Belo – Ontem após o hasteamento da Bandeira Nacional no Altar da Pátria, pelo juiz de direito, dr. João Pinheiro Ribeiro, partiu uma grande

caravana de autoridades e pessoas gradas, chefiada pelo prefeito João Dentice, para Monte Belo, 2º Distrito, onde imponentes cerimônias cívico-religiosas, foram realizadas. Conduziram o fogo simbólico para esse distrito os atletas do Tiro de Guerra e da U.M.C. Acesa a Pira, junto ao Altar armado na praça foi feito o hasteamento da Bandeira pelo Prefeito, sendo nessa ocasião tocada a marca própria por um corneteiro do destacamento da Brigada. A seguir, cantado o Hino Nacional pelos alunos do Grupo Escolar, Colégio das Irmãs e pelo povo, foi realizada Missa Campal, pelo Revdo. Padre Ferlin, que ao sermão, proferiu um patriótico discurso. Seguiu-se com a palavra o Tte. Brasilino Araújo, orador da caravana, que proferiu um discurso sobre a efeméride que se comemora, encerrando-o com um veemente apelo ao povo do distrito para que dê todo o seu indispensável apoio à obra educacional do governo, falando exclusivamente o idioma nacional. Houve, ainda, um banquete oferecido à caravana e uma hora de arte pelos alunos dos dois colégios da vila. Tanto o Grupo Escolar, dirigido pela senhorita Ieda Schmidt, como o Colégio das Irmãs do Sagrado Coração de Maria, pela disciplina e desembaraço com que se apresentaram os alunos, corretamente uniformizados, impressionaram muito bem. À tarde a caravana regressou trazendo ótima impressão. O Tiro de Guerra 357, sob o comando do seu instrutor, 1 sgto. Olgarindo Diniz, muito concorreu para o brilho e a vibração das solenidades, prestando continências do hasteamento e arriamento da Bandeira, desfilando pelas ruas da vila e tomando parte na corrida do Fogo Simbólico. Solenidades em Faria Lemos – Hoje foi visitada a 2ª zona do município. Chefiou a caravana o prefeito municipal. Houve Missa Campal, oficiando o padre Polesso, o qual fez um sermão patriótico. Falou a seguir o advogado Aquiles Mincarone, proferindo eloquente discurso sobre a Independência e demonstrando a fase de trabalho construtivo que vive o Brasil, atualmente. Seguiram-se números de declamação e desfile dos colégios do distrito. Foi servido

> um churrasco aos componentes da caravana, durante o qual, instados, falaram o prefeito Dr. João Dentice e revmo. com. Antônio Zattera, o 1 sobre a importância do Brasil no concerto das nações e o 2º sobre a personalidade de Caxias. Amanhã seguirá uma caravana para vila Santa Tereza, 4º distrito.
> Voo de esquadrilha – O prefeito municipal recebeu comunicação do comando 3º R. Aviação de que, no Dia da Pátria, uma esquadrilha daquela unidade sobrevoará esta cidade. (JORNAL A ÉPOCA, ano II, n. 96, Caxias, 7 set. 1940, p. 22).

Com detalhes o hebdomadário informava a participação de escolares, das comunidades, das autoridades e o conjunto de atividades solenes promovidas em torno das comemorações pela Independência do Brasil. Como afirma Bencostta (2006, p. 309-310) "a festa escolar cívica perpetuava uma recordação, separava o que tinha importância e o que não era relevante para a história/memória dos alunos e para a fundação de sua identidade social". Inscrever nas memórias dos estudantes a brasilidade por meio de discursos, símbolos, hinos, desfiles, apresentações. Os elogios ao que estava autorizado, ao que era valorizado como brasileiro, o apelo ao pertencimento nacional. Como afirma Woodward, "as culturas fornecem sistemas classificatórios, estabelecendo fronteiras simbólicas entre o que está incluído e o que está excluído, definindo, assim, o que constitui uma prática culturalmente aceita ou não" (WOODWARD, 2000, p. 49). Estavam incluídos aqueles que falavam português, cantassem e reconhecessem os símbolos nacionais, respeitassem a hierarquia, reconhecessem e testemunhassem o valor da brasilidade. Nas comemorações da Semana da Pátria de 1940, na área urbana, o "espetáculo empolgante" é descrito como uma atividade ao longo de todo o dia 7 de setembro:

> Comemorações da Semana da Pátria. Bento Gonçalves. [...] No Dia da Pátria, às 8 horas, foi feito o hasteamento da Bandeira Nacional pelo Prefeito Municipal no artístico Altar da Pátria armado na escadaria do Palácio da municipalidade, onde às 9 horas foi rezada Missa Campal

> pelo revmo. cônego Antonio Zattera o qual, ao sermão, proferiu erudito e brilhante discurso sobre a grande data nacional. Após a missa, o Dr. João Dentice, prefeito municipal, dirigiu breves e vibrantes palavras à imensa multidão que se comprimia em torno do Altar. às 10h30min, realizou-se a grandiosa Parada Cívico-Militar-Escolar, na qual tomaram parte 1000 alunos das escolas municipais, 800 alunos das escolas da cidade, o Tiro de Guerra 557. Destacamento da Brigada Militar, Esportivo Bento Gonçalves, União dos Moços Católicos, Círculo Operário, Cantinas Vinícola Riograndense, Único, Salton, Cooperativa Aurora, funcionalismo público municipal, estadual e federal, motociclistas e cavalarianos gaúchos. Foi um espetáculo empolgante. Todas as entidades conduziram dísticos patrióticos e distintivos com as cores nacionais, além do pavilhão Pátrio (JORNAL A ÉPOCA, 15 set. 1940, p. 1).

Jogadores do Clube Esportivo, integrantes da União dos Moços Católicos, do Tiro de Guerra e funcionários dos estabelecimentos industriais desfilaram. Na parte da tarde, foram entregues prêmios para os alunos das escolas municipais classificados no Concurso da Brasilidade[13] e foram realizadas sessões cinematográficas com "suplementos nacionais educativos, de cunho patriótico, oferecidas aos colegiais do interior". As comemorações foram encerradas às 24 horas com o apagamento do Fogo Simbólico pelo Prefeito e o toque de silêncio tocado por um "praça" da Brigada Militar. O informe menciona que autoridades e muitos populares acompanharam o fim da solenidade (JORNAL A ÉPOCA, 15 set. 1940, p. 1).

O Grupo Escolar participava das comemorações cívicas com apresentações para familiares e autoridades. Anualmente, marcava presença nos desfiles da Semana da Pátria.

[13] O Concurso da Brasilidade foi lançado no mês de agosto de 1940 e incentivava os estudantes a produzirem textos com temas sobre "coisas, feitos e homens do Brasil". A comissão municipal para a organização dos festejos que contava com a presença da diretora do Grupo Escolar Bento Gonçalves da Silva realizou a seleção. Os 35 melhores textos foram classificados e entregues "prêmios didáticos" a cada um dos vencedores (JORNAL A ÉPOCA, 18 ago.1940, p. 1).

Comemorações da Proclamação da República[14] ou mesmo do Descobrimento do Brasil são frequentemente mencionadas nos registros escolares. No entanto, chama a atenção pela regularidade a realização da Hora do Brasil. Consistia em apresentações cotidianas, mais restritas ao grupo de estudantes da própria instituição, mas com várias apresentações e com frequência semanal na maior parte do ano. A Hora do Brasil eram momento de entoar hinos e cantos patrióticos, momentos de preleção por uma professora da escola ou convidado externo, evento em que bailados, dramatizações, leitura de redações, declamação de poesias, encenações de fatos históricos eram registrados como atividades realizadas pelos estudantes. Como afirma Oliveira (1989, p. 174), "datas, heróis, monumentos, músicas e folclore se conjugam na montagem da memória nacional e, se esta tem consistência, produz-se um importante reforço à coesão social".

Pelo que foi possível auferir, as professoras preparavam a Hora do Brasil com os estudantes considerando três contribuições: as publicações da Revista do Ensino, os estudos realizados na Hora Pedagógica e as várias orientações recebidas da Secção Técnica da Secretaria de Educação e Cultura. Algumas das orientações da Secção Técnica foram contundentes a modo de regulamentar a sequência do que deveria ser feito. O Grupo Escolar contava com o jornal *O Porta Voz Infantil* e diversas instituições como Caixa Escolar, Pelotão de Saúde, Clube Agrícola "Assis Brasil", Sopa e Biblioteca "Duque de Caxias". As professoras realizavam, pelos registros localizados no acervo escolar, encontros sistemáticos de estudo e formação, denominados "Hora da Leitura". Nos encontros mensais constavam vários registros de temas cívicos que depois foram localizados na Hora do Brasil. Em maio de 1943, por exemplo, a Hora do Brasil foi realizada

[14] Em outra nota jornalística se informa que, em 1940, nas comemorações da Proclamação da República: "Proclamação da República – O 15 de Novembro foi aqui comemorado festivamente. Dentre os festejos programados destacou-se a inauguração da primeira aula municipal tipo padrão. Nesse ato, falou o Dr. João Dentice, prefeito, cortando a fita simbólica o Sr. João Pinheiro Ribeiro, Juiz de Direito da Comarca de Bento Gonçalves. O Pe. Rui Lorenzi deu a bênção ao edifício e ao crucifixo existente no Salão de Honra da aula, aí colocado pela Exma. Sr. Carmen Dentice, diretora do Grupo Escolar desta cidade. Após, aos presentes foi servido um lauto banquete" (JORNAL A ÉPOCA, ano III, n. 108, Caxias, 10 dez. 1940, p. 2).

em três momentos, dois deles com o tema Pátria e outro com o tema música no Brasil. Consta no registro:

> Dia 05 às 9h30min – Hora do Brasil – Em torno do tema Pátria compareceram 15 professoras e a diretora. Nº de alunos presentes – 309. Dia 12 às 9h30min com a presenta da Sra. Diretora, 15 professoras e 255 alunos, Hora do Brasil ainda entorno do assunto Pátria. Dia 19 às 9h30min com a presença de 15 professoras e 305 alunos, Hora do Brasil. Em torno do assunto Música no Brasil (LIVRO DE ASSUNTOS DIVERSOS, 1937-1951).

No registro, em diferentes anos, o detalhamento do que foi realizado na Hora do Brasil sofreu variações. Se, em 1943 consta uma síntese, em outros, há maior detalhamento, inclusive com nome de estudantes e suas apresentações. Para Benito (2017, p. 79), os "rituais introduzem certa marca ou sinal de sacralidade na liturgia institucional estabelecida". E para regular as comemorações, conforme Jacques (2015), as datas a serem lembradas e inseridas nas atividades cotidianas do grupo escolar eram: Dia Panamericano (14 de abril), Dia das Américas (14 de abril), Dia do Índio (19 de abril), Homenagem a Tiradentes (21 de abril), Descobrimento do Brasil (22 de abril), Dia do Trabalho (1º de maio), Batalha de Tuiuti (24 de maio), Batalha de Riachuelo (11 de junho), Dia do Soldado (25 de agosto), Semana da Pátria (1º a 7 de setembro), Dia do Guarda (3 de setembro), Semana Farroupilha (20 de setembro), Proclamação da República (15 de novembro), Dia da Bandeira (19 de novembro), Semana da Asa (15 de outubro). Além destas, ainda outras datas religiosas eram comemoradas no Grupo Escolar. Caso da Páscoa, dia de Santo Antônio (13 de junho, padroeiro do município), dia da Emancipação Política do município (11 de outubro), Natal. Na Hora do Brasil, outros temas eram abordados, tais como: moral, escola, higiene, terra e riquezas brasileiras, agricultura e extrativismo no Brasil, símbolos nacionais, fauna e flora brasileiras, tradições no Brasil, além de biografias de "personagen" da História do Brasil. Entre as biografias, alguns exemplos: Carlos Gomes, Emílio Meyer, Princesa

Isabel, D. Pedro II, Santos Dumont, General Osório, Duque de Caxias, Floriano Peixoto, Marechal Deodoro da Fonseca, José de Anchieta, entre outros. Dia da Árvore, início do outono, do inverno, da primavera também são lembrados na Hora do Brasil.

Em abril de 1943, para as comemorações relativas ao Dia Panamericano e Dia das Américas, foram organizadas as seguintes atividades na Hora do Brasil:

> Comemorações cívicas Hora do Brasil
> Dia 14 – De manhã, após os trabalhos de classe, redação sobre a data por uma aluna do 5º ano, poesia por uma aluna do 5º ano; Descobrimento da América, cantado em versos por uma aluna do 4º ano. Saudação das crianças norte-americanas – leitura da mensagem por uma aluna do 4º ano. Concentração às 16 horas, obedecendo instruções e programa enviado pela Seção Técnica – desfile com bandeiras americanas, leitura da mensagem por uma aluna do 4º ano. Compareceram 14 professoras e a diretora.
> Dia 19 – Missa em ação de graças. A escola passou telegrama e alunos de diversas classes também enviaram. As professoras explicaram em aula. Compareceram 14 professoras e a diretora.
> Dia 21 – Hasteamento. Preleção por uma professora. Poesias, redações etc. Compareceram 14 professoras e a diretora (LIVRO DE ASSUNTOS DIVERSOS, 1937-1951).

A Hora do Brasil em alguns momentos contava com a preleção de algum convidado externo. Pelos registros de escrituração da escola, as visitas foram frequentes. Em setembro de 1940, por exemplo, o delegado de ensino, o prefeito, o promotor público, o juiz distrital, o coletor federal, a diretora do Colégio São Carlos e o diretor de higiene visitaram o Grupo Escolar. A vida escolar constituía um "arquipélago dos ritos que se insere no mundo da cotidianidade, [em] seu contexto" (BENITO, 2017, p. 77).

As professoras planejavam ou recebiam um programa para as comemorações. Trabalhavam em sala de aula, preparavam e ensaiavam os estudantes que participariam com as apresentações.

Havia um investimento em materiais, tempo para ensaios, preparações de sequências de apresentações. É perceptível a importância da construção de um universo simbólico, capaz de produzir legitimidade à ideia de nação que se intentava produzir. No interior do Grupo Escolar, em todas as semanas, a Hora do Brasil reunia estudantes, professores e a diretora no auditório. O ritual intentava "cimentar" um imaginário comum quanto ao que era o Brasil, suas riquezas, potências e perspectivas de futuro. Por meio dos símbolos nacionais e dos rituais cívicos se buscou garantir certa coesão social e a construção da brasilidade.

Palavras finais

Em meio ao conjunto de prescrições e de reformas educacionais em nível federal, estadual e municipal, o Grupo Escolar Bento Gonçalves da Silva vivenciou com intensidade as comemorações da Hora do Brasil. Semanais, reunindo estudantes, professoras, diretora e eventualmente algum convidado, se constituíram num ritual que celebrava o Brasil idealizado nas suas riquezas, nas biografias de seus 'heróis', nas múltiplas datas comemorativas que, em conjunto, fundavam uma memória nacional. As bandeiras, os hinos, a seleção e instituição de datas comemorativas, a realização de cerimônias, procissões, marchas e festas para lembrar e marcar, na cadência dos dias escolares e do ano letivo, os pertencimentos dos "novos cidadãos" brasileiros que se pretendia constituir. No movimento analítico da Hora do Brasil, foi importante considerar, como inspira Chartier, que

> o objeto fundamental de uma história que se propõe reconhecer a maneira como os atores sociais dão sentido a suas práticas e a seus enunciados se situa, portanto, na tensão entre, por um lado, as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, por outro, as restrições e as convenções que limitam – de maneira mais ou menos clara, conforme a posição que ocupam nas relações de dominação – o que lhes é possível pensar, dizer e fazer (CHARTIER, 2009, p. 49).

As professoras e as diretoras do Grupo Escolar Bento Gonçalves da Silva se apropriaram das prescrições impressas no Programa de Ensino de 1939, nas circulares da Secção Técnica da Secretaria de Educação e Cultura, nas missivas orientativas enviadas pelo CPOE, RS, nas cartas do delegado regional ou mesmo nas orientações didáticas que circulavam na Revista do Ensino e, reunidas na Hora da Leitura, ou em outros encontros planejaram, selecionaram e propuseram práticas para celebrar. Não há dúvidas dos desvios e das apropriações criativas. Mas a cada semana um tema, um conjunto de apresentações e vivências intentaram promover a identificação com a nação brasileira. Como propõe Gomes os "processos de construção de identidade envolvem sempre dimensões simbólicas e práticas, ou seja, envolvem a 'invenção', a divulgação, a imposição e a adesão de um grupo, a ideais, valores, crenças, ideologias etc., que são operacionalizados e/ou materializados em instituições, rituais, festas, símbolos etc." (GOMES, 2010, p. 148). A construção de um passado comum, um passado imaginado que os interligasse e cimentasse o pertencimento à brasilidade. Na cadência das semanas do ano letivo, a Hora do Brasil foi celebrada, e estudantes e professores do Grupo Escolar produziram um repertório de apresentações, tendo como foco o civismo e a identificação com a Pátria, o Brasil. Mas a cada hino entoado, poesia declamada ou encenação apresentada é provável que o sotaque recordasse a ascendência, marcador cultural de muitos dos estudantes que frequentavam aquela escola.

Referências

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas:** reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Desfiles patrióticos: memória e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba (1903-1971). *In*: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BENITO, Agustín Escolano. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2017.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DALMOLIN, Cátia. **Mordaça verde amarela**: imigrantes e descendentes no Estado Novo. Santa Maria: Pallotti, 2005.

DAL PIZZOL, Elis Viviana. **Os nomes das escolas da cidade de Bento Gonçalves**: uma perspectiva onomástico-cultural. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade) – Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2014.

DECRETO n.1.479, de 26 de maio de 1909 – Modifica o Programa de Ensino dos Colégios Complementares e cria os Colégios Elementares no Rio Grande do Sul. *In:* LEIS, DECRETOS e ATOS do governo da Província do Rio Grande do Sul, 1909, p. 207-209.

DECRETO n.1.575, de 27 de janeiro de 1910 – Programas de Ensino dos Colégios Elementares do Rio Grande do Sul.

DECRETO n, 1.576, de 27 de janeiro de 1910 – Regulamento Interno dos Colégios Elementares do Rio Grande do Sul.

DECRETO n. 6.280, de 24 de agosto de 1936 – denomina de Grupo Escolar Bento Gonçalves da Silva. *In:* LEIS, DECRETOS e ATOS do governo da Província do Rio Grande do Sul, 1936.

GERTZ, René. **O fascismo no sul do Brasil**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

GERTZ. **O aviador e o carroceiro**: política, etnia e religião no Rio Grande do Sul dos anos 1920. Porto Alegre: PUCRS, 2002.

GERTZ. **O Estado Novo no Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: UPF, 2005.

GIRON, Loraine S. **O fascismo no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Parlenda, 1994.

GOMES, Angela de Castro. José Veríssimo e a 'Educação Nacional': história pátria e cultura política republicana. *In:* CURY, Claudia E.; FLORES, Elio C.; CORDEIRO JÚNIOR, Raimundo B. (org.). **Cultura histórica e historiografia:** legados e contribuições do século XX.

João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2010. p. 147-157.

HOBSBAWN, Eric J.; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

JACQUES, Alice Rigoni. **O ensino primário no Colégio Farroupilha**: do processo de nacionalização do ensino à LDB n. 4.024/61 (Porto Alegre, RS: 1937/1961). 323 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Porto Alegre: PUC/RS, 2015.

JORNAL O MOMENTO, Caxias do Sul, 1940.

JORNAL A ÉPOCA, Caxias do Sul, 1939-1943.

KREUTZ, Lúcio. A nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul: medidas preventivas e repressivas. **Fronteiras**, n. 13, p. 65-89, nov. de 2005.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 79-96, 1999.

LIVRO DE assuntos diversos, 1937-1951. **Grupo Escolar Bento Gonçalves da Silva**. Acervo da Escola Estadual de Ensino Fundamental Bento Gonçalves da Silva, Bento Gonçalves, RS.

LIVRO DE correspondência recebida, 1939-1949. **Grupo Escolar Bento Gonçalves da Silva**. Acervo da Escola Estadual de Ensino Fundamental Bento Gonçalves da Silva, Bento Gonçalves, RS.

LIVRO DE TOMBO da Paróquia de Santo Antônio (1918-1958), n. 1, manuscrito. Bento Gonçalves, RS.

LUCHESE, Terciane Ângela (org.). Abrasileirar os coloninhos: histórias e memórias escolares na região colonial italiana do Rio Grande do Sul (1937-1945). *In:* QUADROS, Claudemir de. (org.). **Uma gota amarga**: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil. Santa Maria: EDUFSM, 2014. p. 191-231.

MENSAGEM **enviada à Assembleia dos Representantes do Rio Grande do Sul pelo presidente, Antônio Augusto Borges de Medeiros**, 1ª Sessão Ordinária da 8ª Legislatura em 20 de setembro de 1917.

MINCARONE, Achylles. Relatório apresentado ao Sr. Prefeito Municipal pelo Inspetor Escolar. **Relatório apresentado pelo prefeito de Bento Gonçalves, João Dentice, ao Interventor**

Federal Gen. Osvaldo Cordeiro de Farias em 1941**.** Museu Casa do Imigrante, Bento Gonçalves, RS.

MISTURINI, Bruno. **A toponímia em Bento Gonçalves**: um estudo interdisciplinar sobre os bairros da cidade. 2014. 115f. Dissertação (Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade) – Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2014.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. As festas que a República manda guardar. **Estudos Histórico**, Rio de Janeiro, v. 2, n 4, p. 172- 189, 1989.

OLIVO, Gleison. **Sentidos e saberes da escola rural no Vale dos Vinhedos – Bento Gonçalves/RS (**1928-1958). 2017. 268 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2017.

PAGANI, Marcos Fernando. **O Nacionalismo**. Caxias do Sul: Maneco, 2005.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir:** a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959). 2000. Tese (Doutorado em Educação) -Belo Horizonte: FAE / UFMG, 2000.

PERES, Eliane T. Currículo e práticas escolares da escola primária gaúcha no período da implantação da escola graduada e da institucionalização da modernidade pedagógica (1909-1959). *In*: GRAZZIOTIN, Luciane S. S.; ALMEIDA, Dóris B. (org.). **Colégios elementares e grupos escolares no Rio Grande do Sul:** memórias e cultura escolar. Séculos XIX e XX. São Paulo: Oikos, 2016. p. 30-64.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417. Acesso em: 2 abr. 2020.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profiss***.* 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Porto Alegre: UFRGS, 2006.

RIOS, Angélica de Medeiros. **Ser ou não ser italiano**: descendentes de imigrantes em Santa Maria durante o Estado Novo. Porto Alegre: PUCRS, 2001. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade

Católica do Rio Grande do Sul, RS, 2001.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra/USP, 1984.

SCHWARTZMAN, Simon. **Estado Novo**: um auto retrato (Arquivo Gustavo Capanema). Brasília: UnB, 1982.

SEYFERTH, Giralda. **Nacionalismo e identidade étnica**. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1981.

SEYFERTH. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, D. (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

SGANZERLA, Cláudia Mara. **A lei do silêncio**: repressão e nacionalização no Estado Novo em Guaporé. Passo Fundo, RS: UPF, 2001.

SOUZA, J. P. Coelho de. **Denúncia**: o nazismo nas escolas do Rio Grande. Porto Alegre: Thurmann, 1941.

SOUZA, José Coelho de. **Caminhada**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1969.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In:* SILVA, Tomaz T. da (org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

10.

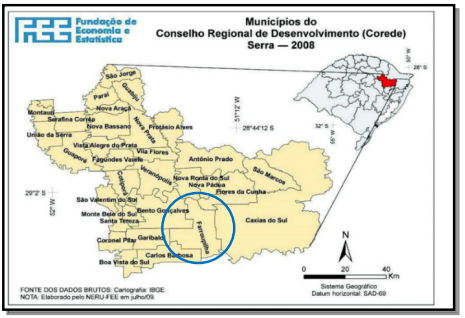
Memórias, histórias e a escola: o Grupo Escolar Jansen Farroupilha, RS (1937-1958)

Fernanda Piletti
José Edimar de Souza

Considerações iniciais

Farroupilha,[1] como se identifica em destaque na Figura 1, é um município brasileiro pertencente ao Estado do Rio Grande do Sul. Está a aproximadamente 116 quilômetros distante da capital, Porto Alegre, e localiza-se na microrregião de Caxias do Sul. Abaixo, apresentamos o mapa de localização do município.

Figura 1 - Mapa do município de Farroupilha no Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: Marchetto (2016, p. 31).

[1] Atualmente, o destaque produtivo do município está concentrado na produção de kiwi, bem como na expansão das atividades industriais, com enfoque às empresas coureiro-calçadistas e malharias.

Esta pesquisa fundamenta-se no aporte teórico da História Cultural, que possibilita analisar o passado pelos sentidos e significados culturais atribuídos às práticas e representações dos diferentes sujeitos, que compõem um determinado grupo social. Entendemos que, por intermédio da cultura, os sujeitos dão sentido ao mundo. Assim, por meio de memórias, é possível compor histórias de distintos lugares referentes a aspectos específicos atinentes a esses espaços.

Nosso interesse em desenvolver este estudo se deu em função dos poucos estudos encontrados, durante a elaboração da revisão de literatura, sobre os grupos escolares no Rio Grande do Sul – em especial em Farroupilha. Além disso, identificamos a inexistência de trabalhos científicos sobre os grupos escolares rurais no interior do Município de Farroupilha, mais especificamente, sobre o Grupo Escolar Jansen.

As instituições escolares podem ser estudadas pelo viés da História Cultural, pelo fato de essa área se constituir num rico campo de pesquisa. A História Cultural busca interrogar e observar o cotidiano de instituições, verificando suas práticas. A partir dessa visão a respeito da escola, pelo viés da História Cultural, pode-se investigar a formação das instituições escolares. Nessa perspectiva, passamos a contemplar a história do dia a dia escolar, considerando que uma escola se compõe de sujeitos, de práticas e de culturas produzidas em um determinado lugar. Por meio de todos esses indícios, é possível traçar um panorama de como as instituições escolares se constituíram e evoluíram, analisando-se as transformações ocorridas, tendo como produto final a cultura produzida na comunidade em que a escola está inserida.

Viñao Frago (2002) argumenta que a cultura escolar pode ser compreendida como toda a vida escolar, os acontecimentos, os fatos, as ideias, os objetos, os modos de fazer, dizer, agir e pensar ali construídos. Ao mesmo tempo em que cada instituição escolar tem uma cultura singular, no seu interior coexistem culturas. A perspectiva das culturas escolares é importante para as investigações sobre as instituições, por abranger questões cotidianas que envolvem essas práticas, bem como as representações em torno de uma escola, um grupo social, o modo como uma comunidade se organiza. Sendo

a cultura escolar produzida pelo homem, ela se transforma no decorrer do tempo e constrói permanências e mudanças, que, por fim, resultam no processo histórico de sua constituição.

Werle (2004), ao investigar o processo histórico de criação e funcionamento das instituições escolares, argumenta quanto à possibilidade de se compreender o contexto social, político e histórico da comunidade do entorno da escola, verificando-se como esses aspectos de contexto podem contribuir para elucidar as práticas e as culturas.

Estudar a história das instituições escolares é abordar de forma mais abrangente aspectos sobre a escola, seus espaços, tempos, rituais e símbolos, além dos sujeitos que fazem parte da sua constituição. Assim, analisam-se as relações que constituem a vida escolar, de modo que, a união desses elementos, nos faz perceber como se dá a formação das práticas e representações acerca das culturas escolares em um determinado espaço e tempo.

Para compreender esse processo histórico, utilizou-se, além da análise documental, as narrativas orais. Sendo a memória subjetiva, a possibilidade de sua construção histórica pode ocorrer a partir de um ponto de vista. Essa interpretação permite escrever uma narrativa possível, que advém da oralidade e também da análise de documentos oficiais, imagens, fotografias, entre outros.

Para Halbwachs (2006), a memória é um processo de construção, não se tratando apenas de repetição linear de acontecimentos e vivências. Por isso, memórias são localizáveis em dado, tempo e espaço, estando envoltas em um contexto. Ainda segundo as ideias do mesmo autor, para que ocorra lembrança é necessário convívio social em grupo, pois a lembrança individual do sujeito está atrelada à lembrança do grupo no qual ele está inserido.

Nesse âmbito, a memória social é uma construção realizada em grupo, pois o sujeito da lembrança está inserido na sociedade. Assim, a lembrança é o produto final de um processo coletivo num dado contexto. Em outras palavras, mesmo que apenas um indivíduo tenha vivenciado determinado acontecimento, sua lembrança será sempre coletiva, pelo fato de estar inserido em um dado contexto social. Desse modo, a memória compartilhada

pode fornecer bases para elaborar relatos consistentes, auxiliando na construção da história das instituições escolares.

Em relação ao desenvolvimento metodológico, a pesquisa analisa memórias de alunos e professora, como mostrado no Quadro 1. Além disso, os participantes dessa pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido optando pela sua identificação.

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa entrevistados

Entrevistado (a)	Idade	Data de nascimento	Período de envolvimento com o grupo	Lugar social no GEJ
Ernilda Maria Cavalli Tocchetto	90	14/1/1927	12/11/1947 – 20/12/1961	Professora
Therezinha Ana Mangoni	82	18/5/1935	1943-1949	Aluna do primário
Waldeni João Mangoni	79	29/8/1938	1946-1950	Aluno do primário
Edejalme José Mangoni	87	12/10/1931	1938-1943	Aluno do primário

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para chegar a esses participantes, num primeiro momento, realizou-se a análise de documentos disponíveis na escola, observando as assinaturas contidas no documento Livro de Ponto do Grupo Escolar Jansen (GEJ), cujos registros foram feitos a partir de 10 de agosto de 1938. No mesmo livro, encontra-se a assinatura dos demais professores que fizeram parte do quadro docente, no período referido.

O passo seguinte foi conversar com ex-diretoras e com moradores da comunidade para identificar possíveis sujeitos para contribuírem ao estudo. Na sequência, observando-se os princípios da metodologia da História Oral, como descrevem Amado e Ferreira (2002), a partir de um roteiro semiestruturado, que buscava conhecer e compreender os primórdios da escolarização neste lugar, as práticas e culturas desenvolvidas nesta instituição realizaram-se as entrevistas.

Como argumentado em outra pesquisa, *Identifica X Identifica* (2014), a memória não se constitui apenas de um depósito de lembranças, mas servem à leitura de um determinado contexto, para interpretação e compreensão do investigador, diante das representações e do modo como os sujeitos rememoram, das escolhas que realizam e da narrativa que constroem no tempo presente.

Memórias da escola: a cultura escolar e a civilidade no meio rural

No contexto das práticas, podemos perceber, segundo Chartier (2002), como instituições foram se organizando em uma incipiente rede de escolarização. A escolarização é aqui entendida, a partir de Faria Filho (2004), como uma forma de conhecer e compreender, por meio de narrativas e documentos, os processos, as normas, os valores e as condutas que perpassaram a institucionalização da escola, em um espaço e em um tempo específicos. Além disso, acrescenta Benito (2017), mediante o reconhecimento do passado, é possível entender as transformações, as permanências e as mudanças dos espaços e materiais das primeiras experiências formativas.

No que concerne à escola na Vila Jansen, objeto deste estudo, observo que a instituição foi criada em 1937, e iniciou como Grupo Escolar Linha Jansen e, posteriormente, recebeu o nome de Júlio Mangoni, um dos principais investidores na região.[2] No decorrer dos séculos XX e XXI, o GEJ foi denominado de outras formas, que são descritas no Quadro 1. Vale ressaltar que, assim como

[2] Nesse sentido, os investimentos de Júlio Mangoni na Vila Jansen ocorreram nos setores do comércio e serviços. A Casa de Negócios Mangoni abrigava um comércio de secos e molhados. Segundo relatos de Leocindo Possa, "o comércio tinha um coberto que cobria toda a estrada de lado a lado, este coberto servia de garagem para as carroças quando carregavam e descarregavam mercadorias" (GULDEN *et al.*, 2000). A comunidade contava também com uma serraria, onde havia um engenho que possibilitava o corte da madeira para a construção de moradias da localidade. O local foi de grande importância, pois, anteriormente à instalação, as tábuas eram cortadas a cunho. Por fim, com a ajuda do moinho, foi instalada uma usina hidrelétrica que fornecia energia aos moradores da localidade, potencializando a economia local.

tantas outras escolas da região, o GEJ apresenta uma trajetória de mudanças no seu espaço físico, desde sua criação até o projeto de instauração da escola em prédio próprio.

Quadro 1 – Designação do GEJ nos séculos XX e XXI

Denominação	Data de início da denominação	Data final da denominação
Grupo Escolar de Jansen	24/9/1937	10/3/1970
Grupo Escolar Júlio Mangoni	11/3/1970	10/8/1971
Escola de 1° grau Incompleto Júlio Mangoni	11/8/1971	21/10/1979
Escola de 1° grau Júlio Mangoni	22/10/1979	13/12/2000
Escola Estadual de Ensino Fundamental Júlio Mangoni	14/12/2000	7/9/2005
Escola Estadual de Ensino Médio Júlio Mangoni	8/9/2005	Até o presente momento

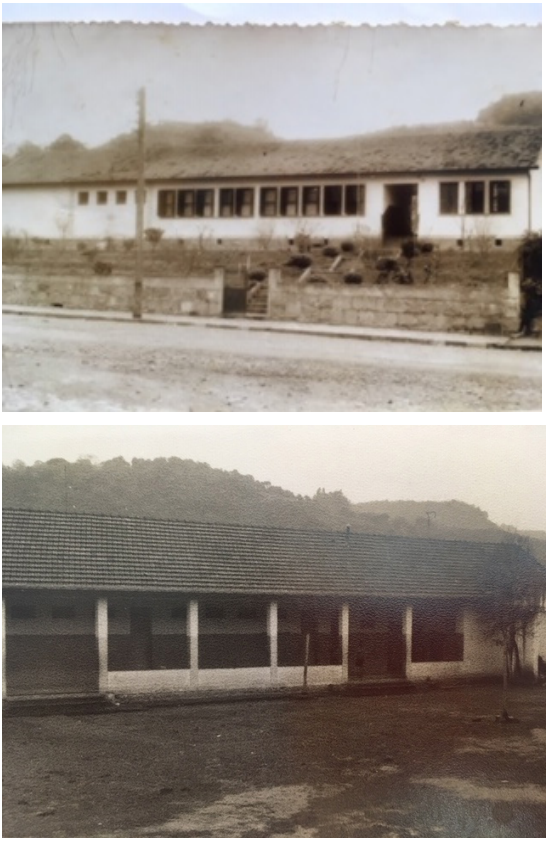
Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

As atividades do Grupo Escolar de Linha Jansen iniciaram em 10 de agosto de 1938. Sua sede era no Clube Recreativo Farroupilha, onde funcionou provisoriamente até 1941. No ano de 1941, o grupo escolar transferiu-se para as dependências da subprefeitura da localidade, onde funcionou até o mês de maio de 1958. No dia 23 de junho de 1958, procedeu-se à inauguração do novo prédio.[3]

Na Figura 1, a seguir, está evidenciado o GEJ no ano da inauguração do prédio próprio, em 1958.

[3] No ano 1971, foi alterada a designação da instituição, passando a se chamar Grupo Escolar Júlio Mangoni, em homenagem ao fundador da Vila Jansen e um dos homens de maior destaque na comunidade – comerciante, industrialista e benfeitor, que doou as terras onde a escola foi implantada. A escola sofreu uma ampliação e, com isso, passou a ministrar o ensino de 1º grau incompleto. Anos mais tarde, foi autorizado o funcionamento da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série, nos anos 1976, 1977 e 1978, respectivamente. Em 1979, a primeira turma de alunos concluiu o 1º grau em sua própria comunidade.

Figura 1 – Prédio construído – GEJ (1958)



Fonte: Arquivos do GEJ (1958).

A institucionalização de uma escola na localidade possibilitou elaborar alguns questionamentos que foram perseguidos, no decorrer desta pesquisa, no sentido de procurar compreender como se organizavam as aulas no espaço escolar rural. Ressaltamos que é necessário considerar que o ensino rural nesta localidade está inserido no contexto da imigração. Nesse sentido, buscamos nesta seção apresentar o contexto em que o processo de escolarização se desenvolveu nessa localidade.

A cultura escolar está relacionada intimamente a outras formas de cultura, como a política, a religiosa e a social. Para além dessas relações, a cultura escolar está relacionada com o fazer diário da escola, as ideias e as ações cotidianas. Compreende-se que a cultura escolar é composta por objetos concretos e por elementos imateriais que emergem do contexto de funcionamento da escola. Assim, é possível compreender que, independentemente da instituição educativa, todas elas têm, em seu meio, culturas escolares próprias, com características peculiares, visto que a cultura não se constitui de forma homogênea em todos os educandários. Por entre novos olhares voltados à cultura escolar, é possível aumentar o campo de investigação sobre as instituições escolares e as questões recorrentes, em suas práticas e representações.

No contexto de grupos escolares, como o GEJ, para que as aulas pudessem decorrer de forma harmônica, fazia-se necessária uma forma de organização, que ocorria por meio do planejamento das aulas. Esse aspecto se constitui em importante fonte para se compreender a cultura escolar. Educar, nesse âmbito, era muito mais que instruir. Segundo Souza (2004, p. 127),"[...] pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social".

Para que a educação se desdobrasse da melhor forma possível, como relembra dona Ernilda, assim era o planejamento das aulas: *Nós fazíamos planos, a delegacia de ensino dava exemplos, como é que se diz, um guia 'né', ali eles te apresentavam, por exemplo, um plano sobre, para um mês.* Esse planejamento se desenvolvia com o auxílio dos materiais que haviam pertencido à sua mãe, conforme ela relembra: *Ela ficou só dois anos, porque ela foi nomeada em trinta e seis, [...] ela ficou dois anos só lecionando, minha mãe era assim, ela aprendia e aí ela passava para os outros* (Ernilda, entrevista 2017). Quanto a essa lembrança, vale observar que as memórias sugerem que o saber da experiência e as lembranças do tempo de aluna eram considerados, no momento em que as professoras iniciavam a vida docente.

Essa forma de transmitir o conhecimento vai além, para Fischer (2005), pois, ao transmitir saberes, a professora primária

era um ser "quase divino", que assumia o compromisso e a missão da transcendência como propagadora de verdades relacionadas à moral e aos bons costumes. Desse modo, a docente era incumbida de expressar uma moral que deveria servir de exemplo para os alunos e para a comunidade na qual estava inserida.

Ainda em se tratando do planejamento segundo as memórias da professora entrevistada, ao que tudo indica, nas aulas, o plano se constituía de forma muito simples, e incluíam-se as atividades de oração e chamada. Quanto ao desenrolar das aulas, ela lembra que se trabalhava com a realização de lições, atividades e exercícios de caligrafia. Essa mesma estrutura de planejamento foi utilizada por outras professoras, segundo Ernilda: *[...] Eu não tenho mais os planos, pois a filha da dona da Malharia Panes, ela lecionou e veio aqui e me pediu se eu tinha alguma coisa para mostrar para ela, eu, aquilo que eu tinha eu dei tudo para ela, dei livros, dei os planos* (Ernilda, entrevista 2017).

Para a realização do planejamento proposto pela professora, Therezinha relembra que tinham *[...] Quadrinho pequeno, assim, que era tipo uma lousa, assim, que escrevia e apagava, escrevia e apagava*. Esse aspecto está em conformidade com a memória de Waldeni, que acrescenta: *[...] Tinha que poupar papel né [risos].* Nesse processo de "revisitar" as memórias, o entrevistado ainda relembra que eram feitas atividades de caligrafia: *tinha (caligrafia) pra nós aprender a fazer direito as letras.* Essas memórias podem ser analisadas mediante a perspectiva do tempo social. Nesse sentido, para Halbwachs (2006), por meio das memórias, é possível conhecer e compreender as características históricas, políticas e sociais que identificam um determinado grupo, as quais vão sendo construídas por intermédio das interações e experiências que os sujeitos vinculam à sua história.

Tanto a aluna Therezinha quanto os alunos Waldeni e Edjalma lembram como se constituíam as aulas e as práticas relacionadas à Educação Física: *Tinha ginástica, apito, tudo* (Therezinha, entrevista 2017). Waldeni, revistando as memórias, referindo-se às aulas de Educação Física, complementa: *Bom, a única coisa que tinha que fazer era exercício, essas coisas, agora não chuta a bola, que era castigo uma semana.* Além da prática da ginástica na Educação

Física, o entrevistado ainda adiciona: *Tinha o caçador*,[4] *essas coisas, mas às vezes dava uma "vontadezinha" e dava um chute na bola.*

Desse modo, é possível pontuar que as práticas realizadas nas aulas de Educação Física construíram uma cultura e serviram de elemento de expressão individual e de integração social. Segundo Giacomoni,

> no Brasil, a Educação Física geralmente esteve ligada, ou rememorada, pelos seus ideais de saúde corporal vinculados ao campo da medicina. Esses são os preceitos inicialmente assumidos no interior da escola, por entender que, através de hábitos saudáveis provenientes dos exercícios físicos, os alunos teriam maior desenvolvimento físico, moral e intelectual (GIACOMONI, 2018, p. 63).

Ainda quanto a esse aspecto, vale ressaltar que, no período investigado nesta pesquisa, conforme Corrêa (2009), a Educação Física recebeu maior atenção das políticas educacionais, no âmbito nacional, passando a ser contemplada nos documentos constitucionais e nas reformas do ensino.

Em relação à estrutura do prédio, no ano de sua criação, o GEJ funcionava em um espaço improvisado, junto ao Clube Recreativo Farroupilha. Anos depois, foi transferido para um local junto à subprefeitura da localidade. Somente no ano de 1958, a instituição instalou-se em prédio próprio. Nesse sentido, a professora Ernilda contribuiu com suas memórias a respeito da edificação do prédio da escola:

> *[...] meu marido fez muitas vezes a Porto Alegre, por causa da construção da escola. Mas depois lá a gente que escolhia os trabalhadores para fazer as coisas né, a empresa que ia... Para construir aquela escola os pais vinham até a escola para saber sobre os filhos, foi criado um círculo de pais e mestres, eles vinham, sim, mas com dinheiro não ajudavam muito não (Ernilda, entrevista 2017).*

[4] Ao usar o termo "caçador", Waldeni se refere à brincadeira que tinha como objetivo atingir com a bola o maior número possível de jogadores adversários, até não restar nenhum.

Outra memória se referente à estrutura física da escola pertence à Waldeni: *[...] era uma escolinha pequena, nos fundos um potreiro, as vacas passavam 'pro' lado de lá e tudo [...] tinha um policial que morava dentro do potreiro também [...]* (Waldeni, entrevista 2017). O local é apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Fundos do prédio do Grupo Escolar Jansen (1958)



Fonte: Acervo da Secretaria da Escola Júlio Mangoni, Farroupilha/RS.

Na fotografia são identificadas as instalações que eram utilizadas pelos alunos como pátio para a prática de Educação Física. A estrutura e os recursos, para que as práticas se efetivassem aconteciam em campo aberto, diferentemente das condições que conhecemos no contexto contemporâneo. Observo que, após o estabelecimento em prédio próprio, a estrutura do GEJ era constituída de quatro salas de aula e um banheiro localizado fora do prédio escolar, chamado de patente.

No que se refere ao mobiliário, conforme Bencostta (2008), vários profissionais de diversificadas áreas, como arquitetos, médicos e educadores, conceberam objetos que estivessem

higienicamente adequados ao bem-estar dos alunos em sala de aula. Em relação a esse aspecto, segundo as memórias de Therezinha e Ernilda, nas salas de aula do GEJ, *as classes eram aquelas de madeira que levantava o tampão e o banco tinha encosto [...] era fixa, tipo o da igreja, assim, tem encosto, mas atrás tem mais gente [...].* (Therezinha, entrevista 2017). Além disso, Ernilda também rememora que havia *[...] bancos compridos, as classes, as classes eram mais ou menos separadas, não eram tão juntas, mas o banco era junto e de madeira* (Ernilda, entrevista 2017).

Em consonância com tais memórias, é possível compreender que os objetos da cultura escolar são oriundos de uma produção social e carregam as marcas de seu tempo, bem como das relações estabelecidas. Além disso, há sempre uma relação de dependência entre os objetos e as ações desenvolvidas nas instituições escolares (KINCHESCKI; SOUSA, 2017, p. 2).

Na Figura 3, está ilustrada uma sala de aula do GEJ. Apesar de a foto não possuir um registro de data, as condições dos objetos escolares indicam que pertenceu à década de 1950, do século XX.

Figura 3 – Sala de aula no GEJ



Fonte: Acervo da Secretaria da Escola Júlio Mangoni, Farroupilha/RS.

Para Bencostta (2008), com o decorrer do tempo, o mobiliário dos Grupos Escolares foi se modernizando. Em relação à estrutura do GEJ, Ernilda (2017) relembra que os bancos das classes eram de madeira, mas eram juntos e comportavam mais de um aluno, o que contribuiria para o desenvolvimento do trabalho coletivo entre os estudantes. Já Therezinha, que foi sua aluna na década de 1940, relembra que os bancos já eram separados, conforme a Fotografia 3, e dispostos um atrás do outro. Essa diferença evidencia que as memórias das entrevistadas pertencem a períodos de tempo diferentes. Mais, especificamente, é possível pressupor que a memória de Ernilda remeta ao tempo em que ela estudava, e não ao período no qual foi docente no GEJ.

Conforme ilustra a imagem, no ambiente da sala de aula, em frente às classes, estava o quadro negro, acima do qual se encontrava afixado um Crucifixo. Em relação a essa disposição espacial, como ressalta Boto (2014), a escola foi utilizada pelo estado e pela Igreja, para desenvolver controle. Na comunidade de Linha Jansen, não foi diferente, como relembrado por Waldeni, no que se refere à doação do terreno por seu pai Júlio Mangoni para a construção da Igreja e da escola: *[...] se faz a igreja aqui eu dou o terreno de graça [pra Igreja e para Escola], era o... Como é que era o padre, aquele, era de Nova Roma, eles tinham a igreja ali embaixo, que era tudo plano, acho meu pai tinha preguiça descer ali embaixo né [...]* (Waldeni, entrevista 2017).

Para a comunidade, a orientação religiosa estava intimamente ligada à orientação educacional. Nesse sentido, pressupõe-se que os professores eram responsáveis por propiciarem aos alunos a orientação cristã-católica, instituída como religião oficial do estado. Além de se expor o Crucifixo na sala de aula, estabelecia-se que os alunos tivessem a prática diária de rezar antes do início das aulas e da hora do lanche.

Quanto aos objetos que compunham a cultura material, além do mobiliário das salas de aula, que era constituído de quadro negro, classes e cadeiras para os alunos e para o professor, havia a bandeira do País, forte indicativo do nacionalismo, visto que esse elemento estava "[...] carregado de simbologia, rememorava a 'Pátria amada'". Cumpre ressaltar que, além de serem afamados nas solenidades, esses símbolos eram cultuados diariamente na

escola como forma de manter vivas as tradições e de fomentar os sentimentos cívicos (FERNANDES, 2015, p. 140).

Na década de 1930, a escola assumiu caráter estratégico para a reconstrução nacional, devendo contribuir para o projeto de nacionalização que, segundo Souza (2015, p. 109), tinha como função "[...] diminuir ao máximo o índice de analfabetismo, imprimindo uma identidade aos currículos escolares, uniformizando valores e sentimentos da cultura nacional, especialmente no meio rural".

Apesar de precisarem ajudar nas tarefas de casa e na roça, os alunos frequentavam a escola. Mas, devido às intercorrências de clima, nas diferentes épocas do ano, eles recorrentemente faltavam, por terem a locomoção dificultada pelas chuvas e pelo frio, de modo que não conseguiam, nessas condições, percorrer vários quilômetros a pé para chegar à escola. Outras vezes, tinham de ficar em casa para auxiliar na colheita de produtos sazonais. Sobre as memórias a respeito da frequência escolar, Therezinha relembra: *[...] tinha que ir para a escola, o pai obrigava. [...] tinha que levantar às três pra fazer pão, fazer pão no forno, dava comida para a família, tinha uns trinta, minha mãe trabalhou [...]* (Terezinha, entrevista 2017).

Um fator a ser considerado, em relação à disposição dos alunos na sala de aula, relaciona-se com a separação por turmas, dado que a classe se compunha de maneira multisseriada. Essa divisão era apenas conceitual; não havia uma separação física, com paredes. Assim, as classes eram mistas, constituídas de meninos e meninas, conforme a memória de Terezinha: *[...] as salas não eram divididas em meninos e meninas, era tudo junto* (Terezinha, entrevista 2017). Esse aspecto precisa ser considerado, uma vez que as instituições recebiam o nome de grupo escolar, mas, na prática, tais entidades não possuíam as características previstas para as "suntuosas e imponentes instituições" que figuravam na paisagem da cidade, como pontua Souza (2008).

Portanto, o que fica evidenciado a partir das memórias em torno da institucionalização escolar é que as práticas moldaram as representações relacionadas à educação nesse Grupo Escolar, situado na área rural, atendendo à demanda por ensino em uma localidade pouco assistida pelo governo em termos de recursos financeiros.

No meio rural, a educação foi vista como uma forma de instrumentalização para o homem do campo. Conforme Cunha (2009), esperava-se da escola e do professor que desenvolvessem a educação das crianças pelo seu próprio exemplo de civilidade, de maneira que os professores, para expressarem essas marcas, deveriam apresentar características como paciência, vocação e afetividade. Quanto a esse aspecto, vale pontuar que

> as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezada, a legitimar um projeto reformador ou justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas [...] (CHARTIER, 2002, p. 17).

A professora Ernilda Maria Cavalli Tocchetto e outros docentes do GEJ exerceram com primazia essa função, a qual remete a práticas pedagógicas que associaram o magistério ao sentimento de "servir" ao público, à nação, construindo uma "legião de soldados" para a pátria. (FISCHER, 2005). Em registro no Livro de Atas de Inspeção e Visitas, atinente à visita do delegado regional de Ensino, Luiz Antônio Dallecen, e da orientadora de Ensino Primário Ivany E. Marchioro, em 1951, encontra-se o seguinte depoimento: "Visitando este grupo, encontrei-o em excelente estado, uma *demonstração viva de dedicação da Direção e Corpo Docente*" (LIVRO DE INSPEÇÃO E VISITAS, 9/11/1951, grifo nosso).

É possível constatar, com o registro acima, que, para obter êxito na edificação desse projeto de educação, pautado no civismo e no higienismo, mostrou-se fundamental a importância e a dedicação dos profissionais envolvidos na escola, de forma que as políticas fossem implementadas. Desta maneira, tal aspecto evidencia que

> [...] a escola vem sendo, recorrentemente, chamada a oferecer sua poderosa colaboração para o sucesso de campanhas que visam ao combate de endemias e epidemias, como também para a difusão de meios de prevenção e preservação da saúde. Campanhas essas pautadas em

> representações sobre a saúde, a doença, a infância e, ao mesmo tempo, em uma inabalável crença no poder modelador da educação e da escola (ROCHA, 2003, p. 40).

Com a influência do movimento da Escola Nova, os espaços escolares ganharam uma nova forma de organização. As salas deveriam ser amplas, arejadas e iluminadas, características que eram primordiais às práticas higienistas. Além disso, dever-se-ia

> eliminar atitudes viciosas e inculcar hábitos salutares, desde a mais tenra idade. Criar um sistema fundamental de hábitos higiênicos, capaz de dominar, inconscientemente, toda a existência das crianças. Modelar, enfim, a natureza infantil pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias (ROCHA, 2003, p. 40).

Quanto às práticas do higienismo no período compreendido entre as décadas de 1940 a 1950, a educação fez-se presente no amplo projeto de intervenção formulado pela corporação médica (ROCHA; GONDRA, 2002, p. 494). Era importante, naquele momento, que na escola se ensinasse a

> [...] cuidar da saúde, da alimentação, do corpo, da alma, evitar doenças, vícios, influências malsãs, *ensinar preceitos de higiene*, de comportamentos, influenciar os gostos e as decisões, incutir regras de economia, *de civismo*, de bondade, incentivar a fraternidade local e mundial, entre outras, foram funções atribuídas à escola (PERES, 2000, p. 155, grifos da autora).

É pertinente considerar que a origem dos conhecimentos relacionados ao civismo e ao higienismo tem como base o Programa de Ensino de 1939, marcado por ideias renovadoras. De acordo com Peres,

> [...] podemos perceber que a normatização era no sentido de que a moral e o civismo deveriam ser "vividos" e a sua

> aprendizagem deveria ser feita através da vida diária da escola. Mais que uma matéria escolar, a moral e o civismo eram dois princípios básicos da escola primária (PERES, 2000, p. 306).

Nas escolas primárias, de maneira geral, eram instituídos programas básicos que estabeleciam o que deveria ser ensinado. Nesse âmbito, o currículo deveria incluir aspectos atinentes à moralidade, ao civismo, à religiosidade, higiene e economia, a fatores influenciados pela urbanização e pela modernização do ensino à época.

Em registro já supracitado, concernente a uma visita realizada ao GEJ, em 1951, uma dessas características higienistas fica evidente: "Visitando este grupo, *encontrei-o em excelente estado de limpeza*, uma demonstração viva de dedicação da Direção e Corpo Docente" (LIVRO DE INSPEÇÃO E VISITAS, 9/11/1951, grifo nosso).

No que se refere à manutenção da escola para que permanecesse em excelente estado de limpeza, os registros nem sempre guardam as mesmas impressões. Em 1952, um registro de visita da orientadora do Ensino Primário, na ata já revela outra percepção, conforme descrito a seguir:

> Nesta data, visitei este Grupo Escolar. Foram observados os trabalhos de classe e recomendado especial cuidado com a correção dos cadernos dos alunos. Foi recomendado, também, seja melhor atendida a limpeza do prédio e do material escolar (LIVRO DE INSPEÇÃO E VISITAS, 10/10/1952).

Fazendo uma análise do Livro de Ponto do mesmo mês e ano, os acontecimentos registrados no dia 18 do mês de setembro apontam que a professora Dejanira Terezinha Mangoni entrou em licença, em consonância com o art. 166[5] da Lei n. 1.751, de 22 de fevereiro de 1952. Na semana seguinte, a professora Ernilda Maria Cavalli Tocchetto também entrou em licença, em conformidade

[5] Art. 166 – A apuração do tempo de serviço normal, para efeito de promoção, aposentadoria gratificações adicionais será feita em dias.

com o art. 145[6] da mesma lei. Portanto, os indícios levam a crer que a escola estava sendo assistida somente por uma professora, Adinha Anna Mandelli, que tinha de assumir as funções docentes e administrativas. Assim, restava-lhe pouco tempo para as atividades que supostamente estaria relegando.

Registros das visitas seguintes abordam outros aspectos, como horas cívicas, civismo, distribuição do tempo e das tarefas escolares, além de Educação e Instrução: "Visitei este estabelecimento de ensino, orientando: a) distribuição do tempo-horários; b) tarefas escolares; c) Hora Cívica; d) educação e instrução". (LIVRO DE..., 26/7/1943).

Quanto aos momentos cívicos, de acordo com Bencostta (2004), os desfiles patrióticos dos grupos escolares serviam como transmissores de uma linguagem coletiva, capaz de expressar múltiplos planos simbólicos que os identificavam como uma grande festa. As memórias referentes às comemorações cívicas também estão presentes nos relatos dos alunos do grupo escolar estudado. *[...] faziam a Semana da Pátria, uma vez ganharam de Farroupilha o desfile, é nos ia desfilar lá embaixo no campo, tinha o fogo simbólico, a banda, mas que bonito que era [...]."* (Therezinha, entrevista 2017). A lembrança de Therezinha mostra como os desfiles cívicos também faziam parte substancial das práticas escolares no GEJ.

Nos relatos dos alunos, referentes às memórias sobre os ensaios para a marcha do 7 de Setembro, destacou-se que a professora da turma era responsável pelo ensaio. Tais ensaios eram realizados com antecedência e bastante rigor, comumente na aula de Educação Física e orientados ao som de apito. Nesse âmbito, o dia do desfile representava a ordem estabelecida na instituição escolar e apresentada à comunidade.

Mesmo esse momento sendo marcado por forte espírito de disciplina, não era visto como algo punitivo, pois foi lembrado com alegria e saudosismo pelos entrevistados. Por exemplo, Therezinha indica que, junto às festividades decorrentes da data, às crianças eram proporcionados momentos de recreação e

[6] Art. 145 – À funcionária gestante será concedida licença por três meses, mediante inspeção médica.

lazer: [...] *tinha a corrida do ovo em cima da colher* [...] *tinha da agulha correndo* [...] *as corridas no saco* (Therezinha, entrevista 2017).

Nesse sentido, dentro do grupo escolar e na comunidade onde ele estava inserido, existiu um somatório de conhecimentos e práticas escolares centrados na "moralidade, no civismo, na religiosidade, na higiene, na economia, na ordem, na devoção à natureza, que sustentavam um projeto social: a regulação das condutas e dos comportamentos para a construção de uma ordem social harmônica" (PERES, 2000, p. 305).

Trabalhava-se de modo a se cumprirem os preceitos do civismo e do higienismo, pois a escola, com o advento da República, buscava universalizar culturas e práticas. Acima de tudo, a educação buscava desenvolver um sentimento de pertencimento – tudo isso orquestrado por mestres engajados em fazer o melhor para o aluno, para a escola, para a comunidade, para o País e para a nação.

Nesta seção, buscamos analisar as memórias associadas à cultura escolar do GEJ, elementos que possibilitaram compreender como o processo de escolarização aconteceu nessa região do Município de Farroupilha, entre as décadas de 1940 e 1950. Guardadas as singularidades das memórias dos entrevistados, é possível inferir sobre o ensino realizado no meio rural à época, compreendendo-se aspectos atinentes às dificuldades iniciais para institucionalizar na escola as práticas pedagógicas e o modo como as experiências escolares da professora Ernilda se refletiam na forma de ensinar naquele contexto.

Considerações finais

As instituições escolares são capazes de produzir culturas específicas, próprias e originais. São constituídas por sujeitos envoltos na ação educativa, dentre eles, professores, alunos, funcionários e outros. Muito além da sua constituição, tais entidades possuem modos de fazer, práticas e elementos de uma cultura material que compõem o espaço escolar.

O estudo mostrou que, desde o início de suas atividades,

mesmo não tendo sede própria, o GEJ esteve destinado a prover uma formação primária, oferecendo ensino aos filhos dos agricultores e comerciantes. Os alunos da comunidade eram de orientação religiosa católica, filhos de pais quase sempre analfabetos, como consta nos registros, e alguns poucos com formação primária.

De modo geral, as representações dos entrevistados sobre aquele tempo, bem como as informações contidas nos documentos analisados, evidenciam as orientações prescritas ao GEJ e o modo como a educação pretendia conduzir a população daquele lugar para uma determinada "civilidade". Costumes e modos de ser de aluno e professor eram pautados pela visão pedagógica da época, sobretudo por uma intencionalidade atinente ao ensino da "boa moral e dos bons costumes", como pontua Cunha (2009).

A presença de grupo escolar, juntamente com outras entidades do local, como das escolas multisseriadas procurou conduzir o lugar ao pretenso progresso que se almejava entre as décadas de 1940 e 1950. Além disso, as memórias dos primeiros tempos e das instalações provisórias da escola indicam que a comunidade desejava ter uma escola no local.

Referências

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos & abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Trad. de Marcia Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difusão Editorial, 2002.

BENITO, Agustín Escolano. **A escola como cultura:** experiência, memória e arqueologia. Campinas: Alínea, 2017.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**: séc. XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. v. III.

BOTO, Carlota. A liturgia moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Revista de História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n.

44, p. 99-127, set./dez. 2014.

CORRÊA, Denise Aparecida. **Os governos de Getúlio Vargas (1930-1954) e a educação física escolar no Estado de São Paulo**: lembranças de velhos professores. 2009. 242 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, 2009.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Saberes impressos escritas da civilidade e impressos educacionais. (Década de 1930 a 1960). *In:* YAZBECK, Carolina; ROCHA, Marlos Bessa Mendes da (org.). **Cultura e história da educação**: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. p. 233-251.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **A infância e sua educação:** materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERNANDES, Cassiane Curtarelli. **Uma história do Grupo Escolar Farroupilha**: sujeitos e práticas escolares (Farroupilha/RS, 1927-1949). 2015. 218 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, 2015.

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:** século XIX**.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 324-335. v. 2.

GIACOMONI, Cristian. **A educação física na escola primária**: memórias de professoras e alunos da Giuseppe Garibaldi – Caxias do Sul/RS (1974-1989). 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, 2018.

GÜLDEN, Barbara L. Reiter *et al.* **História de Vila Jansen e comunidades limítrofes**. Farroupilha: [s.n.], 2000.

HALBWACHS, Maurício. **A memória coletiva.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

KINCHESCKI, Ana Paula de Souza; SOUSA, Gustavo Rugoni de. A escola e seus objetos: reflexões sobre cultura material escolar. **Colóquio Luso-Brasileiro de Educação**, Joinville, v. 2, p. 1 3, 2017.

Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/10740/7381. Acesso em: 30 ago. 2017.

LIVRO DE INSPEÇÃO E VISITAS. Grupo Escolar Jansen. Acervo da Institucional, 1943-1953.

LIVRO DE PONTO. Grupo Escolar Jansen. Acervo Institucional, 1943-1957.

MARCHETTO, Suelen. **Ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul (**2011-2014**)**: fatores que interferem na ressignificação da política, no contexto da prática, em escolas de Farroupilha, RS. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2016.

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. 494 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação escolar e higienização da infância. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 23, n. 54, p. 39-56, abr. 2003.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; GONDRA, José Gonçalves. A escola e a produção de sujeitos higienizados. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 493-512, jul./dez. 2002.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622003000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 nov. 2017.

SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas**: práticas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952). 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. *In:* SAVIANI, Dermeval *et al*. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 109-151.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e

secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. España: Morata, 2002.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: responsabilidade do gestor escolar. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 3, p. 109-119, jan./dez. 2004.

11.

"Brasil! Gigante dos gigantes!": comemorações da Semana da Pátria no Grupo Escolar Farroupilha (Farroupilha, RS, 1940-1946)

Cassiane Curatelli Fernandes

Considerações iniciais

> *O ato festivo surge então como uma forma de mantermos vivos, episódios que desejamos "arquivar" em nossa memória*
> (Vânia Cristina da Silva, 2011, p. 1).

O título escolhido para dar início ao texto ressalta sua intencionalidade: conhecer as comemorações produzidas na Semana da Pátria pelos professores e alunos do Grupo Escolar Farroupilha, entre os anos de 1940 a 1946.

Essa instituição escolar foi inaugurada no dia 27 de agosto de 1927, com a denominação de Grupo Escolar Rural de Nova Vicenza, a partir da reunião de duas escolas isoladas estaduais que existiam na área central do Distrito de Nova Vicenza, zona rural do Município de Caxias, localizado na região nordeste do Rio Grande do Sul.

Por meio do Decreto n. 3.867, de 5 de julho de 1927, o governo gaúcho, sob a administração de Borges de Medeiros, determinou a instalação de dois grupos escolares rurais no estado, sendo um deles o grupo escolar em estudo. Ao que tudo indica, a referida escola emergiu com a finalidade de ministrar os ensinamentos

práticos e rudimentares de agricultura para meninos e meninas da localidade. Cabe pontuar que se trata, portanto, do primeiro grupo escolar organizado no distrito de Nova Vicenza, passando, posteriormente, a município, denominado Farroupilha.[1]

No entanto, o Grupo Escolar Rural, ao longo das décadas de 1930 e 1940, do século XX, passou por diversas modificações em torno de seu processo histórico-educacional, até a sua organização em um espaço próprio e planejado, edificado em 1938, passando a identificar-se oficialmente como Grupo Escolar Farroupilha no ano de 1944, uma vez que atuou em espaços improvisados e sob outras denominações.[2]

Em relação às comemorações, Silva (2011, p.17, grifo da autora) ressalta que as mesmas se relacionam ao ato de rememorar, pois "o ato festivo surge então como uma forma de mantermos vivos, episódios que desejamos 'arquivar' em nossa memória". Portanto, compreendo que as comemorações, especialmente organizadas na Semana da Pátria, foram estratégias utilizadas pelo governo brasileiro para manter viva a identidade e a cultura nacional, propagando valores, sentimentos e ideais. Ainda em consonância com a autora, é possível dizer que o estado

> fez da escola um "lugar de memória" e especialmente de memória nacional. Nessa perspectiva, o Estado Novo buscou dominar a memória coletiva, o que compreendemos como uma forma de adestramento cultural, inventando novas tradições ou simplesmente reforçando as já existentes a partir de rituais comemorativos e, não raras vezes, de manifestações festivas (SILVA, 2011, p. 18, grifo da autora).

Especialmente no período do Estado Novo no Brasil (1937-1945), as comemorações marcaram o calendário escolar como tempos de aprendizados, de memórias e de culto às tradições

[1] Em 1934, Nova Vicenza deixou de ser distrito de Caxias para ser elevada à condição de Município de Farroupilha.
[2] Depois de Grupo Escolar Rural de Nova Vicenza, passou a se chamar Grupo Escolar de Nova Vicenza, Grupo Escolar Irene Guerra Flores da Cunha e Grupo Escolar de Farroupilha.

(re)inventadas, pois, conforme lembra Cândido (2007, p. 64), "era necessário desencadear emoções, encontrar símbolos dos fatos que desejavam recordar e provocar sentimentos para que as crianças aderissem a eles com paixão. Era preciso fazer com que o povo amasse a pátria".

As festas que foram produzidas na escola mantinham uma relação direta com os fatos sociais, políticos e históricos vividos em um tempo e um espaço determinado, com o intuito de "estabelecer redes, elos, cadeias sociais, voltados para civilizar comportamentos" (BOTO, 2014, p. 102). Nesse sentido, o Grupo Escolar Farroupilha instaurou ritos, produziu espetáculos e celebrou uma infinidade de datas comemorativas ao longo de sua trajetória institucional, em sua maioria de cunho cívico-patriótico como se pode observar no quadro a seguir.

Quadro 1 – Celebrações produzidas no Grupo Escolar Farroupilha (1940-1946)

Mês	Celebrações do calendário do Grupo Escolar Farroupilha
Março	Abertura das aulas e Semana da Criança
Abril	Dia do Pan-americano, Aniversário de Getúlio Vargas (Dia do Índio) e Tiradentes
Maio	Dia do Trabalho, Dia das Mães e Abolição da Escravatura
Junho	Dia do Trigo e Batalha do Riachuelo
Julho	-
Agosto	Dia do Soldado
Setembro	Independência do Brasil, Dia da Árvore, Semana da Primavera, Dia do Gaúcho, IV Centenário da Fundação da Companhia de Jesus, Dia do Estudante
Outubro	Descobrimento da América, Dia do Professor e Semana da Asa
Novembro	Liga da Defesa Nacional, Proclamação da República e Dia da Bandeira
Dezembro	Encerramento das aulas

Fonte: Livro Diário da Escola (1940-1944) e Livro de Atas Cívicas (1940-1951). Colégio Estadual Farroupilha – Farroupilha/RS.

Como visto, em praticamente todos os meses a escola trabalhou com uma diversidade de datas comemorativas. Além das

festas às crianças, à natureza, ao trabalho e, principalmente, aos símbolos, fatos históricos e heróis nacionais.

Sendo assim, seria possível afirmar que as festividades cívicas ocuparam centralidade no currículo e no cotidiano do Grupo Escolar, uma vez que "a formação da consciência nacional", como aponta Peres (2000, p. 316), era uma das tarefas "empreendidas por intelectuais, políticos, educadores e principalmente pela escola", sobretudo durante o Estado Novo implantado por Vargas.

Dentre essas comemorações, destaco, neste escrito, os festejos da Semana da Pátria, "principal festa cívica, espetacularizada por meio de desfiles e peças artísticas" (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p.154) que envolviam dias de preparação e contavam com uma programação extensa de atividades para além dos muros da escola, como se verá ao longo deste texto.

Ao trabalhar com práticas escolares, busco fundamentação teórica no referencial da História Cultural e da História da Educação. Vale dizer que as práticas escolares são entendidas, aqui, como as ações realizadas na escola pelos sujeitos do processo educativo. São os fazeres ordinários (CHARTIER, 2000), ou cotidianos que se constituem na relação com o outro e na maneira como os sujeitos se apropriam dos saberes, dos tempos e dos espaços, dos diferentes discursos políticos, pedagógicos e religiosos, assim como de outras culturas, mantendo "uma relação direta com o mundo exterior" (PERES, 2000, p. 26).

Para os preceitos metodológicos foram utilizados documentos preservados no Arquivo do Colégio Estadual Farroupilha (Acef), antigo grupo escolar, como o Livro de Atas Cívicas (1940-1951), o Livro de Atas de comemorações e fotografias produzidas na década de 40, do século XX. Também foi usada uma entrevista realizada por outros pesquisadores com a Professora Olga Ramos Brentano[3] e que está arquivada no Banco de Memória do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, em Caxias do Sul.

[3] Olga Ramos Brentano era natural de Porto Alegre, RS e filha de professor. Formou-se na Escola Complementar de Caxias, no ano de 1934, e começou a lecionar no Grupo Escolar Farroupilha em 1939. Foi casada com Jacob Alberto Brentano dono de uma livraria e de uma tipografia. Exerceu o magistério nos municípios de Farroupilha e Caxias do Sul por quarenta e dois anos.

Comemorações da Semana da Pátria no Grupo Escolar Farroupilha

> *A Semana da Pátria era um acontecimento, havia uma preparação [...] que levava assim a uma apresentação muito importante, muito animada dos alunos. E levada também..., era uma mensagem da escola à comunidade, que participava assistindo assim a todos os desfiles, a todos os acontecimentos.* (Olga Ramos Brentano, 1991, p. 9).

A epígrafe de abertura é uma fala de Olga Ramos Brentano, professora no Grupo Escolar Farroupilha, e remete à importância destinada às festividades da Semana da Pátria nessa instituição escolar. Bencostta (2006, p. 310) ressalta que "a festa escolar cívica perpetuava uma recordação, separava o que tinha importância e o que não era relevante para a história/memória dos alunos e para a fundação de sua identidade social".

Nessa perspectiva, ao investigar o processo histórico-educacional do Grupo Escolar Farroupilha e compreender algumas das práticas escolares produzidas em seu cotidiano, percebo que as festividades cívicas desenvolvidas pela escola colocaram em destaque os símbolos, os fatos históricos, bem como os heróis nacionais e estaduais, ou seja, evidenciaram uma cultura proeminentemente brasileira, procurando silenciar as culturas diferenciadas desta representação, como as culturas étnicas existentes no Município de Farroupilha, colonizado por imigrantes e descendentes, sobretudo de italianos.

De acordo com os registros do Livro de Atas Cívicas (1940-1951), foram muitas as festividades de cunho cívico-patriótico celebradas no cotidiano do Grupo Escolar Farroupilha. No entanto, pode-se dizer que as comemorações referentes à Independência do Brasil ganharam maior destaque, envolvendo dias de preparação e um planejamento extenso, cumprido "com toda

pompa, rigor e reverência" como sublinha Peres (2000, p. 360).

Geralmente, os festejos da Semana da Pátria iniciavam no dia 31 de agosto ou 1º de setembro e seguiam até o dia 7, data da Independência do Brasil, contanto uma programação especial sob a prescrição e o controle da Secretaria de Educação do Estado. Para iniciar a discussão em torno desta solenidade, reproduzo um trecho da programação da semana da pátria de 1940, referente aos dias 1º e 2 de setembro.

Segundo a Ata de comemorações da Semana da Pátria, a programação, nesses dois dias, foi a seguinte:

> **Dia** 1 – No dia primeiro do mês de setembro de mil novecentos e quarenta, às oito horas, no jardim em frente a este estabelecimento de ensino, presentes o Sr. Tenente Januário Dutra, Prefeito Municipal, Sr. Cesar Mantovani, subprefeito do 1º distrito, Antão de Jesus Batista, Técnico da Secretaria da Agricultura, Tiro de Guerra 652, demais pessoas gradas, corpo de professoras e alunos deste Grupo, foram iniciadas as comemorações da Semana da Pátria de 1940, com o hasteamento da Bandeira pelo Sr. Prefeito Municipal, ao som do Hino Nacional, cantado por todos os presentes. Após essa cerimônia, a Diretora do Estabelecimento, em longa alocução, apelou para os sentimentos cívicos de todos, a fim de que os festejos que ora se iniciam, tivessem um cunho de vivo patriotismo. A seguir, a professora Albertina Cibelli fez apreciada preleção. Em seguida foram postos em julgamento cartazes feitos pelos alunos, relativos ao verso de Bilac "Ama com fé e orgulho a terra em que nasceste". Tirou o 1º lugar o cartaz confeccionado pelas alunas Elsa Postali, Ironi Boff e Maria Boscaino, do 3º ano. Terminado o programa relativo ao período da manhã do dia 1º, o colégio dirigiu-se à Praça da Bandeira, onde assistiu ao hasteamento do Pavilhão Nacional, do programa da Prefeitura Municipal. Às 18 horas, pelos alunos do Jardim de Infância, foi o arreamento da Bandeira, sendo por esse cantado o Hino à Bandeira. **Dia** 2 – Às oito horas desse dia, o hasteamento da Bandeira foi feito por um aluno do 1º ano A, assistido pela Diretora, alunos desse ano e a professora regente

> da classe; foi cantado o Hino Nacional. Às treze horas, partiu para Caxias um grupo de 16 alunos sob a direção da professora Célia Corrêa Pinto Amando, a fim de tomar parte na grande parada em honra ao S. Exa. Sr. Coronel Cordeiro de Farias, Interventor Federal. Às 14 horas, concentração no Grupo e em seguida partida para área da Viação Férrea, onde foi recebido o Sr. Coronel Interventor Federal, Dr. Coelho de Souza, D. Olga Acauan Gayer e Dr. Meireles Leite, em trânsito para Caxias. Às 18 horas, ao som do Hino à Bandeira, foi arreado o Pavilhão Nacional com a presença do 1º ano B, profs. C. Pesca e Alzira Finger e Diretora do Grupo (COLÉGIO ESTADUAL FARROUPILHA, 1940-1951, Ata n. 3).

Como visto, o ritual iniciou pela manhã e seguiu até o final da tarde, com atividades que aconteceram no interior da escola e que se estenderam para outros espaços do município. No caso descrito para a Viação Férrea e para a Praça da Bandeira, como também para além desses lugares, como o grupo de alunos que, juntamente com a professora Célia C. P. Amando, foram conduzidos a Caxias para participar dos festejos naquele município.

Um fato observado, no fragmento acima, bem como em outros registros escritos e imagéticos referentes ao passado da instituição é a frequente presença dos diferentes prefeitos do município nas solenidades produzidas pela escola, o que reforça ainda mais a importância desses momentos no cotidiano da instituição de ensino.

Entendo que a participação de pessoas ilustres da comunidade local era sinônimo de prestígio para a escola. Além disso, a presença dos prefeitos também induz a pensar nas possíveis relações de poder existentes entre o município e a escola, ou mesmo na união de ambos, em prol do patriotismo que deveria ser inculcado nas crianças e nos jovens farroupilhenses, em consonância com as aspirações dos governos estadual e federal.

Como se pode notar, a Bandeira e o Hino, símbolos da Nação brasileira, não podiam faltar nas festividades da escola, pois eram elementos carregados de simbologia. Cumpre ressaltar que, além de serem afamados nas solenidades, esses símbolos eram cultuados diariamente na escola, como forma de manter vivas

as tradições e de fomentar os sentimentos cívicos. A professora Olga relembra que naquele período:

> Havia uma preocupação em criar no aluno um sentimento de patriotismo. Eu até vou te dizer: quando os alunos cantavam o Hino Nacional, era exigido assim uma postura de respeito, que era acompanhada pelos professores, ou até exemplificada pelos professores e seguida pelos alunos (BRENTANO, 1991, p. 9).

As lembranças da professora, do tempo em que ela atuou naquele Grupo Escolar, vão ao encontro das contribuições de Peres (2000, p. 315), quando a autora assinala que "as professoras primárias assumiam, de alguma forma, a tarefa de fazer da escola espaço de propagação do discurso cívico-nacionalista".

Um ponto interessante e que deve ser mencionado na transcrição anterior é a passagem pelo município do Interventor Federal, Oswaldo Cordeiro de Farias,[4] do secretário da Educação, José Pereira Coelho de Souza,[5] e da diretora-geral de Instrução Pública, Olga Acauan Gayer,[6] na Semana da Pátria de 1940, mobilizando professoras e estudantes, bem como autoridades e uma parcela da comunidade local para o espaço da Estação Férrea, com o intuito de saudá-los. Penso que o prefeito municipal tenha incentivado a presença e a participação das escolas nesse dia, como forma de dar a ver aos representantes do Estado um município que, embora colonizado por estrangeiros e descendentes, buscava difundir e valorizar a cultura nacional.

De acordo com o Livro de Atas Cívicas (1940-1951), os demais dias da solenidade seguiam programação similar, iniciando

[4] Oswaldo Cordeiro de Farias era militar, natural de Jaguarão, RS, e foi Interventor Federal no Rio Grande do Sul, entre os anos de 1938 a 1943.
[5] José Pereira Coelho de Souza era natural de Porto Alegre, RS, formado em Direito e foi secretário de Educação e Saúde Pública no Rio Grande do Sul, entre os anos de 1937 a 1945. No seu governo foram instauradas diversas medidas preventivas e repressivas de nacionalização do ensino, entre elas o desdobramento da rede escolar estadual (KREUTZ, 2014), com ênfase nos grupos escolares que, de 1937 a 1942, passaram de 170 para 518 instituições.
[6] Olga Acauan Gayer formou-se pela Escola Complementar de Porto Alegre em 1913, depois atuou como professora nessa mesma instituição. Em 1937, assumiu o cargo de diretora-geral de Instrução Pública no Rio Grande do Sul.

às 8 horas, com o canto do Hino Nacional e o hasteamento da Bandeira. Após, ocorriam: a apresentação de dramatizações, de exercícios de educação física e de ginástica rítmica, de bailados, de cantos patrióticos, de poesias, bem como a realização de jogos e de exposições dos trabalhos realizados durante a semana, no interior da escola. O dia de comemorações cívicas, normalmente, se encerrava às 18 horas, com o arriamento da Bandeira.

Certamente, o dia mais esperado dessa festividade escolar era o dia 7 de setembro, o Dia da Pátria. Dessa forma, a data contava com uma programação à altura de sua importância, como é possível notar na Ata reproduzida a seguir, referente ao ano de 1942, registrada com conjunto significativo de detalhes que pretendiam testemunhar as particularidades dessa solenidade, com suas ações e seus sujeitos.

> Dia 7 de setembro.
> Aos sete dias do mês de setembro de mil novecentos e quarenta e dois, às oito horas, neste Grupo Escolar, presentes as professoras Silvia Jaconi, Diretora Célia Corrêa Pinto Amando, Luiza Gonçalves dos Santos, Albertina Cibelli, Olga Ramos de Oliveira, Gema C. Pesca, Hilda C. Rodrigues e alunos foram solenemente iniciadas as comemorações da data da Independência do Brasil com o hasteamento da Bandeira pela aluna Gema De Bona, do 5º ano e canto do Hino Nacional. A seguir os alunos desfilaram em saudação à Bandeira. Às nove horas, com a presença das autoridades civis, militares e religiosas, diretora, professoras e alunos deste Grupo e toda a população foram desenvolvidos os programas organizados pela Secretaria da Educação e Cultura e Prefeitura Municipal, com as seguintes atividades: 1 – Hasteamento do Pavilhão Nacional, na Praça da Bandeira e canto do Hino Nacional. 2 – Parada da Mocidade. 3 – Missa Campal, defronte à Prefeitura Municipal. Às 15 horas e 30 minutos, no Largo Damasceno Ferreira, foi feita uma demonstração de Educação Física por alunos deste estabelecimento de ensino, constando de: a) Branca de Neve e os Anões – número globalizado pelos alunos do Jardim de Infância; b) Ginástica rítmica por alunas dos 3º, 4º e 5º anos.

> Às 16 horas – Hora da Pátria na Praça da Bandeira. Nessa ocasião foi promulgado o código do bom brasileiro, feito o juramento de amor ao Brasil e cantado o Hino da Independência. Logo após, foi feita, pelo Dr. Nelson Schneider, D. D. Prefeito Municipal, a entrega dos prêmios que couberam aos alunos classificados no concurso da confecção da Bandeira Nacional, instituído pela Prefeitura, tendo alcançado o 1º lugar a aluna Elsa Postali, do 5º ano deste Grupo. Às 17 horas, realizou-se no Clube local, um concurso de oratória instituído pelo Dr. Juiz Municipal, onde participaram diversos alunos deste Grupo, cujo resultado ainda não foi apurado. Às 18 horas foi arreado o Pavilhão Nacional e cantado o Hino à Bandeira. E, para constar foi lavrada esta ata (COLÉGIO ESTADUAL FARROUPILHA, 1942-1949, Ata n. 5).

Assim como as fotografias, documentos escritos da escola também não são neutros, pois são fabricados e preservados ao longo do tempo com alguma finalidade. Nesse sentido, "não podem ser considerados como um conjunto de informações dadas, que falam por si", conforme reflete Luchese (2014, p. 151). Nessa lógica, compreendo que a Ata acima realmente apresenta os indícios da programação desenvolvida no Dia da Pátria de 1942, mas tenho consciência de que outras práticas e outras situações foram produzidas e possivelmente não chegaram a ser registradas, uma vez que não poderiam fazer parte dos textos escritos, arquivados pelo "poder de escrita" (FOUCAULT, 2003, p. 157), já que esse documento deveria permanecer na escola, podendo, a qualquer momento, ser solicitado pela Delegacia Regional de Ensino ou mesmo pela Secretaria de Educação.

Um fato aludido na transcrição realizada anteriormente e que merece destaque, em meio às comemorações da Semana da Pátria, se refere aos desfiles cívicos realizados pela instituição, contando com a participação da diretora, das professoras e dos estudantes do Grupo Escolar, bem como dee pais, de uma parcela da comunidade e das autoridades civis, militares e também religiosas.

Entendo, a partir de Bencostta (2006, p. 301), que os desfiles cívicos são construções sociais que manifestam "em seu espaço, significações e representações que favorecem a composição de

certa cultura cívica inerente aos seus atores". Assim, o Grupo Escolar Farroupilha, por meio dessa prática, exaltou o amor à Pátria e disseminou o patriotismo para além dos muros da escola, como se pode notar na Figura 1.

Os desfiles cívicos no município aconteciam (como até hoje acontecem) na Rua Coronel Pena de Moraes, rua central da cidade, próxima ao Grupo Escolar Farroupilha, como se pode observar aos fundos da Figura 1. Assim, as escolas e as demais instituições partiam do início da Rua Coronel e seguiam desfilando até a Prefeitura Municipal, onde eram aguardadas pelas autoridades locais. No centro da Figura 1, estão alunos(as) e professoras da escola devidamente posicionados e uniformizados. Nas mãos parecem portar bandeirolas do Brasil. Sobre as paradas cívicas, Peres (2000, p. 364, grifos da autora) considera que significavam "verdadeiramente um 'cartão postal' do trabalho desenvolvido pela educação escolar, especialmente no período da **nacionalização do ensino**".

Figura 1 – Parada da mocidade, 1942



Fonte: Acervo fotográfico da Biblioteca Euclides da Cunha, Colégio Estadual Farroupilha – Farroupilha/RS. Parada da mocidade.

Assim, uma maneira de demonstrar à população e às autoridades o trabalho e o empenho da escola em prol da construção da

Nação brasileira, também desfilou no dia 7 de setembro o Pelotão de Saúde da escola, uma instituição organizada no interior do Grupo Escolar Farroupilh, sob a prescrição da Secretaria de Educação do estado. Tendo como base a pesquisa de Peres (2000, p. 376, grifo da autora), compreendo que o Pelotão de Saúde "era considerado uma *instituição* de caráter assistencial e higiênica", que tinha como objetivo desenvolver nos estudantes e nas suas famílias princípios de higiene para uma vida saudável. Dessa forma, a partir da Figura 2, reforço a presença do Pelotão de Saúde no cotidiano da escola, bem como no desfile da Semana da Pátria de 1942.

Acredito que as alunas presentes na fotografia, assim como os alunos posicionados mais atrás, eram representantes do Pelotão de Saúde do Grupo Escolar, uma vez que essa instituição de ensino[7] era constituída "pelos alunos da escola que se interessassem por tais questões, sob a responsabilidade de um professor-orientador, auxiliado por monitores (dois monitores por classe, um de cada sexo)" (PERES, 2000, p. 376). A aluna vestida de enfermeira, carregando uma maleta com o símbolo da cruz vermelha, simboliza para a atuação do pelotão e fortalece a importância dos preceitos higiênicos neste período.

Figura 2 – Pelotão de Saúde, 1942



Fonte: Acervo fotográfico da Biblioteca Euclides da Cunha, Colégio Estadual Farroupilha – Farroupilha/RS. Pelotão de Saúde.

[7] Termo utilizado no Regimento Interno das Escolas Primárias do estado, Decreto n. 7. 929, de 30 de agosto de 1939 – Capítulo XII, para fazer referência às associações escolares, entre elas o Pelotão de Saúde, instituídas no interior das escolas gaúchas, a partir daquele ano.

Ainda de acordo com Peres (2000), o Pelotão de Saúde sugeria, no interior da escola, o esclarecimento e o debate em torno dos primeiros socorros em caso de acidentes, assim como dos temas envolvendo a alimentação, doenças, os dentes, a higiene das mãos, os cuidados com o corpo, entre outros.[8] Desse modo, como reflete Stephanou,[9] a escola

> estava reservado o papel de formar crianças e jovens, futuros cidadãos, produzindo práticas individuais e coletivas, associadas aos propósitos de constituição de sujeitos ocupados com sua higiene e sua saúde, seja pela ruptura face aos hábitos perniciosos herdados da família, seja pela conservação de práticas salutares, acrescidas de novas formas de ser e de pensar, esboçadas pelos médicos a partir da ciência e dos ideais de civilização e urbanidade. (STEPHANOU, 2011, p. 150).

Além dos desfiles cívicos, a escola pesquisada produziu diversas atividades no seu espaço, voltadas à construção da identidade nacional, com base nas prescrições estabelecidas no Regimento Interno das Escolas Primárias do estado, na Revista do Ensino e nas circulares expedidas pela Secretaria de Educação. Dentre essas atividades, destaco as apresentações teatrais, frequentemente utilizadas pelas professoras para compor os festejos da escola, sendo que as dramatizações abrangiam, especialmente, os conhecimentos morais, cívicos, históricos, geográficos, artísticos e linguísticos em um mesmo palco.

A próxima figura que apresento é um bom exemplo do valor educativo que assumiam as peças teatrais no interior da escola. A imagem se refere à Semana da Pátria de 1946, em que os alunos do Jardim de Infância encenam o momento histórico da Independência do Brasil. Nota-se que quem produziu o momento do registro foi cuidadoso ao apresentar o cenário e ao posicionar nele as crianças. O olhar dos(as) alunos(as) direcionados para a câmera também reforça a intencionalidade da fotografia.

---

[8] Ver Peres (2000, p. 377).
[9] Acerca dos discursos médicos e a educação sanitárias nas escolas brasileiras sugiro ver Stephanou (2011).

Figura 3 – Jardim de infância, 1946



Fonte: Acervo fotográfico da Biblioteca Euclides da Cunha, Colégio Estadual Farroupilha – Farroupilha/RS.

Pela presença do palco, ao fundo da imagem, penso que a apresentação tenha ocorrido no salão de festas do Grupo Escolar, espaço que, normalmente, sediava as principais solenidades da escola. Nesse cenário, pode-se identificar um pequeno quadro da Bandeira Nacional anexado à parede, bem como um quadro negro decorado para a ocasião junto ao mapa do Brasil, com os dizeres: "Brasil! Gigante dos gigantes!", utilizado no título do presente capítulo.

Abaixo dessa frase, há mais alguns escritos, porém, em virtude da qualidade da foto, não foi possível defini-los. Ao centro da Figura 3, percebe-se um aluno trajado de Dom Pedro I, ladeado pela sua Corte, composta pelas colegas devidamente caracterizadas com vestidos longos, cabelos presos e portando alguns acessórios, como a aluna que segura o leque.

Por meio dos diálogos, das ações e da caracterização do cenário e dos atores, as peças teatrais podem ser entendidas como práticas escolares que permitiam à escola mostrar, por meio da arte, o trabalho desenvolvido às famílias e à sociedade. Além disso, serviram também para difundir uma cultura cívica, privilegiando símbolos, personalidades e datas históricas para o País. Como se pode notar, o contato com a história do Brasil e os sentimentos de amor à Pátria iniciavam ainda nos anos iniciais na escola, pois era preciso civilizar desde cedo as novas gerações.

Considerações finais

> *As demonstrações políticas da festa podem ser efêmeras, mas não os valores novos, domésticos, cívicos ou sociais que ela se encarrega de arraigar nos corações e nos espíritos.*
> (Roger Chartier, 2004, p. 42).

Especialmente no período deste estudo, marcado pelo nacionalismo, os festejos da Semana da Pátria adquiriram extrema importância no cenário escolar. Como enfatizam Teive e Dallabrida (2011), essa era a principal festa cívica e deveria ser organizada e pensada pelas professoras, em todos os seus detalhes.

Para comemorar e internalizar o patriotismo nas crianças, muitas foram as práticas utilizadas: poesias, danças, dramatizações, cantos, desfiles e concursos que procuravam envolver todos os alunos da escola. Tais atividades incentivavam o amor e o respeito à *Mãe Pátria*, exaltando os cuidados, as belezas e a valorização das riquezas naturais para o progresso do País, como também dando ênfase a cultura proeminentemente brasileira, em detrimento das culturas étnicas existentes.

Pode-se dizer que as festividades em torno da Semana da Pátria contribuíram para formar uma consciência nacional não só nos alunos, mas, de modo geral nas famílias e na comunidade

farroupilhense, uma vez que perpassavam os muros da escola e se estendiam às ruas e aos demais espaços do município. Além disso, era um momento de visibilidade para a escola, uma oportunidade de mostrar o trabalho realizado em consonância com o momento histórico vivido.

Referências

BENCOSTTA, M. L. A. Desfiles patrióticos: memória e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba (1903-1971). *In:* Vidal, D. G. (org.). **Grupos escolares:** cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 299-322.

BRENTANO, O. R. **Entrevista concedida a Gilmar Marcílio e a Janete Zucolotto**. Banco de Memória do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. Caxias do Sul, 1991. p. 1-19.

BOTO, C. A liturgia moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Revista de História da Educação**, Porto Alegre, v.18, n. 44, p. 99-127, set./dez. 2014.

CÂNDIDO, R. M. **Culturas da escola:** as festas nas escolas públicas paulistas (1890-1930). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHARTIER, A. M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

CHARTIER, R. **Leituras e leitores na França do antigo regime.** Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

COLÉGIO ESTADUAL FARROUPILHA. **Livro de Atas cívicas.** Farroupilha, RS: Arquivo do Colégio Estadual Farroupilha, 1940 a 1951.

COLÉGIO ESTADUAL FARROUPILHA. **Livro de Atas de comemorações.** Farroupilha, RS: Arquivo do Colégio Estadual Farroupilha, 1942 a 1949.

COLÉGIO ESTADUAL FARROUPILHA. **Livro Diário da Escola.** Farroupilha, RS: Arquivo do Colégio Estadual Farroupilha, 1940 a 1944.

COLÉGIO ESTADUAL FARROUPILHA. Parada da Mocidade. 1942. [Farroupilha: Acervo fotográfico da Biblioteca Euclides da Cunha. Arquivo do Colégio Estadual Farroupilha]. 1 fotografia.

COLÉGIO ESTADUAL FARROUPILHA. **Pelotão de Saúde**. 1942. [Farroupilha: Acervo fotográfico da Biblioteca Euclides da Cunha. Arquivo do Colégio Estadual Farroupilha]. 1 fotografia.

COLÉGIO ESTADUAL FARROUPILHA. **Jardim de infância**. 1946. [Farroupilha: Acervo fotográfico da Biblioteca Euclides da Cunha. Arquivo do Colégio Estadual Farroupilha]. 1 fotografia.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

KREUTZ, L. A nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul: medidas preventivas e repressivas. *In:* QUADROS, C. de (org.). **Uma gota amarga:** itinerário da nacionalização do ensino no Brasil. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014. p. 153-190.

LUCHESE, T. Â. Abrasileirar os coloninhos: histórias e memórias escolares na região colonial italiana do Rio Grande do Sul (1937-1945). *In:* QUADROS, C. de (org.). **Uma gota amarga:** itinerário da nacionalização do ensino no Brasil. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014. p. 191-232.

PERES, E. T. **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. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n. 3.867, de 5 de julho de 1927. Institui um grupo escolar para o ensino rural na colônia Nova Vicenza, no município de Caxias. **Leis, decretos e actos do Governo do Estado**, n. 1927, dez. 1927.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n.** 7**.** 929**, de** 30 **de agosto de** 1939**.** Dispõe sobre a aprovação do Regimento Interno das Escolas Primárias do Estado. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/. Acesso em: 15 jan. 2015.

SILVA, V. C. da. ***Ó Pátria Amada, Idolatrada, Salve! Salve!*** **Festas escolares e comemorações cívicas na Paraíba (**1937-1945**).** 2011. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da

Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2011.

STEPHANOU, M. Discursos médicos e a educação sanitária na escola brasileira. *In:* STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 142-164. 3.v.

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

12.

Grupo Escolar Hilário Ribeiro: memória e patrimônio cultural

Nelize Bopsin
Maria Augusta Martiarena

Introdução

O estudo da história das instituições educacionais é um campo amplamente pesquisado na área de História da Educação. Considera-se fundamental compreender historicamente tais instituições. O presente estudo refere-se ao Grupo Escolar Hilário Ribeiro, situado na cidade de Maquiné, no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Tal instituição possui uma história muito relevante, que se aproxima em determinados pontos e distancia-se em outros das características das instituições localizadas em regiões de imigração italiana.

A construção do prédio iniciou em 1919, através de mutirões organizados por imigrantes italianos. Em 1924, a escola ficou pronta e foi doada ao governo do Estado do Rio Grande do Sul, para que organizasse as atividades escolares. A instituição passou a ser um grupo escolar com características arquitetônico-italianas. Em 1928, houve a necessidade de ampliação do prédio, que passa a ter dois pisos, espaços amplos, bem-delimitados, destacando-se como uma construção imponente. Em 1958, uma Ordem religiosa assume as atividades no grupo escolar, estreitando ainda mais a relação entre Igreja e Estado. Tal decisão demonstra a singularidade no processo de construção e instalação do Grupo Escolar Hilário Ribeiro.

Para além da constituição do grupo escolar, destaca-se a história das instituições educacionais e a arquitetura escolar. Os

espaços escolares são resultado de seu tempo e espaço, a forma como foram construídos não revela, apenas, elementos arquitetônicos como intencionalidades e relações de poder.

Segundo Frago e Benito, "a escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas" (FRAGO; BENITO, 1998, p. 47).

Os autores em questão chamam a atenção para a importância que tem o espaço escolar como realidade social e material dentro da história da escola. Para eles a escola enquanto instituição ocupa um espaço e um lugar que, como tal, possui uma dimensão educativa. "O espaço não é neutro. Sempre educa" (FRAGO; BENITO, 1998, p. 75). Entende-se que o processo de construção e consolidação das instituições educacionais é sempre um ato político, por isso, esses espaços não são neutros, na verdade tornam-se lugares de reprodução de ideologias e pensamentos de um determinado período.

Conforme Frago e Benito (1998), os espaços escolares são formadores e propagadores de ideais circundantes e de relações de poder vigentes. A construção das escolas, nos séculos XVIII, XIX e XX, seguiu uma linha de raciocínio segundo a qual o importante era construir escolas visando a disciplina do corpo e a aprendizagem para o trabalho às classes desfavorecidas. Isso nos leva a refletir sobre o papel dos possíveis significados da arquitetura escolar na constituição do espaço-escola. Foucault (1994) nos alerta para o que ele denomina de "docilização dos corpos", uma espécie de dominação através da escola, de buscar comportamentos e padrões através da educação:

> Exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos "`a subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina". Para que, todos, se pareçam (FOUCAULT, 1994, p. 163).

É de consenso que o espaço escolar é sim formador, pois, enquanto instituição que tem o dever de conscientizar cidadãos influencia diretamente a constituição da sociedade e as relações que a vigem. A escola tornou-se alvo de interesses e ações políticas. Para o pensamento de Foucault (1994), as construções dos prédios, inclusive da escola, foram pensadas/propostas com vistas ao controle, à disciplina dos seus usuários, de forma a prevalecer o poder e a dominação existentes.

O espaço escolar possui regras e normas que tendem à criação de padrões a serem seguidos pelos sujeitos, que, por sua vez, estão a todo tempo buscando maneiras de driblar essas regras. A arquitetura escolar produz dispositivos associados ao tipo de aluno que a escola irá atender, à disciplina que quer manter com seus alunos e ao currículo da escola.

Uma escola não é construída sem antes ser pensada a clientela que ela irá atender, sobre a quantidade de alunos que ela comportará; sobre onde ficarão dispostas as salas de aula, a sala dos professores, a sala da direção, o pátio, os banheiros; sobre o tamanho das instalações, enfim, todas as dependências que se fazem necessárias para o seu funcionamento. A arquitetura escolar não é concretizada ao acaso; existe, por detrás dela, um planejamento, um objetivo a ser cumprido (VIÑAO FRAGO; BENITO,1998).

A arquitetura escolar do século XX trazia, em seus prédios, características únicas e marcantes em suas construções e na forma de oferta do ensino. O surgimento dos grupos escolares fazia parte de um grande plano de modernização do ensino, com vistas a superar os problemas da sociedade brasileira e consolidar definitivamente o regime republicano. Vinão Frago e Benito (1998, p. 47) nos dizem que a arquitetura escolar "cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas" e pode ser considerada como um constructo cultural e histórico, uma vez que "define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular".

Com a instauração da República em 1889, a escola básica passou a ser a principal aposta para a tão sonhada reconstrução nacional; o

governo federal empreendeu várias reformas no campo da educação. Conforme Carvalho, no imaginário republicano a escola é emblema da instauração da nova ordem (1989, p. 23-38). A autora claramente remete para o projeto dos cafeicultores paulistas de criação de uma sociedade branca, imigrante, estratificada em camadas, com direitos e deveres diferenciados, de acordo com sua classe social.

Trata-se na verdade de uma seleção, em que a elite dominante sempre deteve todos os privilégios, educar as massas para os republicanos significava formar homens progressistas, adequados aos tempos modernos, tornando-os cidadãos ativos. Ainda falando da importância da escola na República, Vinão Frago e Benito (1998, p. 30) nos dizem que "o lugar que a escola teve que ocupar na sociedade foi um ponto de especial preocupação para os reformadores dos fins do século XIX e início do século XX". Souza nos diz que, na República, políticos e educadores passaram a considerar indispensável a existência de casas escolares para a educação de crianças, isto é, passaram a advogar a necessidade de espaços edificados expressamente para o serviço escolar (SOUZA, 1998, p. 122).

Dessa forma, o presente trabalho dedica-se ao estudo do Grupo Escolar Hilário Ribeiro, de suas origens e instalação, bem como dos elementos presentes na arquitetura do prédio, em que o mesmo foi instalado.

Maquiné e Barra do Ouro: constituição e imigração

Entende-se que a compreensão da história da referida escola somente acontece se relacionada ao estudo da história local em que a instituição encontra-se inserida. O Distrito de Barra do Ouro, onde está situada a escola, está rodeado pela Mata Atlântica com uma rica fauna e flora, suas terras são imensamente vastas e férteis. Com todas essas condições favoráveis, um grande número de imigrantes estabeleceu-se nessa região. Histórias e relatos com relação aos imigrantes são diversos, enriquecendo ainda mais a cultura local. Oficialmente pouquíssimos escritos foram produzidos com relação aos imigrantes, no Município de Maquiné, alguns com informações que não coincidem.

Destacamos a monografia "Barra do Ouro ontem e hoje", escrita por Adelinde Westrup (1975) e o livro *História Natural e Cultural de Maquiné: de tempos muito antigos até o século XXI*, de Dilton de Castro (2009), como principais fontes deste estudo.

De acordo com Castro (2009), os indígenas foram os primeiros povos a habitar essa região, eles eram caçadores-coletores e de origem Guarani, fato comprovado pela existência de vestígios arqueológicos encontrados em Barra do Ouro. Por volta de 1840, surge um dos primeiros registros de colonizadores em Maquiné, com a chegada de Antônio Leonardo Alves de Abreu, vindo de Santa Catarina, trazendo consigo sua família e escravos, com o objetivo de iniciar o cultivo de cana-de-açúcar para a produção de cachaça. De 1809 a 1857, a região pertenceu a Santo Antônio da Patrulha e com a colonização das terras deu-se início ao processo de transformação da localidade.

Westrup (1975) conta que, em 1890, cerca de 80 famílias vindas da Polônia fundaram uma povoação entre a margem esquerda do rio do Ouro e margem direita do rio Maquiné. Essa Colônia foi divida em várias linhas/localidades, entre elas: Linha Cachoeira, Linha 15 de Novembro, conhecida hoje como Cerrito, Linha 14 de Julho, hoje Pedra de Amolar, Garapiá, Linha 13 de Março. Por volta de 1892 e 1893, vieram os primeiros imigrantes italianos provenientes de Caxias do Sul e Bento Gonçalves; estes por sua vez receberam terras do governo, e outros compraram lotes dos poloneses. Em 1905, a Colônia Marquês do Herval, atual Barra do Ouro, passou a ser Distrito de Conceição do Arroio, atual Osório. Vejamos o documento de criação do Distrito:

> Acto nº 23 de 15 de setembro de 1905
> Cria mais um distrito no município de Conceição do Arroio, sob denominação de "quarto".
> O CORONEL FIRMIANO DA TERRA DE OSÓRIO, INTENDENTE MUNICIPAL DA CONCEIÇÃO DO ARROIO.
> Considerando que o 1º Distrito deste município pela extensão de seu território, com sua maior parte sendo suas estradas de serra, com um grande obstáculo que é o Morro da "Vigia" não podendo proporcionar a uma parte

se seus habitantes o que a comunidade necessitaria para estarem em contato com os respectivos funcionários públicos, o que acarreta grandes prejuízos;
Considerando que os habitantes da Colônia Marquez do Herval, principalmente os moradores das Linhas "Forqueta e Pedras de Amolar, ficam distantes da sede do distrito, nesta Vila, cerca de 50 quilômetros, onde, por este motivo, é suficiente o policiamento e a distribuição da justiça;
Considerando, que além dos motivos expostos, concorre o de ser o Município muito prejudicado em suas rendas, pela impossibilidade de fiscalização regular na arrecadação dos impostos municipais;
Considerando, os inconvenientes apontados desaparecerão com a creação de mais um distrito, que fora de dúvida trará incontestáveis vantagens, para os interesses da população e do município;
Resolve, no uso das atribuições que lhe confere a lei orgânica do Município, art 15.
Decretar:
Artº 1º. Fica criado no município da Conceição do Arroio mais um Distrito, que terá a numeração de "quarto", e sua sede será na sede da Colônia " Marquez do Herval".
Artº 2 – O novo distrito terá as seguintes divisas:
Parágrafo 1º – Com o 2º Distrito divide-se por uma linha reta da barra da ponte dos Quadros a divisa do município de São Francisco de Paula de cima da serra; da barra em linha recta a barra de João Pero; e dai pela margem direita do Rio da Várzea do Morro Alto, até a lagoa das Malvas.
Parágrafo 2º. Com o 1º Distrito divide-se com as águas das lagoas do Malvas e Palmitar até a praia do Cortume, onde principia Morro Alto; e pelo dorso deste até o seu entroncamento com a serra geral, dividindo-se dai em diante com os municípios de Santo Antônio da Patrulha e São Francisco de Paula de cima da serra.
Artigo3º – Revogam-se as disposições em contrário.
Registre-se e publique-se.
Intendente Municipal da Conceição do Arroio, 15 de

setembro de 1905 (16º da República).
O Intendente Firmiano da Terra Osório (WESTRUP, 1975, p.12)

A consolidação da Colônia Marquês do Herval fez com que aos poucos a comunidade organizasse suas atividades cotidianas e empreendessem novos projetos. Com a colônia predominantemente italiana, Barra do Ouro contava com casas comerciais, ferraria, sapataria, moinho, além de fábrica de cerveja, e da produção agrícola. Destaca-se também uma forte presença da religiosidade na passagem dos imigrantes por Barra do Ouro, o coletivismo relacionado aos valores religiosos levou-os a erguerem as primeiras capelas (WESTRUP, 1975).

Respeitando o domingo como um dia sagrado, prática que se encontra ainda viva atualmente em muitas famílias, a vida social girava em torno das capelas e de suas celebrações. Em 1893, foi construída uma pequena igreja de madeira, tendo como padroeira Nossa Senhora da Piedade. Já em 1911, uma nova igreja (Matriz) foi inaugurada, onde sempre aos domingos a comunidade se reunia para rezar o terço e fazer a via-sacra. De acordo com Ribeiro e Possenato (2004), as igrejas eram geralmente erguidas no alto, para serem vistas de longe; as capelas tinham formas simples, de madeira, com uma cruz à frente, e um campanário do lado, separado do corpo da obra. Após, surgiram igrejas matrizes caracterizando-se com estilo renascentista.

Figura 1 – Igreja Matriz em Barra do Ouro



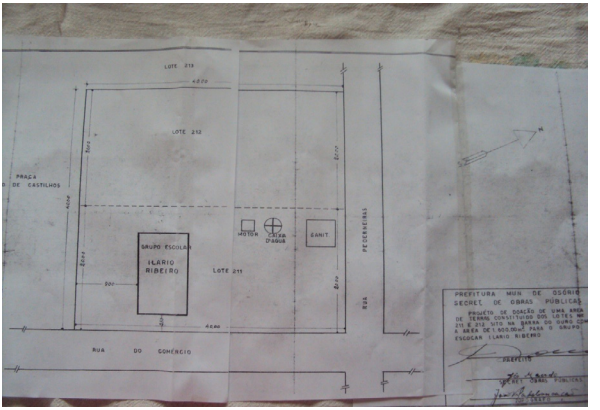
Fonte: Arquivo da Escola Hilário Ribeiro

O discurso da Igreja, no Rio Grande do Sul, resgatará fortemente, não apenas o seu dever na tarefa de educar, mas, sobretudo, seu direito. É através da escola que esse direito é exercido. Essa relação fica muito evidente com a construção do Grupo Escolar Hilário Ribeiro em 1919. A escola foi construída em forma de mutirão por imigrantes italianos, com um espaço de 8/9 metros; quando pronta foi doada ao governo do Estado do Rio Grande do Sul, que, em 1924, a designou com tal nomenclatura (WESTRUP, 1975).

O Grupo Escolar Hilário Ribeiro: origens

A planta-baixa desse grupo escolar demonstra a divisão dos espaços antes da ampliação do prédio. O terreno possui mil metros quadrados, e fica nas proximidades da Praça Júlio de Castilhos. Tal localização apresenta-se como privilegiada, por estar em local central no distrito. O prédio apresenta características da arquitetura italiana destacadas por Possenato (1983) e Luchese (2013); uma edificação construída pela comunidade e doada ao governo, além de uma construção sólida e resistente.

Figura 2 – Planta do Grupo Escolar



Fonte: Arquivo da Escola Hilário Ribeiro

O processo de consolidação do Grupo Escolar prosseguiu rapidamente, sendo que, em 1924, foi nomeado o primeiro diretor da escola: Saturnino Moreira Alves, auxiliado pela professora Judith Rech e Villanova. No ano de 1928, a escola passou por uma reforma para a construção de outras duas salas de aula, devido ao aumento da demanda de alunos. Vejamos o histórico do Grupo Escolar.

> Acto nº 377-07/06/24 – Institui um G.E na Colônia Marquez do Herval no município de Conceição do Arroio. (A Z)
> Decreto nº 19.818– 19/08/69 – Reclassifica em Escola Rural (D.O.16/08/69 A Z)
> Parecer nº 26/72 CEE– Instala e autoriza funcionamento de 6ª série (Doc. 19 - pág. 101)
> Parecer nº 27/79 CEE-Instalação e autorização de funcionamento de 7ª série. (Doc. 21 -pág. 158)
> Parecer nº 234/74 CEE– Instalação de 8ª série (Doc. 25-pág. 71 e 78)
> Portaria nº 008721-13/05/74– Considera autorizada, instalação e funcionamento de 6ª série a partir de 72, 7ª a partir de 73 e autoriza a instalação e funcionamento de 8ª em 74. (A Z.D.O.15/05/74-P. 6)
> Decreto nº 26.319-12/12/77-Reorganiza e estabelecimento: passa a ser Escola Estadual de 1ª Grau HILÁRIO RIBEIRO. (D.O.15/12/77)-A Z-Res. 11.
> Decreto nº 16.865, de 07/10/64 – Altera de 4ª para 9ª categoria. – A Z.
> Decreto nº 5.545, de 08/09/54 – Classifica em 4ª categoria. – D.O. de 09 de setembro de 1954. – A Z-
> Decreto nº 20937 22/01/71 – Classifica em 1ª entrância– D.O.de 22/01/71– A Z
> Decreto nº 1.555/94 CEE – Autoriza o funcionamento de classes de jardim de Infância na Escola Estadual de 1ª Grau HILÁRIO RIBEIRO, no município de Maquiné, D.O.E Nº 218, DE 18/11/94, P.29.– A Z-
> Portaria nº 00310,de 11/12/2000 – Designa como Escola

> Estadual de Ensino Fundamental as Escolas Estaduais de 1º Grau abaixo relacionadas 11ª CRE– Osório, ficando assim denominadas: De. E.E.1º Grau Hilário Ribeiro para E.E de Ensino Fundamental HILÁRIO RIBEIRO, em Maquiné. – A Z-DOE.Nº 235, DE 12/12/200, P.37.
> Parecer nº 1.329/2002 – Aprova Regimentos Escolares, com indicativos.
> Decreto nº 44866-12/01/07 – Transforma estabelecimento de ensino Art.1º-Ficam transformadas as Escolas Estaduais e Ens. Fundamental, em Escolas Estaduais de Ensino Médio. D.O.15/01/07-P. 01
> (Documento obtido no arquivo da escola Hilário Ribeiro).

De acordo com Luchese (2016), a instalação dos grupos escolares no Rio Grande do Sul se deu, na maioria dos casos, por municipalidades que doavam o prédio ao governo estadual, tendo como exigência a implantação de escolas; este também foi o caso do Grupo Escolar Hilário Ribeiro, cujo terreno foi doado ao governo e também o prédio. As dificuldades de acesso até a escola eram muitas, as más condições das estradas e a falta de alojamento adequado aos docentes fizeram com que muitos deles desistissem de dar aulas nesse grupo escolar.

Neste sentido, tendo como principal objetivo a educação, foi fundada a Sociedade Nossa Senhora da Piedade em 1958, assim as Irmãs Escolares assumiram a educação da comunidade, desenvolvendo várias atividades ligadas à família, e ao lar. De acordo com Westrup (1975, p. 24) a vinda das Irmãs significou uma transformação radical no estilo de vida da comunidade. "Com a vinda das Irmãs, houve uma transformação radical no estilo de vida até agora um tanto estático, pois, além do ensino na Escola, estas promoveram cursos como: Educação para o Lar, Arte-Culinária, Encontros de Jovens, Catequeses, reuniões com pais, dinamizando aos poucos a vida um tanto adormecida."

Constata-se que a constituição do Grupo Escolar Hilário Ribeiro apresenta uma singularidade que impressiona pela riqueza de fatos e acontecimentos, o que contribui para pensar esta construção enquanto um patrimônio histórico e cultural

local. A relação do público com o privado está muito presente na história desse grupo escolar e influenciou imensamente o contexto local. O discurso da Igreja é muito forte neste sentido:

> Mas, sendo esta realmente a alma do negócio da educação, não se pode negar que este direito da Igreja se estende a tudo aquilo que dela deve ser informado. Pois a educação que não é diretamente religiosa tem muitas relações com a educação religiosa e moral. Por isso, a Igreja tem o direito de exigir que a parte não religiosa da educação seja favorável e não contrária à educação religiosa e moral (CORSETTI, 1997, p. 251).

Estado e Igreja sempre tiveram íntimas relações que influenciaram vários setores da sociedade civil; historicamente, a interferência da Igreja católica em assuntos do estado deu-lhe *status* não apenas de Igreja, mas também de instituição forte e influente. Podemos apontar as disputas pela escola pública e privada travadas pelos escolanovistas e católicos; o debate entre os defensores da escola privada e os partidários da escola pública, que se acirrou quando foi posta em pauta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961). A lei em questão trazia muitos benefícios à escola pública e previa um ensino laico, o que gerou, por parte de empresários do ensino e da Igreja católica que mantinha escolas confessionais, muita indignação e resistência.

Os católicos criticavam a instalação da tendência laica na educação, além de reivindicarem a reintrodução do ensino religioso nas escolas, por considerarem que a educação deve estar ligada à orientação moral-cristã; no discurso católico, as escolas leigas "só instruem, não educam". Os católicos ainda acusavam os pensadores da Escola Nova de comunistas; isso gerou um forte posicionamento anticomunista por parte da ala conservadora. Tinha grande importância para os defensores católicos que o ensino continuasse vinculado à Igreja, uma vez que os colégios mais conceituados da época eram católicos, com um ensino humanístico oferecido apenas para as elites (HILSDORF, 2007). Neste sentido, o fato de a Igreja católica defender a escola confessional e ficar do

lado de grandes empresários, não consegue fugir do problema de vincular-se também à defesa da escola privada. E, neste caso, ela é obrigada a assumir a defesa da propriedade privada, em uma postura ideológica que ratifica a posição do capitalismo.

Para além da relação entre o público e o privado, o Grupo Escolar Hilário Ribeiro tem características que vão ao encontro do que Souza (1998) afirma em seu estudo, isto é, os espaços são bem-delimitados, contendo cerca de quinze janelas e duas portas; além disso, o prédio não deixa de ser grandioso e, de certa forma, imponente. Uma característica bastante peculiar é que o prédio está localizado próximo à igreja, uma demonstração de como a fé e a educação influenciavam a vida da comunidade de Barra do Ouro.

As figuras a seguir demonstram como as escolas e seus espaços físicos têm estilo italiano, normalmente edificações construídas pela comunidade, em mutirão, e, posteriormente, doadas ao governo para que este provesse a educação. Destaca-se que a arquitetura italiana no Rio Grande do Sul possui quatro características marcantes, conforme ressalta Posenato: emprego generoso do trabalho humano livre; diversidade de soluções de problemas, de acordo com a disponibilidade do meio, utilizando a criatividade; também linguagem arquitetônica própria, com grande expressão plástica, apesar da simplicidade e tendência à simetria. Como quarta e última característica, destaca-se o uso de materiais existentes no entorno, como a madeira, o barro, a cal, as pedras, típico de uma arquitetura vernacular (POSENATO, 1983, p. 71).

Outra característica marcante é a simplicidade do prédio que, ao mesmo tempo, também apresenta uma construção imponente indo ao encontro do período republicano e o projeto de modernização do País, através da educação. Neste sentido, Frago e Escolano (1998) esclarecem que os espaços escolares, principalmente os da Primeira República, foram pensados, estrategicamente, antes de serem construidos, o que nos leva a refletir que esses espaços não são neutros; na verdade eles correspondem a um projeto de governo vigente.

Com relação aos espaços destinados para as salas de aula, observa-se que, inicialmente, a escola contava apenas com duas

salas, mas com a ampliação do prédio outros dois espaços foram construídos. As salas eram bem-amplas e arejadas, o que, de acordo com Souza (1998), demonstrava a preocupação republicana com um ambiente saudável e próspero para as crianças. Contudo, na planta da escola não consta a delimitação de outros espaços, como sala dos professores, biblioteca, direção, espaço para as crianças brincarem, etc.; a escola contava apenas com quatro salas de aula e um sanitário.

De acordo com Westrup (1975) o número de matrículas era cada vez maior, e o espaço da escola já não comportava a demanda, havendo a necessidade de se apropriar de outros locais para prosseguir com o trabalho na escola.

Figura 3 – Grupo Escolar Hilário Ribeiro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Outra informação importante já mencionada anteriormente é com relação aos espaços designados à biblioteca, ao refeitório, entre outros, a eles era destinado um lugar na casa das Irmãs. Em

conversa informal com uma ex-professora aposentada, ficamos sabendo que, devido ao número de alunos, as aulas nesse grupo escolar também eram dadas no Salão Paroquial da Comunidade Nossa Senhora da Piedade.

Figura 4 – Salão Paroquial



Fonte: Arquivo da Escola Hilário ibeiro.

Na imagem podemos observar claramente a influência do estilo italiano nas construções, casas de madeira, com estilo próprio, com muitas portas e janelas. A seta aponta para o salão paroquial. Segundo ex-professora, as aulas eram realizadas no segundo andar do salão. Situação que mudou com a construção de um novo prédio para a escola em 1975. Com relação à análise da imagem, inicialmente parece que todos participam de uma caminhada religiosa, algum tipo de procissão; em um segundo momento, é possível perceber que se trata de um enterro, pois apresentam semblante triste; os homens estão todos sem o chapéu, em sinal de respeito, e caminham em direção ao cemitério. Observando bem o contexto da foto, percebe-se que somente mulheres participam dessa espécie de caminhada, o que abre caminhos para outras possibilidades. É interessante pensar como as imagens nos provocam, evocam possíveis interpretações e reinterpretações do passado, e são essenciais para a compreensão desse passado.

Outro fato marcante é o abandono em que se encontra o prédio, não há nenhuma iniciativa pública ou privada de preservação e conservação desse patrimônio; o que certamente é um descaso, pois conceitos como identidade local e memória podem ser ressignificados, através do grupo escolar.

Figura 5 – Interior da escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 6 – Sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Considerações finais

Para além da arquitetura do prédio, esta pesquisa elencou elementos bastante consistentes para a compreensão do Grupo Escolar Hilário Ribeiro, enquanto um patrimônio histórico-cultural local. Os documentos obtidos (escritos e fotográficos), as leituras realizadas, assim como os depoimentos colhidos demonstram uma incrível singularidade no processo de criação e consolidação da escola; o que se percebe até hoje em Barra do Ouro, através da influência italiana estampada nas construções, nas festividades, e no jeito alegre de ser e acolher da comunidade.

Destaca-se que a construção é sim importante para a comunidade, pois apresenta uma simbologia muito grande, de forma a suscitar memórias e recordações, o que enriquece ainda mais a história do grupo escolar. As pessoas com as quais conversamos de modo informal lembram-se com saudade dessa escola; a maioria fez menção às Irmãs e ao respeito que havia entre elas e os alunos. Já por parte dos mais jovens, há uma percepção diferenciada: eles sabem que aquela era uma antiga escola, mas não apresentam nenhuma opinião formada sobre ela; neste sentido esta pesquisa torna-se uma ferramenta para que se conheça e valorize a história local.

Contudo, há por parte do governo estadual abandono do prédio, o que sugere medidas de restauração e preservação do mesmo. É imprescindível afirmar que o abandono que o prédio sofre é apenas físico, causado por falta de interesse dos governantes em restaurar e preservar a construção. No entanto, outros segmentos acadêmicos também já reconheceram a importância do prédio para a comunidade local e investiram em iniciativas de restauração; este foi o caso de alguns estudantes de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que montaram um projeto em parceria com a ANAMA (ONG Ação Nascente Maquiné), mas não conseguiram apoio financeiro. Com relação ao governo municipal, não há interesse de adquirir o terreno, o que poderia gerar mais autonomia com relação a iniciativas de preservação e conservação patrimonial.

Referências

CASTRO, Dilton (org.). **História natural e cultural de Maquiné**. Porto Alegre: Via Sapiens, 2009.

CORSETTI, Berenice. **O poder em migalhas**: a escola no Rio Grande do Sul na Primeira República. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 1997.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e Ffôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista, SP: Edusf, 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio.; BENITO, Augustin Escolano. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro, Editora DP & A, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: História da violência nas prisões**.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

LUCHESE, Ângela Terciane. Da prescrição à realização: Os colégios elementares como um novo modelo de escola primária no Rio Grande do Sul (1909-1927). *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2013, **Anais** [...], 2013, p. 1-14.

LUCHESE**,** Terciane Angela. Institucionalização dos colégios elementares no RS (1909-1927): Novo modelo de escola primária? **Intersaberes (**Facinter), v. 11, p. 45-63, 2016.

RIBEIRO, Cleodes Maria Piazza; POSENATO, José Clemente (org.). **Cultura, imigração e memória**: percursos e horizontes, 25 anos do ECIRS. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima. Templos de civilização: um estudo sobre a implantação dos grupos escolares, no Estado de São Paulo. São Paulo: USP, 1998.

POSENATO, Júlio. **Arquitetura da imigração italiana no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre. Fundazione Giovani Agnelli, 1983.

WESTRUP, Adelinde. **Barra do Ouro ontem e hoje**. 1975. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação) – PUC/RS -Faculdade de Educação, jul. 1975.

13.

O Grupo Escolar de Vila Oliva (Caxias do Sul, RS, 1942 a 1955): processos de escolarização

Patrícia Bortoluzzi
José Edimar de Souza

Considerações iniciais

Um dos principais temas da História da Educação na contemporaneidade é a História das instituições escolares. Esse tópico está presente no Brasil desde a criação da disciplina de História, em meados dos anos 50, no século XX (ARAÚJO; GATTI JÚNIOR, 2006). Porém, foi com a criação dos cursos de Pós-Graduação no Brasil, em 1960, que maiores recursos foram destinados à pesquisa em História das Instituições Escolares (GATTI JÚNIOR; VALE GATTI, 2015).

Nesse sentido, os processos de escolarização primária no Brasil, ao longo do século XIX, indicam possibilidades para refletir a partir de espaços, tempos, conhecimentos escolares e sociais sobre a escola, enquanto instituição social e sua influência na construção de concepções, culturas e sujeitos (FARIA FILHO, 2004). De acordo com Faria Filho (2000), ao interrogar-se sobre o processo histórico de sua produção, mudanças e permanências podem contribuir para a descoberta de infinitas possibilidades de viver e, dentro da vida, formas infinitas de fazer e do fazer-se da escola e de seus sujeitos.

Para investigar sobre o processo de escolarização do Grupo Escolar de Vila Oliva, utilizou-se embasamento no conceito de cultura escolar e na abordagem teórica da História Cultural,

considerando-se as práticas de escolarização como uma forma possível de conhecer e compreender a institucionalização das escolas e das culturas produzidas em distintos lugares, como argumenta Souza (2015).

A reconstrução do sentido social empregado na história de uma instituição escolar traz consigo sentimentos de pertencimento, orgulho e responsabilidade com a comunidade escolar. O objetivo de realizar uma pesquisa de caráter histórico-educacional é evidenciar o movimento da História apresentado por uma determinada instituição (BUFFA; NOSELLA, 2013). Sua relevância se dá devido ao fato de ser um tema empírico rico, não suficientemente explorado neste campo de pesquisa.

Esse estudo apresenta Vila Oliva como cenário de contexto, considerada distrito do Município gaúcho de Caxias do Sul, que outrora pertenceu ao Município São Francisco de Paula. A Figura 1 destaca o Município de Caxias do Sul no mapa do Rio Grade do Sul.

Figura 1 – Caxias do Sul em destaque no mapa do Rio Grande do Sul



Fonte: Giacomoni (2018, p. 11).

Os distritos de Juá, Oliva e Rincão dos Kroeff foram criados e anexados ao Município de São Francisco de Paula pela Lei Municipal

n. 117, de 10 de maio de 1950. Em 1950, o Município de São Francisco de Paula era constituído de nove distritos: São Francisco de Paula, Cazuza Ferreira, Criúva, Eletra, Jaquirana, Juá, Oliva, Rincão dos Kroeff e Tainhas (SÃO FRANCISCO DE PAULA, 2010).

Contudo, em 1954, Oliva passou a ser denominada Vila Oliva, pela Lei Estadual n. 2.532, de 15 de dezembro de 1954, sendo transferida do Município de São Francisco de Paula para Caxias do Sul (ex-Caxias) (SÃO FRANCISCO DE PAULA, 2010).

Inicialmente, Vila Oliva recebeu o nome de Fazenda do Raposo, devido à passagem do tropeiro e bandeirante Raposo Tavares pela região. Posteriormente, devido à intensa produção de erva-mate e da presença da máquina utilizada para socar erva-mate, a localidade foi renomeada para Monjolo. Contudo, a vila passou a ser construída em 1933 e recebeu a denominação de Oliva, a fim de homenagear os irmãos Oliva (DEMORI, 2002).

A instalação da vila ocorreu em 1932 quando os irmãos Oliva (Francisco e Luiz) adquiriram 33.000 km^2 de terra, em sua maioria coberta de pinheiros e mata nativa; ali começaram a explorar a madeira de pinho. Devido à necessidade de mão de obra, lotes de terras passaram a ser divididos e vendidos a agricultores. Os irmãos Oliva foram responsáveis pela construção da atual estrada que liga Vila Oliva à área urbana do município (CAXIAS DO SUL, 2000).

Vila Oliva é um dos distritos de Caxias do Sul. Formada por campos destinados à pecuária e terras de cultura agrícola, a localidade pertencia ao Município de São Francisco de Paula, até 1954, quando a população requisitou sua anexação à Caxias do Sul, através de um plebiscito[1] que lhes deu ganho de causa (CAXIAS DO SUL, 2000).

O lugarejo tem como principal atividade econômica a fruticultura, tendo como principais produtos cultivados a maçã, o caqui e a ameixa. Ainda há, como produção representativa, os hortigranjeiros, a pecuária de corte e a extração vegetal (CAXIAS DO SUL, 2000).

[1] O abaixo-assinado representou quase 100% dos proprietários de terras residentes em São Francisco de Paula, dos agregados e capatazes ali residentes. Alguns motivos desse movimento se deveram ao precário atendimento da Prefeitura de São Francisco de Paula e por serem todos os moradores e proprietários dependentes de Caxias do Sul, no que se refere aos âmbitos comercial, bancário e de assistência à saúde, por exemplo (ALVES, 2007).

A instituição em estudo, Escola Municipal de Ensino Fundamental Erny de Zorzi, recebeu diversas denominações,[2] que acompanharam o desenvolvimento econômico e social da região (ESCOLA MUNICIPAL ERNY DE ZORZI, 1996).

Conforme dados encontrados na documentação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Erny de Zorzi, até 1994 a instituição contava com ensino somente até a 6ª série. Os moradores de Vila Oliva, insatisfeitos com a situação, formaram reuniões nas comunidades vizinhas, a fim de discutir a necessidade de nucleação[3] das "escolinhas". Nessas reuniões, discutiam-se roteiros, atividades que os moradores realizavam, sugestões sobre o possível turno de funcionamento da instituição, entre outros assuntos. Assim surgiu nas comunidades o anseio de ter uma escola que atendesse às necessidades básicas das famílias que ali habitavam e desejavam uma escola que contemplasse o Ensino Fundamental completo e que valorizasse o agricultor (ESCOLA MUNICIPAL ERNY DE ZORZI, 1996).

Foi então que cada comunidade indicou seu representante que, juntamente com professores, se dirigiu à Secretaria da Educação, a fim de apresentar a seguinte proposta: Anteprojeto de Nucleação de Vila Oliva: uma escola alternativa para o meio rural (ESCOLA MUNICIPAL ERNY DE ZORZI, 1996).

O conceito de rural aqui abordado sustenta-se nos argumentos de Souza (2015, p. 24) "[...] como contexto cujas práticas e representações locais produziram os elementos culturais que

[2] O Decreto n. 510, de 14 de março de 1942, refere-se à criação de grupo escolar em Vila Oliva, posteriormente em 1947, por meio do Decreto n. 2.253, de 25 de janeiro de 1947, a organização escolar passou a ser Grupo Escolar Professor Serapião Mariante. Em seguida, o Decreto n. 27.094, de 29 de maio de 1978, reorganizou o Grupo Escolar Professor Serapião Mariante, que tornou-se Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Professor Serapião Mariante, em Caxias do Sul, regida pela Lei n. 5.692, de 1971 e pela Lei n. 7.044 de 1982. Somente em 1999 a instituição assumiu a nomenclatura atual de Escola Municipal de Ensino Fundamental Erny de Zorzi (segundo a Lei n. 5.173, de 26 de agosto de 1999).

[3] A Escola Municipal de Ensino Fundamental Erny de Zorzi foi a primeira instituição de Caxias do Sul a passar pelo processo de nucleação de "escolinhas". Outras escolas que posteriormente sofreram processos de nucleação foram as instituições de Carapiaí e Zona Lise, em Fazenda Souza; Bem-te-vi em Vila Oliva e Bevilaqua em Ana Rech (BENEDETE NETTO, 2014).

moldaram o modo como foram sendo instituídas as escolas nesta comunidade". Além disso, entende-se, de acordo com Nörnberg (2008), que no espaço rural, em torno das instituições, sobretudo, da escola, é que decorrem as práticas culturais e que se produzem identidades e pertencimentos ao lugar.

Essa proposta justificava-se pela necessidade de oportunizar aos alunos residentes no meio rural o acesso ao ensino de 1º grau (Ensino Fundamental completo). A maioria dos alunos deixava de estudar por falta de recursos financeiros para deslocar-se à Fazenda Souza ou à Caxias do Sul. Além disso, a comunidade clamava por uma escola que reunisse, em sua proposta de ensino, noções sobre o cultivo da terra, com espaço adequado para tal atividade (ESCOLA MUNICIPAL ERNY DE ZORZI, 1996).

Nessas condições, o distrito de Vila Oliva, nas comunidades de Mangueirinha, Boca da Serra, Serraria do Juá, Tunas Baixas, Tunas Altas, Bem-te-vi, Zona Sabiá, Flor do Campo, Zona Rama, Vila (Sede), Santa Cruz, Grota e Frutale, propôs a instauração da instituição que contemplaria Ensino Fundamental completo e atendesse às comunidades acima citadas (ESCOLA MUNICIPAL ERNY DE ZORZI, 1996).

Para alcançar a demanda, seria necessário construir um prédio, haver transporte gratuito para os alunos das diferentes comunidades até a escola-núcleo, providenciar alimentação para alunos que permanecessem dois turnos na escola, além de elaborar o regimento próprio da escola (ESCOLA MUNICIPAL ERNY DE ZORZI, 1996).

Em 1996, a escola expandiu e contemplou ensino até a 8ª série, conforme o solicitado. Contudo, a população desejava mudar o nome da instituição que, anteriormente, denominava-se Escola Estadual Professor Serapião Mariante.[4] A comunidade na época não considerava significativo o nome Professor Serapião Mariante (ESCOLA MUNICIPAL ERNY DE ZORZI, 1996).

[4] "O professor Serapião Mariante foi um dos primeiros mestres da cirurgia. Igualmente diplomado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1885. Assumiu em 1889 seu serviço na Santa Casa de misericórdia de Porto Alegre, onde fez escola. No fim do século XIX, tendo sido fundada a Faculdade de Medicina de Porto Alegre, em julho de 1898 foi escolhido para professor da cadeira de Ginecologia. Por várias vezes foi eleito diretor da faculdade" (KRUSE, 2002, p.179).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Erny de Zorzi[5] está localizada a cerca de 40 km de Caxias do Sul, no distrito de Vila Oliva. A instituição tem porte médio, e a distância entre a sede e o município impossibilita os estudantes de frequentarem atividades diferenciadas fora da comunidade, tais como: atividades esportivas, pedagógicas, cursos técnicos, atendimento especializado (fonoaudiologia, neurologia, etc.). As comunidades do entorno da escola, nas quais residem os estudantes, em relação à estrutura física, não têm água tratada, esgoto pluvial, asfalto, telefonia fixa, linha de transporte urbano. Já os residentes na sede do distrito, que são a minoria, onde a escola está localizada, desfrutam de estrutura física um pouco melhor, tendo acesso à água tratada, asfalto e/ou calçamento, telefonia fixa e/ou móvel, internet e linha de transporte urbano (ESCOLA MUNICIPAL ERNY DE ZORZI, 2018).

Quanto ao recorte temporal, optou-se pelo período de escolarização da região de Vila Oliva desde a criação do grupo escolar em 1942, no Município de São Francisco de Paula até 1955, após a anexação de Vila Oliva como distrito de Caxias do Sul. A escolha do recorte temporal também foi relacionada com o acervo documental localizado, referente a esse período, sendo o mesmo composto, em sua maioria, por Atas, que constituíram o *corpus empírico* desta pesquisa.

Após a organização do *corpus empírico,* surgiu a seguinte questão norteadora das festas escolares, promovidas pela instituição, no recorte temporal citado anteriormente, para compreender: *Qual o significado e a representatividade das festas*

[5] A escola recebe estudantes advindos de 11 comunidades próximas à sede desse distrito, que é basicamente residencial, e oferece duas casas comerciais de pequeno porte, subprefeitura, uma unidade básica de saúde, uma farmácia, um restaurante, uma oficina mecânica, um ginásio de esportes, uma igreja católica e um campo de futebol. O grau de escolaridade de 90% dos pais dos estudantes, no contexto atual, equivale ao Ensino Fundamental incompleto. Quanto à profissão dos mesmos, cerca de 90% são empregados que trabalham e sobrevivem da agricultura, e 10% têm outras funções. O número de filhos varia de dois a cinco por família. Aproximadamente 70% das famílias que moram na comunidade migraram das cidades do interior do Rio Grande do Sul e de outros estados da região, e 30% são nativos da localidade do distrito de Vila Oliva (ESCOLA MUNICIPAL ERNY DE ZORZI, 2018).

escolares, para o desenvolvimento da escolarização e da produção de uma cultura escolar do Grupo Escolar de Vila Oliva? A partir desse questionamento, buscamos estabelecer uma contextualização cotejada com as particularidades da organização escolar, com base no levantamento e na análise de fontes documentais.[6]

Deste modo, a fim de entender um pouco sobre a identidade da escola primária, dando ênfase na cultura escolar, priorizou-se o tempo das festas e comemorações. Sendo assim, buscou-se construir uma narrativa histórica da escola, a partir da leitura de documentos obtidos até o momento, na perspectiva da História Cultural.

O Grupo Escolar de Vila Oliva: em busca de vestígios de uma cultura escolar

Como referido anteriormente, foi no contexto do governo Vargas que o Grupo Escolar de Vila Oliva foi criado. No decorrer do período analisado, algumas alterações de nomenclatura aconteceram na instituição. Inicialmente, o grupo escolar foi identificado por Vila Oliva (nome da localidade) e, em 1947, passou a ser Grupo Escolar Professor Serapião Mariante.

No ano de 1942, em Eletra (6º distrito de São Francisco de Paula), na localidade de Vila Oliva, foi instalado o Grupo Escolar de Vila Oliva. Conforme registro de controle de movimento escolar, esse grupo foi fundado em 1942, inicialmente organizado em um prédio de madeira com quatro salas de aula e atendia 114 alunos matriculados, no então Curso Primário Comum[7] e quatro alunos matriculados no 5º ano (Curso Primário Complementar), sendo que o edifício tinha capacidade para comportar, no máximo, 130 alunos. A despesa do aluguel do prédio, em nome de Oliva Corso e Cia. Ltda., de CR$ 100,00 era custeada pelo estado.

A educação primária foi pautada por normas e princípios de

[6] No que se refere ao *corpus* empírico, os documentos utilizados nesta pesquisa foram localizados no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami e no arquivo da Escola Municipal Erny de Zorzi.
[7] O Curso Primário Comum ofertado nos grupos escolares equivalia ao ensino da 1ª a 4ª série.

ordenamento escolar, sob a ordem e a supervisão de diretores e inspetores escolares. A execução completa dos programas de ensino estabelecidos foi um grande problema para os professores que tinham o desafio de ensinar a ler e escrever; dominar noções de ciências físicas naturais, sociais; desenvolver valores morais e cívicos. Eram considerados como componentes curriculares primordiais os que se voltavam ao ensino da leitura, da escrita e da aritmética; as demais matérias eram tratadas, esporadicamente, em sala de aula, dependendo da afinidade do professor com a disciplina (SOUZA, 2008).

Durante as décadas de 40 e meados dos anos 50, do século XX, o corpo docente variou de uma a três professoras como foi possível apurar, a partir do conjunto de documentos analisados em outro estudo de Bortoluzzi e Souza (2018). Em relação ao seu funcionamento, no primeiro ano de sua instalação as aulas foram ministradas no turno da manhã, das 8h às 12h e à tarde[8] das 13h às 17h, inicialmente por apenas uma professora regente, que também assumiu o cargo de diretora: Elzaydh Ramos.

Professores de classes multisseriadas sentiam-se sobrecarregados devido ao acúmulo de funções como, por exemplo: diretor, secretário, merendeiro, agricultor, etc.

> O professor sofre as angústias de planejar e organizar no tempo pedagógico, a conexão de séries diferentes, sem o apoio de uma equipe pedagógica que possa orientá-lo, principalmente quando se trata de uma aprendizagem bastante específica, com conteúdos diferenciados pela própria essência dos saberes provenientes, do modo peculiar que orienta a vivência nas comunidades do campo (SILVA; SOUZA, 2014, p. 22).

Contudo, no último mês do ano letivo, o corpo docente foi reconfigurado com a presença de Genny Esther Dal Pai lecionando para as classes do 1º e 2º anos (sala de aula multisseriada). A partir daquele momento, o grupo escolar contou com dois professores com regência de classe, modificando o funcionamento

[8] No ano de 1942, a instituição passou a funcionar em dois turnos, no período de julho a novembro.

da instituição que de, dois turnos, passou para apenas, o da manhã. Em dezembro de 1942, atendeu um público de 119 alunos, compreendendo alunos do 1º, 2º e 4º ano.

Um ano após sua instalação, o grupo escolar passou a funcionar em outro edifício, de propriedade do Clube Brasil, com custo de aluguel mais barato (CR$ 70,00), também edificado em madeira, com apenas três salas. Em setembro de 1943, o corpo docente era composto por duas pessoas: Zélia Jacyra Cossio e Genny Ester Dal Pai, sendo Zelia Jacyra Cossio diretora.

No ano seguinte, o corpo docente foi composto por três professoras: Genny Esther Dal Pai, Zelia Jacyra Cossio e Elzaydh Ramos. O grupo escolar voltou a ter seu horário de funcionamento nos dois turnos e de forma graduada apenas no mês de março, período em que a docente Genny Esther Dal Pai lecionou para o 1º ano A, no turno da manhã e para o 2º ano no turno da tarde.

Nos dois últimos meses do ano letivo, a docente lecionou para o 1º ano A e para o 3º ano, no período da manhã, e à tarde para o 2º ano. Sendo assim, foi possível confirmar a organização multisseriada das salas ao menos nos meses de abril, julho, outubro, novembro e dezembro, sob a regência dessa professora.

Essa organização escolar denominada multisseriada ou de aulas reunidas consistia no agrupamento de escolas isoladas, em um mesmo prédio, com a possibilidade de ofertar educação de baixo custo à classe popular (SOUZA, 2008). As classes multisseriadas prevalecem em sua maioria e foram instaladas no meio rural, devido ao reduzido número de alunos de diferentes séries e as condições espaciais do ambiente (SOUZA, 2012).

Nesse sentido, as dificuldades, como falta de qualificação docente para atuar com alunos em graus de adiantamento distintos, em um mesmo espaço, e as condições precárias de estabelecimentos permanecem como alvos de críticas e motivos para o fechamento de escolas multisseriadas. Contudo, de acordo com Benedete Netto (2014, p.74), "embora seja contestada a classe multisseriada, é um meio eficiente de equilibrar a falta de condição e a necessidade por educação".

Conforme relatório do boletim de dezembro de 1944, o

público atendido pela instituição totalizava cinco seções do Ensino Primário Fundamental, sendo duas no 1º ano. A matrícula dessa série correspondia a 28 alunos, além dessa haviam 17 alunos matriculados no 2º ano; oito no 3º e seis alunos matriculados no 4º ano. Novamente houve mudanças no corpo docente com a substituição de Genny Esther Dal Pai por Julinha Dutra.

No ano subsequente, em dezembro, a instituição atendia no Primário Fundamental Comum alunos do 1º ao 4º ano. No 1º ano com acréscimo de uma matrícula em relação ao ano anterior, no 2º e 3º anos totalizava 11 alunos em cada uma das duas séries e, no 4º ano seis alunos, contabilizando 46 crianças. Já no Ensino Complementar, no 5º ano contava com quatro alunos matriculados, sendo dois do sexo feminino e dois do sexo masculino.

No último mês do ano letivo de 1946, haviam duas professoras com regência de classe: Lourdes Lopes e Maria Ilza Ferreira. O grupo escolar totalizava 57 alunos matriculados no Ensino Primário Fundamental Comum,[9] e apenas quatro alunos no Ensino Primário Complementar.

Em junho de 1947, a organização escolar passou a ser Grupo Escolar Professor Serapião Mariante. O corpo docente era composto pela professora Zelia Jacyra Cossio e Maria Ilza Ferreira. Zelia lecionava para a classe do 1º ano, composta por 18 alunos e Maria Ilza Ferreira era professora da turma do 2º ano, composta por 15 alunos. A docente também instruía os seis alunos matriculados no 4º ano, além de lecionar na turma do 5º ano, para três indivíduos.

Em dezembro de 1948, Maria Ilza Ferreira foi a única professora regente, que lecionou para o montante de 66 alunos matriculados. No ano seguinte, a instituição também atendeu à mesma quantidade de alunos, contabilizados 34 matriculados no 1º ano, 15 alunos no 2º ano; oito alunos no 3º ano; sete alunos no 4º ano, e dois alunos matriculados no 5º ano.

Em outubro de 1950, Nelson Luiz Scussiatto (segundo docente do sexo masculino) passou a ministrar aulas para as

[9] O índice indicava 24 alunos matriculados no 1º ano; 15 alunos matriculados no 2º ano; 11 alunos matriculados no 3º ano; sete alunos matriculados no 4º ano; três alunas matriculadas no 5º ano e um aluno.

classes do 1º ao 5º ano, totalizando a matrícula de 64 alunos, sendo 28 do 1º ano, 17 alunos matriculados no 2º ano, nove alunos matriculados no 3º ano, cinco alunos matriculados no 4º ano, e cinco alunos matriculados no 5º ano.

No fim do ano seguinte, Edith Damasceno assumiu o cargo de direção e de docente das classes do 1º e do 4º ano, que contabilizavam 20 alunos matriculados no 1º ano e quatro alunos matriculados no 4º ano. Edy Pereira lecionou para as classes do 2º e 3º ano, totalizando 14 alunos, sendo cinco do 2º ano, e nove do 3º ano.

Dois anos depois, em 1953, Reinaldo Bolsoni lecionou para o 1º ano, para uma classe com 41 alunos, que apresentava frequência de 32 alunos presentes em dezembro daquele ano. Além de Bolsoni, Maria Edy Pereria lecionou para o 2º ano, onde tinha 18 alunos matriculados. Maria Gomes Silveira foi professora contratada para o 3º e 4º ano, com sete alunos matriculados no 3º ano e cinco alunos no 4º ano.

Em novembro de 1954, no 1º ano haviam 38 alunos matriculados, com índice de 30 alunos presentes naquele mês. No 2º ano, haviam 15 alunos matriculados, com índice de frequência de 13 alunos. No 3º ano, nove alunos estavam matriculados, com uma frequência de oito alunos. No 4º e 5º ano, havia o mesmo número de matrículas em cada classe: dois alunos. Maria Edi Pereira e Suzete Pricilla Pezzi lecionaram para classes do 1º ano. Wanda Cavalcanti foi diretora e professora nas classes do 2º, 4º e 5º ano, e Maria Edi Pereira foi professora no 3º ano.

Um dos aspectos relevantes a ser destacado é o fato de a instituição somente ministrar aulas em um prédio de propriedade do governo, no ano de 1954, pouco antes de sua anexação ao município de Caxias do Sul. A instalação tinha três salas com capacidade média de 30 alunos em cada uma.

No ano final do recorte temporal desta pesquisa, em 1955 Vila Oliva passou a pertencer à Caxias do Sul. Em novembro daquele ano haviam 84 alunos matriculados nas classes do 1º ao 4º ano, sendo que no 1º ano haviam 44 alunos matriculados; 18 alunos no 2º ano; 12 alunos no 3º ano e oito alunos no 4º ano. Já no ensino complementar, apenas dois alunos estavam matriculados no 5º ano.

Refletindo como esse grupo de professores trabalhou no cotidiano das práticas, nas primeiras décadas do século XX, há alguns indícios para compreender a cultura escolar. Conforme Souza (2008), a organização do calendário escolar e dos horários de entrada e saída da instituição pautou disciplinamento do tempo, e os programas determinaram métodos de ensino e de comportamento de professores e alunos. Alguns desses costumes cristalizaram-se nas práticas educativas, conforme afirma Souza:

> Algumas práticas se sedimentaram com o tempo, construindo uma identidade peculiar das escolas primárias: o hábito de formação de fila dos alunos antes da entrada na sala de aula, o canto do hino nacional, a chamada, o registro no caderno do cabeçalho, a cópia da matéria e dos exercícios passados no quadro, a realização do ditado, o ir ao quadro, as respostas em coro, as arguições orais, as provas escritas, os prêmios e castigos, a exigência do silêncio, da obediência e do respeito ao professor (professoras em sua maioria) e aos demais adultos em exercício na escola (2008, p. 53).

Um dos meios utilizados para a propagação das ideias da Escola Nova foi a criação de instituições auxiliares da escola, as quais, de acordo com Lourenço Filho, estavam associadas à formação do espírito nacional, ao desenvolvimento de programas de saúde e de higiene, práticas de valorização da família e do trabalho (PERES, 2000). Analisando a documentação referente ao grupo escolar em estudo foi possível sinalizar duas dessas instituições: Liga da Brasilidade e o Pelotão da Saúde.

Além disso, a Hora da Leitura Pedagógica, durante os momentos de reunião de professores, abordava assuntos relacionados à era moderna, através de leituras "sugeridas", a fim de discutir e clarear os princípios da Escola Nova. Conforme Fernandes:

> Era o momento coletivo de estudos e discussões com base nos autores e temáticas consideradas "modernas" e extremamente atuais no período em questão, com circulação

> em diversas partes do mundo, como o trabalho ativo, a psicologia pedagógica, o trabalho com as histórias infantis, dentre outros exemplos (2015, p.199).

De acordo com Cândido (2007), na Escola Nova era dada atenção particular aos trabalhos manuais, visando a utilização de métodos ativos que estimulassem o gosto pelo trabalho e o desenvolvimento de espírito crítico, com base em método científico. Essa proposta valorizava as necessidades de ensino e aprendizagem das crianças, conforme embasamento teórico dos campos da Psicologia e da Sociologia.

Nessa perspectiva de transmissão e continuidade de certos valores, também estavam presentes as festas escolares, que propunham a valorização do que era preciso ser lembrado, além de dar maior visibilidade para as crianças que, durante os momentos de apresentação, assumiam papel ativo e colaborativo. Do conjunto dessas expressões, foram selecionadas algumas datas festivas celebradas pelo Grupo Escolar de Vila Oliva: algumas comemorações[10] da Semana da Pátria, da Proclamação da República e do feriado de Tiradentes.

Analisando as fontes documentais (atas e boletins), foi possível perceber a presença de três tipos de festas comemoradas pelo Grupo Escolar de Vila Oliva: as festas de aniversários; as festas cívicas e as festas da natureza (das aves e da árvore).

De acordo com Cândido (2007), as festas cívicas rememoravam datas importantes para o período republicano; as festas de aniversário marcavam datas como o início e término do ano letivo e eram representadas, por exemplo, nas formaturas e entregas de prêmios; e as festas da natureza, que tinham como objetivo despertar o amor à natureza e a apreciação da pátria, representada também por esses símbolos.

As festas escolares tinham sentidos distintos, e alguns desses foram captados durante o período dessa investigação, que priorizou um olhar direcionado e atento à organização e ao funcionamento

[10] Até o momento, não foram localizadas fotos referentes às práticas escolares relacionadas às festividades ocorridas na Instituição em estudo.

de algumas das festas cívicas.[11] Conforme Renk (2014), as celebrações previam uma semana de atividades intensas, que envolviam desfiles, palestras, declamações, entre outras. Para a comemoração da Semana da Pátria, o Grupo Escolar de Vila Oliva organizou a seguinte programação para dia 1º de setembro em 1943:

> 8 horas – Hasteamento da Bandeira e canto do Hino Nacional pelas professoras e alunos.
> Em seguida a professora Zelia Jacyra Cossio falou sobre o tópico "Semana da Pátria";
> Foram recitadas diversas poesias pelos alunos, bem como a leitura das redações: *Como posso servir minha pátria?*, pela aluna Olides Corso; *Deveres da criança brasileira*, pela aluna Teresa Basso; *Juramento de amor ao Brasil*, pelo aluno Ary Scussiatto;
> Após foi cantando o Hino da Independência e houve o desfile em saudação à Bandeira.
> Às 18horas: arreamento da Bandeira ao som do hino da Bandeira, cantado pelas professoras e alunos (REGISTRO DE ATAS, 1943).

Essas comemorações faziam uso de rituais, de símbolos de representatividade própria direcionados ao civismo, componente muito importante desse período em questão. O ensino cívico estava presente nas aulas de História, de canto, nos rituais festivos, no hasteamento da bandeira e durante o canto do Hino Nacional em homenagem às personagens nacionais ilustres.

Conforme Silva (2011), as festividades exigiam organização docente e discente. Era preciso despender a maior parte do tempo da aula para ensaiar, para cumprir as exigências do Departamento de Educação, que enviava comunicados dias antes dos eventos informando que havia necessidade de iniciar a preparação dos festivos para as comemorações que deveriam despertar os sentimentos da sociedade que se faria presente na data.

[11] As atividades mais recorrentes eram hinos, poesias e hasteamento de bandeiras em datas comemorativas do Descobrimento do Brasil (abril); Dia da Pátria (setembro); Dia da Proclamação da República e Dia da Bandeira (novembro).

Considerações finais

No ano de sua fundação, o Grupo Escolar de Vila Oliva passou a funcionar atendendo a população escolar estimada em mais de cem alunos do 1º ao 5º ano, em um edifício de madeira alugado pelo estado, que somente passou a funcionar em prédio do governo, no ano de 1954.

Os grupos escolares foram instituições que se diferenciaram das antigas escolas isoladas e das escolas reunidas, pela organização seriada do ensino primário em quatro anos, em que cada série tinha seu próprio professor. Conclui-se que, apesar de a instituição ter recebido a nomenclatura de grupo escolar, a mesma também tinha características das instituições denominadas escolas reunidas ou, ainda, de classes multisseriadas, ocasião em que havia apenas um docente respondendo pelo grupo escolar.

Os vestígios encontrados no período demarcado apontaram indícios de uma cultura escolar pautada por princípios da Escola Nova. Essas ideias modernas e renovadoras surgiram com a finalidade de disciplinar e civilizar a população, por meio de discursos moralizantes que visavam o modelo ideal de homem.

Essas conclusões foram possíveis ao observar as fontes e analisar os processos escolares. A presença de alguns conteúdos, tais como: higienismo, culto à natureza, amor à pátria, centralidade na criança (que deveria ser instruída), utilização do tecnicismo nas aulas de desenho e trabalhos manuais, educação do corpo, moral e inserção de valores adequados, estava internalizada nas práticas educativas.

Além disso, em relação à cultura escolar, as comemorações cívicas, o olhar investigativo ao professor e as leituras recomendadas para a Hora Pedagógica (orientada por acervos bibliográficos de Lourenço Filho), os ideais da Escola Nova, impregnados na Revista da Educação; as inspeções escolares realizadas, a fim de verificar a prática docente; as técnicas aplicadas, o disciplinamento, a frequência escolar, as festas escolares eram carregadas de múltiplos significados.

Conclui-se que ter um grupo escolar rural instalado em tal contexto, para ministrar o ensino primário, em um período em

que existiam poucas escolas, era um incentivo para que a comunidade continuasse crescendo e progredindo.

Apesar de ter funcionado em prédios alugados, em locais improvisados, essa foi a única instituição da localidade que, durante o recorte temporal em estudo, ofertou o 5º ano. Após sofrer mudanças na nomenclatura, passou a funcionar em prédio público do governo municipal, quando a região foi anexada à Caxias do Sul. Além disso, em outro período, ela foi considerada a primeira instituição escolar de Caxias do Sul a passar pelo processo de nucleação escolar.

Referências

ALVES, Luiz Antônio. **Os fundadores de São Francisco de Paula.** Caxias do Sul, RS: Ed. do Autor, 2007.

ARAÚJO, Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, D. O ensino aseado em pesquisas e estudos como diretriz do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais. *In*: ARAÚJO, M. M.; BRZEZINSKI, I. (org.). Anísio Teixeira na direção do Inep. **Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (**1952-1964**).** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p.113-141.

BENEDETE NETTO, Marcos Vinícius. **Da escola rural multisseriada à escola nucleada**: narrativas sobre o espaço, o tempo e o pertencimento no meio rural (Caxias do Sul – RS/1990-2012). 2014. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2014. Disponível em: http://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/135. Acesso em: 16 out. 2018.

BORTOLUZZI, Patrícia; SOUZA, José Edimar de. Notas de escolarização em Caxias do Sul/RS (1890-1930) grupos escolares no meio rural. *In:* Encontro da Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores de História. História da Educação: sensibilidades, patrimônio e cultura escrita (Asphe), 24., São Leopoldo: Unisinos, 2018. **Anais** [...] São Leopoldo: Unisinos, RS, 24 a 26 de outubro de 2018, p. 1-20.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Instituições escolares:** por que e como pesquisar. 2. ed. Campinas: Alínea, 2013.

CÂNDIDO, Renata Marcílio. **Culturas da escola**: as festas nas escolas públicas paulistas (1890-1930). 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29012008-163237/pt-br.php. Acesso em: 16 out. 2018.

CAXIAS DO SUL. **Vila Oliva.** Caxias do Sul: 2000. Disponível em: https://caxias.rs.gov.br/gestao/subprefeituras/vila-oliva. Acesso em: 16 out. 2018.

DEMORI, Tatiana Maria; GIRON, Loraine Slomp. **Vila Oliva:** histórias e memórias. 2002. 55 f. Monografia (Especialização em História) – Universidade de Caxias do Sul, 2002.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ERNY DE ZORZI. **Projeto Político-Pedagógico (**2018**).** Caxias do Sul – RS. Vila Oliva, 2018.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ERNY DE ZORZI. **Anteprojeto de Nucleação (**1996**)**. Caxias do Sul – RS. Vila Oliva, 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação [on-line],** 2000, n.14. p. 19-34. ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03. Acesso em: 16 out. 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Processos de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa. *In*: MENEZES, Maria Cristina. **Educação, memoria, história**: possibilidades, leituras. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 521-543.

FERNANDES, Cassiane Curtarelli. **Uma história do Grupo Escolar Farroupilha**: sujeitos e práticas escolares (Farroupilha/RS, 1927-1949). 2015. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2015. Disponível em: https://repositorio.

ucs.br/xmlui/handle/11338/1100. Acesso em: 16 out. 2018.

GATTI JÚNIOR, Décio; VALE GATTI, Giseli Cristina do Vale. A história das instituições escolares em revista: fundamentos conceituais, historiografia e aspectos da investigação recente. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 327-359, jul./dez. 2015. Disponível em: http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/4553. Acesso em: 10 out. 2018.

GIACOMONI, Cristian. **A educação física no ensino primário**: memórias de professoras e alunos da Escola Giuseppe Garibaldi, Caxias do Sul/RS (1974-1989). 2018. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Caxias do Sul, 2018. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1100. Acesso em: 16 out. 2018.

KRUSE, Telmo. **O filho do alfaiate**: meus primeiros oitenta anos. Porto Alegre, RS: Ed. AGE Ltda., 2002.

NÕRNBERG, 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.

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.

REGISTRO DE ATAS. **Livro de Registro de matrículas, notificações e alterações do corpo docente**. Caxias do Sul-RS, Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1942-1954.

RENK, Valquiria Elita. A infância marcada pelos rituais cívicos nas escolas étnicas do Paraná. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 14, n. 3 (36), p. 55-85, set./dez. 2014.

SÃO FRANCISCO DE PAULA. **Histórico**: 2010. Disponível em:

http://www.saofranciscodepaula.rs.gov.br/prefeitura/perfil-da-cidade. Acesso em: 9 out. 2018.

SILVA, Cacilda Gonçalves da; SOUZA, Marta Suely de. **Salas multisseriadas**: um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Morais. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Departamento de Habilitações Pedagógicas do Curso de Pedagogia. Licenciatura em Pedagogia, 2014. Disponível em: http://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2913/1/CGS06102014.pd. Acesso em: 14 nov. 2018.

SILVA, Vânia Cristina da. **Ó Pátria Amada, Idolatrada, Salve! Salve! Festas escolares e comemorações cívicas na Paraíba (1937-1945).** Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba – Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2011. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ppgh/2011_mest_vania_silva.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas**: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande – RS (1940 a 1952). 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo, RS, 2015.

SOUZA, José Edimar de. Memórias de uma professora: trajetória singular ajuda a compreender a história da educação na zona rural de Novo Hamburgo, RS (1940-1969). **Entrelinhas (Unisinos, *on-line*)**, v. 5, p. 45-57, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX:** ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008. v. 2.

III

As escolas isoladas e as práticas de ensino

14.

Um estudo sobre provas finais de uma classe multisseriada (Pelotas, RS, 1956)

Vania Grim Thies
Eliane Teresinha Peres

Introdução

Na História da Educação há, ainda, poucos trabalhos de investigação sobre avaliação escolar e, mais especificamente, sobre provas escolares. A avalição na escola tem sido, historicamente, uma das dimensões que contribuem significativamente para o fracasso escolar brasileiro.

Nesse sentido, as provas – tanto orais quanto escritas, e que eram denominadas de sabatinas nas escolas do passado – são, como se sabe, o instrumento considerado mais eficiente na aferição da aprendizagem dos escolares e definidoras da retenção ou da promoção escolar. São, assim, parte medular da cultura escolar. Daí sua importância na formação docente, nas discussões curriculares, nas políticas públicas educacionais e na pesquisa em educação em geral e no campo da investigação historiográfica em específico.

A pesquisa que resultou na dissertação de mestrado de Silva (2014), por exemplo, tem importante contribuição sobre práticas de avaliação utilizadas em escolas primárias no Estado de Santa Catarina, com foco nos grupos escolares, no período de 1911 a 1963. A partir da produção dos dados, a pesquisadora apontou a relação da avaliação com as práticas de homogeneização, a relação da avaliação com o aproveitamento escolar e da avaliação com práticas disciplinares (comportamento).

Em continuidade à temática, na pesquisa que resultou em sua tese de doutoramento, Silva (2018) defendeu a ideia de que os saberes sobre avaliação, veiculados em manuais de Pedagogia, se pautavam em pressupostos político-pedagógicos, reverberando na constituição de uma cultura de avaliação escolar sustentada pelo ideal meritocrático. Trata-se, pois, de duas contribuições importantes à temática em pauta.

As pesquisadoras Gil e Lima (2019) organizaram o livro *O rendimento da escola brasileira em questão*. A temática permeia as discussões que ora são apresentadas aqui, lançando reflexões sobre a dinâmica escolar, o rendimento dos alunos, o tempo das aprendizagens, as promoções e exclusões de alunos, entre outros temas.

Assim, este capítulo busca contribuir com os trabalhos existentes acerca da avaliação escolar, embora seu propósito seja bem delimitado: apresentar e analisar provas e resultados finais de uma escola específica. O que se problematiza, de fato, é um conjunto de documentos referente a 1956, quais sejam: provas de exames finais, orientações gerais para a aplicação das provas, instruções para a aplicação das avaliações e a chave de correções dessas provas. Trata-se de materiais de uma escola multisseriada, localizada na Colônia Santa Eulália, zona rural do Município de Pelotas, RS. Fazem parte de um dos acervos do centro de memória e pesquisa Hisales (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares),[1] no qual há, além do conjunto referente às avaliações, outros documentos da escola, tais como livro de ponto, livros de atas, planta-baixa de construção da escola, entre outros, o que nos possibilitou problematizar os dados de forma mais ampla, também a partir do seu contexto.

Esses documentos suscitam muitas perguntas sobre a natureza, aplicação e o uso dessas avaliações, tais como: o que as provas, especialmente as finais, cujo propósito principal é classificar, hierarquizar, reter e/ou promover, têm significado

[1] O Hisales – História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – é um centro de memória e pesquisa vinculado à Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas, RS, (UFPel) e reúne professoras e professores, alunos e alunas de graduação e de pós-graduação. Para saber mais ver: wp.ufpel.edu.br/hisales/.

historicamente na escola brasileira? A prova é uma maneira de disciplinar crianças e jovens para a aprendizagem e para o bom comportamento? Para que serve? O que se propõe a avaliar? Qual a relação entre modelos escolares e avaliação? Historicamente, quais têm sido as práticas de avaliação escolar? Estas, dentre tantas outras questões, podem ser levantadas no que se refere ao tema em pauta. Destaca-se, contudo, que esses questionamentos não são novos, especialmente no campo da formação docente e no cotidiano escolar. Nesses campos, são conhecidas a querela e as controvérsias em torno da avaliação e da eficiência, eficácia e sentidos das provas de aferição da aprendizagem escolar. Nesse sentido, pode-se dizer que há muito para ser discutido, investigado e também feito, no que tange a essa temática. A contribuição e o propósito deste capítulo são, portanto, procurar acrescentar elementos a essa discussão, tão antiga e controversa quanto os modos de educar e ensinar, ao longo da história da escola e da escolarização das populações.

A escola referenciada nos documentos analisados foi, até o ano de 1956, uma escola isolada[2] com classe multisseriada, cujo nome era, à época, General Osório. No que tange à sua esfera administrativa, a mesma era mantida pela Sociedade Evangélica Santa Eulália II, e estava, portanto, sob a tutela da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), vinculada ao Sínodo Sul-Rio-Grandense.[3] Nesse sentido, pode-se caracterizar a escola como uma instituição particular mantida por uma congregação religiosa.[4]

Embora não haja referência à nomenclatura "escola isolada"

---

[2] Gil e Caldeira (2011), por exemplo, problematizam as expressões *escola isolada* e *grupo escolar* no artigo "Escola Isolada e Grupo Escolar: a variação das categorias estatísticas no discurso oficial do governo brasileiro e de Minas Gerais". Para o caso do Rio Grande do Sul, ver mais sobre as divisões e nomenclaturas das escolas, em Peres (2000, 2016).

[3] As vertentes do luteranismo aparecem ligadas a diferentes sínodos: Sínodo de Missouri, atualmente chamada de Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), Sínodo Sul-Rio-Grandense, atualmente chamada de Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) e, ainda, Igreja Evangélica de Confissão Luterana Independente (IECLBI), sem vinculação a nenhum sínodo. Para saber mais sobre o tema, ver Weiduschadt (2007); Weiduschadt e Tambara (2012).

[4] Para saber mais sobre o tema das escolas comunitárias no Brasil, ver Kreutz (2000).

nos documentos analisados, a planta-baixa de sua construção, encontrada em materiais, demonstra a construção de apenas uma sala de aula. Portanto, tratava-se de uma escola projetada com apenas uma sala de aula, onde estudavam diferentes adiantamentos (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano) em um mesmo espaço, com meninos e meninas, sob a coordenação de um mesmo professor ou professora, que era pago(a) pelos pais à comunidade religiosa. Pelos dados, depreende-se que, dependendo do número de alunos em cada ano escolar, as aulas aconteciam em mais de um turno na escola, ou seja, algumas turmas estudavam no turno da manhã e outras estudavam no turno da tarde, de forma a equacionar o número de crianças para apenas um docente.

Os dados revelam que, inicialmente, a escola foi atendida por um professor que não tinha formação específica para a docência. Porém, era alguém influente na localidade e chegou à comunidade nos anos 40, do século XX, quando veio para servir como soldado no quartel general do Município de Pelotas. Nesse posto, ele foi trabalhar como auxiliar na construção da estrada de ferro próxima à localidade de Santa Eulália. Nessa função, fazia tarefas de caráter burocrático, como registrar materiais da construção, atender telefonemas, etc. Mais tarde, casou-se e fixou residência na comunidade. Em 1947, também em razão de seus conhecimentos, especialmente de leitura e de escrita, recebeu convite para ser professor da então escola da localidade.[5]

No ano de 1957, a referida escola passou para a esfera municipal, sob a responsabilidade, portanto, da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, conforme foi possível localizar no Livro de Atas, que está também salvaguardado no acervo do Hisales, com demais documentos da escola.

Assim, destaca-se que o conjunto de provas finais e demais documentos referentes a elas são datados de 1956, um ano antes, portanto, de sua municipalização. Contudo, enfatiza-se, como se verá adiante, que as provas finais e as instruções de sua aplicação tinham a responsabilidade da então Delegacia Regional

[5] Algumas informações foram obtidas durante a doação dos documentos ao Hisales, por uma de suas filhas, que também atuou como docente na referida escola.

de Educação.[6] Trata-se, pois, de um dado importante para a compreensão, na História da Educação, do funcionamento, das práticas, das dinâmicas, da cultura escolar das escolas confessionais e/ou comunitárias, uma realidade bastante comum nas comunidades étnicas do Rio Grande do Sul, especialmente na segunda metade do século XIX e na primeira do século XX. Elas eram, portanto, submetidas às orientações e regulamentações do sistema público de ensino. As provas aqui apresentadas revelam essa realidade.

Aborda-se, então, na sequência, esse aspecto, o das provas centralizadas, bem como, especificamente, as provas aplicadas na então Escola General Osório, da Colônia Santa Eulália, localidade da zona rural do Município de Pelotas, RS, como já destacado.

Provas finais e instruções para a sua realização

Inicialmente destaca-se, como afirmou Peres, que, em geral, nas primeiras décadas do século XX, na escola primária,

> [...] os exames finais eram centralizados, com o intuito de serem universais, imparciais, isentos de qualquer influência, principalmente da professora, e era uma tentativa, também, de garantir uma aferição precisa e milimétrica do conhecimento de cada aluno e na comparação entre os diferentes alunos e/ou classes. Os exames escolares possibilitam a comparação entre os sujeitos de um mesmo grupo e tornam possíveis, portanto, a medida, a classificação, o juízo, a hierarquização (2000, p. 275).

Para o caso do Rio Grande do Sul, sabe-se que o Centro de Pesquisa e Orientações Educacionais, órgão ligado à Secretária de Educação e criado em 1942, instituiu as chamadas "provas prontas" (PERES, 2000). Isso significava que

[6] Atuais Coordenadorias Regionais de Educação.

> [...] havia exigência de sigilo, de controle absoluto, de lisura no processo, de observação incontestável das regras estabelecidas (recebimento das provas, depósito das mesmas, abertura dos invólucros, contagem do material, distribuição, permuta de professoras entre escolas ou classes, definição dos examinadores e dos observadores, organização das salas e dos materiais, preparação dos alunos, contagem do tempo em minutos e segundos, correção e preenchimento de listas e de fichas, redação das atas finais, arquivamento do material, revisão e envio das listas ao CPOE, etc.) (PERES, 2000, p. 281).

Ao que tudo indica, as Delegacias Regionais de Educação reproduziram esse modelo e essa prática de avaliação centralizada, independente da esfera a que a escola estivesse vinculada, incluindo as escolas particulares e/ou confessionais, como era o caso de General Osório em 1956, data da documentação aqui problematizada.

Para uma compreensão mais apurada do conteúdo das avaliações, optou-se em fazer, primeiro, uma descrição destacando alguns aspectos das quinze provas dos diferentes anos escolares (1º, 2º e 4º ano),[7] cruzando as informações com o documento de orientações gerais e, também, com as orientações especiais para a aplicação dessas provas.

No primeiro documento citado, há recomendações relativas às orientações gerais para serem executadas pelo examinador, na hora da realização da prova, tais como: a responsabilidade na aplicação da prova, a correção com lápis vermelho, a maneira como deveria ser lida a prova nos diferentes anos escolares, entre outros aspectos. Nessas orientações, verifica-se a rigorosidade em relação às chamadas "provas prontas" referidas por Peres (2000), especialmente no que tange ao trabalho de quem seria responsável pela sua aplicação. A seguir, são reproduzidas algumas dessas orientações gerais:

[7] Não há provas de 3º ano nesse conjunto documental.

INTRUÇÕES GERAIS PARA APLICAÇÃO DAS PROVAS DE EXAME FINAL

A examinadora entregará a cada aluno um exemplar da prova, recomendando que nada escreva enquanto não lhe for ordenado. Chamará atenção dos alunos para o cabeçalho, pedindo-lhes que o preencham devidamente, recomendando que não façam emendas em qualquer parte da prova.

É indispensável que, aplicadora e observadora se capacitem de sua grande responsabilidade na aplicação das provas quanto ao bom ou mau êxito dos mesmos.

Qualquer intervenção, quando as crianças devem trabalhar sozinhas, trará grande prejuízo a verificação da aprendizagem. Ambos devem ser criteriosos.

Qualquer explicação solicitada pelo aluno no transcurso de prova só poderá ser dada em caráter geral e desde que não redunde em ensinamento.

O examinador deverá usar lápis vermelho.

No 3º ano o examinador lerá, exercício por exercício nas provas de: Linguagem e Matemática e toda prova de Estudos Sociais e Naturais.

Nos 4º e 5º anos provas das três matérias serão lidas de uma só vez.

Tempo: Será considerado o tempo gasto por 85% *dos alunos.*

(Instruções gerais para aplicação das provas de exame final, s/d.)

Já o documento de orientações especiais, conforme se verá em excertos descritos ao longo deste capítulo, era específico e de acordo com o ano escolar, trazendo as maneiras de ler e/ou de se referir cada atividade. Além disso, previa o controle de tempo para a prova de cada uma das matérias, entre outros aspectos.

Especificamente nesse conjunto de documentos, há provas de Linguagem, Matemática e Estudos Sociais e Naturais preenchidas por alunos da escola. As provas compunham um caderno único com as diferentes matérias, conforme especificado no Quadro 1.

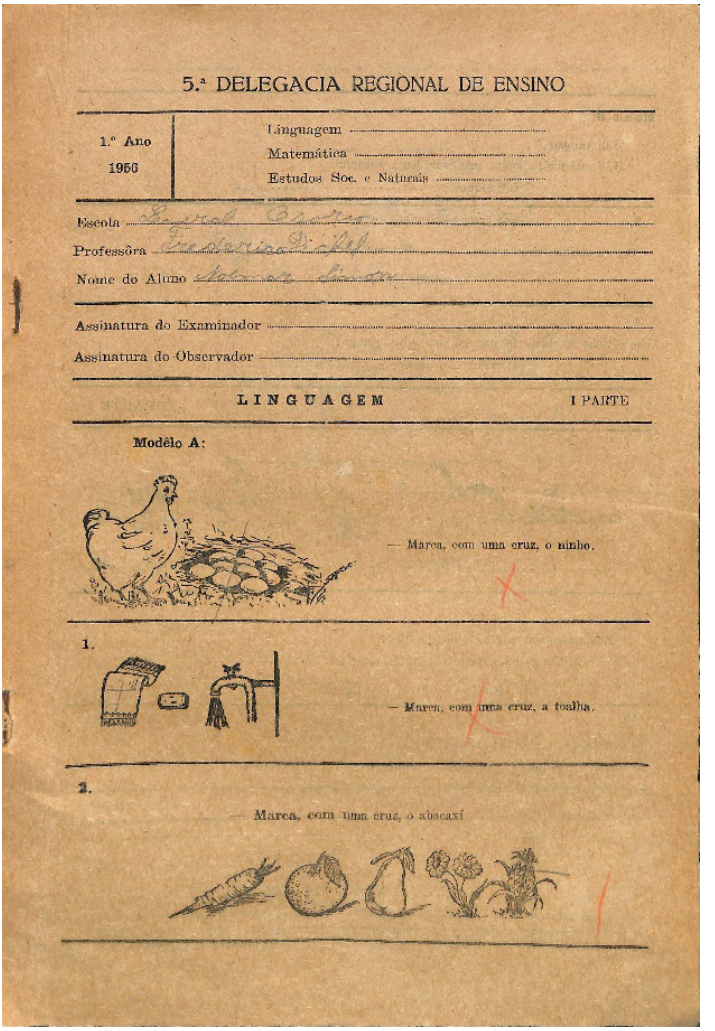
Quadro 1 – Provas finais preenchidas – 1956

Ano	Provas	Quantidade
1º Ano – 1956	Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Naturais	3
2º Ano – 1956	Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Naturais	10
4º Ano – 1956	Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Naturais + Composição	2

Fonte: Acervo Hisales.

Embora o conjunto problematizado aqui seja composto por provas de diferentes anos escolares (1º, 2º e 4º), havia nelas, como já afirmado, uma identificação padronizada: a inscrição "5ª Delegacia Regional de Ensino", o ano escolar, o ano civil (1956), as disciplinas da avaliação (Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Naturais, em uma mesma prova), o espaço para a identificação da escola, do professor e do aluno e, ainda, os espaços para a assinatura do examinador e do observador, conforme a Figura 1. No conjunto de 15 provas existentes, as identificações (nome do aluno, escola e professor) estão preenchidas pelas crianças. Os únicos espaços não preenchidos foram os do examinador e do observador. Nesse sentido, pergunta-se: Teriam sido as provas aplicadas pelo próprio professor? Não haveria estrutura suficiente para destacar um examinador e um observador para cada escola? A Delegacia de Educação apenas fornecia as provas, mas não garantia a manutenção das regras de aplicação para as escolas confessionais? Estas são questões, entre outras, que podem ser feitas e que indicam a necessidade de, ao estudar processos históricos das práticas escolares, não tomar as normatizações e regulamentações como "espelho" de uma dada realidade. A dinâmica, as condições concretas das instituições educativas e os sujeitos escolares, historicamente, subvertem o poder instituído, podendo as práticas ser modificadas em razão das especificidades de cada realidade e situação. Nesse sentido, estudos sobre avalição escolar em geral e provas de aferição de aprendizagem, em específico, podem ser temáticas potentes para explorar na historiografia da educação, especialmente destacando as adaptações, modificações e/ou subversões da ordem estabelecida feitas no cotidiano escolar.

Figura 1 – Prova 1º Ano – 1956



5.ª DELEGACIA REGIONAL DE ENSINO

1.º Ano
1956

Linguagem .....
Matemática .....
Estudos Soc. e Naturais .....

Escola .....
Professôra .....
Nome do Aluno .....

Assinatura do Examinador .....
Assinatura do Observador .....

LINGUAGEM — I PARTE

Modêlo A:

— Marca, com uma cruz, o ninho.

1.

— Marca, com uma cruz, a toalha.

2.

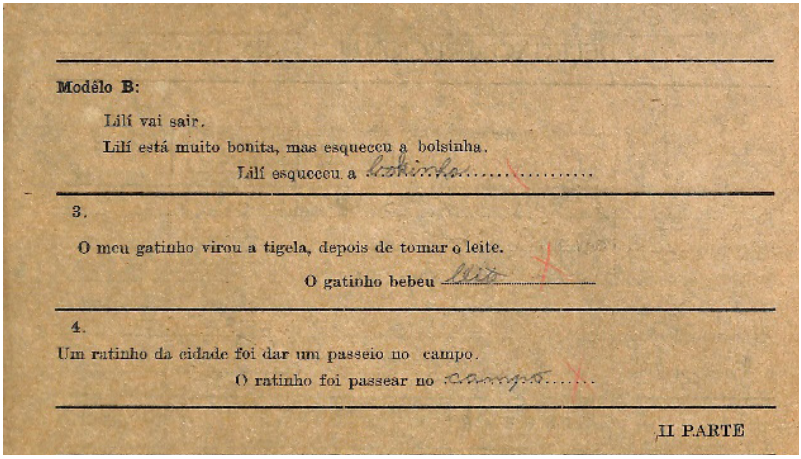
— Marca, com uma cruz, o abacaxí

Fonte: Acervo Hisales.

Destaca-se que apenas as provas de Linguagem do 1º e 2º ano continham uma atividade nomeada como *modelo* na I primeira

parte da prova, dividida em Modelo A (Figura 1) e Modelo B (Figura 2). Infere-se, assim, que ambos os modelos deveriam ser executados para dar início à avaliação, conforme a leitura que seria feita pelo examinador. No entanto, mesmo servindo, como o próprio nome significa, apenas de modelo, eram atividades que somavam para o resultado final da nota, segundo o total que consta em cada prova.

Figura 2 – Modelo B na prova do 1º Ano – 1956



Modêlo B:

Lilí vai sair.

Lilí está muito bonita, mas esqueceu a bolsinha.

Lilí esqueceu a bolsinha.

3.

O meu gatinho virou a tigela, depois de tomar o leite.

O gatinho bebeu leite.

4.

Um ratinho da cidade foi dar um passeio no campo.

O ratinho foi passear no campo.

II PARTE

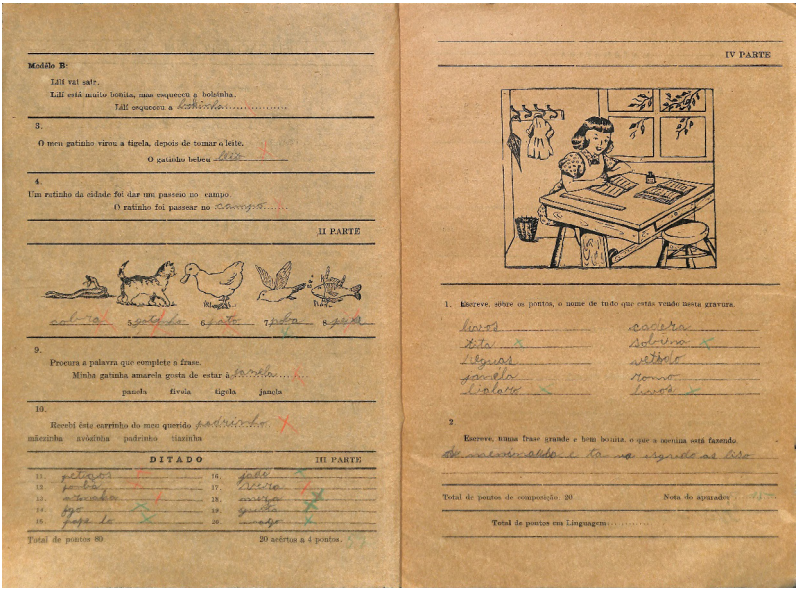
Fonte: Acervo Hisales.

No que tange à materialidade e à forma, as provas eram impressas em papel-jornal. No caso específico, as do 1º ano eram compostas por seis páginas grampeadas compondo um único caderno de avaliação para o referido ano escolar, das quais três páginas eram para Linguagem, duas para Matemática e uma para Estudos Sociais e Naturais. As atividades de Linguagem estavam divididas em quatro partes referentes à escrita e ao reconhecimento de nomes de figuras, à interpretação de frases, ao ditado e à escrita de uma frase "grande e bem bonita", segundo enunciado da atividade.

Conforme se verá na Figura 3, nota-se que, após o ditado das palavras, na terceira parte, há uma identificação para o total de

pontos com as partes um e dois (80 pontos), que é complementado com a quarta parte dessa área do conhecimento (20 pontos).

Figura 3 – Prova de linguagem – 1º ano (1956)


Modêlo B:

Lili vai sair.
Lili está muito bonita, mas esqueceu a bolsinha.
Lili esqueceu a bolsinha.

3.
O meu gatinho virou a tigela, depois de tomar o leite.
O gatinho bebeu leite.

4.
Um ratinho da cidade foi dar um passeio no campo.
O ratinho foi passear no campo.

II PARTE

5 galinha 6 pato 7 peixe 8 gato

9.
Procura a palavra que completa a frase.
Minha gatinha amarela gosta de estar à janela.
panela fivela tigela janela

10.
Recebi êste carrinho do meu querido padrinho.
mãezinha avózinha padrinho titazinha

DITADO

III PARTE

IV PARTE

1. Escreve, sôbre os pontos, o nome de tudo que estás vendo nesta gravura.
livro, caderno, bola, sobrinho, lâmpada, relógio, panela, ramo, violeta, livro

2
Escreve uma frase grande e bem bonita, o que a menina está fazendo.
A menininha está na cadeira lendo.

Total de pontos de composição: 20 Nota do apurador:

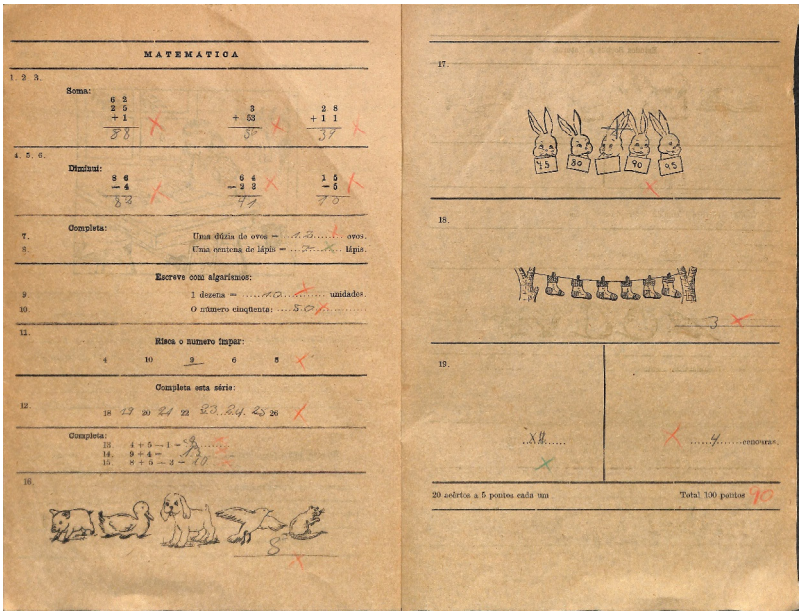
Total de pontos em Linguagem:

Fonte: Acervo Hisales.

Além destes aspectos, a prova permite identificar que há uma indicação para o total de pontos da composição e a nota do apurador e, ainda, um espaço indicativo do total de pontos para esta área, ou seja, Linguagem. Nesse sentido, infere-se que a escrita era um dos pontos de extrema importância na avaliação para o 1º ano, com duas atividades específicas: a escrita de palavras e a escrita de uma frase.

Para o caso da avaliação de Matemática, há dezenove questões iniciando com cálculos e atividades com numerais. A partir das atividades de número 16, 17, 18 e 19, não há enunciado, apenas ilustrações ou pontinhos para serem preenchidos, conforme é possível verificar na Figura 4.

Figura 4 – Prova de Matemática – 1º ano (1956)



Fonte: Acervo Hisales.

Ao contrapor a prova com as orientações especiais para a sua aplicação pelo examinador, constata-se que a pessoa responsável pela execução de tal tarefa deveria ir lendo e indicando o que as crianças precisariam fazer. Para melhor compreensão dessa prática, destaca-se um excerto do documento que se refere às orientações para a Matemática, especificamente para a realização das últimas atividades da prova:

> – *Agora, vamos trabalhar nos problemas. Ponham o dedo no quadro de nº* 16 *(mostrar). Prestem atenção! Escrevam sobre os pontinhos o número de animais que estão desenhados neste quadro.*
> – *Podem escrever.*
> – *Ponham o dedo no quadro nº* 17 *(mostrar). Marquem com uma*

cruz, o coelhinho que está no meio.
– Ponham o dedo no quadro nº 18 (mostrar). Tirando a metade destas meias quantas ficam? Pensem e escrevam a resposta na linha de pontos.
– Ponham o dedo no quadro nº 19 (mostrar). Escreva na linha de pontos em algarismos numéricos, a hora que assinala meio-dia.
– Ponham o dedo no quadro nº 20 (mostrar). Um coelhinho come duas cenouras por dia. Escrevam na linha de pontos, o número de cenouras que ele come em dois dias.
– Parem! Fechem os cadernos.
INTERVALO DE 5 MINUTOS

(Instruções especiais – 1º ano – 1956).

Ao fazer o cruzamento de informações da prova com o documento das orientações especiais para a sua aplicação pelo examinador, verifica-se que há várias observações referentes ao rigor com o comportamento das crianças, na hora de realização da prova, tais como: "*Podem começar*, *ponham o dedo no quadro*, *prestem atenção, parem! Fechem os cadernos"*, entre outras. Tais expressões são reveladoras de uma severa disciplina na hora da execução da prova, não evidenciando aspectos da aprendizagem das crianças, mas do comportamento adequado na hora de realização da avaliação, além de indicar para um esforço em garantir objetividade, neutralidade e trabalho individual que assegurasse a eficácia do processo, uma vez que isso garantiria, nessa perspectiva, a aferição real da aprendizagem dos alunos, sendo possível sua retenção ou promoção de forma objetiva e isenta.

Além disso, entre a prova de uma disciplina e a de outra, o documento de orientações especiais para sua aplicação indica *alguns minutos de intervalo*. Entre a realização da prova de Linguagem até o começo da avaliação de Matemática, o intervalo deveria ser de 15 minutos, com a seguinte orientação: *Durante esse intervalo, o examinador deverá exercer certa vigilância sobre os alunos, no sentido de evitar que os mesmos comentem os exercícios que acabam de fazer* [Instruções especiais – 1º ano – 1956]. Esse tempo de intervalo diminuía entre a prova de Matemática e a de Estudos Sociais e Naturais, sendo reduzido para 5 minutos. A

ideia explícita da vigilância e do cuidado, para evitar o contato e a troca de informação entre os alunos, é mais um dado que revela o caráter disciplinador de tais práticas.

A respeito de as provas serem centralizadas e elaboradas, distribuídas e aplicadas sob a responsabilidade do CPOE, desde os anos 1940 no Rio Grande do Sul, e sua relação com o tempo, Peres afirma:

> [...] era um trabalho cercado de cuidados e de normatizações [...]: do manuseio do material antes do início das provas (era preciso manter os pacotes de provas – que chegavam lacradas na escola – sob a responsabilidade da diretora, só se poderia abrir os invólucros das provas na presença do professor examinador e do observador, etc.), do controle durante a execução das provas (o examinador e o observador deveriam evitar sinal de aprovação ou desaprovação face às respostas dos alunos, deveriam usar um tom de voz natural, não poderiam repetir perguntas, nem ensinar os alunos "nem por palavras, nem por sinais", o examinador deveria ficar em frente às crianças e o observador ao fundo da classe, o aluno só poderia sair da sala acompanhado "por elemento da banca", etc.), da correção (todos os professores deveriam colaborar, havia apuradores e revisores, poderiam haver "postos de correção", a correção reger-se-ia pela "chave de correção" elaborada pelo CPOE, deveria ser feito um registro dos resultados na "Lista de Exames", etc.), do uso de material pelos alunos na situação de prova (proibição do uso da borracha, por exemplo, e de folhas em branco) (CPOE. Instruções Gerais, 1943). Contudo, nada se iguala em termos de normatização, de controle, de imposições, a uma das principais regras de aplicação das provas objetivas: o controle de tempo de duração de cada questão das provas de Linguagem, de Matemática, de Estudos Sociais e Naturais. A normatização do tempo das questões da prova – milimetricamente calculado e registrado – indicam, pois, o caráter disciplinador das provas objetivas (PERES, 2000, p. 282).

Trata-se, pois, de uma cultura escolar que se instituiu e que ganhou força e espaço na escola primária gaúcha, ao longo do século XX. As provas a que se teve acesso, sob a responsabilidade da então Delegacia Regional de Ensino, seguiam, assim, a mesma lógica e supunham a mesma prática: da sua elaboração (centralizada), passando pelas orientações de aplicação, pela própria aplicação (regras e normas) e, finalmente, à correção. A professora, assim, não tinha, nesses casos, nenhuma autonomia, em relação ao seu trabalho pedagógico de avaliar e classificar os alunos, no final do ano letivo. Pode-se, portanto, concluir que se tratava também de uma forma de controle do trabalho docente.

A ideia era a de que o examinador não deveria ser o professor ou a professora, conforme indicado no cabeçalho das provas, com quem as crianças tinham mais proximidade, mas sim uma pessoa externa, que iria à escola apenas no período final do ano letivo, para realizar a avaliação com os alunos. Além da figura do examinador deveria haver, ao mesmo tempo, na sala de aula, um observador. Embora, como se destacou, nas provas salvaguardadas no acervo pesquisado esses campos não estarem preenchidos.

Finalmente, com relação à área de Estudos Sociais e Naturais, a prova era composta de 10 questões, e igualmente os comandos deveriam ser lidos pelo examinador, pois, até a atividade de número 6, não há qualquer enunciado indicando o que era necessário ser respondido nas atividades.

Ao contrapor-se às orientações especiais de aplicação da prova pelo examinador, há as específicas para cada uma das atividades, que, em geral, estavam ligadas à saúde, à alimentação e aos animais.

As provas do 2º ano seguem estrutura semelhante às do 1º ano, inclusive a atividade de modelo no início da prova de Linguagem. O caderno da prova contém sete páginas divididas entre as três disciplinas (Linguagem, Matemática e Estudos Sociais e Naturais). As atividades de Linguagem são divididas em quatro partes: interpretação de texto, gramática, ditado e produção textual. Na prova de Matemática, há também uma divisão em três partes, começando com a parte I, com problemas, seguida de números decimais e romanos e, para finalizar, a parte

III, com cálculos de soma, subtração, divisão e multiplicação. Na sequência da prova do 2º ano, as duas últimas páginas correspondem à disciplina de Estudos Sociais e Naturais.

O caderno de provas do 4º ano[8] tinha um número maior de páginas do que as dos anos escolares anteriores, contendo 10 páginas. Na prova de Linguagem, os exercícios eram: leitura, gramática e ditado, compondo a parte I com 60 pontos, e a composição, compondo a parte II, com 40 pontos.

No conjunto das provas analisadas (1º, 2º e 4º anos), a nomenclatura *composição* aparece apenas no 4º ano. Comparando a prova com o documento de orientações para a aplicação pelo examinador, percebe-se que para a composição havia, ainda, mais uma orientação específica para sua realização, à parte dos demais exercícios da prova, conforme reproduzido a seguir:

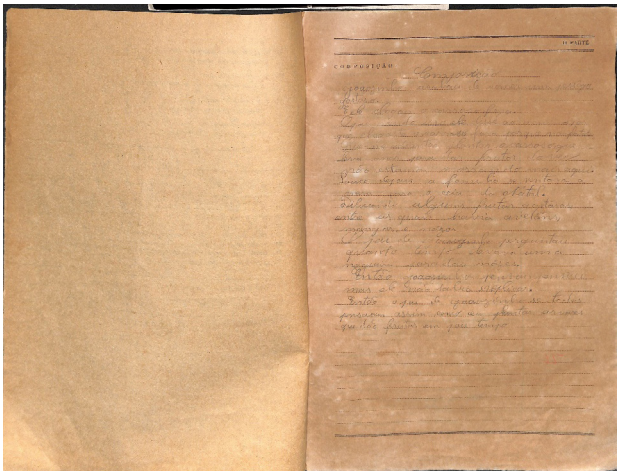
> *INSTRUÇÕES PARA A PROVA DE COMPOSIÇÃO*
> *II Parte da Prova de Linguagem*
> *4º Ano – 1956*
>
> *Antes da realização da prova, o examinador deverá ler cuidadosamente as presentes instruções:*
> 1 – *Para a composição, cada aluno deverá ter meia folha de papel almaço, lápis, caneta, tinta e uma folha de papel comum para rascunho.*
> 2– *Depois de verificar se todos os alunos possuem esse material, o examinador escreverá, no quadro negro, o cabeçalho abaixo que deverá ser copiado à tinta pelos alunos, na meia folha de papel almaço*
> *Escola:.....Localidade.....*
> *Classe:.....Data:.....*
> *Assinatura do aluno:.....*
> *Nome do professor:.....*
> 3 – *Depois de verificar se todos cumpriram a ordem dada, e pedir aos alunos que descansem suas canetas sobre a carteira, o examinador dirá com voz clara e pausada.*
> – *Agora vocês irão ouvir a leitura de uma história muito*

[8] Não há provas de 3º ano, nesse conjunto documental.

interessante. Ouçam com bastante atenção. Vou ler a história duas vezes. Depois vocês vão escrever a mesma história, com as palavras de vocês, à lápis na folha que vai servir de rascunho.
– Quando aprontarem o trabalho, releiam e passem a limpo, com todo cuidado à tinta na folha de papel almaço.
– Não esqueçam o título da redação. Durante o trabalho, vocês não devem conversar, se precisarem de alguma coisa, levantem a mão que eu atenderei.
– Quando terminarem, cruzem os braços.
– Ouçam, agora a história.
(Instruções para a prova de composição – 4º ano – 1956).

Segundo orientações para a prova de composição, as crianças deveriam, primeiramente, reescrever a história lida na folha de rascunho para, posteriormente, passar a limpo na folha de papel almaço. Realizada essa tarefa, a folha de papel almaço era grampeada com as demais folhas do caderno das provas, conforme é possível verificar na Figura 5.

Figura 5 – Prova de composição – 4º ano (1956)



Fonte: Acervo Hisales.

Na composição reproduzida na Figura 5, não há marcas de correção do examinador ou professor, mas o algarismo 35 em vermelho indica a pontuação recebida pela produção do aluno, ou seja, a composição teve como pontuação 35, dos 40 pontos possíveis de serem obtidos nesse quesito. Possivelmente, essa pontuação foi alcançada porque o aluno respeitou o tema da composição, embora haja erros de ortografia e de pontuação.

Ainda sobre a composição, um dado interessante a ser considerado é a chave de correção da prova do 4º ano. Os requisitos, segundo documento intitulado "Chave para correção das provas objetivas – 4º ano – 1956", apresentam duas classes de correção: *fatos essenciais* e *pormenores importantes,* os quais estão descritos da seguinte maneira:

> *Na aplicação da "Tabela para julgamento da Composição" serão considerados:*
> *FATOS ESSENCIAIS:*
> *1) Sugestão do plantio do caroço*
> *2) Resposta do menino*
> *3) Referência do pai ao trabalho dos antepassados*
> *4) Decisão do menino para plantar árvores*
> *PORMENORES IMPORTANTES:*
> *O não aproveitamento do caroço pelo menino*
> *Reunião da família*
> *Referência aos frutos servidos*
> *Explicação do pai a respeito da nogueira*
> (Escolas particulares – chave para correção das provas objetivas – 4º ano – 1956).[9]

Além desses fatos essenciais e dos pormenores importantes, há outras indicações que deveriam ser consideradas na correção da composição, tais como: descontar pontos *por impropriedade do termo; pela falta, excesso ou troca de pontuação (ponto final, e*

[9] Observe-se que, nessas orientações, há menção às escolas particulares. Em um estudo mais extensivo, esse é um dado que não se pode desconsiderar, uma vez que indica a possível existência de provas e/ou orientações específicas para as escolas particulares e para as confessionais.

interrogação ou exclamação); pelo emprego inadequado das maiúsculas ou minúsculas, entre outros tópicos. Na composição, verifica-se que o aluno cumpriu os aspectos considerados essenciais para uma "boa escrita", ou seja, a sugestão do plantio do caroço, a resposta do menino, a referência do pai ao trabalho dos antepassados e a decisão do menino por plantar árvores, tal como indicado na tabela para o julgamento de correção da composição. Possivelmente, o motivo para receber 35 pontos (e não o total de 40) relaciona-se aos erros ortográficos e de pontuação, pois não há pontos de interrogação ou exclamação na escrit, quando necessários.

A prova de Matemática referente ao 4º ano é composta de três partes (I Parte, II Parte e III Parte). Na primeira parte está a resolução de problemas, que começam com a afirmação: *Os alunos do 4º ano foram encarregados de cuidar da horta da escola.* A partir dela, há oito problemas que têm relação com essa sentença e problematizam sistemas de medidas de comprimento, de tempo, de massa e o sistema monetário. Essa primeira parte compõe 40 pontos do total da prova de Matemática, com mais 20 pontos da segunda parte, com atividades de frações, algarismos romanos e medidas de comprimento e capacidade. A terceira parte da prova compreende atividades de operações matemáticas (divisão, subtração, adição e multiplicação) equivalentes a 40 pontos, contabilizando, assim, 100 pontos para tal matéria.

Nas áreas de Estudos Sociais e Naturais, as atividades da prova são mescladas entre essas duas matérias, totalizando 20 atividades, com as ações de marcar, completar e sublinhar. Os conteúdos das provas dessas duas áreas variam: atividades de produção agrícola nos estados brasileiros, plantas, corpo humano, doenças e história do Brasil.

Ressalta-se que, entre as diferentes séries e no total de 15 provas, não há notas na primeira página, no local destinado para isso. O total de pontos está sempre no final da prova de cada matéria. Destaca-se, ainda, que as atividades corretas estão representadas com a cor vermelha e as incorretas com a verde.

Além dos conteúdos e de aspectos da aplicação e da correção das provas, destaca-se, no que tange à compreensão dessa prática avaliativa a provas elaboradas e, via de regra, aplicadas

e corrigidas por sujeitos alheios à escola, que ela teve lugar em um momento e contexto históricos, nos quais uma nova *expertise* foi produzida *sobre* e *para a* escola. Para o caso do Rio Grande do Sul, nos anos 40 e 50, do século XX, uma espécie de *engenharia escolar e social* foi sendo construída, entendida como "a aplicação de um conhecimento racional, universal e a *expertise* profissional, aparentemente 'neutra', para calcular e regular questões sociais, econômicas e morais" (POPKEWITZ, 1998, p. 99). Assim, projeto escolar, avaliação da aprendizagem e projeto social não estão descolados na história da educação.

Considerações finais

Obter provas finais de alunos não é algo comum aos estudos da História da Educação, especialmente no caso aqui apresentado, em que as mesmas estão preenchidas, e indicam o trabalho do aluno e a não devolução às famílias; além disso, no caso estudado, as provas foram guardadas junto com as orientações de sua aplicação e a chave de correção, possibilitando entender um pouco mais essa prática datada historicamente. Daí um primeiro aspecto a ser salientado: a importância de materiais preservados em escolas, como o caso dos documentos aqui mencionados, e a guarda em espaços públicos de pesquisa.

Dito isso, enfatiza-se, também, a importância, no trabalho historiográfico, do cruzamento de fontes documentais, tal como o esforço aqui empreendido com as provas para as crianças, as orientações gerais e especiais e, ainda, a chave de correções. Elas revelam que as avaliações expressam determinada cultura escolar e docente, qual seja, o controle do trabalho dos professores e professoras e do comportamento disciplinar dos escolares, além da aferição da aprendizagem para reter ou promover o aluno para o ano escolar seguinte.

Estes aspectos aproximam-se com os estudos realizados de Silva (2014) e também com os de Peres (2000), tal como apontado no início deste texto. As provas prontas, que deveriam ser aplicadas por examinadores e observadores nas turmas e que

foram feitas por alunos do 1º, 2º e 4º anos da escola multisseriada General Osório (Pelotas, RS), no ano de 1956, revelam que havia pouca autonomia docente no que tange à avaliação final dos alunos, tanto no que se refere aos conteúdos exigidos quanto ao tipo, aos instrumentos e à prática da avaliação; além de revelar que havia certo comportamento adequado que deveria ser seguido, durante a realização das provas de resultados finais, tanto dos docentes, quanto dos alunos. Desta forma, o trabalho pedagógico de professores e professoras não era tido como referência principal na obtenção dos resultados finais dos alunos a cada ano escolar, uma vez que as provas eram elaboradas por "especialistas" muitas vezes desconhecedores das realidades em que as mesmas seriam aplicadas, das práticas docentes e dos processos de aprendizagem dos alunos. Vivia-se, na educação brasileira em geral e gaúcha, em específico, um momento de busca de objetividade e cientificidade nas práticas escolares (PERES, 2000). A prática das chamadas "provas prontas" estava no bojo dessas políticas e desse pretenso espírito científico. Assim, esse fenômeno se explica no contexto da produção e reprodução deste discurso: racional, universal, científico e objetivo, que, para o Rio Grande do Sul, alcançou seu auge entre as décadas de 40 e 50 (PERES, 2000). Trata-se, pois, de um momento de "produção de um conhecimento especializado para governar a razão e para governar pessoas 'razoáveis'" (POPKEWITZ, 1998, p. 110).

Por fim, destaca-se a importância de estudos com e sobre avalição escolar na perspectiva historiográfica, enfatizando práticas, instrumentos e sentidos da avaliação, tanto para alunos quanto para docentes, na História da Educação brasileira.

Referências

GIL, Natália de Lacerda; CALDEIRA, Sandra. Escola isolada e grupo escolar: a variação das categorias estatísticas no discurso oficial do governo brasileiro e de Minas Gerais. **Estatística e Sociedade**, Porto Alegre, n. 1, p. 166-181, nov. 2011. Disponível em: ser.ufrgs.br/estatisticaesociedade. Acesso em: 26 fev. 2020.

GIL, Natália de Lacerda; LIMA, Ana Laura Godinho (org.). **O rendimento da escola brasileira em questão.** São Paulo: Feusp, 2019.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, set./dez. 2000.

PERES, Eliane. **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. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais/ UFMG, Belo Horizonte, 2000.

PERES, Eliane. Currículo e práticas escolares da escola primária gaúcha no período da implantação da escola graduada e da institucionalização da modernidade pedagógica (1909-1959). *In*: GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (org.). **Colégios elementares e grupos escolares no Rio Grande do Sul:** memórias e cultura escolar – séculos XIX e XX. São Leopoldo: Oikos, 2016.

POPKEWITZ, Thomas. Reforma educacional e construtivismo. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da. **O valor do aluno**: vestígios de práticas de avaliação na escola primária (Florianópolis/SC, 1911-1963). 2014, 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da**. A justa medida do progresso dos alunos**: avaliação escolar em manuais de pedagogia (segunda metade do século XIX). 2018. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

WEIDUSCHADT, P. **O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX:** identidade e cultura escolar. 2007. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

WEIDUSCHADT, P.; TAMBARA, E. O Sínodo de Missouri e o

seminário teológico-pedagógico em são Lourenço do Sul– RS (1903-1905). **Revista HISTEDBR,** on-line**,** Campinas, n. 48, p. 199-224, dez. 2012.

Documentos consultados:

– Provas (Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Naturais) do 1º ano – 1956

– Provas (Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Naturais) do 2º ano – 1956

– Provas (Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Naturais) do 4º ano – 1956

– Instruções gerais para a aplicação dos exames finais – s/d.

– Instruções especiais para a aplicação da prova – 1º ano – 1956

– Instruções especiais para a aplicação da prova – 2º ano – 1956

– Instruções especiais para a aplicação da prova – 4º ano – 1956

– Chave para correção das provas objetivas – 4º ano – 1956

– Livro de registro de Atas – (1957)

– Planta-baixa da construção da escola General Osório.

15.

“Lá no São João do Deserto”: memórias em torno de uma instituição de ensino no meio rural de Novo Hamburgo, RS (1923-1968)

Maria Goréti da Cunha Bernardes
José Edimar de Souza

Considerações iniciais

Para que possamos falar da Escola José de Anchieta, é preciso que conheçamos o contexto onde a mesma está inserida. Sua situação geográfica, seu município-sede, Novo Hamburgo, como se identifica em vermelho no mapa da Figura 1, bem como os números que a compõem, fazendo assim uma a radiografia de uma escola da zona rural, quase encravada na região metropolitana.

Figura 1 – Características gerais e mapa de Novo Hamburgo, RS

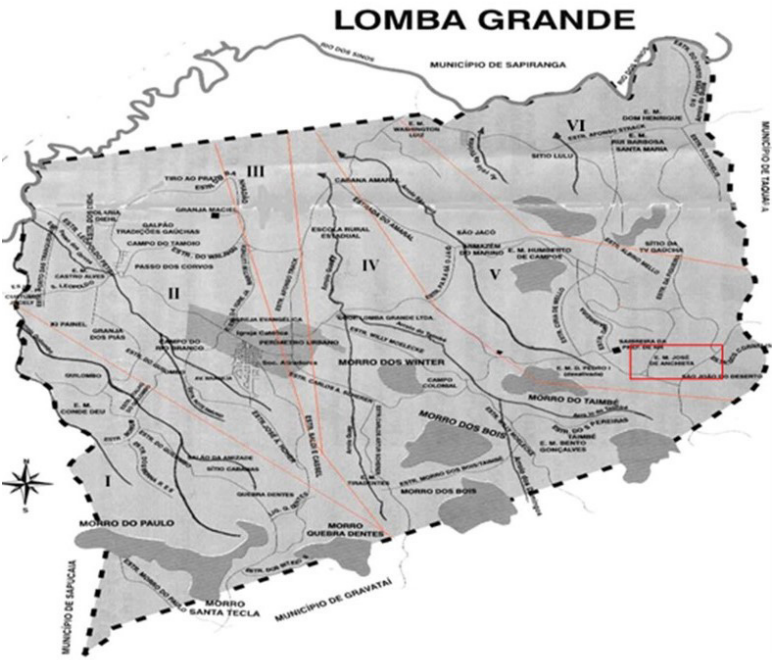
Características geográficas	
Área	223,606 km²
População	258.754 hab. est. 2006
Densidade	1.157,2 hab./km²
Altitude	57 metros
Clima	Não informado
Indicadores	
IDH	0,809 PNUD/2000
PIB	R$ 2.949.087.436,00 IBGE/2016
PIB per capita	R$ 11.871,95 IBGE/2016



Fonte: Bernardes (2006, p. 11).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental José de Anchieta, está situada na localidade de São João do Deserto, Bairro Lomba Grande, zona rural do Município de Novo Hamburgo, distando 25 km do centro.

Figura 2 – Localidade de São João do Deserto, no Bairro Lomba Grande



Fonte: Bernardes (2006, p.12).

A perspectiva teórica para a análise das memórias e dos documentos, em torno da escola José de Anchieta, sustentam-se na História Cultural, considerando que a escrita da história é uma prática, e, por isso, requer do historiador decisões e posicionamentos que não são imparciais. Esta prática é feita sempre a partir da escolha de certos documentos, de fontes e informações que, diante das perguntas, do olhar que destina o pesquisador para este

passado, possibilitará "[...] captar lo que las personas no vieron o no quisieron ver, las consecuerncias de suas actos. Por otra parte, el historiador no está al final del tempo: quien investiga no sabe como van a acabar las cosas" (SERNA; PONS, 2013, p. 5).

Nesse sentido, 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 teórica e epistemologicamente que possibilitam recompor cenários vividos, a partir de vestígios e dos instrumentos escolhidos pelo investigador. Nesse sentido, como argumenta Ragazzini (2001), o *corpus* documental implica reconhecer, atribuir, distinguir, selecionar e interpretar o que se escolhe analisar.

A memória, entendida como documento, fornece ao historiador alguns indícios que permitem a produção de leituras do passado, do vivido pelos indivíduos, daquilo de que se lembram e esquecem a um só tempo. Portanto, a memória é uma construção social que representa um modo elaborado pelos sujeitos de lembrar o passado. É pela narrativa que o passado adquire um sentido prático, pelo qual conseguimos acessar representações significadas nas ações empreendidas no tempo. É desse modo que conhecemos um pouco do passado vivido, da tomada de decisões e das escolhas da vida cotidiana.

Alberti (2004, p. 37) argumenta que o trabalho com história oral envolve "[...] gravação de caráter histórico e documental com atores e/ou testemunhas de acontecimentos [...] modos de vida da história contemporânea". Nesse sentido, a referida autora ainda acrescenta que as memórias consideradas narrativas, como fonte histórica, não são neutras. E, embora a narrativa de história oral constitua o passado, isso não significa que o passado não tenha existido antes dela. Desse modo, as memórias representam possíveis versões do passado.

Neste estudo, além da análise de documentos identificados no arquivo da referida escola, valemo-nos de entrevistas com alunos e professores egressos[1] desta Instituição, pautando nosso roteiro, a

[1] Neste trabalho evidenciamos excertos das entrevistas realizadas com egressos da Instituição, cuja trajetória de escolarização deu-se em diferentes espaços

partir de questões que procuraram conhecer e compreender como aconteceu o processo de escolarização desenvolvido nesse lugar. Nesse sentido, como argumenta Chartier (2002), as narrativas apresentam versões de um passado que buscamos recompor à luz da História Cultural, entendendo que tais memórias foram produzidas em um determinado espaço e tempo e carregam consigo vestígios de um passado vivido e representado no ato de narrar sobre os acontecimentos, a partir da percepção de cada sujeito e do modo como rememoram sobre tais acontecimentos.

A Escola no São João do Deserto

Os registros encontrados na escola dessa comunidade, indicam que a escola funcionou desde 1923 até 1938 como "Aula Federal Mixta de São João do Deserto".[2] Naquela época, funcionava na casa de alguma família, onde uma professora atendia todos os alunos, em média 25 a 35, independentemente da série, numa mesma sala de aula. Essa professora vinha da cidade e se hospedava na casa de família da localidade. Na época era construído um espaço (sala) para ser usado como escola, e que mudou de lugar três vezes.

Em 1939, a escola passou a funcionar na capela São João Batista,[3] que servia de igreja e também de escola e passou a ser Escola Municipal José de Anchieta. A comunidade cresceu muito e sentiram a necessidade de construir uma igreja maior que a

---

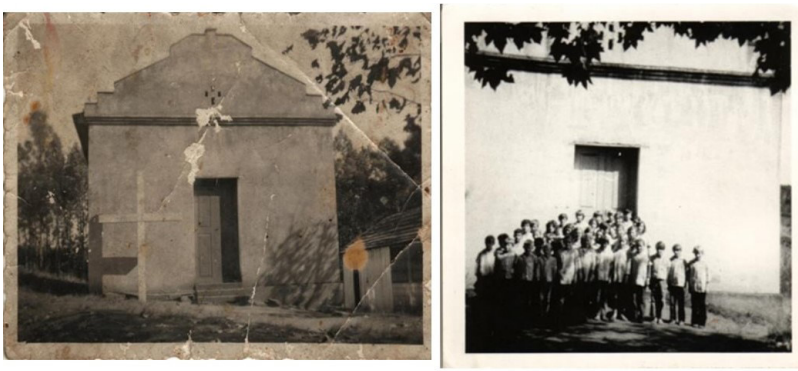
de funcionamento da escola; foram alunos que estudaram entre as décadas de 40 e 60, do século XX, bem como um professor que também foi aluno nesse educandário. Trata-se de sujeitos que moraram, estudaram, constituíram sua família e permaneciam no meio rural, até o momento da realização das entrevistas. Portanto, caracterizam-se por um grupo social que escolheu o campo para sua morada, bem como transita entre o rural e o urbano. Compreendem a faixa etária entre 45 e 88 anos. Professor e aluno Moacir Pereira; alunos: Osvaldo Haubert, Adalto Scherer, José Carlos Momberger e Silma Nunes Haubert.

[2] Este aspecto também foi desenvolvido por Souza (2012, 2015), quando enfatiza o papel do professor José Afonso Höher, na comunidade de Lomba Grande, nas primeiras décadas do século XX.

[3] Capela pertencente à Paróquia São José de Lomba Grande – Igreja católica.

existente na localidade, para a prática religiosa, como comenta Márius Haubert, morador da localidade. Iniciaram a construção e, em 1949 foi concluído o prédio; a partir de então, a pequena igreja, antiga construção, funcionou como escola, com um professor atendendo de 1ª a 5ª série, em média 40 a 50 alunos.

Figura 3 – Fotos da capela onde funcionava a escola



Fonte: Bernardes (2006, p. 13).

Em 10 de setembro de 1940, a escola foi registrada oficialmente como Escola Municipal José de Anchieta. Naquela época, segundo o Professor Moacir Pereira, seu pai, Adyr Pereira, já falecido, morador da localidade, foi convidado para lecionar na escola, de 1952 a 1965, atendendo alunos de 1ª a 4ª série, uma turma multiseriada. Até então não existia a função de diretor.

Em 1966, começou a atender os alunos mais um professor, além do Professor Adyr Pereira, que passou a ser diretor e professor, dividindo as turmas de 1ª a 5ª série, em média 40 a 50 alunos no total. A partir daquele ano, havia a função de diretor, que, além de atender a duas turmas, também era o responsável pela documentação da escola.

Segundo Osvaldo Haubert, um dos alunos que passou pela escola e, posteriormente, foi o primeiro presidente da Associação

de Pais e Mestres (Apemem), essa comunidade era muito atuante e, no ano de 1971, um grupo de pessoas se organizou e registrou legalmente a Apemem da Escola. Compraram meio hectare de terra, com fundos arrecadados pela Associação, e solicitaram aos órgãos municipais a construção de uma escola e, em 1972, a administração pública começou a construção.

O prédio próprio da escola foi inaugurado em janeiro de 1973, tinha duas salas de aula, uma secretaria, uma cozinha, sanitários para meninos e sanitários para meninas, um total de 150 metros quadrados de área construída. A partir daquela data, começaram a trabalhar três professores, atendendo alunos de 1ª a 5ª série. Existia, também, uma funcionária responsável pela alimentação dos alunos, a merendeira.

Figura 4 – **Prédio da escola em 1973**



Fonte: Bernardes (2006, p. 15).

Naquela época, a Escola Municipal José de Anchieta configurava-se, dadas suas características, uma escola típica do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Em cinquenta anos aconteceram muitas transformações, porém poucos alunos aumentaram nesse período. No entanto, constata-se uma inovação: os alunos

passaram a ser atendidos em séries separadas.

De 1973 a 1986, a média de alunos atendidos nessa escola era entre 45 a 50 com três professores: um para o 1o ano, outro para o 2o e 3o ano e um para o 4o e 5o ano.

Em 1984, a escola passou a chamar-se Escola Municipal de 1º Grau Incompleto José de Anchieta.

Figura 5 – **Visão frontal do prédio da Escola, em 1984**



Fonte: Bernardes (2003, p. 16).

Em 1987, a escola passou a atender, também, uma turma de Educação Infantil Nível B, aumentando o número de alunos para 60 no total, tendo um professor específico para esta turma.

O Decreto de 17 de fevereiro de 1999, altera todas as escolas de 1º Grau Incompleto para Escola Municipal de Ensino Fundamental. A escola passou a ter a seguinte denominação: Escola Municipal de Ensino Fundamental José de Anchieta.

Novo Hamburgo é uma cidade do Estado do Rio Grande do Sul, situada a, aproximadamente, 40 km de distância da capital do estado, Porto Alegre. A história da comunidade de Lomba Grande

está relacionada à colonização europeia, que iniciou no século XIX, com a chegada, em 1824, dos imigrantes alemães que começavam a chegar na colônia de São Leopoldo, e logo desenvolveram uma próspera sociedade rural, na região do Vale do Rio dos Sinos.

Dreher (2008) identifica oficialmente o início da imigração alemã como aquela que, partindo de São Leopoldo em 1824, estendeu-se, nos decênios subsequentes, a noroeste (Feliz, 1845), leste (Mundo Novo, 1847) e sudoeste (Montenegro, 1840) de São Leopoldo. De fato, apesar de iniciativas anteriores, foi esta que estabeleceu, no RS, o ano de 1824 como marco inicial da colonização alemã no Brasil, e a data da chegada dos primeiros colonos, dia 24 de julho, como "Dia do Colono". É neste espaço geográfico que os imigrantes alemães desenvolveram seus vínculos mais fortes com o patrimônio cultural alemão e brasileiro.

A inserção de escola, seu funcionamento e sua importância retratam aspectos de influência da cultura alemã na região, pois eles organizavam sua estrutura comunitária que incluía, basicamente, a construção da igreja e da escola. Estas duas instituições representavam a "espinha dorsal" do sistema. "Quem mexesse nela, intrometia-se no próprio santuário no qual se guardavam e se perpetuavam os valores culturais cultivados durante séculos" (RAMBO, 1994, p.7).

Entendemos que este não é um aspecto determinante para definir o modo como as comunidades se organizaram para ter escola, uma vez que reconhecemos a dificuldade de sua implantação, em muitos lugares que foram colonizados por imigrantes alemães. Contudo, destaca-se, em Lomba Grande, desde as primeiras décadas do século XIX, a presença da escola, sobretudo sob a influência protestante, com a escola da comunidade evangélica de Lomba Grande. Além disso, a presença de aulas públicas, como referido no início deste trabalho, também se caracerizaram como uma prática desde a década de 40, do século XIX. Nesse contexto, situamos o modo como o sentido da vida em comunidade foi se constituindo para este grupo social. As comunidades têm suas diferenças sim, mas quando o assunto é de interesse da coletividade, como a escola e a escolarização, a união prevalece, e as forças multiplicam-se para que o êxito seja da comunidade, seja de todos.

Em Lomba Grande, a história da educação se relaciona à sensibilidade da comunidade e das famílias, que cediam algum compartimento da residência para que as aulas fossem ministradas. O professor, em alguns casos, também era oriundo da sua comunidade, e que, apesar da instrução mínima, na ausência de um mestre graduado (professor diplomado, dadas às dificuldades do meio físico), desempenhava a docência superando, inclusive, as dificuldades de falta de material didático, condicionando-se ao soldo proveniente das famílias (SOUZA; CONCEIÇÃO, 2014).

A função de lecionar, ensinar, nessa comunidade foi entregue primeiramente a um profissional que, oriundo da cidade, permanecia na casa de alguma família onde, em uma sala, alfabetizava os moradores. Por vezes permanecia na casa, inclusive nos finais de semana, dada a distância ou devido a intempéries.

Os professores, sujeitos da investigação, se constroem professores pela prática do exercício da profissão que escolheram. Nesse sentido, remetem suas memórias da época de alunos de Escolas Isoladas à forma como seus professores desenvolviam as aulas. Isso implica reconhecer a formação de uma cultura profissional, cujas dimensões indentitárias se processam pela conservação e/ou mudanças de práticas e rotinas, mediadas por relações de socialização profissional (SOUZA, 2015).

A aprendizagem do ofício, para o professor no meio rural, geralmente, consistia na conclusão do curso primário. Em Novo Hamburgo, a mantenedora oferecia 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 os professores continuassem seus estudos, com parcerias realizadas entre instituições particulares de formação de professores. O recurso do Exame Supletivo foi o que melhor atendeu à realidade dos sujeitos entrevistados, considerando as adversidades físicas do meio rural (SOUZA, 2015).

Em relação à trajetória da instituição, as aulas inciaram em 1923, enquanto "Aula Federal Mixta", a turma era multiseriada,

o que significa dizer que eram atendidos 35 a 40 alunos, de várias faixas etárias, com interesses e aproveitamentos diferentes. Instalados em uma única sala, cômodo de uma casa de família que dispunha o local para que, além de seus filhos, os vizinhos tivessem a oportunidade de aprender, embora a escola fosse vista por seus agentes, como *obrigatória*, termo utilizado pelo aluno Osvaldo; para alguns alunos não existia prazer em participar das aulas.

A partir de 1938, a igreja passou a ser agente da educação. Como os núcleos rurais eram formados por escola e igreja, e as cerimônias religiosas só aconteciam nos finais de semana, o prédio foi disponibilizado para a prática educacional, embora as turmas tivessem a mesma formatação. Mesmo com a disponibilização do prédio religioso para uso exclusivo da escola, até o ano de 1965 os alunos permaneciam em uma única sala, o que dificultava o aprendizado e diminuía o interesse, pois os ensinamentos aplicados não conseguiam atingir igualmente a todos.

Nas práticas de escolarização, na percepção do aluno Osvaldo Jacó Haubert, que frequentou a escola de 1941 a 1944, as dificuldades do professor rural nesta localidade se refere a falta de materiais, como rememora:

> *Eu não aprendi quase nada, o professor passava a lição no quadro e saía da sala (igreja), os alunos ficavam sozinhos e brigavam. Fui aprender anos mais tarde com a prática (cálculos), pois meu pai tinha uma atafona, ia à escola porque era obrigado. A escola não oferecia nada, além do giz e quadro negro, não tinha importância.*

A escola da zona rural tem um olhar peculiar. Muitos dos seus agentes, filhos de agricultores, não gostavam de estar nela. Nas representações de Osvaldo, os professores eram pessoas distantes, e o aprendizado era visto sem importância. A realidade da escola neste contexto nem sempre conseguia contribuir com situações próximas daquelas vividas no cotidiano das práticas da zona rural. Osvaldo ainda rememora sobre os processos de avaliação escolar. *Na época, o "professor" não aplicava prova durante o ano, só no final de ano vinham os exames prontos e eram aplicados por pessoas estranhas, os alunos ficavam nervosos e não iam bem.*

Para Ghiraldelli Junior (2009), os exames finais, como práticas construídas, estavam previstos em forma de Lei; antes da primeira LDBEN diferentes regulamentos e legislações regulavam as práticas avaliativas desenvolvidas nas instituições escolares. E também estavam previstas na legislação do período, definidas a partir das Leis Orgânicas do Ensino Primário, no Rio Grande do Sul. A avaliação contava, para sua efetivação, com o acompanhamento pedagógico do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional (CPOE), responsável pela política e administração das questões educacionais. Imprimia uma "marca" institucionalizada de modelos científicos de práticas de ensino, a partir da década de 40, do século XX (SOUZA; GRAZZIOTIN, 2013).

Outra entrevistada foi da aluna Silma Nunes Haubert, carinhosamente chamada pela comunidade como "Siroca", também aluna na década de 40, do século XX, e que corrobora as representações escolares de Osvaldo. Embora Siroca seja uma pessoa falante, bem disposta, a memória da escola também enfatiza as dificudades do trabalho docente. Destaca na sua narrativa a desobrigação de ir às aulas, o que diminuía ainda mais o interesse. *A escola não adiantou nada, não sei ler direito. O que aprendi foi com o pai. O professor não ensinava. Os alunos só brigavam, e eu não tinha compromisso de ir para a escola, era meio livre.* Desse modo, ressaltamos o papel de agente transformador, motivador e parceiro da educação que pode desempenhar o professor, que além de contribuir para ensinar a ler, escrever e contar, pode inspirar no aluno projetos de vida, identificando nele aquele que aprende e ajuda a aprender, de acordo com sua cultura, no contexto em que está inserido.

Em 1966, o ensino começa a ser por série, pois é, a partir desse ano, que as turmas são separadas por faixa etária, são avaliadas pelo seu aproveitamento, tem um profissional exclusivo para trabalhar. Os resultados começavam a ser outros. A comunidade, que sempre esteve comprometida, mobiliza-se para a construção de seu prédio próprio, para facilitar o aprendizado e a acomodação dos seus filhos que, então, já somam mais de 50 educandos.

As modificações na estrurua física da escola, a chegada de novos professores e o trabalho de forma seriada, associados a diferentes ações em nível municipal, contribuíram para qualificar

as práticas de ensino no meio rural. Nesse sentido, Werle (2005) acrescenta que, em âmbito local, na região do Vale dos Sinos, cursos de formação de professores eram oferecidos com o intuito de modernizar e utilizar diferentes recursos para trabalho pedagógico docente.

As memórias do aluno Adalto Scherer, que estudou nessa instituição em 1967, destaca que a José de Anchieta foi *um lugar onde aprendi a ler e escrever, a me relacionar com outras crianças. Ali começou o meu futuro como um cidadão alfabetizado...* Notem que a fala demonstra a relevância que a escola tem, ou seja, possibilita em seus educandos não apenas o aprendizado tradicional, como, principalmente, a valorização do ser humano enquanto agente transformador de seu meio.

Mesmo que as narrativas representem uma pequena amostra do que significou a presença da escola e os processos de escolarização desenvolvidos na localidade de São João do Deserto, Bairro Lomba Grande, Novo Hamburgo, as narravitas nos sensibilizam a refletir sobre o papel transformador que ela teve na vida dos alunos, bem como da comunidade em que está inserida, evidenciando assim o que diz Werle (2004, p. 114): "a história das instituições escolares não é um relato ou recitação de acontecimentos, mas uma narrativa com interpretações, releituras que apresentam, na dimensão de representação, uma versão da história institucional".

O educador precisa saber conhecer-se para poder compartilhar conhecimento e aprendizado, pois só se fará compreendido aquele que compreender onde e com quem está. Sendo assim, não existe uma escola abstrata descolada da realidade e da História. Entendemos que a escola rural ou urbana, a vida em comunidade e a relação com a realidade do aluno são os elementos que fazem com que a história de cada sujeito, o modo como rememora sobre seu tempo escolar, se torne única. Evidenciamos aqui um crescimento populacional e participativo de uma comunidade, motivado pelo objetivo único de fazer aprendendo, conhecer fazendo para, sendo conhecido, aperfeiçoar o conhecimento.

Considerações finais

Há alguns anos atrás, por volta da segunda metade do século XIX, a concepção de escola era muito diferente da que existe atualmente. Pode-se observar que muitas mudanças aconteceram em decorrência da realidade que também sofreu grandes impactos de comportamento e visões sobre a escola, o ensinar e o aprender.

O ensino era, na maior parte das vezes, multisseriado, ou seja, crianças de diferentes idades eram postas na mesma sala de aula, onde para algumas era transmitido o conteúdo de primeira série, para outras de segunda série, e assim sucessivamente. Àqueles alunos desobedientes cabia um castigo, muitas vezes, físico, como puxão de orelha, "reguada" na cabeça, etc. Não havia muito diálogo entre professor e aluno, ao contrário, o professor falava, e o aluno escutava. Nas escolas rurais, o ensino ia até a quinta série, quando então muitas crianças paravam de estudar por falta de meios para deslocarem-se até outras escolas, para continuarem os estudos. Geralmente, o professor era alguém da localidade, e que, muitas vezes, não tinha curso específico para o magistério, mas possuía saberes suficientes para serem transmitidos aos alunos; por esse motivo, o professor era considerado, também, um ser nobre e muito respeitado pela comunidade. No final do século passado, a escola começava a mudar, apesar de ainda manter algumas tradições herdadas dos tempos antigos. Ainda cultivava muito o respeito, e prezava por ele, ensinando aos alunos como deveria ser um bom comportamento.

A escola atual ainda preza respeito e bom comportamento, não tão intensamente como antes, porque as crianças também mudam com o passar do tempo. A escola de hoje olha para a realidade do seu aluno, quer saber o porquê dele não estar com um bom rendimento, busca alternativas para melhorar seu desempenho, preocupa-se em oferecer um ensino com qualidade e diversificado, proporcionando atividades que vão além do tradicional "copiar do quadro".

Comparando-se o ensino de tempos atrás, poder-se-ia dizer que, nos dias atuais, a escola olha para o aluno como uma pedra

que precisa ser lapidada tanto externa quanto internamente, discutindo com ele seus conflitos internos, com o objetivo de chegarem juntos à solução de "intempéries" que impeçam a formação de bons cidadãos.

Referências

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar:** textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BERNARDES, Maria Goréti da Cunha. **O peso da chave:** conhecendo, convivendo e interagindo numa escola **da** Zona Rural. 2006. 70f. Monografia (Curso de Pedagogia) – Unisinos, São Leopoldo, RS, 2006.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia:** a história entre incertezas e inquietude. Trad. de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

DREHER, Martin N. **Breve história do ensino privado gaúcho.** São Leopoldo: Oikos, 2008.

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

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar**, v. 18, n. 2, p. 13-28, dez. 2001.

RAMBO, Arthur B. **A escola comunitária teuto-brasileira católica**. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 1994.

SERNA, Justo; PONS, Anaclet. **La historia cultural**: autores, obras, lugares. Madrid: Akal, 2013.

SOUZA, José Edimar de. **Memórias de professores:** histórias de ensino em Novo Hamburgo, RS (1940-2009). Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas:** práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grand, RS (1940 a 1952). 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo, RS, 2015.

SOUZA, José Edimar de; CONCEIÇÃO, Caroline M. C. Escolarizar a infância: o Jardim de Infância na área rural de Novo Hamburgo/RS – 1942. **Travessias** (Unioeste *on-line*), v. 8, n. 2, p. 240-251, maio/ago. 2014.

SOUZA, José Edimar de; GRAZZIOTIN, Luciane S. S. O cotidiano

dos exames finais: práticas de uma escola rural de Novo Hamburgo (1961-1971). **Revista Educere Et Educare** (Unioeste *on-line*), v. 8, n. 15, p. 261-273, jan./jun. 2013.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín B. **Currículo, espaço subjetividade:** a arquitetura como programa. Trad. de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

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

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: responsabilidade do gestor escolar. **Cadernos de História da Educação**, n. 3, p. 109-119, jan./dez. 2004.

16.

Indícios do percurso de escolarização na região dos Campos de Cima da Serra, RS (1926-1959)

Alana Silva Sgorla
Eliana Rela

Os processos educativos, ao serem pesquisados, revelam características do contexto em que se desenvolveram, pois estão marcados pelas perspectivas sociais, econômicas, políticas e culturais de determinado espaço e tempo. No presente artigo, buscamos registrar indícios dos primeiros passos do percurso de escolarização do território que hoje constitui os Municípios de Esmeralda e Pinhal da Serra, vinculado à história local da região dos Campos de Cima da Serra,[1] no período entre 1926 e 1959, pois o contexto social torna-se a linha condutora para o estudo da educação nesse espaço eminentemente rural.

A região de planalto de altitude e cobertura de mata atlântica, no nordeste do Rio Grande do Sul, é hoje formada por municípios que, em sua maioria, se desmembraram de Vacaria, fundada em 1850. As extensas áreas rurais, que serviram de caminho aos tropeiros, aos poucos foram sendo povoadas e, no início do século XX, surgiram registros da formação dos primeiros distritos de Vacaria.[2]

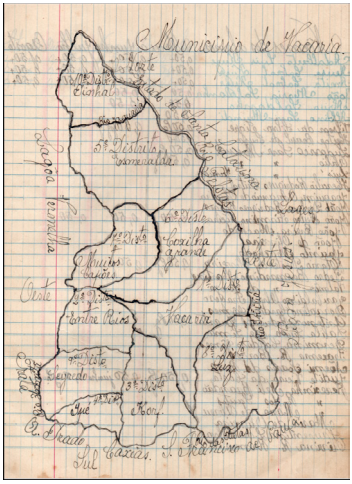
---

[1] Os Campos de Cima da Serra constituem uma região fisiográfica do Rio Grande do Sul localizada no extremo nordeste do estado, na divisa com Santa Catarina. Além de Vacaria, Esmeralda e Pinhal da Serra, integram a região os municípios: Bom Jesus, Cambará do Sul, Campestre da Serra, Ipê, Jaquirana, Lagoa Vermelha, Monte Alegre dos Campos, Muitos Capões, São Francisco de Paula e São José dos Ausentes.

[2] De acordo com a legislação municipal de Vacaria, o Distrito de São João

O 5º distrito, São João Batista, que originou o Município de Esmeralda, aparece pela primeira vez no censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 1920. A primeira menção ao 10º distrito, São José do Pinhal, ocorreu somente no censo do IBGE de 1940. Coxilha Grande, Entre Rios, Esmeralda, Ipê, Korf, Luz, Muitos Capões, Pinhal, Segredo são os distritos vacarianos citados pelo Censo Demográfico de 1940. Tal divisão se assemelha ao mapa do Município de Vacaria, cuidadosamente desenhado pela professora do Grupo Escolar de Pinhal da Serra, Nayr de Souza, em 1944.

Figura 1 – Mapa dos distritos de Vacaria, localizado no livro-caixa do Grupo Escolar de Pinhal da Serra



Fonte: Arquivo EEEM São Paulo de Tarso.

Segundo Barbosa (1978, p. 93) os primeiros moradores dos Campos de Vacaria não se descuidavam da alfabetização dos

Batista foi criado, pelo Ato Municipal n. 46, em 17 de novembro de 1900, e o Distrito de São José do Pinhal, fundado em 20 de março de 1924, pelo Ato Municipal n. 437, e anexado ao Município de Vacaria.

seus filhos.[3] Não existiam escolas, "mas havia professores itinerantes, que eram contratados pelos estancieiros para ensinar a ler, escrever e as quatro operações. O professor contratado ficava morando na fazenda o tempo necessário à alfabetização dos filhos". Barbosa lembra que, por vezes, também os filhos dos moradores da vizinhança tinham permissão para frequentar as aulas.

Em relação aos professores:

> [...] eram professores esforçados, embora, às vezes, mal alfabetizados eles mesmos, como o professor Maurício Cedilhado, que por assinar seu nome com ç, acabou levando este apelido. Por cada filho alfabetizado, o professor recebia, em geral, uma rês (BARBOSA, 1978, p. 93).

O hábito de abrigar professores em sua casa comum entre os estancieiros e homens de posse dos Campos de Vacaria, tornou-se uma característica da região, e é possível que essa prática tenha se estendido para Esmeralda e Pinhal da Serra. Grazziotin (2011), sobre as práticas de escolarização em Bom Jesus, no período de 1910 a 1940, destaca que, nos Campos de Cima da Serra,

> [...] o desenvolvimento da educação de modo geral e do ensino rural de forma específica, está relacionado aos interesses da população em busca da ampliação das condições de estudo e reflete algumas marcas deste local, estando mediado não só pela escola, espaço delimitado, mas por outros espaços, como a casa de pais; esses mediante a contratação de um professor, recebem outras crianças além de seus filhos; a casa de professores, que hospedam os alunos de lugares distantes; as casas de famílias, onde muitas crianças *param* com o objetivo de frequentar uma aula próxima (GRAZZIONTIN, 2011, p. 116).

[3] Os escritos de autores como Barbosa (1978), Gardelin (1996), Martini (1996) e Silva (1996) são as poucas evidências sobre as localidades no período.

Essas eram formas de conduzir a educação para as populações rurais nos Campos de Cima da Serra, frente à ausência de escolas. Vale ressaltar que essa prática de alfabetização nas casas ou fazendas, apesar das boas intenções e dos esforços de seus idealizadores, estavam a serviço da elite, como afirma Gardelin:

> Por muitos decênios, a alfabetização, nas casas de fazenda, esteve a cargo de professores ambulantes. Perduraram, nas áreas afastadas até o começo deste século. [...] A alfabetização na casa grande permite à elite Vacariana (de Cima da Serra) a obtenção de conhecimentos que, para o homem comum, eram inacessíveis (GARDELIN, 1996, p. 38).

As aulas com professores em casa foram por um longo período o único meio de oferecer escolarização para as áreas rurais da região dos Campos de Vacaria. Os professores, pagos pelos fazendeiros ou mesmo pelos pais das crianças que frequentavam as aulas, geralmente vinham de outras cidades. O acesso a esse espaço de escolarização era àqueles que tivessem condições financeiras ou àqueles que tivessem a sorte de conseguir assistir às aulas junto com os filhos dos fazendeiros.

As escolas que surgiram estavam localizadas na Vila, atendendo à minoria da população, tendo em vista que a maioria residia nas áreas rurais. Os dados abaixo apontam que, em 1920, apenas 6,34% da população viviam na área urbana, enquanto 93,66% residiam no campo.

Quadro 1 – População de Vacaria

População de Vacaria			
Ano	**População**	**Área**	**Percentual**
1920	30.000 habitantes	Urbana	6,34%
		Rural	93,66%
1940	32.874 habitantes	Urbana	18,50%
		Rural	81,50%
1950	41.722 habitantes	Urbana	18,56%
		Rural	81,44%

Fonte: De Província de São Pedro a Estado do Rio Grande do Sul – Censos do RS, 1803-1950. Porto Alegre: FEE, 1981.

Nos anos subsequentes, Vacaria cresceu e escolas foram fundadas nos distritos e na sede do Município. Entre elas, destacam-se as escolas religiosas das Irmãs de São José, e a Escola São Francisco, dos padres Capuchinhos. Com a expansão das escolas, os níveis de instrução da população foram mudando, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 2 – Vacaria: nível de instrução

Vacaria: nível de instrução		
Ano	**Sabem ler e escrever**	**Não sabem ler nem escrever**
1920	30,44%	69,56%
1940	47,73%	52,27%
1950	49,99%	50,01%

Fonte: De Província de São Pedro a Estado do Rio Grande do Sul – Censos do RS 1803-1950. Porto Alegre: FEE, 1981.

Se, no início do século XX, o acesso à escola era difícil na sede do Município, nos distritos, onde as escolas só chegaram alguns anos depois, as adversidades foram ainda maiores. Segundo Martini (1996), os primeiros moradores de Esmeralda já se preocupavam com a alfabetização dos filhos, contratando para eles professores particulares:

> [...] eles combinavam e traziam professores e cada família pagava uma quantia em dinheiro. Na capela o primeiro professor foi Antonio da Rocha Accioly. Lecionava num casarão onde hoje é a esquina da Avenida São João com a Rua 8 de Abril [...]. Ali foi a primeira sala de aula. Mais ou menos em 1920, esteve aqui como professor Amâncio Antônio Bernardino, vulgo Mano Lixa, um moreno, lecionava numa sala, num casarão onde funcionava a casa Comercial de Alexandre Frederico Kramer (MARTINI, 1996, p. 337).

O Professor Francisco Castilhos dos Reis tomou posse na Intendência Municipal de Vacaria, em 1912, para exercer o cargo de professor público municipal da Capela de São João, no 5º distrito. Os documentos evidenciam que existia uma aula pública, onde as crianças do distrito eram alfabetizadas;[4] entretanto, as aulas aconteciam na sede, considerando as distâncias e a extensão da área rural do distrito; as aulas públicas contemplaram apenas os moradores desses locais e das proximidades. O Grupo Escolar de Vila Esmeralda,[5] fundado em 1937, foi a primeira escola pública do 5º distrito de Vacaria; a segunda escola foi instalada no interior, no ano de 1959, a Escola Rural Santa Terezinha, na comunidade de mesmo nome.

Silva (1996) aponta a situação escolar do 5º distrito como um dos motivos pelos quais os esmeraldenses desejavam emancipar-se nos primeiros anos da década de 60, do século XX: "o setor educacional deixava muito a desejar, tendo em vista que as raras escolas que o distrito possuía eram estaduais e as municipais funcionavam em parceria com os fazendeiros" (SILVA, 1996, p. 335). Após sua emancipação em 1963, Esmeralda vivenciou um período de organização das escolas no interior e ampliação da oferta dos níveis de ensino na sede, antes restritos ao ensino primário.

Como em Vacaria e Esmeralda, foi comum, em Pinhal da Serra, ter aulas com professores em casa, geralmente financiadas pelos fazendeiros, que permitiam que os filhos de seus capatazes e de seus vizinhos assistissem às aulas. Somente a partir da segunda metade da década de 20 (século XX), encontramos registros da presença de professores públicos, contratados pelo Município de Vacaria, para atuar no 10º distrito, São José do Pinhal, que havia sido fundado em 1924. Entre esses registros, o mais antigo

[4] Após o Professor Francisco Castilhos dos Reis, assinaram termos de compromisso para o exercício da mesma função os professores: Theodoro Carneiro Borges Duarte, em 24 de abril de 1926; Celina de Moraes, em 27 de agosto de 1926; Estevão de Godoy Priuli, em 1º de julho de 192; Francisca de Oliveira Bossle, em 1º de março de 1928, e Eudócio Theodoro dos Santos, em 22 de setembro de 1928. Em 4 de maio de 1926, a comunidade de Guabiju, no mesmo distrito, recebe o Professor Felippe Silveira de Moraes.

[5] O Grupo Escolar foi a única escola da sede do distrito de Esmeralda até o ano de 1962, quando tiveram início as aulas no Educandário Nossa Senhora da Luz, administrado pelas Irmãs Franciscanas.

é o termo de compromisso assinado por Carlos Gasser, em 30 de dezembro de 1925, na Secretaria da Intendência de Vacaria, para assumir a função de professor municipal.

Durante a década de 20, os registros nominam os professores[6] somente para a sede do distrito e para as comunidades de Gregórios e São Jorge; na década de 30, outras comunidades passam a receber professores municipais, como a Porteira do Pinhal e o Rincão dos Lourenços, na comunidade de Nossa Senhora da Conceição. Em 1940, outras comunidades são nominadas nos registros, como Campo Alto, Rincão do Gramado, Barra Grande e Cerro Alegre, revelando a ampliação do alcance das aulas públicas para o interior do distrito. Muitos desses professores contratados pela prefeitura de Vacaria, assim como os professores particulares, lecionavam na própria casa.

As aulas com os professores municipais não significaram o fim das aulas com os professores particulares, que continuaram acontecendo, principalmente, nas comunidades mais distantes, onde o acesso era mais difícil.

Na década de 40, os índices de analfabetismo da população do 10º distrito ainda eram expressivos. A inexistência de escolas públicas no local não passou despercebida aos fundadores da Casa Espírita Jesus de Nazaré, que, em 1942, enviaram um telegrama para Porto Alegre, para o Secretário da Educação, Coelho de Souza:

> Temos honra comunicar Vossencia que em concorrida reunião hoje realizada Vila Pinhal, décimo distrito Vacaria, acabamos fundar Centro Espírita Jesus de Nazaré pt. Nosso primeiro ato dentro do postulado cristão é apelar Vossencia fundação do Grupo Escolar espalhar luz dezenas crianças, puros brasileiros, envoltos trevas analfabetismo.

A referência feita pelos espíritas às crianças do distrito de Pinhal da Serra, como "puros brasileiros", utilizando sua origem

[6] Os termos assinados pelos professores mencionados trazem as seguintes definições para o cargo: professor municipal e professor municipal subvencionado pelo Estado.

como argumento para a fundação de um grupo escolar, permite perceber a influência das políticas nacionalistas do Estado Novo, que estimulava o patriotismo, intensificava o ensino de História e Geografia do Brasil e fiscalizava as escolas nas áreas de imigração, proibindo o uso de qualquer língua estrangeira nas escolas, assim como em reuniões e assembleias públicas (KREUTZ, 2011). Diante da ausência de escolas, a Casa Espírita Jesus de Nazaré ofertava aulas dominicais para as crianças, além das atividades nos grupos de evangelização, que contavam com um calendário de atividades, ao longo do ano letivo.[7]

Na mesma década, a população do 10º distrito de Vacaria tinha pouco mais de três mil habitantes, destes, 93% residiam nas áreas rurais (BARBOSA, 1978). Diante dessa realidade essencialmente rural e da ausência de escolas, o improviso dos espaços foi prática comum, e as aulas aconteciam na casa do professor, ou nos salões das capelas da comunidade. Por volta de 1938, o salão da capela de São José, na sede do distrito, foi cedido para o funcionamento da Aula Pública Subvencionada Mista Estadual de São José do Pinhal, que, em 1938, foi frequentada por 24 crianças de turmas de 1º, 2º e 3º ano do curso primário. No ano seguinte, em 1939, com a oferta do 4o ano, as matrículas somaram 50 alunos.[8]

Na década de 40, surgem as primeiras escolas públicas estaduais do 10º distrito, o Grupo Escolar de Pinhal da Serra e a Escola Rural São Jorge. As aulas públicas que aconteciam no salão da capela de São José deram origem ao Grupo Escolar de Pinhal da Serra, fundado em 29 de dezembro de 1944. Os professores Vilarina de Ataíde Pereira, Francisca Albertina Kuze e João Laurindo de Souza, que lecionavam na Aula Pública Subvencionada Mista Estadual de São José do Pinhal, passaram a dar aulas no Grupo Escolar de Pinhal da Serra.

Entre 1944 e 1953, a escola funcionou em um terreno nos fundos da Igreja de São José; no mesmo ano, um incêndio devastou a estrutura de madeira. A partir do incidente, as aulas passaram a acontecer provisoriamente na casa da diretora do Grupo Escolar,

[7] Informações obtidas no livro de atas da Casa Espírita Jesus de Nazaré.
[8] De acordo com as atas dos arquivos da EEEM São Paulo de Tarso.

a professora Vilarina de Atayde Pereira e, posteriormente, em casas alugadas.[9]

Em 1959, o governador Leonel Brizola esteve em visita ao Município de Vacaria, passando pelos distritos de Esmeralda e Pinhal da Serra. Durante seu governo, Brizola colocou em ação o *Plano das duas mil*, que pretendia construir duas mil escolas no território gaúcho, em dois anos (QUADROS, 2003). É possível que, naquela data, a questão da instalação por aluguel do Grupo Escolar tenha motivado a construção de duas brizoletas[10] no distrito. Além desta que substituiu o prédio do Grupo Escolar da sede do distrito, outra foi construída na comunidade de Porteira do Pinhal, onde passou a funcionar a Escola Presidente Kennedy.[11]

A estrutura das brizoletas, apesar de simples, destacava-as das residências que existiam na comunidade, no período. As escolas construídas em Pinhal da Serra, durante o governo de Leonel Brizola, pertenciam ao que a Comissão Estadual de Prédios Escolares (Cepe) definia como Plano B. Esse modelo de construção de prédios de madeira era destinado às áreas rurais, de pequena densidade populacional, e foi o modelo que mais se expandiu no estado, durante o governo de Brizola, representando 53% do total edificado (QUADROS, 2003).

---

[9] Entre 1953 e 1957, o livro *Termo de visitas*, que registrava a passagem das autoridades e orientadores educacionais pela escola, não possui nenhum registro. No primeiro registro após o incêndio, em 14 de maio de 1958, a orientadora de educação primária, professora Ivanyr Melchior, esteve no 10º distrito, orientando a professora e estudando a possibilidade de aluguel de um prédio para o funcionamento do Grupo Escolar e menciona como possibilidade a casa de propriedade do senhor Gentil Subtil, ou ainda o salão paroquial que estava em construção.

[10] Denominação das escolas construídas por Brizola: "as escolas construídas no Rio Grande do Sul e que se popularizaram como as brizoletas, ou as escolinhas do Brizola, constituíram-se num símbolo do governo e do próprio governador" (QUADROS, 2003, p. 62). Em agosto de 1961, Abrelino Vazzata, orientador de Educação Rural, aponta no livro *Termo de visitas* a precariedade do prédio e das instalações do Grupo Escolar de Pinhal da Serra, mencionando que Carlos Marzotto, que o acompanhava na visita era o responsável pela construção do novo prédio do Grupo Escolar.

[11] Não encontramos registros sobre a data de construção dessa escola.

Figura 2 – A brizoleta onde funcionou o Grupo Escolar São Paulo de Tarso



Acervo: Arquivo EEEM São Paulo de Tarso.

Considerando que a minoria da população vivia, então, na sede do distrito e que as dificuldades de transporte e de locomoção eram significativas, é possível afirmar que o Grupo Escolar oferecia uma educação formal para essa população, mas apenas a minoria podia usufruir dessa oferta.

A segunda escola pública do 10º distrito foi fundada em 19 de maio de 1949, denominada Escola Rural da Capela São Jorge, com o início das aulas em junho de 1950. Essa escola, localizada na comunidade de São Jorge, foi construída com madeira beneficiada e distinguia-se das demais casas do distrito pelo tamanho e pela qualidade da construção; por essa razão servia como ponto de referência aos moradores que a chamavam "escola do prédio".

Como era a única instituição localizada no interior com um currículo voltado para o meio rural, com aulas práticas de lavoura, atendia alunos da comunidade de São Jorge e de comunidades próximas, como São Pedro e Santo Antônio. A Escola Rural da

Capela São Jorge recebia professores[12] estaduais que tivessem formação em Curso Normal Rural, que equivalia ao curso ginasial. Entretanto, os arquivos da escola revelam a presença de professoras municipais contratadas para o cargo de professora auxiliar.

Figura 3 – Estrutura em madeira que abrigou a Escola Rural São Jorge



Acervo: Prefeitura Municipal de Pinhal da Serra, Secretaria de Educação.

A existência de escolas estaduais no distrito de Pinhal da Serra garantiu educação pública às crianças que viviam nas comunidades próximas ao local onde estavam instaladas. O interesse da população em ampliar as condições de estudo e alfabetizar as crianças das demais comunidades originou as escolas municipais, que, mesmo com uma estrutura mais simples, se comparadas às escolas

[12] Os primeiros professores da escola foram: Júlio Alessi (1950), Almida Bender (1951), Teonila Subtil (1951), Acidina Paim Padilha (1951), Laurindo Vanzin (1952), Helio Boff (1953), Olga Boeira Jance (1953), Célia Pessoa da Silva (1953), Caetana Elisa da Silva Pereira (1956) e Cecília Nunes Fernandes (1957).

estaduais, compartilharam os desafios de educar no meio rural.

Muitas escolas municipais surgiram das aulas com professores particulares. As atividades dessas estavam condicionadas ao número de matrículas em determinada comunidade. Essas escolas municipais estavam sob a administração de Vacaria, e os registros encontrados[13] sobre elas dizem respeito ao pagamento dos professores e ao pagamento de aluguéis para alguns deles, possivelmente do espaço na própria casa, onde ministravam as aulas. O registro dessas aulas, nos arquivos da Prefeitura Municipal de Vacaria, surge como "escolas particulares" – o termo *particular,* neste caso, foi empregado para constar que essas escolas funcionavam em casas particulares, a casa dos professores.

Nesse artigo buscamos registrar indícios dos primeiros passos do percurso de escolarização do território que hoje constitui os municípios de Esmeralda e Pinhal da Serra, vinculado à história local da região dos Campos de Cima da Serra, no período entre 1926 e 1959. Evidenciou-se que o processo de escolarização na região, especialmente nessas áreas, surge do interesse da população em ampliar as condições de acesso aos estudos para os mais jovens, principalmente a partir da contratação de professores particulares, diante da ausência de escolas formais. Somente na segunda metade da década de 1920 são encontrados indícios da contratação de professores públicos para atuar nesses distritos.

Outro indício pode ser a presença do Grupo Escolar de Esmeralda, fundado em 1937, e o Grupo Escolar de Pinhal da Serra, que iniciou suas atividades em 1944, sendo as primeiras escolas públicas a oferecerem, para essa população, uma educação formal. Dessa forma, evidencia-se que a educação era acessível somente àqueles que residiam em áreas próximas às escolas, ou possuíam condições financeiras de frequentar as aulas com professores particulares. Tais adversidades se confirmam através dos expressivos índices de analfabetismo no período pesquisado.

[13] Os únicos registros encontrados sobre essas escolas, anteriores a 1964 foram: o *Livro de Registros de Pagamento dos Professores Municipais de Vacaria* (com o nome do professor, a data de sua posse, o valor do vencimento e a data de realização do pagamento) e o *Livro de Posse* (onde consta o cargo: professor municipal, com a definição do local: 10º distrito).

As aulas públicas ou privadas anteriores ao processo de instalação e funcionamento das escolas aconteciam em espaços nem sempre destinados para esse fim, como a casa dos pais dos professores ou, ainda, em salões, igrejas e casas alugadas. Muitas vezes, os professores vinham de outra localidade e, era comum que as famílias os recebessem para morar temporariamente com eles, prática conhecida na região como *parar na casa de alguém*.

É importante destacar que o início das atividades escolares não significou o fim das aulas com professores particulares, tendo em vista que as escolas atendiam apenas aos estudantes que viviam nas proximidades. Nas áreas mais distantes das localidades onde foram instaladas as escolas, as aulas nas casas continuaram acontecendo. As aulas com professores particulares deram origem a novas escolas nas décadas seguintes, principalmente após a instalação do Município de Esmeralda, em 1964.

Referências

BARBOSA, Fidélis Dalcin. **Vacaria dos Pinhais**. Porto Alegre: EST, 1978.

FEE. De Província de São Pedro a Estado do Rio Grande do Sul – Censos do RS: 1803-1950. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística, RS, 1981.

GARDELIN, Mário. A contribuição de Vacaria para o desenvolvimento da região dos Campos de Cima da Serra. *In:* BARROSO, Vera Lúcia Maciel (org.). **Raízes de Vacaria I**. Porto Alegre: EST, 1996. p. 32-56. v. I.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi. Aulas com professores em casa: memórias do ensino rural em Bom Jesus (1910-1940). **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 115-125, jul./dez. 2011.

KREUTZ, Lúcio. Práticas escolares entre imigrantes no Rio Grande do Sul: 1870-1940. *In:* NETO, Wenceslau Gonçalves; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; NETO, Amarílio Ferreira (org.). **Práticas escolares e processos educativos**: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX). Espírito Santo: Editora EDUFES, 2011. p. 307-336.

MARTINI, Marinês Jussara Goulart. Os primeiros moradores da capela de São João Velho – Esmeralda. *In:* BARROSO, Vera Lúcia Maciel (org.).

Raízes de Vacaria. Porto Alegre: EST, 1996. p. 336-341. v. I.

QUADROS, Claudemir de. **As Brizoletas cobrindo o Rio Grande**: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963). Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2003.

SILVA, José de Oliveira e. Emancipação do município de Esmeralda. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel (org.). **Raízes de Vacaria**. Porto Alegre: EST, 1996. p. 335-336. v. I.

17.

Narrativas de si: histórias, memórias e práticas educativas

Darciel Pasinato
Jorge Luiz da Cunha

Introdução

A pesquisa associada à interpretação das práticas educativas, vinculada às narrativas de si de sujeitos envolvidos com as escolas rurais de um município do norte do Rio Grande do Sul, Brasil, busca compreender "os processos das pessoas que se formam, [...] respeitando a natureza processual da formação" (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23), através da utilização do método autobiográfico.

A estratégia da utilização das narrativas de si como fonte para pesquisas no campo da educação, de modo geral, e da educação rural, de modo específico, correspondem à inclusão nesta área dos conceitos relacionados com a socialização. As narrativas autobiográficas nunca dizem respeito somente ao "eu", afrontam, portanto, as teorias individualistas, psicológicas – especialmente freudianas -, vinculadas à identidade. Narrativas são práticas de socialização, de formulação de significados e conceitos, sempre relacionados a contextos que envolvem "outros". Sendo assim, as fontes autobiográficas são uma alternativa original e política de compreensão da história e das demais áreas das ciências sociais e humanas; além de serem uma práxis essencial de formação educativa.

No século V, havia uma imposição filosófica de Platão (428-348 a.C.), cosmovisionária, de que a verdade reside no mundo espiritual das ideias, de forma inteligível, imutável e estática

(KRÄMER, 1990), portanto, conhecimento subjetivo – superior e ideal –, em oposição ao conhecimento objetivo – inferior, sensível e mutável do mundo material.

Nos tempos modernos, o idealismo platônico, apesar de não deixar de ser reconhecido, foi superado em todas as áreas do conhecimento.

Há uma importante contribuição de Immanuel Kant (1724-1804), um filósofo prussiano, que tratou do problema sujeito/objeto relacionando-o às experiências sensíveis do sujeito, que o estimulam e podem significar o acesso ao mundo das ideias descrito por Platão – como processo especulativo que ultrapassa a experiência objetiva. Para o pensamento kantiano, o novo racional (ideias originais) pode ser criado através deste acesso ilimitado e criativo em nível espiritual mais alto e imperativo, em oposição à apropriação idealista doutrinária. (KANT, 2015). Há vários autores contemporâneos que abordam – também crítica e erroneamente –, o pensamento de Kant por associá-lo excessivamente ao "solipsismo" (no original em alemão *Selbstsucht*), uma prática individualista, que teria contribuído para o desenvolvimento do capitalismo moderno, legitimando suas centralidades no individualismo, consumismo e na aparência. Entendemos que, na verdade, Kant aborda criticamente esse conceito – associado unicamente ao egoísmo individual –, explicitando que somos "nós mesmos" somente quando significamos nossa existência na relação ética e moral com "os outros", ou seja, processos autoformativos, uma questão a ser aprofundada.

A grande contribuição teórica e metodológica para as práxis autobiográficas, especialmente no campo da educação, é a da Escola de Frankfurt, vinculada à Teoria Crítica. Alguns exemplos estão em Walter Benjamin (1892-1940), Theodor Adorno (1903-1969), Jürgen Habermas (1929-) e Axel Honneth (1949-).

Benjamin (1997, 2008), especialmente em sua obra *Das Passagen-Werk*, iniciada em 1927 e escrita até sua morte, em 1940, indica aspectos importantes para os usos e sentidos das narrativas autobiográficas, ou seja, suas intencionalidades. O fato descrito, seja ele narrativa de si (autobiográfica), seja narrativa de outro(s)

(biográfica(s)), não é uma idealização teórico-conceitual, mas uma teoria em si própria que instiga o narrador a criá-la. Pois, quem narra o faz como práxis de rememoração, como hábito e práxis de presentificação da realidade vista, vivida, lembrada, narrada (oral ou escrita) e significada, que dá sentido ao dito, ao escrito e ao que ouve ou que lê, criando com ele uma simbiose, que pode alicerçar as condições de transposição dinâmica da identidade individual para a unidade coletiva (CUNHA, 2018, p. 244-245).

Adorno (2006) amplia politicamente a influência das narrativas autobiográficas, especialmente no campo da educação, ao criar uma teoria que busca suplantar e superar a dialética aristotélico-hegeliana, de que novos conhecimentos, comportamentos e alternativas somente são possíveis no confronto de categorias opostas. Adorno afirma que a consciência de si acessada a partir da identidade, em contínuo processo de construção, somente é possível pela revelação dos limites do conhecimento e dos limites de si. A memória narrada é defendida como alternativa para ultrapassar as simplificações ideológicas ou doutrinárias das teorias impostas pelas elites governantes, iluminando a vida individual significada, na qualidade das relações com os coletivos sociais, materiais e ambientais. O conhecimento e a vida, portanto, não estão fora de qualquer sujeito envolvido na significação da narrativa de si e do mundo em que vive. O diferente não é oposto! Mas, motivação para a significação da importância da diversidade na qualificação das vivências humanas (ADORNO, 2006).

Em Habermas, encontra-se uma afirmação que é fundamental para a compreensão política do uso metodológico de narrativas autobiográficas. A identidade de alguém e sua autoconsciência somente são possíveis, em contextos de plena interação através de ações dialógicas – sempre autobiográficas –, que se vinculam a operações linguístico-comunicativas, e que criam alternativas de autorreferenciação cognitiva e comportamental, na identidade individual e no contexto sócio coletivo. O que implica a "inclusão do outro" diante do respeito e reconhecimento de sua diferença (HABERMAS, 2013, 2014, 2018). Honneth (2015) ancora nesta afirmação de Habermas sua defesa do direito à liberdade. Entendida não como submissão a determinações de

classe – "centramentos" socialmente situados –, num processo de desfazer-se da identidade e liberdade pessoais, mas, na reificação de si, através da identidade em contínuo processo de construção e afirmação de si e do outro, em relações sociais dialógicas – sempre biográficas e autobiográficas (HONNETH, 2018):

> O nexo existente entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio resulta da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal: os indivíduos se constituem como pessoas unicamente porque, da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades. A extensão dessas propriedades e, por conseguinte, o grau de autorrealização positiva crescem com cada nova forma de reconhecimento, a qual o indivíduo pode referir a si mesmo como sujeito: desse modo, está inscrita a experiência do amor a possibilidade da autoconfiança, na experiência do reconhecimento jurídico, a do autorrespeito e, por fim, na experiência da solidariedade, a da autoestima (HONNETH, 2009, contracapa).

Aceitar o mundo espiritual das ideias como imutável significa defini-lo como estático e não possível de associar-se às significações que atribuem às narrativas autobiográficas a qualidade da síntese da "significação e unidade de si", nos contextos objetivos e subjetivos, materiais e imateriais, individuais e coletivos.

Neste trabalho, é feita a construção de base histórico-geográfica – o município de Selbach, no norte do Rio Grande do Sul, Brasil – buscando a caracterização das escolas rurais lá existentes. Também são apresentadas e organizadas as narrativas contributivas de docentes que viveram experiências escolares e atuaram nessas escolas. Um exemplo metodológico da relação entre as narrativas de si, autobiográficas, e as práticas educativas, pois a identidade de alguém e sua autoconsciência se formam em contextos de interação memorial e narrativa. Uma proposição que pode oferecer importantes subsídios para o campo da pesquisa e das práticas educativas.

Breve história das comunidades rurais

Selbach[1] é um pequeno município com cerca de cinco mil habitantes, localizado no norte do Rio Grande do Sul. Sua colonização inicia em 1905, com a chegada das primeiras famílias de origem germânica. Além disso, para conseguir um lote, o candidato tinha que ser agricultor[2] e católico.[3] Até 1924, Selbach pertenceu à Boa Esperança (atual Município de Colorado), então Distrito de Passo Fundo. Em 1931, a Vila de Selbach passa a ser 4º distrito de Carazinho. Em 1954, o Município de Tapera se desmembra, e Selbach passa a ser 2º distrito de Tapera. Através da Lei n. 4.762, de 1964, foi dada a oportunidade para a criação de novos municípios. Formou-se então a comissão emancipacionista de Selbach. Em 22 de setembro de 1965, foi criado o Município de Selbach. Em 13 de maio de 1966, foi instalado o Município e nomeado Benno Ely como interventor federal (PREFEITURA, 1991).

A trajetória institucional da Escola Municipal de Ensino Fundamental Aníbal Magni e da Escola Estadual de Ensino Fundamental Frei Anselmo estão constituídas por um processo de mudanças e alterações na designação, bem como nomes que foram associados ao corpo institucional. Diversos docentes deixaram marcas nas instituições de ensino e ainda são lembrados pelas comunidades rurais.

A partir de 1910, surgiram os primeiros colonizadores do distrito de Arroio Grande, provindos das Colônias Velhas. Adquiriram as terras de Miguel Matte, então procurador do Coronel Jacob Selbach Júnior. Os primeiros colonizadores foram as famílias de Augusto Freiberg, Emílio Bougarth, Guilherme Graffunda e Guilherme Streck, vindos de Cachoeira do Sul (WEBER; HOLZ, 1999).

---

[1] "Em homenagem ao seu colonizador Coronel Jacob Selbach Júnior, o município recebeu a denominação histórica e política de Selbach" (FINGER *et al.*, 1996, p. 2).
[2] "Ser agricultor: deviam as famílias se comprometer, a iniciar o desmatamento do seu lote e, instalar uma agricultura de subsistência" (FINGER *et al.,* 1996, p. 2).
[3] "Ser católico: como houve núcleos de colonização com conflitos religiosos, o Coronel Selbach optou pela revenda de suas terras em lotes aos católicos, por ser católico também. Dessa maneira, assegurava a instalação do núcleo social em suas glebas. Um local determinado e demarcado era destinado para a construção da primeira capela e da primeira escola. A capela e a escola assegurariam a convivência religiosa, cultural e tradicional, conservando a população coesa" (FINGER *et al.,* 1996, p. 2).

Preocupados com o aumento da população na comunidade e com o número elevado de crianças em idade escolar, os colonos incentivaram o início da atividade escolar. Entre 1922 e 1931 começa a funcionar a primeira escola na Igreja luterana. Os alunos não aprendiam o conteúdo na Língua Portuguesa, apenas na Língua Alemã. Naquele período, os seguintes professores trabalharam nessa escola: Germano Beck, Arthur Apel, Pedro Bene e Paulo Vogelmann. As turmas eram multisseriadas, e os professores ensinavam a leitura, a escrita e a matemática (contas). A partir de 1943, a escola foi transferida para uma casa na propriedade de José Avelino Urnau. Nessa escola, trabalharam os seguintes professores: Tarcísio Lenhardt, Albertina Karling, Estevão Endler, José Junges, Maria Noeli Feiten e Selso Reis (SCHNEIDER; WENTZ, 1992).

O número de alunos crescia e foi necessário um espaço físico adequado. Com isso, a escola muda novamente de lugar. Dessa vez, foi deslocada para uma casa na propriedade de Lídio Streck. Isso aconteceu em 1956 e podemos citar os seguintes professores que trabalharam na escola naquela época: Maria Noeli Feiten, Celina Assunção Hansen e Amélio Löser. A partir de 1956, por iniciativa de alguns pais de alunos e para melhorar o atendimento às crianças, foi adquirida uma área de terra de Adolfo Albino Werlang e Oscar Henrich. Nessa compra toda comunidade colaborou (WEBER; HOLZ, 1999).

A área pertencia a Baldoíno Karling. É o local atual da Escola Aníbal Magni,[4] porém, no início dos anos 60, foi construída uma escola de madeira, inaugurada em 1961 com o nome de Escola Rural de Arroio Grande. Funcionou até 1974, quando foi destruída por um forte vendaval. Nesse período, trabalharam os seguintes professores na escola: Amélio Löser, Arno Seger e Valdilônia Terezinha Zöhler Magni (SCHNEIDER; WENTZ, 1992).

Enquanto a nova escola estava sendo construída, as aulas aconteciam no salão da comunidade de Arroio Grande. Em 1975

[4] "Aníbal Magni nasceu em 3 de janeiro de 1899, na localidade de Coronel Pilar, no Município de Garibaldi. Veio fixar residência na localidade de Arroio Grande em 1937. Em 1942, fez parte da comissão fundando a Sociedade Escolar Lindolfo Collor. Faleceu em 23 de outubro de 1961" (WEBER; HOLZ, 1999, p. 68).

foi inaugurada a Escola Estadual Aníbal Magni.[5] Com poucos recursos disponíveis e com o aumento do número de alunos, devido ao crescimento da comunidade, o terreno foi cedido ao estado na administração do prefeito Ilvo Aloísio Barth, na década de 70. Com o fechamento das escolas rurais das comunidades de São Pascoal, Santa Teresinha e Passo do Padre, devido ao reduzido número de alunos, estes passaram a frequentar a Escola Aníbal Magni. Em 1987, a escola foi municipalizada, recebendo o nome de Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Aníbal Magni. Em 1989, foi implantada a 6ª série, em 1990 a 7ª série e, em 1991, a 8ª série , passando assim a ser escola de 1º Grau Completo, denominando-se Escola Municipal de 1º Grau Aníbal Magni. (WEBER; HOLZ, 1999). A partir de 1996, com a promulgação da Lei n. 9.394, passa a ser Escola Municipal de Ensino Fundamental Aníbal Magni.

Em 1910, o Distrito de Linha Floresta começa a ser povoado. Os primeiros imigrantes vieram de Venâncio Aires e Roca Sales. Dentre as famílias que chegaram em Linha Floresta, destacam-se: João Felício de Oliveira, Valentim Nodari, Nicolau Wagner, Mathias Kuhn, Carlos Augusto Bogorny, entre outros. A ocupação de terras aconteceu entre 1910 e 1921. Sabe-se que antes havia algumas palhoças às margens dos riachos, habitadas por caboclos itinerantes. Mais tarde, "[...] com o manuseio das terras, foram encontrados objetos de caça que, segundo os primeiros moradores, são vestígios da existência de indígenas na localidade". (SEGER, 2002, p. 17).

Desde que os primeiros imigrantes chegaram na comunidade de Linha Floresta, houve preocupação quanto à educação dos filhos. Em 1917, foi construída a primeira escola comunitária na propriedade de Camilo Schneider. Até então, todas as escolas eram construções simples de madeira. A segunda escola que funcionou de forma paralela com a primeira localiza-se nas terras de Frederico Jacoby. A existência de duas escolas funcionando na mesma época "[...] trouxe desavenças entre as pessoas

[5] "Os nomes da Escola Aníbal Magni conforme a ordem: 1. Escola de Arroio Grande; 2. Sociedade Escolar Lindolfo Collor; 3. Escola Rural Isolada de Arroio Grande; 4. Escola Rural de Arroio Grande; 5. Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Aníbal Magni; 6. Escola Municipal de 1º Grau Aníbal Magni; 7. Escola Municipal de Ensino Fundamental Aníbal Magni" (WEBER; HOLZ, 1999, p. 64).

da comunidade e contribuiu para surgir uma terceira escola, que ficava do lado de baixo da que existe atualmente, numa área doada por José Sestari Filho" (PREDIGER *et al.*, 2017, p. 16).

Por ordem de Frei Anselmo, vigário de Selbach na década de 30, que exigia que "[...] a cada sete quilômetros houvesse uma comunidade com capela e escola, decidiu-se dar prioridade à escola que se localiza no centro" (PREDIGER *et al.*, 2017, p. 17). No final dos anos 50, foi construída a primeira parte da atual escola, com paredes de alvenaria. Essa escola inicialmente recebeu o nome de Escola Área Real e depois Escola Rural Santa Inês, nome que fazia referência à capela da comunidade.

É relevante destacar a importância da figura do professor na década de 60, na comunidade de Linha Floresta. O professor era considerado a pessoa mais importante da comunidade. De acordo com Seger (2002, p. 45), "[...] as pessoas em geral respeitavam-no muito e atribuíam-lhe autoridade máxima sobre seus filhos, exigindo, inclusive, que usasse do castigo quando necessário". Na lida diária na classe, o professor utilizava sua autoridade, castigando os alunos com o uso da régua, do ajoelhar no milho, de ficar contra a parede por horas, de ficar sem recreio e outras formas de impor-se. Castigos que provinham também de fatos que aconteciam fora da escola (SEGER, 2002).

Na década de 60, os alunos apresentavam dificuldades na aprendizagem. Primeiro, porque sentiam a falta de acompanhamento dos pais em casa, principalmente pela atividade econômica de subsistência, quando de dia o agricultor trabalhava até escurecer ,e à noite, pelo cansaço e pela falta de energia elétrica, ignorava o desenvolvimento da educação dos filhos. Segundo, porque não sabiam falar a Língua Portuguesa, uma vez que fora da escola somente falava-se o alemão. Nas palavras de Seger (2002, p. 47), "[...] o uso da língua alemã interferiu em muitos alunos num bloqueio na aprendizagem, principalmente na disciplina de Português, onde trocavam com muita frequência as letras *t* e *d*, *p* e *b*, tanto na escrita como na fala".

Até o início dos anos 60, a aprendizagem das crianças restringia-se a cálculos, escrita, leitura e catecismo. Os alunos foram

aumentando e um espaço maior se fazia necessário, então, em 1958, mais uma sala de aula foi construída. A partir da década de 70, com a direção do professor José Lorivaldo Flach e com a denominação de Escola Rural de Linha Floresta, a educação da comunidade passa a ter uma nova dimensão. Em 1971, foi construída uma secretaria, sanitários e um pavilhão de festas. Nesse período, funcionava na escola o Curso Supletivo e a preparação para o Curso Ginasial (PREDIGER *et al*., 2017).

Lorivaldo Flach, após assumir a direção da escola, foi o responsável direto pela criação das novas séries, até completar o Ensino Fundamental: "6ª série, através da Autorização de Funcionamento n. 26/72; 7ª série, através da Autorização de funcionamento n. 24/73; 8ª série, através da Autorização de Funcionamento n. 54/74" (PREDIGER *et al.,* 2017, p. 19). Além disso, Lorivaldo Flach foi responsável pela ampliação do prédio, mediante a conquista de verbas públicas.

Em 1977, a Escola muda de nome, depois de um plebiscito, passando para Escola Estadual de 1º Grau Frei Anselmo, em homenagem ao primeiro pároco do Município de Selbach. Com a Lei n. 9.394, de 1996, a Escola passa a ser denominada Escola Estadual de Ensino Fundamental Frei Anselmo (PREDIGER *et al*., 2017).

Memórias de docentes na época de sua infância

No que se refere aos estudos de memória, Souza e Grazziotin (2015, p. 388) colocam que é fundamental registrar que, não sendo história, é um dos indícios de que pode ser transformado em documentos e de que serve ao historiador "[...] para produzir leituras do passado, do vivido pelos indivíduos, daquilo de que se lembram e se esquecem a um só tempo, produzindo no presente determinadas versões do passado". Toda história depende da vida das pessoas comuns.

Os indivíduos, ao contarem a história de de sua vida, narram os diferentes aspectos do contexto social e cultural em que estão inseridos, bem como manifestam sentimentos, emoções e ideias

que proporcionam a historicização da educação num tempo determinado, "[...] permitindo assim a compreensão de suas representações e dando-nos a perceber outros significados, além daquelas marcadas pela história que considera somente o documento escrito" (PESAVENTO, 2004, p. 54). Esses outros significados permitem ampliar a pesquisa, porque surgem do entendimento de como, ao longo do período pesquisado, surgiram representações especificadas, em função dos documentos analisados e das práticas singulares ao contexto do trabalho.

No campo da historiografia da educação, esses sujeitos, tanto alunos como professores rurais, trazem marcas do esquecimento. Tal situação, que define a história da educação rural, mostra o afastamento que se tem em relação ao meio rural, em uma cultura urbana atualmente. Parece haver um esquecimento de que, até pouco tempo, o Brasil era uma economia com sua população vinculada ao meio rural. Portanto, o que se percebe é o desenvolvimento de um processo que coloca as populações rurais em uma situação de exclusão social. Nesse sentido, Meneses (1999), ao investigar a dimensão política da memória, reflete acerca do esquecimento que caracteriza nossa sociedade, em que prevalece o efêmero e não há espaço para a memória de longa duração.

Nóvoa (1995, p. 9) investigando a vida de docentes, lançou mão da relação entre a pessoa do professor e sua profissão, para representar os significados do trabalho docente em trajetórias individuais, nas quais notou impedimento de separação entre o "[...] eu pessoal e o eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana". Através desse entendimento, averiguou-se que as histórias de vida de professores compõem um todo orgânico que une a instância pessoal com a proporção profissional. Esse todo orgânico dilui os limites entre o mundo privado e o mundo público de sua vida.

Rambo (2008) ressalta que os docentes de regiões colonizadas por imigrantes alemães, professores comunitários e leigos, instituíram sua prática docente fundamentada em um sistema dinâmico e complexo de transferência de referenciais simbólicos. Nessa situação, houve agregação de aprendizagens que decorreram

das relações estabelecidas com o contexto espacial e social. Os imigrantes incorporaram dos indígenas e luso-brasileiros, da região em que se instalaram, práticas para sobreviver diante das situações de adversidade, bem como, por intermédio de um processo de tradução cultural, conferiram novo sentido aos seus costumes e às tradições, assim como às práticas de escolarização.

A opção metodológica da narrativa de si, história oral ou autobiográfica se deve à viabilidade de que a oralidade representa e significa trajetórias individuais, coletivas, eventos ou processos, conferindo *status* a uma nova abordagem histórica. A utilização da memória, como fonte documental, confere outros significados e entendimentos para a história, além daqueles postulados pela análise tradicional, porque permite ver um espaço recriado, "[...] no qual o critério e a atenção do pesquisador devem ser constantes, pois da memória de cada sujeito entrevistado fazem parte lembranças e esquecimentos" (GRAZZIOTIN, 2011, p. 116).

De acordo com Thompson (1992), a abordagem da história segundo evidências orais permite ressaltar elementos que, de outro modo, através de outro instrumento, seriam incompreensíveis. Desta maneira, as entrevistas (história oral), narrativas autobiográficas são tomadas como documento e servem para pensar e incluir o passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registros. As narrativas de si são atos, idealização e seleção de certo conhecimento da realidade e de seu funcionamento, memórias coloridas das vivências de distintos momentos históricos e não apenas das relativas a um espaço e período da vida dos depoentes.

Também, o uso da memória como fonte é uma tentativa de conseguir "[...] reencontrar a originalidade, irredutível a toda definição a *priori*, de cada sistema de pensamento, em sua complexidade e seus deslocamentos" (CHARTIER, 2002, p. 27). Por consequência, pelas narrativas cruzadas com documentos diversos, temos condições de compreender aspectos do cotidiano escolar daquelas escolas rurais, permeadas por práticas específicas, adequadas ao contexto cultural em que se situavam.

O grupo social é composto por dez sujeitos, identificados no Quadro 1, que foram docentes da área rural nas Escolas Aníbal

Magni e Frei Anselmo, que representam o conjunto de memórias que estão nos documentos elaborados, a partir das narrativas coletadas ao longo da pesquisa realizada em 2019. Utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade e não expor a opinião de nenhum professor. Ressalta-se que a média de idade dos docentes é de 85 (oitenta e cinco) anos e a média do período de atuação nas escolas foi de quatro anos, entre os docentes que moravam na cidade e de trinta anos dos professores que viviam nas comunidades rurais.

Quadro 1 – Demonstrativo dos sujeitos da pesquisa

Nº	Nome	Data de nascimento/idade	Atuou como docente na Escola Aníbal Magni e/ou Escola Frei Anselmo
1	Isabel	7/5/1936 – 83 anos	Escola Aníbal Magni
2	Alexandre	27/5/1932 – 87 anos	Escola Aníbal Magni e Escola Frei Anselmo
3	Nadir	18/10/1935 – 84 anos	Escola Aníbal Magni e Escola Frei Anselmo
4	Elizabete	12/11/1931 – 88 anos	Escola Aníbal Magni
5	Adalberto	20/2/1932 – 87 anos	Escola Aníbal Magni e Escola Frei Anselmo
6	Francisca	23/10/1934 – 85 anos	Escola Frei Anselmo
7	Antonio	26/9/1936 – 83 anos	Escola Frei Anselmo
8	Darci	24/12/1934 – 85 anos	Escola Frei Anselmo
9	Flávia	25/3/1933 – 86 anos	Escola Frei Anselmo
10	Beatriz	12/3/1935 – 84 anos	Escola Frei Anselmo

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Nesta pesquisa, enfatizou-se o debate quanto ao uso das memórias narrativas como perspectiva investigativa, para o estudo da História da Educação no meio rural, tendo como pressupostos as fontes orais. As memórias autobiográficas permitem compreender e entender como as práticas e culturas escolares foram se estabelecendo no interior das escolas nessas localidades. Pretende-se explorar as seguintes categorias de análise: a infância dos docentes e a escola. Ressaltamos que as entrevistas foram realizadas entre os meses de abril e maio de 2019. Duraram em média noventa minutos. Todos os participantes prontamente se

colocaram à disposição para participar da pesquisa.

A professora Isabel lembra alguns fatos marcantes da sua infância:

> *O que me marcou muito foi quando os meus pais se mudavam bastante. Meu pai era professor leigo [não tinha formação]. Cada local que nós habitava toda a família se envolvia nas atividades. A minha mãe era uma líder, dona de casa, era conhecida como "a mulher do professor". A mãe fazia o complemento do pai, auxiliava na comunidade, porque o pai tinha vários alunos. O professor era bem visto pela comunidade, porém os filhos não podiam dar mal exemplo (ISABEL, 2019).*

No que diz respeito à infância, a professora Nadir levanta as seguintes questões:

> *O que me marcou era que eu caminhava cinco quilômetros para ir até a Escola Matias de Albuquerque [Tapera/RS]. A minha professora primária Olga Delfina Schmitt trocava as palavras [letra p pela letra b, por exemplo]. A professora tinha entre 80 e 90 alunos numa mesma sala. O pai me dava um "níquel" [moeda] para pagar a professora. A escola no início era comunitária e depois se tornou municipal. Estudava com uma lousa, pena e tinteiro. A piazada apanhava de varra de butiá e ajoelhava em grãos de milho. A professora era rígida para dominar tantos alunos. No recreio sempre um grupo de alunos limpava a sala. No sábado, os próprios alunos limpavam a escola. A professora era tudo na comunidade. Na hora do intervalo tinha a troca de merenda [batata doce, pão tourado na banha, pão com banha e açúcar, além das frutas – melancia, bergamota e laranja] (NADIR, 2019).*

O professor Adalberto lembra a infância difícil pela qual passou:

> *Era muito difícil, eu era do interior. A educação era difícil, a escola era quatro paredes. Os bancos [de madeira] eram para sentar quatro alunos. Tinha a mesa do professor. O que chama a atenção, que tinha aula de segunda a sábado. O professor era "tirado" da comunidade que tinha*

mais instrução. Os pais e a prefeitura tinham que pagar o professor. O cara caprichava e aprendia a "escrever bonito" (ADALBERTO, 2019).

Em relação à época da sua infância, o professor Antônio relembra da pobreza e das dificuldades pelas quais a família passava:

O que me marcou foi o contexto de pobreza que vivemos, pouca comida. Um dia estava em volta da mãe, porque queria batata doce e ela não tinha tempo para buscar na lavoura. Uma hora dessas a mãe não me achou mais. Tinha um riacho perto de casa. Começaram a vasculhar dentro dele. Aí a mãe lembrou que queria batata doce e me achou na plantação dormindo, porque queria comer. Esse fato caracteriza o fato de extrema pobreza, a subsistência da época. Em função disso, a mãe decidiu levar as filhas para as freiras e os guris para o seminário e aí desenvolveu a minha educação. Foi a coisa mais certa que a mãe fez nesta época (ANTÔNIO, 2019).

O professor Darci lembra que sua infância era muito disciplinada e regrada pelos pais e cita outros fatos:

O mais interessante era que a gente brincava no potreiro com o carreto. O pai tinha duas vacas leiteiras. Um fato marcante ocorreu quando o pai virou o carro quando foram para a festa em Linha São Pedro [Tapera/RS] e com o acidente o pai veio a perder uma parte da mão. Isso fez com que a gente tivesse que se envolver mais nas atividades para ajudar no sustento da família. A gente trabalhava muito desde pequeno. O pai era motorista de caminhão e não pode mais dirigir (DARCI, 2019).

A infância da professora Flávia foi marcada pela religiosidade que fazia parte do cotidiano da sua família:

Eu era a mais velha dos irmãos, naquele tempo era tudo diferente. Um professor, cerca de 100 alunos. O professor dava aula de manhã e de tarde. No sábado dava aula para todos os alunos. Era "a história sagrada", um trecho da Bíblia. Sentava um degrau mais alto e enxergava todos

> *os alunos. Contava as histórias de José [São José]. Nos domingos tinha o terço na Igreja Católica. A mãe era mais líder, porém o pai apoiava. Eram enérgicos com os filhos. Não gostava de estudar, "batia nos colegas". Teve um ano que rodei. No 2º ano não sabia ler. A mãe tinha uma irmã freira em Santa Catarina e lá aprendi a ler (FLÁVIA, 2019).*

Observamos que, entre as décadas de 30 e 40, segundo memórias dos sujeitos entrevistados, seus professores não tinham formação acadêmica. Eram pessoas que tinham mais conhecimentos no meio rural, e se tornavam professores. A questão da rigidez, no que diz respeito à disciplina, estava sempre presente, por isso muitos alunos eram castigados para servir de exemplo. Eram escolas comunitárias, onde o docente era pago pelos próprios pais. Por causa disso e por questão política, os professores eram substituídos com frequência. As escolas eram construções simples, normalmente uma sala grande, que abrigava até cem alunos, em cinco séries e um único docente.

Outro fato relevante era a pobreza, que fazia parte do cotidiano tanto dos professores como dos alunos. Muitas vezes, pelo fato de as famílias serem numerosas, em épocas de estiagem, faltavam alimentos. A religiosidade estava muito presente nas escolas. A disciplina de Ensino Religioso fazia parte do currículo escolar. A merenda era levada de casa e, normalmente, eram alimentos produzidos na própria propriedade, tais como: batata doce, pão de milho e frutas, como melancia, bergamota e laranja.

Em relação à época que o professor Alexandre era estudante, ele lembra fatos marcantes da sua escola rural:

> *Entrei com onze anos na escola. Éramos em quarenta e poucos alunos de 1º a 4º ano. Um único professor numa escola precária. A comunidade ajudava na conservação da escola. A maioria das crianças era pobre, andava de pés descalços em plena geada [inverno]. Às vezes o professor fazia uma fogueira para aquecer a sala de aula (ALEXANDRE, 2019).*

A professora Nadir falou da rotina na sua escola da seguinte maneira:

Eram muitos colegas, mas poucas amigas. Os sobrinhos da professora apanhavam muito. Tinha um aluno que não aprendia e aí apanhava muito também. No recreio se criava os brinquedos. A escola era de madeira, era suja porque era limpada apenas no sábado pelos alunos. A gente se classificava no final do ano. A professora fazia um ditado para todos os alunos. Os pais avaliavam o ditado, mesmo tendo dificuldades (NADIR, 2019).

No que diz respeito, ao período em que a professora Elizabete era aluna, ela relembra as dificuldades que os alunos apresentavam na aprendizagem.

Era uma comunidade pequena, tinha poucos alunos. Era uma escola municipal, era uma professora para cinco classes. A escola ficava na Linha Teutônia [hoje pertence ao município de Tapera/RS] e pertencia a Carazinho/RS. A gente aprendia pouco, porque a professora tinha poucos conhecimentos. Tinha sete anos quando entrei na escola. Não tinha pré-escola na minha época de escola. Hoje a criança entra mais desenvolvida. Eram entre 35 e 40 alunos na mesma sala (ELIZABETE, 2019).

A professora Francisca salienta que estudava numa escola rural da comunidade de Linha Floresta e tinha como docente um professor jovem:

Tinha 98 alunos numa sala e um professor homem de 17 anos apenas. Não tinha autoridade extrema, não aplicava muito castigo físico, apenas às vezes uma reguada. A gente tinha lousa e escrevia com lápis de pedra. Nenhuma lição tinha registro para estudar em casa. O problema era que o tema de casa se apagava com as coisas e aí se fazia no recreio. Comecei a ir na aula a cavalo [escola ficava a 3 km], aí colocava numa sacola o quadro e com isso, apagava o tema (FRANCISCA, 2019).

Em relação à época em que era estudante, o professor Darci recorda que estudou numa escola católica commuitas regras e disciplinas:

Estudava numa escola de freiras católicas. Tinha muito medo da

> *disciplina e regras. Havia a palmatória e o tinteiro com pena. Tinha em torno de 50 alunos em cada sala. Era multisseriada. Tinha seis anos quando entrei na escola. Não havia uma lei que regulamentasse a idade mínima para entrar na escola. A maioria parava no terceiro ou quarto ano. Tinha que aprender a ler e escrever. Aí os pais tiravam para trabalhar na lavoura. A cidade [Selbach] era uma vila com pouco comércio, onde os agricultores traziam seus produtos e faziam a troca. Além do pequeno comércio, a religião [catolicismo] era presente. O lazer era ir para o futebol em cima de um caminhão (DARCI, 2019).*

A professora Beatriz lembra que, na época de estudante, havia muita troca de professores pela questão política.

> *Estudei na Linha Floresta na Escola Rural [hoje Escola Frei Anselmo] com seis anos. Um cem alunos e um único professor. Volta e meia trocava de professor pela questão política, porque esta época era uma escola comunitária [paga pelos pais]. A escola era de madeira, a mesma que está hoje em dia. Era muito pequena para tantos alunos (BEATRIZ, 2019).*

Salientamos que, entre os anos 30 e 40, não existia uma lei que regulamentava a idade para os alunos entrarem na escola. Por isso, muitos começavam com 6, 7 e até 11 anos. Os alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem, geralmente, sofriam castigos físicos do docente. Normalmente, se o aluno apanhava na escola, era castigado também em casa pelos pais. A família sempre dava razão para o professor. O aluno não podia se manifestar, vivia oprimido.

Além disso, as escolas eram ambientes sujos, porque eram limpas apenas aos sábados pela manhã pelos próprios alunos. Geralmente, os discentes frequentavam a escola até o quarto ano para aprender a ler e escrever. Abandonavam a escola para trabalhar na lavoura junto com os pais. Não havia incentivo dos pais para prosseguirem os estudos. As famílias eram numerosas, e os filhos serviam de mão de obra para trabalhar na agricultura, onde eram produzidos os alimentos para o consumo e, quando havia excedente, era feita a troca comercial nas feiras da cidade.

Considerações finais

Há vários aspectos abordados nesta pesquisa que dizem respeito a bem mais do que o objetivo deste texto e que podem certamente inspirar produções futuras, como, por exemplo, o papel da narrativa de si, sempre autobiográfica, na construção de significados para a existência vivencial de idosos, colaboradores do levantamento empírico realizado. A narrativa de memórias do passado pessoal e coletivo é uma imanência concebida e experimentada, através da experiência memoriada ligada aos acontecimentos passados, ao presente e à expectativa de futuro: o contado/narrado/significado não diz, ele é. Por isso, "[...] o passado é uma invenção do presente. Por isso é tão bonito sempre, ainda quando foi uma lástima. A memória tem uma bela caixa de lápis de cor" (QUINTANA, 1997, p. 159).

As fontes desta reflexão, aqui registrada, dizem respeito às narrativas de docentes que viveram experiências escolares e atuaram em duas escolas, Escola Aníbal Magni e Escola Frei Anselmo, em espaços rurais do Município de Selbach; com o claro objetivo estratégico de oferecer subsídios e motivações sobre o uso de narrativas de si, relatos autobiográficos, como práxis educativas, escolares e não escolares, em todos os níveis etários da existência humana.

> A angústia do ser humano nasce do tecido de relações que formam a história e à medida que aquele se separa da natureza e constrói sua própria natureza na cultura como um segregado natural da vida. Parece inexorável esta contradição. A alma desgraçada que suplanta a alma bela, para usar o termo de Goethe, está presa nas redes de sua própria teia, na cultura que segrega o ser humano. [...] Cada mudança nas relações humanas, individuais ou coletivas, é resultante de mudanças nas relações de produção, do avanço técnico-científico e da incorporação do pensamento teórico nas formas de vida social. Todo novo tipo de vida no plano material influencia uma nova ordem na vida e no âmbito dos valores (CUNHA; MACHADO, 2004, p. 194).

A recuperação da memória do passado, das culturas vividas, significadas no presente e projetadas no futuro, através de narrativas autobiográficas, são práxis vitais para nossa liberdade e criatividade, necessárias como alternativa política de defesa do humano. Podemos dizer que a experiência com o uso de narrativas de si é, sem dúvida, um exercício educativo de não submissão à alegoria da repetição e da alienação, mas à formação e à consciência de si no exercício contínuo de vida em comum, na busca de uma realidade que seja espaço de realização e felicidade humana.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Negative Dialektik**. Berlin: Walter de Gruyter, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Das Passagen-Werk**. Erster und Zweiter Band. Frankfurt am Main: Surkamp, 1997.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Trad. de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia – a história entre certezas e inquietude**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CUNHA, Jorge Luiz da. Escrever histórias para convencer os outros: memórias, diários e cartas de imigrantes. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 03, n. 07, p. 235-256, jan./abr. 2018.

CUNHA, Jorge Luiz da; MACHADO, Alexsandro dos Santos. Sujeitos que lembram: história oral e histórias de vida. *In:* ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria & empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 183-200.

FINGER, Marcos *et al*. **Trabalho de sociologia**: a história do Município de Selbach. Escola Agrotécnica Federal de Sertão, 1996.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Aulas com professores em casa: memórias do ensino rural em Bom Jesus (1910-1940). **Revista**

FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 115-125, jul./dez. 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria e práxis**: estudos de filosofia social. Trad. de Rúrion Melo. São Paulo: UNESP, 2013.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Trad. de Luiz Repa. São Paulo: UNESP, 2014.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Trad. de Denilson Luís Werle. São Paulo: UNESP, 2018.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2009.

HONNETH, Axel. **O direito da liberdade**. Trad. de Saulo Krieger. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

HONNETH, Axel. **Reificação**: um estudo da teoria do reconhecimento. Trad. de Rúrion Melo. São Paulo: UNESP, 2018.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática** (edição bilíngue português/alemão). Tradução: Valerio Rohden. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

KRÄMER, Hans Joachim. **Plato and the foundations of metaphysics**: a work on the theory of the principles and unwritten doctrines of Plato with a collection of the fundamental documents. Trad. de John Richard Catan. Albany: Suny Press, 1990.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. A crise da memória, história e documento: reflexões para um tempo de transformações. *In:* SILVA, Zélia Lopes (org.). **Arquivos, patrimônio e memória**. São Paulo: Ed. da UNESP: FAPESP, 1999. p. 11-29.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PREDIGER, Cirlei Ivoni Schuvaab *et al*. (org.). **Linha Floresta**: um século de educação, amor e união. Tapera: LEW Editora, 2017.

PREFEITURA Municipal de Selbach. **Diagnose**: estudo e análise.

Secretaria Municipal de Saúde e Meio Ambiente, 1991.

QUINTANA, Mário. **Antologia poética**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

RAMBO, Arthur Blásio. A Igreja dos imigrantes. *In:* DREHER, Martin Norberto (org.). 500 **anos de Brasil e Igreja na América meridional**. Porto Alegre: EST, 2008. p. 57-73.

SCHNEIDER, Inque; WENTZ, Neusa Maria Erbes. **Um povo e suas histórias**. Selbach: Prefeitura Municipal de Selbach. Secretaria Municipal de Educação, 1992.

SEGER, Rudi. **Brava gente**: a história da comunidade de Linha Floresta. Tapera: Gráfica Taperense Ltda., 2002.

SOUZA, José Edimar de; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Memórias de uma professora ao recompor cenários do ensino público em Lomba Grande, Novo Hamburgo, RS (1931-1942). **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, p. 383-407, abr./jun. 2015.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WEBER, Maria Cristina Backes; HOLZ, Nilsa Maria. **A história de Arroio Grande**. Tapera: Gráfica Taperense Ltda., 1999.

IV

As escolas normais e a formação de professores

18.

A memória sacralizada: da Escola Normal ao Instituto de Educação General Flores da Cunha (1869-1939)

Dilza Porto Gonçalves

Segundo Pesavento (2004, p.16), "a presença da História Cultural assinala uma reinvenção do passado, reinvenção esta que se constrói na nossa contemporaneidade em que o conjunto das ciências humanas encontra seus pressupostos em discussão". É nesta perspectiva, de reinventar-se o passado a partir de nossas vivências, que é feito um breve histórico da Escola Normal (1869), até ser transformada em Instituto de Educação (1939). Procura-se compreender as representações dessa instituição no imaginário porto-alegrense, nas últimas décadas do século XIX e início do século XX.

O passado do Instituto de Educação está presente no seu cotidiano, pois, frequentemente, professores e ex-alunos remetem a esse passado glorioso. Neste texto, busca-se mostrar como foi construída a ideia de "escola modelo" atribuída à Escola Normal/Instituto de Educação. Neste sentido, considera-se que

> as escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões, pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia stricto sensu (NÓVOA, 1995, p.160).

Tentando abranger as dimensões política e social da Escola Normal escreve-se este texto abordando a história institucional, a partir de leis e regulamentos, com destaque para o papel exercido por alguns atores que fizeram parte dessa trajetória. Esse passado "reinventado"[1] reforçou a identidade da Escola e, ao adentrar no Instituto de Educação, muitas memórias estão presentes na monumentalidade do prédio, que está em reforma, em suas obras de arte,[2] e a todo momento professores, ex-alunos e funcionários parecem ter saudades dos "tempos gloriosos", quando o diploma de normalista significava prestígio. Essas memórias foram sendo sacralizadas, a partir de atos, regulamentos, prédios e discursos partidários, ou não, construídos pela imprensa sobre a Escola Normal/Colégio Distrital/Escola Complementar/Escola Normal/Instituto de Educação.

A Escola Normal foi criada, na Província do Rio Grande de São Pedro, somente em 1869. Pode-se dizer que, tardiamente, já que a primeira Escola Normal do Brasil data de 1835, a Escola de Niterói,[3] e a segunda a Escola Normal de São Paulo,[4] em 1846. E, desde o Ato Adicional de 1834, estava regulamentada a criação de escolas, o qual deixava claro que as Assembleias Provinciais eram as responsáveis por legislar sobre o assunto.

---

[1] Por passado "reinventado" entenda-se "tradição inventada" como um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWM, 2008, p. 9).

[2] Referência aos três quadros expostos no saguão do Instituto de Educação. São eles: A Chegada dos Casais Açorianos (1923), de Augusto Luiz de Freitas, com 6,50 por 5,50 metros, retrata a chegada dos imigrantes em janeiro de 1752, à região de Porto Alegre. O quadro foi pintado num vilarejo da Itália, quando os habitantes do local serviram como modelos; Garibaldi e a Esquadra Farroupilha (1919), de Lucílio Albuquerque, com 6,20 por 3,95 metros, retrata momento heroico da Guerra dos Farrapos, quando as tropas comandadas por Giuseppe Garibaldi conduzem sobre rodas os lanchões Seival e Farroupilha; A Tomada da Ponte da Azenha (1922), de Luiz Augusto Freitas, com 6,20 por 3,95 metros, retrata o episódio da Guerra dos Farrapos ocorrido em 19 de setembro de 1835, quando 200 rebeldes farroupilhas, liderados por Silva Jardim e Onofre Pires, cercaram Porto Alegre e entraram em conflito com as tropas legalistas comandadas pelo Visconde de Camamu (Projeto S.O.S Arte IE).

[3] Ver Villela (1992).

[4] Ver Monarcha (1999).

Não se efetivará a criação da escola normal em Porto Alegre antes da década de 1960. Segundo Schneider (1993), em 1840 foi elaborado um projeto para a Escola Normal. Tal projeto não saiu do papel, mas, além de prever uma Escola Normal previa também a criação de uma escola para educação das meninas desvalidas, ou seja, a instrução pública deveria ser a solução para resolver problemas sociais.

Monarcha (1999, p. 82) aponta que a instrução estava relacionada à confusão que se fazia entre civilização e o domínio da leitura e da escrita. Para o autor, a sociedade estava dividida entre "os que lêem e os incultos". Assim, a escola era "imaginada como um braço místico que orienta um ataque contra as camadas inferiores da sociedade".

Embora, existisse uma demanda por escolas públicas, não havia interesse das elites em ampliar a instrução pública, pois as ideias não saíam do papel. Neste sentido, Chartier (1998) esclarece que, mesmo havendo necessidade da ampliação das escolas elementares, na França do século XIX, o ensino secundário e o universitário deviam continuar restritos à pequena elite, o que não era diferente no Brasil.

Nesse espírito é que foi criada a Escola Normal na Província, para atender aos anseios de uma população que reivindicava pela formação de professores, pois só assim poderia se primar por uma instrução pública com qualidade, porém foi implantada tardiamente por falta de vontade política da "elite" governante. Finalmente, com o projeto criado em 1860, o Executivo obteve autorização para escolher e contratar professores. O regulamento determinava:

> Anexa ao liceu D. Afonso,[5] funcionasse uma escola normal, na qual "se prepararão professores de ambos os sexos para a instrução primaria" (art. 1º). Todo candidato que, desta data em diante, pleiteasse uma vaga no magistério, deveria, antes, passar pela escola normal, onde, durante dois anos, receberia formação intelectual e pedagógica (GIOLO, 2006, p. 485).

[5] Sobre o Liceu D. Afonso, ver Arriada (2007).

Durante toda a década de 60, do século XIX, tinha sido discutida, na Assembleia Provincial, a criação da referida escola. Mas, somente em abril de 1869, foi oficialmente criada a Escola Normal. Segundo Schneider, assumiu o cargo de inspetor-geral da Instrução Pública o Dr. José Bernardino da Cunha Bittencourt.[6] Desde 14 de agosto de 1868, estavam sendo elaborados os novos regulamentos, a pedido do presidente da Província, o conservador Antônio da Costa Pinto e Silva.[7] Assim,

> a Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul foi instituída a 5 de abril de 1869 pelo Regulamento do Curso de Estudos Normais, baixado pelo Presidente da Província, Sr. Antônio da Costa Pinto e Silva [...]. O Curso da Escola Normal era inicialmente de dois anos [...] (IE Revista, 1969, p.17).

A Escola Normal passou a funcionar no prédio em que funcionava o Liceu D. Afonso, tal como previa o regulamento. O endereço era "desde 1º de maio de 1859, na parte superior do sobrado alugado dos herdeiros de Julio Grazina, localizado na esquina da Rua da Ladeira com a Rua da Ponte, com entrada pela Rua da Ponte"[8] (SCHNEIDER, 1993, p. 200). O endereço em questão é próximo à Praça da Matriz, identificada na época como Centro Administrativo da Província.

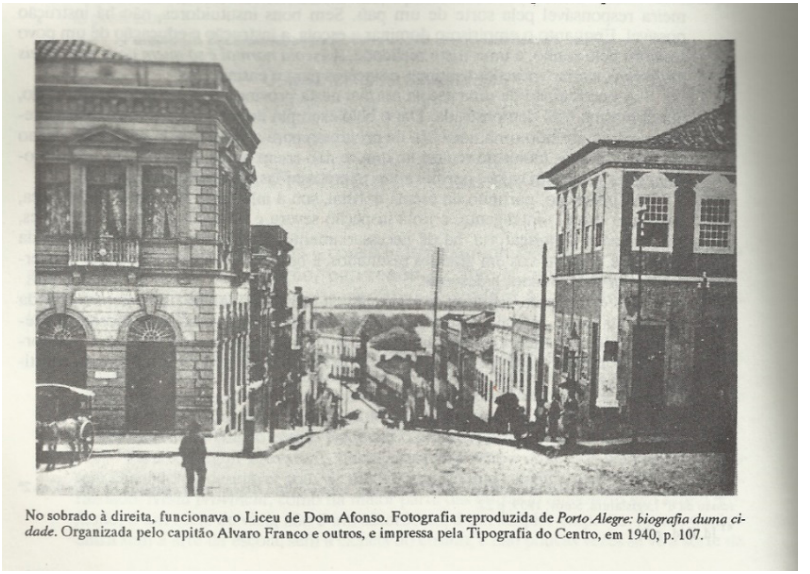
---

[6] José Bernardino da Cunha Bittencourt (1827-1901) nasceu em Porto Alegre. Era médico e político ligado ao Partido Conservador, deputado provincial e geral. Também foi professor e um dos fundadores da Escola Normal (FRANCO, 1998, p.75). Foi inspeto-geral da Instrução Pública, substituiu o Dr. Luiz da Silva Flores, ficou no cargo de 13 de agosto de 1868 até 24 de agosto de 1870 (SCHNEIDER,1993).

[7] Antonio da Costa Pinto e Silva (1827-1877) foi presidente das Províncias da Paraíba e do Rio Grande de São Pedro.

[8] Hoje são as ruas: General Câmara com a Riachuelo, onde fica a Biblioteca Pública, em frente à Praça da Matriz, nas proximidades ao Palácio Piratini, RS.

Figura 1 – Liceu D. Afonso onde funcionava também a Escola Normal



No sobrado à direita, funcionava o Liceu de Dom Afonso. Fotografia reproduzida de *Porto Alegre: biografia duma cidade*. Organizada pelo capitão Alvaro Franco e outros, e impressa pela Tipografia do Centro, em 1940, p. 107.

Fonte: Schneider (1993, p. 100).

Desde a sua implantação, a Escola Normal esteve no centro dos debates políticos, o que fica evidente, inclusive, na escolha de sua localização geográfica próximo ao "poder", o que ficou evidenciado também na escolha do diretor da Escola Normal. Padre Joaquim Cacique de Barros,[9] o primeiro diretor da Escola

[9] O Padre Joaquim de Barros nasceu em Salvador, em 11 de agosto de 1831. Na infância ganhou o apelido de Cacique pelo pai, como sinônimo de energia, de caráter e de ação. Completou o curso preparatório e concluiu, no Seminário Episcopal da Diocese baiana, o curso de Teologia. Lecionou as cadeiras de História, Geografia e Cosmografia no Ginásio baiano. No Rio de Janeiro, exerceu o magistério no Mosteiro São Bento e no Colégio Pedro II. No Rio de Janeiro também, concluiu, na Escola Central, o curso de Ciências Matemáticas. Transferiu-se para Porto Alegre em 1862. Traduziu para o português a obra *História Sagrada de* e *Schmitt e Fabíola*, do Cardeal Wiseman. Em 5 de abril de 1869, o presidente da Província, Antonio da Costa Pinto Silva, nomeou-o como diretor da recém-fundada Escola Normal. Pelo regulamento do curso de estudos normais, coube ao diretor lecionar, no 1º ano, Regras de Caligrafia,

Normal era ligado ao Partido Conservador que, então era representado na presidência da Província e pela maioria na Assembleia Provincial, mas obteve muitas críticas do Partido Liberal por ser religioso e conservador. Desde a segunda metade do século XIX, havia uma discussão muito forte sobre o Estado Laico, por isso a escolha de um padre para diretor da Escola Normal era muito criticada. Mas, apesar das críticas do Partido Liberal, em 1º de maio de 1869, a escola começou a funcionar, tendo como professores: Diogo Francisco Cardoso, Angelo Francisco Ther e Affonso Luiz Marques[10] e 12 alunos matriculados, sendo oito do sexo masculino e quatro do feminino (SCHNEIDER, 1993, p. 238).

Apesar de a Escola ter sido criada com caráter de "escola mista", observa-se que as mulheres já começavam a ocupar espaço desde o primeiro ano e, posteriormente, a feminização seria um caráter marcante na Instituição. Para Tambara, o processo de feminização do magistério, no Rio Grande do Sul, esteve diretamente vinculado à "instalação da escola normal quando se iniciou o processo de profissionalização da atividade de magistério e, concomitantemente, um processo de reserva de mercado desta atividade para a mulher" (TAMBARA, 1998, p. 39).

Pouco tempo depois da sua fundação, em 1872, a Escola Normal foi transferida para o prédio construído para o Ateneu

---

Gramática Nacional, Catecismo, História Sagrada e da Igreja. E no 2º ano, Gramática Analisada e Pedagogia. Era tarefa do diretor a organização do regime interno da Escola. Na Escola Normal foi o primeiro professor de Pedagogia da Província. Ocupou o cargo de diretor da Escola Normal até 17 de abril de 1873, mas continuou como professor. Foi membro do Conselho da Instrução Pública e integrante da mesa examinadora da Língua Portuguesa, instalada pela Delegacia Especial da Instrução Pública, para dirigir os exames preparatórios. Após um atrito com Francisco Paula Soares, voltou a ser diretor da Escola Normal de abril a maio de 1877, quando pediu demissão da Escola. Fundou, em 1892, a Sociedade Humanitária Padre Cacique com a reunião de amigos e protetores. Dedicou a maior parte da vida aos cuidados com as meninas órfãs e desvalidas. Em 13 de maio de 1907, faleceu num quarto do Colégio Santa Tereza. Sobre o assunto, ver: Braga, (1998); Schneider (1993) e Franco (1998).

[10] Affonso Luiz Marques (1847-1872) fez estudos preparatórios no Liceu D. Afonso, cursou Filosofia e Retórica na aula particular do Padre Mestre João de Santa Bárbara, foi poeta lírico e tribuno de méritos celebrados no meio intelectual e na comunidade e um dos fundadores e orador oficial da Sociedade Partenon Literário. Morreu com 25 anos (FRANCO, 1998, p. 258).

Rio-Grandense, localizado na Rua da Igreja com a Bragança. Este se encontrava inacabado, mas dava para abrigar o externato das aulas de instrução secundária, a Escola Normal (para ambos os sexos), a Escola de Primeiras Letras e a Diretoria da Instrução Pública. Esse prédio, segundo Schneider, foi o primeiro construído com recursos dos cofres públicos, para abrigar uma escola na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul (SCHNEIDER, 1993, p. 302-303). Localizava-se bem próximo ao Liceu D. Afonso, que era o endereço anterior.

Figura 2 – Prédio do Ateneu Rio-Grandense/Escola Normal (1872)



Fonte: Atelier Calegari (ARRIADA, 2007, p. 84).

É interessante retomar a análise sobre a localização da Escola Normal, pois os dois prédios estavam numa região próxima, praticamente um de cada lado da Praça da Matriz, onde se localizava a vida administrativa da cidade. Segundo Franco (2000, p. 84-85), "a vida administrativa e política da capital se desenvolvia

mais para os lados o Alto da Matriz, onde estavam o Palácio da Presidência e a Junta da Fazenda, que depois se tornou Assembleia Legislativa Provincial".

Ambos os prédios da Escola Normal estiveram sempre próximos aos "olhos" do governo provincial. Além da localização geográfica estar próxima do centro do poder, também é interessante refletir sobre os critérios para as matrículas, pois, segundo Schneider (1993), o Regulamento do curso de Estudos Normais (1869) estabelecia que era condição para a matrícula ter documentos fornecidos pela Igreja católica, como a certidão de batismo e o atestado do pároco. Embora fosse pública, a Escola Normal não era para todos(as). Ser católico(a) não era o único limitador para estudar na Escola Normal, havia também a questão econômica, já que a matrícula deveria ser paga. O pedido de matrícula, depois de aceito pelo inspetor-geral da Instrução Pública, só seria efetivado mediante a apresentação ao diretor da Escola do comprovante de pagamento da primeira prestação dos 30 mil-réis anuais estabelecidos e que deveriam ser pagos em três prestações – a primeira na ocasião da matrícula, a segunda em 1º de junho e a terceira em 1º de outubro. Somente "órfãos e os filhos de professores pobres estavam isentos do pagamento da anuidade ou pagariam somente a metade da quantia estabelecida, desde que tivessem autorização da isenção assinada pelo diretor da Instrução Pública". Essas autorizações eram publicadas nos jornais, como despacho da diretoria da Instrução Pública.

Nos anos que se seguiram, moças órfãs[11] também frequentaram e concluíram os estudos normais na escola (SCHNEIDER, 1993, p. 246). Nas palavras de Werle (2005, p. 614), a criação da Escola Normal "favorecia a integração na sociedade de mulheres

[11] Muitas órfãs que estudaram na Escola Normal eram asiladas do Colégio Santa Teresa, que foi criado por ordem do imperador D. Pedro II, quando esteve em visita a Porto Alegre, com sua esposa Teresa Cristina, em 1945. A criação do Colégio tinha como objetivo abrigar as meninas deixadas na Roda dos Expostos da Santa Casa de Misericóridia. O prédio foi planejado pelo arquiteto Grandjean Montigny, que estava à frente da Missão Francesa no Brasil. Embora a construção do prédio tenha começado em 1846, só foi concluída em 1864, com a interferência do Padre Cacique. No mesmo terreno do Colégio, Padre Cacique mandou contruir o Asilo de Mendicidade, inaugurado em 1898 (PIZZATO, 2011, p. 1-10).

abandonadas na infância, que conquistavam um espaço de participação social e cujo compromisso estava diretamente relacionado às atividades de formação e à retribuição dos benefícios recebidos". Obviamente, os problemas com a instrução pública não foram resolvidos somente com a criação da Escola Normal, pois se notava o déficit da instrução pública na Província. Com esta justificativa, em "1871, o Curso foi acrescido de um ano, adicionando-se ao currículo o estudo dos Princípios Elementares das Ciências Físicas e Naturais" (IE – Revista, 1969, p. 17). O Curso Normal passou de dois para três anos. Ainda "pela lei 771, de 4 de maio de 1871, foi mandado instalar, junto à Escola Normal, uma escola primária masculina para a prática de ensino (art. 19). Nesse caso, as alunas frequentariam de manhã e os alunos à tarde (art. 31)" (GIOLO, 2006, p. 486). No entanto, para Schneider, por essa lei não ficou estabelecida uma escola primária para as meninas (1993, p. 293). A responsável pela escola prática, de 1873 até 1877, passou a ser uma das pupilas do Padre Cacique, Josephina Thereza de Barros,[12] já que havia concluído o curso na Escola Normal com distinção.

A Escola Normal, de alguma forma, já começava a cumprir seu papel desde que fora criada. Os 20 alunos (quatro homens e 16 mulheres) que concluíram o curso em 1872, 15 deles passaram a ocupar cadeiras na instrução primária (SCHNEIDER, 1993, p. 305-306). A cada ano crescia a matrícula de meninas na Escola Normal. Este fato provocou algumas resistências, inclusive nos conteúdos trabalhados na escola. O Padre Cacique, diretor da Escola Normal e do Colégio Santa Teresa, acreditava na inferioridade cognitiva de suas alunas, "a 'natureza' das alunas requeria, na visão do diretor, um trabalho menos árduo para que lhes fosse possível concluir o curso, em cujos objetivos incluía-se a formação para o lar" (WERLE, 2005, p. 613-614).

O diploma de normalista de alguma forma garantia emprego

[12] Todas as asiladas do Colégio Santa Teresa tinham o sobrenome Barros, idêntico ao Padre Cacique, que *de alguma forma marcava uma identidade e origem de exclusão social, significava compromisso de apoiar obras de caridade dando continuidade à benemerência do Pe. Cacique, o qual fundara também, auxiliado pelas asiladas do Colégio Santa Teresa, outros recolhimentos* (WERLE, 2005, p. 61).

na instrução primária, mas, para ocupar uma cadeira de professor na Escola Normal era exigido concurso público e, em alguns momentos, teses foram defendidas nesses concursos. A direção da Escola era muito disputada, chegando a ser algumas vezes ocupada pelo inspetor-geral da instrução pública, mesmo que isso fosse contra o regulamento instituído em 1877, que estabelecia que o diretor da Escola Normal deveria ser o professor efetivo mais antigo da Escola. Além disso, ficaram estabelecidas duas escolas primárias, anexas à Escola Normal, onde só seriam nomeados professores formados pela mesma (SCHNEIDER, 1993, p. 245).

Em 1880, a Escola Normal sofreu nova reforma, "o curso de estudos normais ficou dividido em duas partes: preparatório e normal" (GIOLO, 2006, p. 487), para melhor preparar os alunos, já que muitos chegavam à escola mal sabendo ler e escrever. Por essa mesma lei, criou na Escola Normal uma aula em Língua Alemã, para que os(as) alunos(as) pudessem trabalhar nas zonas de colonização alemã (SCHNEIDER, 1993, p. 375).

De acordo com Tambara (2008, p.15), a construção da Escola Normal marcou uma ruptura com o modelo anterior, "significou a gênese de um novo perfil do magistério rio-grandense com características bem específicas e que, lentamente, foi se consolidando". No entanto, o sucesso da Escola Normal refletiu-se também em problemas políticos. Para Giolo (2006, p. 487) "junto à escola normal aglomerou-se a elite educacional de Porto Alegre (e da província). Sua autoridade e independência eram tais que projetavam sombra sobre a Diretoria-Geral da Instrução Pública". Um exemplo disso foi a nomeação, em 4 de fevereiro de 1881, por Henrique D'Avila[13] para a Escola Normal, do novo diretor, vice-diretor, dos lentes e dos professores: Diretor: dr. Adriano Nunes Ribeiro, vice-diretor: dr. Demétrio Ribeiro. Lentes das cadeiras de: Português: Dr. Alfredo Clemente Pinto; Matemática: dr. José Theodoro de Souza Lobo; Pedagogia: João Pedro Henrique Duplan; Geografia e História: dr. Severino de Freitas

[13] Henrique D'Avila (1833-1903). Estudou Direito na Faculdade de São Paulo, como tantos políticos rio-grandenses. Ligado ao Partido Liberal, foi deputado provincial e geral e presidente da Província nos anos de 1880 e 1881. Mensagem de Henrique D'Avila à Assembleia Provincial, disponível em: http://www.seplag.rs.gov.br.

Prestes; Cosmografia e Ciências Naturais: dr. Demétrio Ribeiro; Francês: João Carlos Moré; Alemão: Frederico Bierim; Desenho: Hilário Ribeiro (SCHNEIDER, 1993, p. 377).

Esses professores tiveram participação política importante nos últimos anos da monarquia e no início da República e, de alguma forma, tinham reconhecimento público. Na monarquia, Adriano Nunes Ribeiro, por exemplo, atuou no Partido Liberal e foi redator do jornal *A Reforma*; Demétrio Ribeiro estava presente na criação do Partido Republicano Rio- Grandense e também escreveu em *A Federação*; os dois eram irmãos, e ambos estiveram na direção da Escola Normal e na diretoria da Instrução Pública, em vários momentos. Outro nome importante foi Alfredo Clemente Pinto, que atuou no Partido Conservador e foi diretor da Escola Normal tanto no período monárquico quanto no republicano, pois a partir de 1889 aderiu ao PRR, pelo qual também foi deputado provincial. José Theodoro de Souza Lobo e Henrique Duplan também chegaram à direção da Instrução Pública. Muitos professores da Escola Normal foram redatores dos principais jornais partidários do período, tais como *A Reforma*, *O Conservador* e *A Federação*.

Nenhuma mulher ocupou as cadeiras importantes na Escola Normal, durante o período imperial e, nem mesmo, durante a República Velha. De acordo com Tambara (1998, p. 46) "nos cargos de ensino secundário, nos postos de inspetores de ensino, nos de diretor da Escola Normal, e nos de Direção Geral da Instrução Pública havia uma exclusividade masculina". A primeira mulher a dirigir a Escola Normal chegou ao cargo somente em 1936, Florinda Tubino Sampaio.

No final desta década de 1880, segundo Schneider, a Escola Normal continuava funcionando no mesmo prédio, embora o número de alunos tivesse aumentado. Nem sempre os que iniciavam o curso o concluíam. O diretor da Escola Normal, Paulo Emilio Loureiro de Andrade,[14] apontava a distorção entre os alunos matriculados no primeiro ano e dos que obtinham o diploma de aluno-mestre. A implantação da Escola Normal e de

[14] Professor da 5ª cadeira de Ciências Naturais da Escola Normal e foi nomeado para substituir Adriano Nunes Ribeiro no advento da República, em 16 de novembro de 1889. Fez um relatório que analisa os objetivos, necessidades, manutenção e reorganização da Escola Normal (Cadernos dos ex-alunos, 2001, n. 2, p.31).

seus professores renomados parece não ter resolvido o problema da formação de professores, durante o período imperial, pois nem mesmo seus alunos chegavam ao final do curso.

A Escola Normal tinha problemas, mas, mesmo assim, continuava influenciando a instrução pública na Província. Tambara (2008, p. 16) mostra que a escola passou a influenciar o processo de transformação do perfil do professorado da Província, mormente da instrução pública. Em 1883, havia em atividade na instrução primária e pública 307 professores, dos quais 175 tinham "curso de estudos da Escola Normal" e 132 não tinham o referido curso. Com o advento da República, os rumos da política mudaram o cenário rio-grandense e, por consequência, os ideais para a educação também sofreram transformações e atingiram a Escola Normal. A educação passou a ter um caráter de construção do cidadão, trabalhador, conhecedor dos seus direitos e deveres, com liberdade para fazer suas escolhas, desde que estivesse de acordo com a ordem e o progresso ditados pelo estado.

Essas mudanças no Rio Grande do Sul não ocorreram de forma drástica. Foram orientadas por políticos, de certa forma, conservadores. Embora mudassem os atores e os partidos na administração do estado, Alfredo Clemente Pinto continuava como diretor da Escola Normal, mesmo com a proclamação da República, já que logo se filiou ao PRR (Revista IE, 1969, p. 27).

Segundo Corsetti (2007, p. 292), a conjuntura social, na passagem do Império para a República, "aponta para um duplo movimento: o da rejeição da velha ordem e o da proposta de construção de outra". A constituição dessa nova sociedade passava por um reordenamento, a partir da construção de novas formas de dominação, que dessem conta da nova ordem, de como dominar homens livres e formalmente iguais. Isso, no entanto, demandaria novas estratégias diferenciadas de poder. Nessa nova perspectiva educacional, o atraso passou a ser identificado com sujeira, feiura, doença, ignorância, prostituição, loucura, vadiagem, morte, ou seja, com a desordem que deveria ser eliminada. Por outro lado, o progresso era representado por limpeza, embelezamento das cidades, saúde, reprodução da vida, educação, bem como, disciplina, ordem, produtividade e lucratividade (CORSETTI, 2007, p. 293).

A Escola Normal, como qualquer instituição pública, estava sujeita às transformações e mudanças; de acordo com a política estadual aderiu às ideias positivistas, tão caras a Júlio de Castilhos, presidente da Província, nos primeiros anos de República. Em 1898, Antônio Augusto Borges sucedeu a Castilhos e retomou uma antiga discussão sobre os Colégios Distritais. E, finalmente, em 1900, Borges de Medeiros comprometeu-se, com a Assembleia, a instalar o projeto, "no início do anno vindouro terá logar a instalação definitiva do primeiro Collegio Districtal desta capital, como succedaneo immediato da actual Escola Normal" (MEDEIROS, Mensagem à *Assemblea* dos Representantes – 20/9/1900).

Pelo Decreto n. 373, de 14 de março de 1901, foi instituído o Colégio Distrital em substituição à Escola Normal. E, durante o período de supressão da Escola Normal (1901-1906), houve um aumento das escolas, mas não houve aumento na formação de professores. Eram aproveitados os professores interinos, sobretudo nas áreas rurais, o que significou um empobrecimento qualitativo do trabalho docente. O discurso republicano enfatizava a mulher como um ser privilegiado para o magistério, destacava a missão nobre do professorado. Com esse discurso, a profissão ganhou caráter de sacerdócio, sem precisar aumentar a remuneração (CORSETTI, 2007, p. 307).

O Colégio Distrital teve curta duração. Em 1906, a estrutura da Escola foi novamente modificada. Precisamente, em 16 de maio de 1906, o Colégio Distrital deu lugar à Escola Complementar, de nível secundário, através do Decreto n. 907, publicado em *A Federação,* de 17 de maio de 1906.

Não foi só o Collegio Districtal da capital que passou por transformações. O Decreto n. 909, do mesmo dia, transformou os Colégios Distritais de Santa Maria, São João do Montenegro e de Santa Cruz também em escolas complementares (*A Federação*, 17/5/1906). Neste sentido, houve um aumento de escolas com o intuito de formar professores.

Nos dias que se seguiram, foi publicado em *A Federação,* um edital para a locação de um prédio para funcionar a Escola Complementar. O edital permaneceu por quase um mês. Entretanto, no

dia 11 de setembro de 1906, o periódico publicou que estava sendo realizada a limpeza num prédio na Rua Riachuelo (n. 212 a 214), a fim de instalar a Escola Complementar. E, ao que parece, a Escola foi transferida para o local, embora não se tenha identificado nota sobre o dia da mudança nem se reconhece o local exato desse prédio, embora se acredite que seja também nos arredores da Praça da Matriz.

Em 1908, o presidente do estado, Antônio Augusto Borges de Medeiros, mandou construir um prédio para a Escola Complementar, ao lado da Assembleia Legislativa, na rua Duque de Caxias com a General Auto. Sobre a cerimônia de colocação da pedra fundamental, *A Federação* publicou a transcrição da Ata, da qual se transcreve um pequeno trecho:

> Aos dez dias do mez de janeiro de 1908, nesta cidade de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, na rua Duque de Caxias, esquina da rua General Auto, ás 8 horas da manhã [...] cedeu-se ao assentamento da pedra fundamental do edificio da Escola Complementar, a construir na esquina das ruas mencionadas (*A Federação*, 10/1/1908).

As obras do prédio para a Escola Complementar começaram em seguida. A planta do prédio foi exposta na vitrina da Livraria do Globo, e o projeto foi assinado por A. Trebbi, desenhista da Secretaria de Obras. A descrição do projeto foi publicada em *A Federação*, que, segundo o articulista, "o edificio da Escola Complementar vae ser um dos mais bellos e confortáveis da capital preenchendo cabalmente os fins a que se destina" (*A Federação*, 16/1/1908). No entanto, alguns meses depois o periódico publicou uma nota informando que a Repartição das Obras seria instalada nesse prédio, e que a Escola seria transferida, temporariamente, para o prédio do Arquivo, juntamente com a Repartição da Instrução Pública, que estava localizado num edificio na Rua Duque de Caxias, esquina com a Marechal Floriano (*A Federação*, 18/6/1908).

Somente em1921, foi instalada a Escola Complementar no prédio que havia sido construído em 1908. O tal prédio abrigou inclusive o Palácio do Governo. Apenas anos mais tarde, passou a atender ao fim para o qual foi construído.

> Instalou-se ultimamente a Escola Complementar no edificio que de princípio lhe fora destinado, mas que de longa data servia de palácio provisório da presidencia. Ahi funccionará exclusivamente o curso complementar, quando terminar em breve a construcção do segundo edificio contíguo, para onde passará o curso elementar. Esses dois prédios preenchem os seus fins e pela sua imponencia e belleza architectonica são realmente monumentaes (*A Federação*, 22/9/1921).

Os dois prédios são realmente monumentais, tanto o prédio que abrigou a Escola Complementar até 1936, e está servindo como uma extensão da Casa Civil, vinculada ao Palácio Piratini, como o prédio que abrigava o curso elementar e, hoje, é a Escola Estadual Paula Soares.

Figura 3 – Prédio da antiga Escola Complementar (1921-1936)



Fonte: Acervo pessoal (10/1/2013).

No final dos anos 1920, a Escola voltou à denominação de sua fundação, mas novamente teve sua estrutura alterada e seus objetivos ficaram cada vez mais voltados para a formação de professores. Em 9 de março de 1929, com o Decreto n. 4.277, foi criada a Escola Normal, com todos os cursos do ensino estadual, divido em dois anos para Curso Normal ou Aperfeiçoamento; Curso Complementar de três anos (com equiparação a todas as escolas complementares); Colégio de Aplicação (quatro anos ensino primário e dois anos ensino elementar superior; Ensino ativo de doius anos e Jardim de Infância (VARGAS, 1929).

O novo regulamento, além de alterar a denominação da instituição, também transformava a formação de professores em todo o estado, instituindo o ensino normal como leigo, livre e gratuito. Também exigia que, ao concluir o curso em institutos equiparados, os alunos deveriam ser obrigados a fazer exames práticos de pedagogia e prática profissional, em Escolas Complementares, sendo a única forma de exercer o magistério público (*A Federação*, 16/3/1929).

Em 1929, também foram instaladas outras escolas complementares pelo interior do Rio Grande do Sul, em cidades como: Pelotas, Santa Maria, Alegrete, Passo Fundo, Cachoeira e Caxias (VARGAS, 1930).

A estrutura da Escola estava voltada para a educação que tinha a máxima de que "a escola primária deveria ensinar a ler, escrever e fazer contas" (CORSETTI, 2007, p. 311). A Escola Normal aplicava os conhecimentos escolanovistas, embora não fosse uma prática orientada oficialmente pelo estado.[15] Como esteve sempre na vitrina das escolas estaduais, os atos políticos do governo estadual interferiam diretamente nos projetos pedagógicos e no quadro de professores da escola. Desde o governo de Borges de Medeiros até a campanha de nacionalização do Estado Novo, as ações governamentais tiveram influência direta de professoras e alunas da Escola.

> Sendo uma escola oficial, ligada ao estado, localizada na capital, e tendo como seus dirigentes pessoas de confiança

[15] Sobre esse assunto, ver Louro (1987).

> do governo, nela é possível perceber expressivamente as mudanças políticas do Rio Grande e do país. Para ela também se canalizam os esforços e apoios no sentido de que possa acompanhar novas idéias e processos pedagógicos que surgem (LOURO, 1987, p.13).

A partir de 1930, quando o Rio Grande do Sul passou a ser governado pelo General Flores da Cunha,[16] como interventor e, posteriormente, como governador, várias medidas foram adotadas para a organização administrativa da educação, tais como:

> Em 1935, foi criada a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública, ocupada por Otelo Rosa (1935-37), compreendendo a Diretoria Geral da Instrução Pública, Diretoria de Higiene e Saúde Pública, Assistência a Alienados, Museu Júlio de Castilhos e Biblioteca Pública, bem como a superintendência da Universidade de Porto Alegre (decreto n. 5.969 de 26 de junho de 1935). No mesmo ano também foi criado o Conselho Estadual de Educação [...] (BASTOS, 2005, p. 39).

A educação passou a ter outra conotação para o estado. E a escola normal adquiriu importância significativa nos projetos relacionados à educação, por parte do governo estadual, pois

[16] José Antonio Flores da Cunha nasceu em Santana do Livramento em 1880 e faleceu em 1958. Estudou na Faculdade de Direito de São Paulo, mas concluiu o curso no Rio de Janeiro, depois de ter sido delegado no Rio de Janeiro e advogado em Uruguaiana e Santana do Livramento. Elegeu-se ao longo de sua vida para vários cargos públicos: deputado estadual pelo PRR, em 1909 (pelo RS); deputado federal, em 1917 (pelo CE); deputado federal, em 1924 e, em 1927, pelo PRR (RS); prefeito de Uruguaina, em 1920; Senador, em 1928; deputado federal, pela UDN, em 1945 e, em 1950, deputado federal pelo PTB, em 1958 faleceu antes de terminar o mandato. Flores da Cunha participou da campanha de 1923 apoiando Borges de Medeiros, como também apoiou Getúlio Vargas, em 1930. Foi nomeado por Getúlio Vargas como interventor federal no Rio Grande do Sul, cargo que ocupou até 1935, quando foi eleito governador pelo Partido Libertador. Em 1937, rompeu com Vargas e foi para o Uruguai, onde ficou exilado por cinco anos. Ao retornar para o Brasil, em 1943, foi preso, mas seis meses depois foi liberado por Vargas. Em 1945, ajudou a fundar a UDN, pela qual cumpriu dois mandatos de deputado federal. Entretanto, faleceu quando era deputado federal eleito pelo PTB. Sobre o assunto ver, Schirmer (2007).

representaria um sinal da modernidade do estado. Em 1935, o então governador General Flores da Cunha mandou construir um novo prédio para a Escola Normal. Só para se ter uma ideia da importância que a construção do novo prédio tinha para a administração estadual, o parque em que foi construído tal prédio tinha sido projetado pelo arquiteto e urbanista francês Alfred Agache, para ser aproveitado para a Exposição do Centenário da Revolução Farroupilha (MONTEIRO, 2007, p. 255).

Figura 4 – Escola Normal General Flores da Cunha, na década de 30



Fonte: Acervo do Instituto de Educação General Flores da Cunha.

O projeto de construção do prédio foi elaborado por Fernando Corona,[17] em 1934, enquanto trabalhava para a cons-

[17] Fernando Corona chegou ao Brasil em 1912, vindo da Espanha e, aos 16 anos, iniciou sua formação junto às oficinas de esculturas, no aprendizado da estatuária e da decoração de fachadas e interiores. Ao poucos foi se envolvendo com arquitetura. Em 1925 obteve primeiro lugar no concurso público para o Hospital Modelo. Trabalhando na firma Azevedo Moura & Gertum, que detinha uma parcela significativa do mercado da construção em Porto Alegre, pôde desenvolver projetos de estilo clássico, gótico e moderno. No projeto da Escola Normal foi o responsável por todas as etapas de execução. Corona lecionou no Instituto de Belas Artes e, em 1940, projetou seu novo prédio em estilo gótico.

trutora Azevedo Moura & Gertum, que fora contratada pelo General Flores da Cunha, na época, interventor federal no estado. A construção do prédio iniciou-se em setembro de 1934 e foi concluída em agosto de 1935 (CANEZ, 1998, p. 66). A rapidez na construção foi exigida para que o prédio servisse de pavilhão cultural na Exposição do Centenário da Revolução Farroupilha. Sobre a exposição, Possamai escreveu:

> Além de pavilhões econômicos foi montado o Pavilhão Cultural, localizado na Escola Normal General Flores da Cunha, sob a direção de Walter Spalding. Esse era composto por várias seções, entre as quais as salas de Pedagogia, organizada por Tupy Caldas, as salas de Pintura, organizadas por Ângelo Guido, entre outras de Arquitetura, Escultura, Música, Literatura e Imprensa (POSSAMAI, 2005, p. 72-73).

Segundo Canez (1998), o prédio da Escola parecia estranho à exposição do Centenário da Revolução Farroupilha, pois Corona era um apaixonado pela arquitetura antiga e grega e fez do prédio seu "exercício clássico". A autora cita Corona, quando este descreveu como fez as colunas da fachada:

> Tive problemas técnicos de difícil solução que afinal foram resolvidos como eu imaginava. Por exemplo: a execução das oito colunas do pórtico. Eu não queria emendas e imaginei um sistema que deu resultado positivo. Estas colunas levantadas em tijolo têm um metro de diâmetro por nove metros de altura total, incluindo base ática e capitel jônico do Templo de Artemis, que eu mesmo modelei, desenhando em tamanho natural. Para que as colunas soltas não tivessem emendas, os andaimes foram divididos

---

Citam-se alguns dos principais projetos arquitetônicos de Fernando Corona: Guaspari, Casa Sloper, edifícios como Moinhos de Vento, Charrua e Jaguaribe, Capela Nossa Senhora Aparecida, no balneário de Ipanema e a residência de M. M. Martinez e de Felisberto Azevedo, na Vila Conceição, além do Hospital do Médico, entre outros.

> em quatro partes. Em cada um trabalhava um frentista. As colunas galhadas tinham caneluras gregas que eram cortadas com ferros curvos ainda no emboço de cal, areia regular e cimento [...] (CORONA *apud* CANEZ, 1998, p. 71).

Canez foi além da citação de Corona e analisou os demais prédios que fazem parte do conjunto arquitetônico da Escola. Para a autora, ele se utilizou o método mimético de analogias visuais. Corona escolheu o modelo do Templo de Artemis e retirou algumas partes ou fragmentos para conferir um significado de monumentalidade, os quais foram usados nos acessos principais e nas saliências volumétricas das extremidades. Nos outros prédios, como o Jardim de Infância e o Pavilhão de Ginástica, ele limitou-se a fazer referências aos elementos clássicos, e a ordem colossal era sugerida pelo relevo da estrutura das paredes, como se fossem pilastras (CANEZ, 1998, p. 74-75).

A monumentalidade do prédio impressiona e, segundo Possamai, o estilo arquitetônico da Escola Normal, assim como o Palácio Piratini, a Biblioteca Pública, a Delegacia Fiscal, os Correios e Telégrafos e o Colégio Elementar Fernando Gomes,[18] foram construídos num contexto político de valorização de identidade do gaúcho, no qual se ressaltavam os monumentos como desenvolvimento e engrandecimento do estado perante as outras unidades da Federação. Além disso, a monumentalidade[19] do prédio também estava associada à sua função inicial, que era abrigar uma exposição do Centenário da Revolução Farroupilha, revolta essa tão valorizada no processo de construção de identidade do gaúcho.[20]

Embora a construção do prédio estivesse associada a uma política estadual de valorização cultural do gaúcho, bem como ao engrandecimento do estado, também podia ser comparada ao contexto das reformas educacionais que vinham acontecendo pelo País, como, por exemplo, a Reforma de Fernando Azevedo no Distrito Federal, entre 1927 e 1930. Na ata de mudança da Escola,

[18] Sobre o assunto, ver Ermel (2011).
[19] Sobre a monumentalidade de prédios escolares, ver Ermel (2011).
[20] Sobre a construção dessa imagem de identidade do gaúcho, associada à Revolução Farroupilha, ver Rossato (1999).

já se citava o prédio construído no Distrito Federal, também como uma obra monumental.

Como o prédio foi construído por ordem do General Flores da Cunha, a direção da escola reuniu os professores com o intuito de homenagear o "benfeitor" da Escola e a denominação foi alterada para Escola Normal General Flores da Cunha, em 3 de abril de 1935.

Com a implantação do Estado Novo em 1937, e a Campanha de Nacionalização,[21] em 1938, as políticas para a educação tiveram grande importância para a construção de uma identidade nacional. Segundo Beiser (1996), algumas professoras da Escola Normal participaram da fiscalização da campanha de nacionalização no estado, entre elas: Olga Acauan, Branca Diva Pereira, Marieta Cunha e Silva. Todas elas estiveram ligadas à Secretaria de Educação e Saúde Pública, durante a gestão de Coelho de Souza,[22] que foi um dos secretários mais engajados na campanha de nacionalização, durante o Estado Novo.

A escola passou por novas mudanças em 1939, quando seu *status* de Escola Normal foi substituído para Instituto de Educação. A organização da Escola foi alterada e passou a contar com: "Jardim de Infância, Escola Experimental, Escola Secundária, Escola de Professores. Neste ano, na Escola Secundária, foram incluídos o Ginásio e o Curso Complementar" (IE Revista, 1969, p. 17).

Considerações finais

Com a análise dos regulamentos e das mudanças de direção da Escola Normal, foi possível observar que, nos períodos de instabilidade política na Província, isso refletia diretamente nas questões administrativas da Escola, principalmente

[21] Sobre o assunto, ver Seyferth (1997) e Bastos (2005).
[22] José Pereira Coelho de Souza (1898-1982) bacharelou-se na Faculdade de Direito de Porto Alegre. Foi deputado na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, de 1935 a 1937, pelo PRF. Foi secretário de Educação no estado, de 1937 até 1945, e deputado federal pelo PL, exercendo um cargo diplomático. Foi sócio-efetivo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (FRANCO, 1998, p. 115).

nos anos finais do governo imperial. Nem mesmo o regulamento da Instrução Pública, que determinava que o diretor deveria ser o professor mais antigo na Escola e não poderia ter o cargo concomitante com a direção da Instrução Pública, era respeitado, porque, como o cargo tinha caráter político dependia do Partido que estivesse ocupando a presidência da Província e/ou maioria na Assembleia. Nos últimos anos de Império, o Partido Liberal e Conservador se alteravam no poder provocando instabilidade na administração da Escola.

Nós primeiros anos de República, a situação ainda era de instabilidade, pois inclusive o Rio Grande do Sul passou por uma guerra civil. Porém, quando o PRR (Partido Republicano Riograndense) se instalou efetivamente no poder, a direção da Escola Normal/Colégio Distrital/Escola Complementar tornou-se mais estável. E, não se pode negar que, durante os governos de Vargas e de Flores da Cunha, houve maior organização e preocupação com a educação primária e a formação de professores, o que se refletiu na organização da Escola Normal.

Embora a educação primária no Rio Grande do Sul, e até mesmo no Brasil, tenha tido cada vez mais a presença feminina no final do século XIX e início do século XX, a principal escola de formação de professores do estado teve sua primeira diretora somente em1936. Ou seja, embora a maioria dos estudantes fossem mulheres, os cargos de maior prestígio ainda continuavam nas mãos de homens. E foi, sob a direção de Florinda Tubino Sampaio, que a Escola Normal passou por várias modificações importantes, inclusive sendo transformada em Instituto de Educação General Flores da Cunha.

Referências

ARRIADA, Eduardo. **A educação secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul:** a desoficialização do Ensino Público. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Porto Alegre: PPGE/PUCRS, porto Alegre, 2007.

BASTOS, Maria Helena Camara. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (**1939-1942**)**: o novo e o nacional em revista. Pelotas: Seiva, 2005.

BEISER, Ana Cristina Pires. **Educação e educadores em Porto Alegre**: um estudo de caso. 1996. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre: PUCRS, 1996.

BRAGA, Kenny. **Padre Cacique:** o pedinte sublime. Porto Alegre: JA Porto Alegre Editores, 1998.

CANEZ, Anna Paula. **Fernando Corona e os caminhos da arquitetura moderna em Porto Alegre**. Porto Alegre, UE/Porto Alegre/ Faculdades Integradas do Instituto Ritter dos Reis, 1998.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: editora da UNESP, 1998.

CORSETTI, Berenice. A educação: construindo o cidadão. *In:* GOLIN, Tau; BOEIRA, Nelson (coord.); RECKZIEGEL, Ana Luiza Setti; AXT, Gunter (dir.) **República Velha (**1889-1930**)**. Passo Fundo: Méritos, 2007. (Coleção História Geral do Rio Grande do Sul).

COSTA, Esther Menna Barreto (coord.). **IE Revista**. Publicação do Instituto de Educação General Flores da Cunha, Número comemorativo do centenário da Escola, Porto Alegre, 1969.

DECRETO n. 909, de 16 de maio de 1906. Sessão: Atos do Governo. **A FEDERAÇÃO,** Porto Alegre, 17/5/1906. Disponível em: http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/. Acesso em: 10 nov. 2012.

ERMEL, Tatiane. **O Gigante do Alto da Bronze**: um estudo sobre o espaço e arquitetura escolar do Colégio Elementar Fernando Gomes em Porto Alegre, RS (1913-1930). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) -PUCRS, Porto Alegre, 2011.

ESCOLA COMPLEMENTAR. **A FEDERAÇÃO,** Porto Alegre, 10/1/1908. Disponível em: http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca--digital/. Acesso em: 20 nov. 2012.

ESCOLA COMPLEMENTAR. **A FEDERAÇÃO**, Porto Alegre, 16/3/1908. Disponível em: http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca--digital/. Acesso em: 23 nov. 2012.

FRANCO, Sérgio da Costa. **Porto Alegre**: Guia Histórico. Porto

Alegre: Ed. da UFRGS, 1998.

FRANCO, Sérgio da Costa. **Gaúchos na Academia de Direito de São Paulo no século** 19. 2000. Disponível em: www.tjrs.jus.br. Acesso em: 16 out. 2012.

GIOLO, Jaime. A Instrução. *In*: GOLIN, Tau; BOEIRA, Nelson (org.); PICCOLO, Helga; PADOIN, Maria (dir.). **Império**. Passo Fundo: Méritos, 2006. v. 2. (Coleção História Geral do Rio Grande do Sul).

HOBSBAWM, E. **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

INSTRUÇÃO PÚBLICA. Sessão: Editaes. **A FEDERAÇÃO**, Porto Alegre, 28/5/1906. Disponível em: http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/. Acesso em: 2 nov. 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas**: uma escola de mulheres. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1987.

MEDEIROS, Antônio Augusto Borges. **Mensagem à Assembléa dos Representantes**. Porto Alegre: Typografia Cézar Reinhardt. Porto Alegre. Em: 20/9/1900. Disponível em: http://www2.al.rs.gov.br/memorial/PesquisasHistóricas. Acesso em: 15 jul. 2012.

MEDEIROS, Antônio Augusto Borges. **Mensagem à Assembléa. A FEDERAÇÃO**, Porto Alegre, 22/9/1921. Disponível em: http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/. Acesso em: 25 nov. 2012.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça**: *o* lado noturno das luzes. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1999.

MONTEIRO, Charles. Urbanização e modernidade em Porto Alegre. *In:* GOLIN, Tau; BOEIRA, Nelson (coord.); RECKZIEGEL, Ana Luiza Setti; AXT, Gunter (dir.) **República Velha (**1889-1930**)**. Passo Fundo: Méritos, 2007. v. 3. t. 2. (Coleção História Geral do Rio Grande do Sul).

NOTA. **A FEDERAÇÃO**, Porto Alegre, 11/9/1906. Disponível em: http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/. Acesso em: 8 nov. 2012.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. *In:* NÓVOA, Antônio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIZZATO, Charles. **Colégio Santa Teresa**: resgate da história de um edifício. Canoas: Ulbra, 2011.

POSSAMAI, Zita Rosane. **Cidade fotografada:** memória e esquecimento nos álbuns fotográficos – Porto Alegre, décadas de 1920 e 1930. 2005. Tese (Doutorado em História) – UFRGS, Porto Alegre, 2005. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/5251. Acesso em: 18 abr. 2010.

PROJETO S.O.S ARTE IE. Agência de Comunicação Petrobrás. Disponível em: https://www.agenciapetrobras.com.br/Materia/ExibirMateria?p_materia=6379. Acesso em: 25 mar. 2009.

REPARTIÇÕES DO ESTADO. **A FEDERAÇÃO**, Porto Alegre, 18/6/1908. Disponível em: http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/. Acesso em: 18 nov. 2012.

REVISTA IE. Porto Alegre. Publicação do Instituto de Educação General Flores da Cunha,1969.

SCHIRMER, Lauro. **Flores da Cunha de corpo inteiro**. Porto Alegre: Ed. da RBS Publicações, 2007.

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

SEYFERTH, Giralda. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, abril de 1997.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal, e feminilização : magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **Revista: História da Educação**, Pelotas: Asphe/FAE/UFPEL, 1998.

TAMBARA, Elomar. Escolas formadoras de professores de séries iniciais no RS: notas introdutórias. *In*: TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice (org). **Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul.** Pelotas: Editora da Universidade/UFPEL, 2008. v. 1.

VARGAS, Getúlio. **Mensagem à Assembléa dos Representantes**. Porto Alegre, 1929. Disponível em: http://ddsnext.crl.edu/titles/182?terms=Getulio%20Vargas&item_id=4673#?h=Getulio%20Vargas&c=4&m=143&s=0&cv=0&r=0&xywh=0%2C-917%2C3039%2C3532. Acesso em: 10 set. 2011.

VARGAS, Getúlio. Governo do Estado. **A FEDERAÇÃO**, Porto Alegre, 16/3/1929. Disponível em: http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/. Acesso em: 10 set. 2012.

VARGAS, Getúlio. **Mensagem à Assembléa dos Respresentantes**. Porto Alegre, 1930. Disponível em: http://ddsnext.crl.edu/titles/182?terms=Getulio%20Vargas&item_id=4674#?h=Getulio%20Vargas&c=4&m=144&s=0&cv=3&r=0&xywh=-313%2C0%2C2368%2C2751. Acesso em: 15 set. 2012.

VILLELA, Heloisa. A primeira Escola Normal do Brasil. *In*: NUNES, Clarice (org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

WERLE, Flávia Obino. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 609-634, set./dez. 2005.

19.

Processos de institucionalização da Escola Normal Regional em São Francisco de Paula, RS e da Escola Normal São José em Caxias do Sul, RS (1947-1953)

Cristian Giacomoni
Dilnei Abel Daros

Considerações iniciais

As pesquisas que se propõem a investigar processos de institucionalização de escolas, em diferentes níveis de ensino e locais, possibilitam compreender os contextos de uma singularidade educacional que está imbricada num sistema mais amplo. Para Miguel (2012), os estudos que privilegiam os processos de institucionalização escolar possibilitam investigar como uma determinada sociedade constituiu uma escola e por quais interesses ou necessidades, quais os valores, as culturas e identidades que foram atribuídas a essa instituição e às transformações que ocorreram, mediante os contextos sociais, culturais, políticos e econômicos que a conformaram.

Deste modo, nosso objetivo é a produção de uma narrativa historiográfica inserida nos estudos vinculados ao estabelecimento de instituições formadoras de professores, no Estado do Rio Grande do Sul (RS), entre as décadas de 40 e 50, do século XX, buscando compreender quais foram os contextos de constituição e desenvolvimento da Escola Normal Regional José de Alencar, em São Francisco de Paula, e da Escola Normal São José em Caxias do Sul, nos seus primeiros anos de funcionamento.

A primeira Escola Normal criada no Brasil data de 1835, no Município de Niterói-RJ. Esta nomenclatura permaneceu até a

promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, quando ocorreu a mudança para habilitação específica denominada de Magistério (SAVIANI, 2009). Estas instituições escolares foram as responsáveis pela formação de professoras habilitadas a lecionarem no ensino primário.

O Ensino Normal, no Estado do Rio Grande do Sul, foi regulamentado pelo Decreto n. 2.329, de 15 de março de 1947,[1] que estabeleceu três modelos de instituições de ensino normal, dentre eles: o Instituto de Educação localizado na capital Porto Alegre, as Escolas Normais e os Cursos Normais Regionais distribuídos pelo estado. O Instituto de Educação foi destinado à formação de professores primários, professores primários especializados[2] e administradores escolares; as Escolas Normais para o preparo de professores primários, e os Cursos Normais Regionais para a formação de regentes no ensino primário.[3] O Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como a Lei Orgânica do Ensino Normal, em seu art. 61, alínea e, destaca que a composição e a execução dos programas de ensino, nas Escolas Normais "[...] compreenderão a orientação metodológica de cada uma dessas disciplinas, no grau primário", pois, desta forma, aproximaria as normalistas do campo de atuação (BRASIL, 1946).

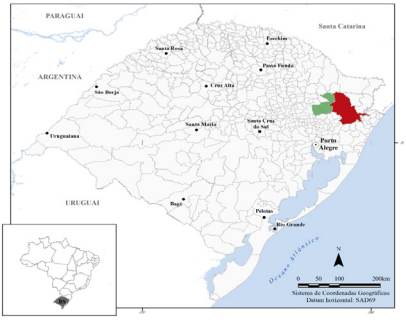
Ambas as instituições estão localizadas na região nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, em municípios limítrofes, porém em microrregiões com características específicas. O Município de Caxias do Sul está localizado na região denominada de Serra gaúcha, possui uma área total de 1.638,34 km² e, atualmente, possui

[1] Este decreto adaptou a organização do ensino normal no Estado do RS ao Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal).
[2] Conforme o art. 10 do Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, "os cursos de especialização de ensino normal compreenderão os seguintes ramos: educação pré-primária; didática especial do curso complementar primário; didática especial do ensino supletivo; didática especial de desenho e artes aplicadas; didática especial de música e canto".
[3] A Lei Orgânica do Ensino Normal dividiu a formação em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de "regentes" do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (BRASIL, 1946). Desse modo, recebiam o diploma de regentes do ensino primário alunos das Escolas Normais no grau ginasial.

aproximadamente 510.000 habitantes (IBGE, 2019a). Em Caxias do Sul, nas décadas de 1940 e 1950, o meio urbano começava a se desenvolver significativamente, impulsionado pelo polo metalomecânico local e pela abertura de muitas indústrias. Assim, as famílias começavam a abandonar o campo motivadas pela miséria e falta de perspectivas econômicas, pela propaganda atrativa da vida na cidade, com estímulo à oferta de trabalho nas indústrias, e pela possibilidade de aumento da renda (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998).

O Município de São Francisco de Paula está localizado na região denominada de Campos de Cima da Serra, em virtude da geomorfologia característica, onde predominam maiores altitudes e os campos de gramíneas são presença constante. Atualmente possui uma área territorial de 3.265.718 km² e uma população de 21.710 habitantes, tendo uma densidade demográfica de 6,27 hab/km2 (IBGE, 2019b), o que indica a existência de grandes vazios demográficos. Os europeus que se estabeleceram nessa região eram anteriores aos seus vizinhos das áreas de colonização italiana. Nessas extensas áreas de terra, o isolamento das populações no campo criou condições para relações de sujeição aos donos de grandes propriedades rurais, visto que a maioria da população se encontrava na área rural. A seguir, na Figura 1, apresentamos o Município de Caxias do Sul, indicado pela cor verde, e o Município de São Francisco de Paula, indicado pela cor vermelha no mapa do Estado do Rio Grande do Sul:

Figura 1 – Caxias do Sul e São Francisco de Paula em destaque no mapa do Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: RIO GRANDE DO SUL (2019). Adaptado a partir de Divisão Geopolítica do Estado do Rio Grande do Sul, Fundação Estadual de Economia e Estatística.

O recorte temporal adotado para o estudo compreende as décadas de 1940 e 1950, período em que ambas as instituições escolares pesquisadas se estruturavam para a abertura de Cursos Normais. Entendemos que a construção historiográfica é uma ciência fundamentada em vestígios, indícios e evidências, que analisam, por meio de critérios, métodos e metodologias, como determinados acontecimentos foram registrados, seja por meio de oralidade, dos documentos, das escritas, das fotografias ou das simbologias. Nesse sentido, a constituição de uma narrativa histórica é "[...] uma ciência da mutação e da explicação da mudança" (LE GOFF, 1990, p. 15-16).

Os pressupostos teóricos estão sustentados na História Cultural pelas possibilidades de compreender, contextualizar e analisar como uma determinada realidade social e cultural é constituída, pensada, apropriada e representada pelos diferentes sujeitos, documentos e sociedades. Para Costa, Melo e Fabiano (2010), ao investigar pelo viés da História Cultural, o pesquisador aborda um período de tempo com o qual não vivenciou e que possui acesso somente através de indícios, vestígios ou registros do passado, que chegam até ele. Esses traços são indícios de que se colocam no lugar desses acontecimentos, que, muitas vezes, se sobrepõem. São as representações do que aconteceu, e que o historiador visualiza como fontes ou documentos para sua pesquisa, porque os interpreta como registros cheios de significado para as questões que investiga.

A metodologia utilizada é da Análise Documental, ao possibilitar que o pesquisador coloque em questão e analise a produção, a intenção, o sentido e outros fatores atribuídos aos documentos históricos inseridos num determinado contexto. Dessa maneira, se permite "[...] desdobrar as reflexões sobre o tempo vivido nesse espaço, produzindo uma historicidade possível dos indícios encontrados nos diferentes documentos" (SOUZA, 2011, p. 21). Os documentos utilizados para a composição da narrativa são

analisados conforme Luchese (2014, p. 149), compreendendo que estes chegam ao investigador "[...] plenos de relações, de jogos de sentido e significação, construídos e preservados no tempo [...]" e que são

> [...] resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmitificando-lhe o seu significado aparente (LE GOFF, 1990, p. 548).

Ressaltamos que os documentos históricos estão permeados por subjetividades e intencionalidades, pois foram submetidos a uma seleção de conteúdo, por quem e para quem foram redigidos, porque foram preservados, e, portanto consideramos impossível sua apreensão como uma verdade absoluta. Os documentos mobilizados para o estudo envolvem leis, decretos, atas, documentos institucionais e fotografias, oriundos de acervos públicos municipais e estaduais e dos acervos das próprias instituições pesquisadas.

Deste modo, o capítulo está organizado em quatro seções além das considerações iniciais. A primeira seção aborda a constituição da Escola Normal São José em Caxias do Sul, instituição equiparada a de caráter municipal, e os vestígios inerentes a uma formação pautada pelo ensino confessional. A segunda seção procura entender as causas e as motivações para a constituição de um Curso Normal Regional em São Francisco de Paula, a partir de quatro elementos: as fontes documentais, o número de escolas daquele município, as condições sociais e geográficas e os aspectos da Lei Orgânica do Curso Normal. As considerações finais apresentam a importância dos estudos sobre instituições escolares, algumas das motivações e necessidades para aberturas dessas escolas naquele período, e as relações e os distanciamentos entre os contextos e modelos escolares abordados.

A Escola Normal São José de Caxias do Sul: um modelo equiparado e confessional

A constituição da Escola Normal São José, no Município de Caxias do Sul, acontece no final da década de 40, mas, para compreendê-la é necessário discorrer sobre a conjuntura histórica daquele período. A primeira instituição do Município, destinada à formação de professoras primárias, foi a Escola Complementar de Caxias, como inicialmente foi denominada, instituída pelo Decreto n. 4.491, de 28 de fevereiro de 1930. No estudo, vamos mencioná-la somente como Escola Normal Duque de Caxias (ENDC), assim denominada pelo Decreto n. 810, de 22 de agosto de 1943 (CAXIAS DO SUL, 1970).

Porém, o estabelecimento de instituições escolares vinculadas às Irmãs de São José de Chambéry, na região nordeste do estado começa no século XIX, com o envio dessas irmãs para o Brasil em três momentos distintos. O Brasil, na última metade do século XIX, começa a substituir a mão de obra dos escravos "livres" pela dos imigrantes, em seus processos de produção. Tanto os escravos como os imigrantes sofriam com a falta de terra para o sustento, de moradia digna, de escolas para a educação de seus filhos, hospitais e também igrejas, visto que grande parte destes imigrantes eram católicos praticantes. Estes fatos chegaram ao conhecimento da Congregação das Irmãs de São José na França, que perceberam a necessidade de auxiliar estes imigrantes em solo brasileiro (CHAMBÉRY, 2019).

A primeira viagem das Irmãs de São José para o Brasil ocorreu em 1858, e trouxe sete Irmãs: Maria Justina Pepin, Maria Angelina Achard, Marta da Cruz Goddet, Maria Elias Miévre, São Paulo Angelier, Maria Cunegundes Gros e, como superiora, Maria Basilia Genon. A primeira instituição educativa fundada pela congregação foi o Colégio Patrocínio, localizado em Itú, no Estado de São Paulo, para meninas e moças, em 1872. Em 28 de julho de 1896, ocorre a segunda chegada das Irmãs, desta vez no Município de Paranaguá, PR. A terceira viagem tem como destino o Município de Garibaldi, localizado no Estado do Rio Grande do Sul. Assim, embarcam de Moütiers na França, no dia 16 de novembro de 1898 com destino ao Município, as Irmãs

Marie Clotilde Dunand (Irmã Maria Paula), Benoite Diorcet (Irmã Maria Azélia), Marie Françoise Zaberer (Irmã Clotilde) e Marie Elisabeth Pachod (Irmã Dorothée) (CHAMBÉRY, 2019).

No ano seguinte, em 16 de janeiro de 1889, iniciam as aulas em Garibaldi, somente no idioma italiano. Entre 1900 e 1950, as irmãs fundam e/ou dirigem escolas de diferentes níveis de ensino, desde o elementar, primário, complementar, ginasial até o curso normal para formação de professoras. Estas instituições foram instaladas em regiões de imigração italiana, nos Municípios de Antônio Prado, Garibaldi, Caxias do Sul, Flores da Cunha, Vacaria, Montenegro, Pinto Bandeira, Veranópolis, Sananduva, Nova Pádua, Nova Roma do Sul e Ipê. As bases educacionais pretendidas pela congregação eram pautadas pelos valores e princípios da religião católica, e as aulas ministradas em português, italiano e também no dialeto italiano praticado na região conhecido como *talian* (COLÉGIO SÃO JOSÉ, 1981).

O Colégio São José (CSJ) de Caxias do Sul, *locus* desta pesquisa, foi criado em 11 de fevereiro de 1901 pela congregação das Irmãs de São José de Chambérys, dirigida por Madre Maria Felicidade até 1913, numa casa alugada de Francisco Balen, situada na Avenida Júlio de Castilhos. Em 1903, após a congregação adquirir três lotes de terra na Rua Os Dezoito do Forte, inicia a construção de um imóvel próprio. A seguir, na Figura 2, está a fachada do Colégio São José, na década de 30, prédio que posteriormente abrigou a ser a Escola Normal São José.

Figura 2 – Fachada da Escola Normal São José (1930)



Fonte: Colégio São José (193[?]). Acervo do Colégio São José, Caxias do Sul, RS.

A Escola Normal São José, localizada em Caxias do Sul, foi estabelecida em 10 de maio de 1947, destinada à formação de professoras primárias, equiparada às Escolas Normais do estado, em regimes de internato, semi-internato e externato, todavia, custeada pelas famílias das alunas (COLÉGIO SÃO JOSÉ, 1981). Para Tanuri (2000), as Escolas Normais foram entendidas pelo governo daquela época como uma solução a ser implementada, que buscava preparar um número significativo de professores primários, para atuarem na difusão do ensino. Entretanto, a equiparação procurava atender a interesses de proprietários de Escolas Normais "livres", pois o Poder Público, a comunidade, a Igreja e outras instituições desejavam estabelecer escolas nesses moldes, em seus municípios. Isso trazia prestígio social e investimentos financeiros para a instituição escolar e para a comunidade local.

No entanto, as Escolas Normais "livres" tinham caráter particular, e os alunos e suas famílias deveriam arcar com os custos da formação, e eram subordinadas ao Poder Público que designava um inspetor para realizar o acompanhamento das rotinas escolares. Nesse sentido, apesar de a escola ser particular, a equiparação funcionava como um instrumento de fiscalização do Poder Público, justificado naquele momento como forma de manutenção da qualidade e uniformidade do ensino, em comparação às instituições públicas (TANURI, 2000).

Dessa forma, a Escola Normal São José veio suprir uma carência de vagas para a formação de professores primários, visto que o município possuia apenas a ENDC em funcionamento no centro urbano,[4] Para Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998), nas décadas de 40 e 50, ocorreu um grande êxodo rural no Município, pois estas famílias começavam a passar por dificuldades econômicas, de saúde e de educação. Assim, começavam a migrar e estabelecer-se nos centros urbanos e periféricos de Caxias do Sul, fazendo com

[4] Neste recorte espaçotemporal também está em funcionamento o Curso Normal Rural do Colégio Murialdo, localizado no Bairro de Ana Rech, em Caxias do Sul (WERLE, 2013).

que o número de matrículas, nas escolas primárias, aumentasse significativamente, e a carência de professores ficasse evidente.

Todavia, a Escola Normal São José se diferencia da ENDC pelo seu viés educacional pautado nos valores e princípios do catolicismo, buscando a preservação do senso moral e religioso dos alunos, sobretudo com as normalistas, vestígios que estão presentes em algumas das práticas e disciplinas com a intenção de perpetuar estes fatores, tanto no âmbito escolar como na sociedade como um todo. Segundo Oliveira e Assis (2019), historicamente, as organizações católicas ligadas ao mercado educacional buscaram ampliar a religiosidade e, consequentemente, o número de adeptos e praticantes do catolicismo, mediante a difusão e implementação de práticas nos currículos escolares. Para Vidal (2009), as práticas escolares também são práticas culturais que constituem modos de compreender o cotidiano e estabelecem relações com os meios sociais e culturais da instituição educativa, com a comunidade na qual está inserida. Portanto, a escola é um espaço que se relaciona diretamente com a cultura, ou seja, estão entrelaçadas, desenvolvidas e articuladas pelas práticas do cotidiano (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Conforme o documento *Corpo docente em exercício (*1949*),*[5] da Escola Normal São José, são identificadas algumas disciplinas que estão relacionadas a este cuidado com a docilização docente, com a formação de uma professora com atributos maternos e do lar, numa perspectiva de feminização e associação da maternidade à docência. Estas disciplinas eram ministradas pelas Irmãs e envolviam em sua maioria: higiene, educação sanitária, puericultura, música e canto, desenho e pintura, economia doméstica e corte e costura. Segundo Plácido (2014), as escolas confessionais ensinavam valores morais, éticos, sociais e religiosos mediante o uso de algumas disciplinas e práticas. Desse modo, reprimiam possíveis ameaças às culturas já estabelecidas, e também reforçavam a formação de um modelo de cidadão para aquela comunidade.

Compreendemos que a congregação religiosa, por meio da Escola Normal São José, "[...] passa a ter um espaço a mais

[5] Ver referência em Colégio São José (1949).

para divulgação de seus ideais, princípios, costumes, crenças, símbolos, práticas" (OLIVEIRA; ASSIS, 2019, p. 44). Além disso, também buscou ampliar seu mercado educacional nesse nível, já que atuava no Município com o ensino elementar, o primário, o complementar e o ginasial. Em relação a seu caráter particular e de curso pago, entendemos que a instituição, além de buscar seu equilíbrio financeiro, pretendia selecionar o ingresso dos indivíduos, e atender prioritariamente às classes média e alta da comunidade de Caxias do Sul.

A Escola Normal Regional de São Francisco de Paula, RS: elementos preliminares de contexto

A Escola Normal Regional tem suas origens a partir de 1918 com a abertura do Grupo Escolar Estadual que substituiu o Colégio Municipal, com base no Decreto n. 2.333, de 22 de março de 1918. Em meados da década de 40, é construído o prédio com a finalidade de abrir uma Escola Normal na região, o que vai se concretizar com a abertura do Curso Normal Regional pelo Decreto n. 3.885, em 10 de abril de 1953.

Os aspectos que envolveram a institucionalização da Escola Normal Regional de São Francisco de Paula, no Rio Grande do Sul, na década de 50, são elementos que não estavam isolados na contextualização (MAGALHÃES, 1998), naquele momento. Nesse sentido, o estudo aponta alguns pontos importantes no entendimento das causas, motivações (BOTO, 2012), para instituir um local de formação de professores naquela região dos Campos de Cima da Serra. E, para possibilitar esse entendimento, buscamos nesta escrita trazer quatro elementos que estão interligados: as fontes documentais, o número de escolas na área de abrangência daquele município na época, as condições sociais e geográficas e os aspectos da Lei Orgânica do Curso Normal, vinculados com o Curso Normal Regional, que se estabelece em São Francisco de Paula, em 1953.

O Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, empreendeu à direção os aspectos norteadores que embasaram a institucionalização do Curso Normal Regional em São Francisco de Paula

(BRASIL, 1946). É um decreto-lei organizado no período final da Segunda Guerra Mundial e publicado no início do primeiro ano, após o término do conflito. Alguns aspectos do documento legal indicam indícios do referido período e podem ter contribuído para caracterizar ações nos processos formativos, no interior do Curso, em São Francisco de Paula. Entre esses aspectos estão, nas finalidades do Ensino Normal, os encontrados no art. nº 1, "prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias" e os ciclos que serão englobados no ensino normal e seus cursos descritos, no art. n. 2, "o ensino normal será, ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, [...]", que é o que nos interessa neste estudo, pois o "Curso Normal Regional" fará parte de um dos "três tipos de estabelecimentos de ensino normal", conforme indica o art. nº 4. Também está indicado, no primeiro parágrafo desse artigo que o "curso normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal".

A partir da verificação do decreto-lei que apontou finalidades e ciclos de atuação de um Curso Normal Regional, passamos a observar os motivos para a criação da Escola Normal Regional, naquele Município. Um dos fundamentos que aparece, na análise de fontes documentais, é o Decreto Municipal n. 59, do dia 25 de maio de 1954, que dispõe sobre o ensino municipal, o provimento do quadro de professores e se fixa as escolas municipais. Consta um total de 125 escolas somente na área de abrangência do Município naquele ano e é importante observar que, na época, a publicação do referido decreto municipal completava um ano de existência do Curso Normal Regional, aberto em 10 de abril de 1953. O Município tinha uma área de abrangência de 6.155 km2 ,com uma população de 40.910 (FEE, 1981, p. 170). O maior percentual de habitantes nesse período localiza-se nas áreas rurais, onde também estava situada a maioria das escolas. A seguir, na Figura 3, apresentamos a fachada do prédio da Escola Normal Regional José de Alencar, construída nos moldes arquitetônicos característicos para as instituições formadoras de professores na época:

Figura 3 – Fachada do prédio da Escola Normal Regional José de Alencar (1940)



Fonte: Acervo de Maria Lucia Teixeira, acessado por José Carlos Santos da Fonseca (2019).

Em relação aos aspectos socioeducacionais e geográficos, é relevante citar que são Francisco de Paula está localizado em uma microrregião que possui características como elevadas altitudes, vegetação predominante de campos com domínio de economia vinculada à pecuária, agricultura e extrativismo silvícola. A quantidade de habitantes que não sabiam ler e escrever na época, de acordo com a Fundação Estadual de Estatísticas, era de 16.843 (FEE, 1981 p. 175) residia na área rural e desenvolvia relações econômicas também nessa área, o número de escolas que é mencionado no decreto municipal, citado anteriormente, passa a ser legitimado nessa configuração.

Em relação ao aspecto de processo formativo no interior do Curso Normal Regional, as fontes consultadas (NOSELLA; BUFFA, 2013) indicam pontos que podem ser considerados em relação às práticas que lá ocorriam. Entre esses sinais iniciais alguns estão evidentes nas Atas de reuniões entre a direção da Escola Normal Regional e o grupo de docentes que trabalhavam diretamente no Curso Normal Regional em 1953, ano de instituição do curso.

Entre os elementos observados, fica evidente que o ambiente de estudos no Curso Normal Regional era permeado de disciplina, rigor, austeridade, exames semestrais e uma concepção de que, mesmo na parte externa da Escola Normal Regional, o comportamento das normalistas era avaliado. Ser um estudante do Curso Normal Regional de São Francisco de Paula indicava dedicação intensa em todos os aspectos que envolviam a formação durante quatro anos.

As atas referidas anteriormente indicam que havia uma sintonia fina entre os decretos, as leis e os ofícios circulares, enviados pela Superintendência do Curso Normal, e o cotidiano vivenciado no interior do curso, tanto que as leituras de documentos oficiais eram acompanhadas de amplas discussões direcionadas na escolha da melhor forma de colocar em prática o que era determinado legalmente. A partir da existência de uma linguagem entre as determinações legais e as aplicações de ações, para operacionalizar o ambiente que formava as normalistas na época, havia certa lapidação dos indivíduos nas turmas, pois a conformação envolvia aspectos de conduta externa (CERTEAU, 1998), também em no cotidiano.

É possível verificar, logo nas primeiras atas, que o corpo docente questionava comportamentos que não "condiziam" com as futuras professoras, demonstrando uma preocupação com o perfil a ser reproduzido (CARVALHO, 1998), quando da efetivação do magistério nas escolas por onde trabalhariam essas alunas, "algumas professoras sugeriram uma campanha com as normalistas no sentido de que adquiram elas boas maneiras, apresentação pessoal condizente com sua condição de futuras professôras, bem como comportamento exemplar" (ATA n. 6, 1955, sic).[6] Há uma preocupação que se estende além dos aspectos teóricos que envolvem os conteúdos das disciplinas e práticas didático-pedagógicas, mas que busca a construção de um estilo, um perfil de futura professora, como é mencionado "mostrando aos alunos o quanto vale na vida o termo alcançando um ideal, uma

[6] Atas n. 6, 13 e 36, citadas nesta página constam na seguinte referência documental: SÃO FRANCISCO DE PAULA. **Livro n. 1 de Atas das Reuniões entre Direção e Professores da Escola Normal Regional (1953-1972).** Acervo Institucional Colégio Estadual José de Alencar (AICEJA), São Francisco de Paula, 1953.

maneira de alcançarmos este ideal e não um mero passatempo, sem esta finalidade altruística" (ATA n. 13, 1957). Além de ser um ambiente de formação profissional específico para docência, com cronogramas rígidos atrelados em constante aferição pelos exames que ocorriamm no final de cada semestre e que duravam vários dias, a observação de condutas das normalistas, fora da escola, era uma prática constante, como é possível observar nesta parte:"Por convocação da senhora diretora uma reunião extraordinária de todos os professôres do Curso Normal, para resolver o caso surgido da aluna da 3ª série do Curso Normal, que teve sua matrícula cancelada, devido ao escândalo público que provocou na saída de casa para a companhia do namorado que reside defronte á escola". "A reunião teve por finalidade a declaração pessoal dos professôres sôbre será aceito ou não o regresso da aluna" (ATA n. 36, 1960).

Essa escrita busca compreender os primeiros momentos de constituição do Curso Normal Regional, bem como abre espaço para vislumbrar o contexto em que se estabeleceu essa Escola. E, nesse sentido, a formação profissional ocorrida naquele período teve influências vinculadas desde a concepção do Decreto de criação da Lei Orgânica do Ensino Norma, no período pós-guerra e ascensão de um mundo bipolarizado, até as intenções do Estado do Rio Grande do Sul na organização de um quadro de magistério com características específicas, ligadas ao perfil docente que seria o ideal para aquela época. Também se evidencia pelas fontes documentais uma eficiente estrutura organizacional dentro da composição do Curso Normal Regional de São Francisco de Paula, com o objetivo de fazer com que as normalistas atingissem um nível de excelência não apenas em relacionado à sua profissão, mas também à sua vida como sujeitos sociais.

Considerações finais

Os estudos que investigam a constituição de instituições escolares possibilitam compreender as formas como determinadas sociedades buscaram formar seus cidadãos, as práticas e culturas difundidas nestes locais, bem como

as necessidades e as motivações para a construção de uma escola num determinado contexto. Deste modo, buscamos compreender quais foram os contextos de constituição e desenvolvimento da Escola Normal de São Francisco de Paula e da Escola Normal São José, em Caxias do Sul, entre as décadas de 40 e 50, em seus primeiros anos de funcionamento.

A Escola Normal São José foi constituída em 1947, para regulamentar o Ensino Normal, no Estado do Rio Grande do Sul, com a intenção de suprir uma carência formativa de professores primários na região da Serra. Além disso, o curso estabelecido se diferenciava naquele contexto, pois visava à formação docente pautada nos valores e princípios da religião católica, por disciplina, comportamentos considerados adequados, condutas morais e éticas alinhadas às exigências das Irmãs que regiam a escola. A intenção também era formar docentes docilizadas, mediante associação entre a docência e a maternidade, mediante práticas desenvolvidas em disciplinas como Puericultura, Higiene, Canto, Pintura e Corte e Costura. Outro ponto diz respeito a seu caráter de Escola Normal equiparada e particular, portanto, a instituição atendia a um público das classes média e alta, que poderia arcar com o custeio das despesas.

A Escola Normal Regional José de Alencar, em São Francisco de Paula, foi legitimada e compreendida como necessária naquele contexto rural, devido ao grande número de escolas primárias localizadas na sua área de abrangência, ao grande percentual de pessoas que não sabiam ler e escrever, visto que é, nos espaços rurais do município, que acontecia a maior parte das relações econômicas. A estrutura organizacional do Curso Normal Regional buscava alcançar uma formação normalista em nível de excelência, não apenas dentro da Instituição, de forma que as práticas e as culturas também fossem incutidas no cotidiano das comunidades.

As instituições pesquisadas, apesar de estarem localizadas em regiões limítrofes e possuírem características organizacionais distintas, tinham mais semelhanças que diferenças. Destacamos a formação pautada pela disciplina e pelo bom comportamento, pelo senso moral e ético, aspectos semelhantes nos dois contextos, independentemente do caráter laico e público ou confessional

e pago, o que demonstrava a preocupação das Instituições na formação de um "perfil" específico de normalista para aquele período. Ambas as escolas também buscavam incutir normas, práticas e culturas no ambiente escolar, com o intuito de difusão e conformação destes elementos na comunidade.

Portanto, pesquisas que se debruçam a compreender os contextos de implementação de instituições escolares apresentam possibilidades de produção de conhecimentos sobre um determinado espaço e tempo, sobre práticas e culturas escolares, através de elementos que conferem identidade àquelas instituições e às conjunturas históricas. A escola é um local que está inserido na sociedade e nas culturas que a circundam, e essas culturas também são relevantes para a compreensão dos sentidos e significados atribuídos pela sociedade à escola. Além disso, investigações que abordam instituições de locais específicos, a partir do entendimento de que, por mais heterogêneas que possam parecer perante o cenário estadual ou nacional, podem constituir-se em amostra significativa do que acontecia em outras instituições educativas do País.

Referências

BOTO, Carlota. A história da educação pelo paradigma das práticas escolares: um convite à reflexão. *In:* ALVES, Claudia; MIGNOT, Ana Crystina (org.). **História e historiografia da educação ibero-americana:** projetos, sujeitos e práticas. Rio de Janeiro: Quartet-FAPERJ-SBHE, 2012.

BRASIL. **Decreto-Lei n.** 8.530**, de** 2 **de janeiro de** 1946**.** Lei orgânica do Ensino Normal. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso em: 23 ago. 2019.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. *In:* SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (org.). **Práticas educativas, culturas escolares,**

profissão docente. São Paulo: Escrituras, 1998.

CAXIAS DO SUL. **Livro de registro de atas e reuniões administrativas da Escola Normal Duque de Caxias.** Caxias do Sul, RS, Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1970.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHAMBÉRY. Irmãs de São José de. **História das ISJ no Brasil.** Disponível em: https://www.isjbrasil.com.br/historia_brasil. Acesso em: 10 abr. 2019.

COLÉGIO SÃO JOSÉ. **Fotografia da fachada do prédio da Escola Normal São José (década de** 1930**).** Caxias do Sul, RS, Acervo do Colégio São José (ACSJ), 193[?].

COLÉGIO SÃO JOSÉ. **Corpo docente em exercício. Curso:** formação de professores primários. Caxias do Sul, RS, Acervo do Colégio São José (ACSJ), 1949.

COLÉGIO SÃO JOSÉ. **Síntese da Revista dos** 50 **anos da escola Irmãs de "São José" no Rio Grande do Sul.** Caxias do Sul-RS, Acervo do Colégio São José (ACSJ), 1981.

COSTA, Célio Juvenal; MELO, José Joaquim Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (org.). **Fontes e métodos em história da educação.** Dourados: Editora UFGD, 2010.

DALLA VECCHIA, Marisa Virgínia Formolo; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. **Retratos de um saber:** 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul. 2. ed. Porto Alegre: EST, 1998.

FONSECA, José Carlos Santos da. **Fotografia da fachada do prédio da Escola José de Alencar.** Acervo pessoal da Sra. Maria Lucia Teixeira. São Francisco de Paula, RS, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama do município de Caxias do Sul:** população. Disponível em: http://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/caxias-do-sul/panorama. Acesso em: 19 jul. 2019a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e estados.** Disponível em: http://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/sao-francisco-de-paula. Acesso em: 18 fev. 2019b.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Trad. de Bernardo Leitão *et al*. 4. ed.

Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **História da Educação,** Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 145-161, maio/ago. 2014.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. *In:* CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**,** 1998, São Paulo. **Anais [**...] São Paulo: Escrituras, 1998.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A história, a memória e as instituições escolares: uma relação necessária. **Cadernos de História da Educação,** Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 243-256, jan./jun. 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester**. Instituições escolares por que e como pesquisar.** 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013.

OLIVEIRA, Letícia Casagrande; ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira. Escolas confessionais conveniadas com o poder público em Campo Grande/MS: imbricações entre os campos político, religioso e educacional. **Notandum**, Maringá, ano XXII, n. 49, p. 41-61, jan./abr. 2019.

PLÁCIDO, Gilmara Duarte. Educação, civismo e religiosidade durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). *In:* REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis, out. 2014. p. 1-17.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n.** 2.329**.** Adapta a organização do Ensino Normal no Estado do Rio Grande do Sul, aos dispositivos da Lei Federal. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 15 mar. 1947.

RIO GRANDE DO SUL. Fundação de Economia e Estatística. **De Província de São Pedro a Estado do Rio Grande do Sul – Censos do RS** 1803-1950**.** Porto Alegre: [s. n.], 1981.

RIO GRANDE DO SUL. Fundação Estadual de Economia e Estatística.

Divisão Geopolítica do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/estado/divisao-geopolitica-do-rs/. Acesso em: 15 abr. 2019.

SÃO FRANCISCO DE PAULA. **Livro n. 1 de atas das reuniões entre direção e professores da Escola Normal Regional (1953-1972).** Acervo Institucional Colégio Estadual José de Alencar (AICEJA), São Francisco de Paula, RS, 1953-1972.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SOUZA, José Edimar de. **Trajetória de professores de classes multisseriadas**: memórias do ensino rural em Novo Hamburgo, RS (1940 a 2009). 2011. 346f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2011.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares como objeto de pesquisa em História da Educação. *In:* YAZBECK, Dalva Carolina; ROCHA, Marlos Bessa Mendes da (org.). **Cultura e história da educação:** intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. p. 103-114.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Ensino rural e legitimação das ações do Estado. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 13, n. 39, p. 771-792, maio/ago. 2013.

20.

A formação de identidades docentes: memórias, práticas e cultura escolar (décadas de 50-60, do século XX)

Estela Denise Schütz Brito
Eduardo Cristiano Hass da Silva

Apontamentos iniciais

> Para analisar o processo histórico de escolarização, por exemplo, é preciso assumir esta assertiva: a memória coletiva é fundamental para a constituição de narrativas sobre nossos antigos tempo de escola (FISCHER, 2011, p. 21).

O presente estudo busca apresentar e refletir acerca da formação e experiência docente de cinco ex-alunos que realizaram seus estudos em regime de internato, na Escola Normal Evangélica (ENE), localizada na cidade de São Leopoldo, RS, a partir de suas narrativas de memória.

A Escola Normal Evangélica desde que iniciou suas atividades, então sob o nome de Seminário Evangélico de Formação de Professores, no ano de 1909, na cidade de Taquari, RS, tinha, como o próprio nome apresenta, a essência de seu trabalho voltado para a formação de docentes. Em 1926, após passar por outras localidades, a instituição foi transferida para a cidade de São Leopoldo, RS, funcionando com esse nome até 1939 (HOPPEN, [19--?]). Por motivo de nacionalização do ensino,[1] a escola manteve-se inativa

[1] De acordo com o historiador René Gertz (2005), a política de nacionalização

por uma década, retomando suas atividades em 1950. Até o ano de 1966, a escola se manteve em funcionamento nessa cidade, dedicando-se à formação e ao envio de educadores para escolas comunitárias e regionais. Nesse sentido, o recorte temporal recai sobre o ano de reabertura da Instituição, então com o nome de Escola Normal Evangélica, até o início do período prático docente dos ex-alunos entrevistados.

A metodologia utilizada nesse estudo é a História Oral, que entende a memória dos sujeitos como um documento para a realização de pesquisas. As entrevistas orais foram realizadas com ex-alunos(as) da instituição, que estudaram entre as décadas de 50 e 60, em regime de internato, a saber:

Quadro 1 – Sobre os ex-alunos entrevistados

Informações dos entrevistados			
Nome	**Data de nascimento**	**Cidade natal**	**Período de internato**
Danilo Romeu Streck	11 de maio de 1948	Caemborá, distrito de Nova Palma, RS	1961-1965
Helga Elisabeth Porcher	31 de dezembro de 1943	Venâncio Aires, RS	1958-1961
Hermendo Egidio Wagner	8 de março de 1936	Sinimbu, distrito de Santa Cruz do Sul, RS	1950-1954
Roswitha Dreher	11 de agosto de 1945	Três de Maio, distrito de Santa Rosa, RS	1958-1962
Celene Thoen	17 de fevereiro de 1944	Entrepelado, Taquara, RS	1958-1962

Fonte: Organizado pelos autores (2020).

estava inserida num projeto de construção de identidade nacional do governo Vargas (1930-1945). Segundo o autor, essa guerra contra os imigrantes apresenta-se de duas formas: no campo policial e no educacional. Dentre os principais grupos vítimas da política de nacionalização, encontram-se italianos, alemães, judeus, poloneses e japoneses. Nacionalizar e abrasileirar a Pátria estava diretamente ligado à nacionalização do ensino. Em relação ao processo de nacionalização das escolas étnicas e as diferentes formas de resistências empregadas, ver a dissertação de mestrado de Milene Moraes de Figueiredo (2017).

Como pode ser observado no Quadro 1, foram entrevistados cinco ex-alunos(as) da Instituição, sendo dois homens e três mulheres. Em relação à data de nascimento destes sujeitos, com exceção de Hermendo Egidio Wagner, todos os outros nasceram na década de 40. Em relação ao período em que estiveram no internato, perpassam os anos 50 e 60. As entrevistas foram gravadas e transcritas, sendo as transcrições analisadas e sistematizadas de acordo com a problemática deste estudo.

Thompson (1992), ao falar da História Oral enquanto ferramenta para a realização de pesquisas, atenta para o fato de que ela só ganha vida a partir da história compartilhada por diferentes pessoas. "Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo" (THOMPSON, 1992, p. 44). Dessa forma, entendemos que os narradores desta investigação são também heróis e, como tais, merecem ter seu nome registrado na História da Educação, no RS.

Fischer (2011) chama nossa atenção, no início deste texto, para o fato de a *memória coletiva* ser fundamental na constituição das narrativas do tempo de escola. Destacamos que, tal conceito elucidado por Halbwachs (2003), torna-se uma das bases deste estudo. Conforme o autor, aspecto importante no trabalho em torno da memória de um grupo são os pontos de contato, dentre os quais ressaltamos que a instituição de ensino, a formação docente, o recorte temporal, as amizades evidenciadas nas narrativas e o espaço compartilhado entre os entrevistados fazem com que este trabalho se constitua a partir de uma memória coletiva.

Ainda nesse ponto, destacamos que, a partir dos estudos de Chartier (2011), entendemos as narrativas de memória enquanto representações desse passado vivido. Por meio dessas representações, podemos acessar determinado acontecimento e problematizá-lo, uma vez que

> [...] qualquer fonte documental que for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imediata

> e transparente com as práticas que designa. Sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. Identificá-los é uma condição obrigatória para entender as situações ou práticas que são o objeto da representação (CHARTIER, 2011, p.16).

Temos como objetivo nesta pesquisa apresentar e refletir sobre a formação docente e a experiência inicial destes ex-alunos entrevistados. Entretanto, não podemos olhar para o trabalho educacional das instituições de formação docente fechado em si mesmo, sem olhar também para o contexto político, no qual a entidade estava inserida. Para compreendermos de forma mais precisa o trabalho formativo de professores, precisamos voltar nossa investigação para a História da Educação e buscar conhecer um pouco dos primórdios da educação docente no Brasil para, assim, refletir sobre essa formação em nível regional e local.

Notas sobre a formação docente

A formação de professores no Brasil inicia no ano de 1827, no período imperial, logo após a Independência, no qual tiveram início as políticas de organização para o ensino popular, conforme nos aponta Saviani (2005). Entretanto, a primeira escola de formação docente ocorreu na então Província do Rio de Janeiro, em 1835. A escola tinha uma educação muito simples; aprendia-se o que se deveria iniciar na escola primária pelo método Lancaster.[2] Nessa escola, havia apenas um professor, sendo ele mesmo quem a dirigia. Não havia preocupação com as questões pedagógicas referentes à didática de ensino e aprendizagem, apenas com o ensino

[2] O sistema monitorial ou método Lancaster, como ficou mais conhecido no Brasil, foi desenvolvido na Inglaterra, no final do século XVIII e no início do século XIX, momento em que a Inglaterra passava por uma fase de intensa urbanização, devido ao processo acelerado de industrialização. Seus criadores foram Andrew Bell e Joseph Lancaster. De acordo com a proposta, o professor ensinava a lição a um grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes e estes eram distribuídos em pequenos grupos, responsabilizando-se em passar o conhecimento adquirido do mestre aos demais colegas (CASTANHA, 2012, p. 2).

de leitura e escrita, ensinamentos básicos de aritmética, geometria, geografia e princípios morais, conforme esclarece o art. 2º da Lei Provincial (Ato n. 10), de 4 de abril de 1835:

> A mesma Escola será regida por hum Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo Lancasteriano, cujos princípios theoricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimaes e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocrica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia. Sexto: os princípios de Moral Christã, e da Religião do Estado [Sic].[3]

Tal escola não permaneceu em funcionamento por muito tempo, encerrando suas atividades em 1849. Porém, dez anos mais tarde, foi criada, na mesma localidade, uma nova escola para formar docentes. Tanuri (2000) explica que, após a criação dessa primeira escola normal na capital Niterói, da Província do Rio de Janeiro, demais províncias continuaram a experiência, replicando escolas semelhantes a essa em seu território, no entanto, sem êxito em sua criação. Na Região Sul do Brasil, na então Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, após diversas tentativas para alavancar uma instituição para a formação de docentes, a primeira Escola Normal foi efetivada em 1869.

A Escola Normal instalada em Porto Alegre assemelhava-se, em muitos aspectos, a outras escolas fundadas nas demais províncias do Brasil, como a Escola Normal de São Paulo. Um dos tópicos que as diferenciava voltava-se ao público-alvo. Enquanto a escola da Província de São Paulo destinava sua educação apenas para alunos do sexo masculino, a Escola Normal da Província de São Pedro abria suas portas tanto para alunos do sexo masculino quanto feminino, entretanto com diferenciações, sobretudo curriculares. O primeiro ponto era com relação às aulas ministradas: para os meninos, eram no turno da manhã; já às meninas ocorriam somente no turno da tarde (SILVA, 2016).

[3] Disponível em: www.repositorio.ufsc.br. Acesso em: 10 jan. 2018.

Conforme descreve Silva (2016), em 1871 ocorreram mudanças curriculares no curso de formação docente – dentre elas, o aumento de um ano de estudo, passando os alunos a frequentarem três anos de aulas. Além disso, provas de conhecimento oral para o ingresso de novos alunos na Escola Normal começaram a ser aplicadas. O Regimento da Escola Normal passou também a se preocupar não só com a Pedagogia, mas também com a prática de ensino que, nos últimos seis meses do curso, os alunos deveriam exercer. Essas atividades eram realizadas pelas alunas no turno da manhã e pelos alunos no turno da tarde.

Tambara (1998) explica que mudanças curriculares ocorreram, mas que, até o final do Império, o governo ainda não havia entrado em consenso sobre quais conteúdos deveriam ser ensinados na Escola Normal. O governo da Província, assim, numa clara visão de educação positivista, em 1888 declarou que as mudanças deveriam ser pautadas não no ensino das letras clássicas, mas que deveria predominar um currículo baseado no estudo das humanidades.

No Município de São Leopoldo, durante o período Imperial, a formação de professores ocorria em instituições privadas, destacando-se três escolas confessionais – duas católicas e uma evangélico-luterana – as quais se dedicavam à formação de professores: Colégio Nossa Senhora da Conceição de São Leopoldo, ou Colégio Conceição,[4] fundado por iniciativa de um padre jesuíta em 1869; Colégio São José,[5] fundado em 1872 pelas Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã da Terceira Ordem Regular de São Francisco de Assis, e o *Neue Schule* (Escola Nova),[6] criado por Wilhelm Rotermund em 1880 (ARENDT, 2011).

[4] Destinava-se à formação de sacerdotes e professores, funcionando em regime de internato entre 1877 a 1912, quando encerrou suas atividades. Em 1956, os prédios deram espaço à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, em 1969, à atual Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos (DREHER, 2008; ARENDT, 2011).
[5] Foi o primeiro estabelecimento fundado por essa congregação no Brasil, com religiosas que vieram da Alemanha e iniciaram a instituição com vinte e três alunas, três dias após chegarem no solo brasileiro. Em 2017, a Escola São José completou 145 anos de sua fundação. Mais informações em: http://www.saojosesl.com.br. Acesso em: 10 dez. 2017.
[6] Conforme Arendt (2008, p. 25-26), a escola objetivava suprir a necessidade de formar novas lideranças e professores para as escolas comunitárias de São Leopoldo e dos arredores, oferecendo aos jovens da comunidade evangélica

As três escolas se dedicavam à instrução e formação docente, a fim de suprir a carência de profissionais dos quais a região necessitava naquele período.

Já os anos compreendidos pela Primeira República (1889-1930), também conhecida como República Velha, não tiveram grandes mudanças em relação à educação, visto que, conforme aponta Tanuri (2000), desigualdades financeiras atingiram os estados e houve pouca participação da União, no que se referia à educação popular. Com isso, alguns estados mais progressistas organizaram-se de forma independente, como foi o caso de São Paulo, que, após realizar algumas reformas educacionais, destacou-se entre os demais, servindo assim de modelo. No que diz respeito à reforma realizada nesse estado, Saviani (2009, p. 145) explica que ela foi "marcada por dois vetores: enriquecimento de conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino". Complementando esta ideia posta por Saviani (2009), referente às mudanças curriculares nas escolas de formação docente na Primeira República, Tanuri esclarece:

> Digna de nota nesses primeiros anos foi, de um lado, a influência das filosofias cientificistas, consubstanciada, sobretudo, no papel disciplinar, metodológico atribuído às ciências e na importância que elas passaram a ganhar nos currículos. De outro, a introdução dos primeiros ensaios de renovação pedagógica no ensino público, ressaltando-se o valor da observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos, das "lições de coisas", do método intuitivo de Pestalozzi (2000, p. 68-69).

A reforma que ocorreu na Escola Normal foi ampliada pouco a pouco para todas as escolas públicas do País, recebendo destaque as mudanças propostas em relação a um ensino primário com

---

uma educação alemã, com base na confissão evangélico-luterana. Por questões financeiras, a escola foi entregue aos cuidados do Sínodo Rio-Grandense, passando a se chamar Colégio Independência em 1893. Transferiu-se em 1894 para Hamburgo Velho, como um colégio para rapazes, encerrando suas atividades três anos após sua transferência a essa localidade.

oito anos de duração, divididos em dois cursos – elementar e complementar –, a criação de grupos escolares[7] e a criação de um curso superior vinculado à Escola Normal, destinado a formar docentes para lecionarem nas escolas normais, bem como no ginásio. Ainda ocorreram mudanças nos currículos das escolas normais, dentre as quais destaca-se a ênfase nas disciplinas científicas e a ampliação do curso para quatro anos (TANURI, 2000).

Já no Estado do Rio Grande do Sul, Corsetti (1998) explica que o período republicano foi marcado, no campo educacional, por uma constante disputa entre o estado e a Igreja, o público e o privado. Tal disputa ocorria em relação ao ensino primário, sendo que o estado buscava avançar o território, conseguindo, assim, a hegemonia nesse nível de ensino no período, ficando a cargo da Igreja o ensino secundário.

Em relação ao ensino privado no Rio Grande do Sul, as primeiras décadas do século XX foram marcadas pela criação de duas associações de professores alemães,[8] além de periódicos[9] que faziam circular, entre a comunidade teuto, as diferentes concepções criadas sobre a escola "alemã-brasileira", tendo ela como principal objetivo "manter a população de imigrantes alemães e descendentes no Rio Grande do Sul vinculada à germanidade[10] e

[7] Medida organizada pelo governo republicano que consistia na "reunião de escolas isoladas, com o ensino graduado e classes organizadas segundo o nível de adiantamento dos alunos" (TANURI, 2000, p. 69). Já no Rio Grande do Sul, "o termo grupo escolar foi utilizado nesse estado inicialmente para designar escolas reunidas de até 200 alunos. Não obstante, a partir de 1939, todos os colégios elementares passaram a ser denominados de grupos escolares" (SOUZA, 2016, p. 9).
[8] A primeira associação destinada aos professores alemães de paróquias católicas denominava-se *Deutscbrasilianischer Katholischer Lehrerverein in Rio Grande do Sul* (Associação Teuto-brasileira Católica de Professores no Rio Grande do Sul), fundada em 1898. Em 1901, foi fundada a *Deutscher Evangelischer Lehrerverein von Rio Grande do Sul* (Associação de Professores Alemães Evangélicos do Rio Grande do Sul), destinada aos professores alemães de comunidades evangélicas-luteranas do estado. Ambas as associações estavam vinculadas, a partir de 1927, à *Landesverband Deutsch-Brasilianischer Lehrer* (Associação Nacional de Professores Teuto-Brasileiros) (DREHER, 2008).
[9] Dentre outros periódicos que circulavam entre os professores evangélicos alemães naquele período, recebe destaque o *Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul (ALZ),* que teve sua circulação entre os anos de 1902 até 1938, sendo interrompido durante os anos da Primeira Guerra Mundial (1917-1919) (ARENDT, 2008).
[10] A germanidade foi tema de muitas pesquisas recentes no Brasil, destaca

à cidadania brasileira" (ARENDT, 2008, p. 157).

O objetivo desta escrita foi historicizar, de forma breve, a formação docente em nível nacional e regional, tendo como ponto de partida a criação da primeira Escola Normal, ainda no período imperial brasileiro e, chegando ao contexto histórico e político chamado de Primeira República. É em meio a essa conjuntura que a Escola Normal Evangélica se constituiu – com outro nome, entretanto com os mesmos ideais.

A constituição de uma identidade docente: memórias da formação

Ao recompor cenas de sua infância, Roswitha afirma não se ver atuando em outra profissão que não a de professora: *Bom, eu acho que já nasci professora [...] eu não ia ser outra coisa se não fosse professora* (Entrevista, Roswitha Dreher, 2/2/2017). António Nóvoa (1992) designa como processo identitário a forma como cada sujeito se sente e se vê enquanto professor, já que, para ele, o termo identidade não é um dado adquirido, mas sim um espaço de lutas e de construção das diferentes formas de ser e estar na profissão docente. Nessa mesma linha, segue Hall (1999, p. 39) que defende: "Em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento".

A palavra identidade traz consigo um emaranhado de significados. Segundo o Dicionário Michaelis, um deles é o conjunto de características próprias de uma pessoa ou objeto que nos ajudam a reconhecê-la e distingui-la de outras.[11] Ao mesmo tempo, sabemos que somos seres em constante processo de transformação; estamos sempre modificando nossas características, tanto físicas como psicológicas, nossos gostos, nossos costumes, práticas e, assim, construindo e reconstruindo nossa identidade ao longo do tempo,

---

Arendt (2008, p. 100). Segundo a autora "a germanidade é uma das categorias centrais do germanismo, corrente de pensamento que se difundiu no Rio Grande do Sul a partir do final do século XIX, e durante as primeiras quatro décadas do século XX".

[11] Significado a partir do Dicionário Michaelis de Língua Portuguesa.

já que ela "não é um dado imutável" (PIMENTA, 1999, p. 18).

Hall (1999, p. 13) explica que a identidade de um sujeito é definida ao longo do tempo e não de forma biológica. Assim, "o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente".

Assim como Hall (1999), Pollak (1992) também ressalta a importância de compreender as diferentes identidades sociais que os sujeitos constroem. Retomando os estudos de Halbwachs, Pollak (1992, p. 204) compreende que a "[...] memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva". Dessa forma, memória e identidade são valores construídos, seletivos e em disputa, envolvendo diversos conflitos individuais e coletivos. Além disso, o autor ressalta que, na atualidade, uma das metodologias que melhor permite a análise destes fenômenos é a História Oral, utilizada neste estudo. Considerando que o indivíduo é portador de diferentes identidades (familiar, social, profissional, etc.), neste espaço iremos abordar a identidade docente dos(as) aluno(as) da ENE.

Com base em Morgado (2011, p. 796) interessou-nos saber como ocorreu o início do processo identitário desses sujeitos, ou seja, conhecer a etapa de profissionalização que conforme o autor se volta "ao período de formação inicial que culmina na certificação do aluno/futuro professor e no reconhecimento da sua competência para exercer a profissão". Para isso, foram questionados sobre como eram as atividades curriculares propostas pela escola, no que diz respeito às atividades teóricas, práticas e avaliações. A partir disso, procuramos refletir sobre a forma como tais práticas contribuíram para sua formação docente.

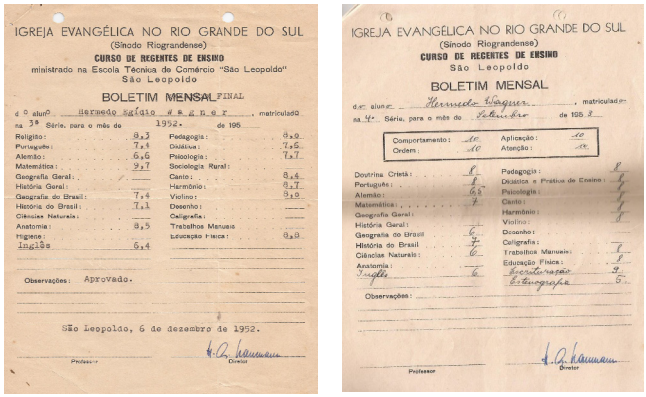
Considerando que tais dados integram a cultura escolar estabelecida na ENE e que essas atividades contribuem para a construção de uma cultura profissional que, em outras palavras, é a construção de uma identidade, compreendemos que a primeira fase de estudos e formação desses sujeitos favorece "[...] a construção da sua *identidade profissional*, construção essa que irá prolongar-se ao longo da sua vida profissional [...] já que não envolve apenas a aprendizagem de conceitos e capacidades, mas também

a apropriação de valores e atitudes" (MORGADO, 2011, p. 797).

Ao longo das entrevistas realizadas com os ex-alunos da ENE, todos foram instigados a relatarem sobre como recordavam sua formação e o que os ajudou a se constituírem bons professores. Muitos recordaram das disciplinas tradicionais oferecidas pela escola, como Português, Matemática e Geografia, outros relataram sobre as aulas de instrumentos musicais e canto coral, obrigatórias na formação docente e ofertadas pela escola; outros salientaram mais em suas narrativas a disciplina de trabalhos manuais, indispensável para um bom professor saber ornamentar suas aulas.

A pluralidade das recordações expressas pelos sujeitos entrevistados demonstra as particularidades das vivências escolares de cada um. Desta forma, mesmo que tenham frequentado o internato no mesmo período (Figuras 1 e 2), cada sujeito lembra de elementos específicos, o que contribui ainda para pensar o caráter seletivo e construtivo da memória (POLLAK, 1992). Assim, Helga sintetizou a formação dada pela ENE: *A Escola Normal tinha isso, ela te dava, ela te oferecia muita coisa né, em questão de música, em questão de cultura, que se valorizava isso muito* (Entrevista Helga Porcher, 20/10/2017).

Figuras 1 e 2 – Boletins escolares (1952-1953)



IGREJA EVANGÉLICA NO RIO GRANDE DO SUL
(Sínodo Riograndense)
CURSO DE REGENTES DE ENSINO
ministrado na Escola Técnica de Comércio "São Leopoldo"
São Leopoldo

BOLETIM MENSAL FINAL

do aluno Hermedo Sátiro Wagner, matriculado na 3ª Série, para o mês de 1952. de 195

Religião:	8,3	Pedagogia:	8,0
Português:	7,1	Didática:	7,6
Alemão:	6,6	Psicologia:	7,7
Matemática:	9,7	Sociologia Rural:	
Geografia Geral:		Canto:	8,6
História Geral:		Harmônio:	8,7
Geografia do Brasil:	7,4	Violino:	9,0
História do Brasil:	7,1	Desenho:	
Ciências Naturais:		Caligrafia:	
Anatomia:	8,5	Trabalhos Manuais	
Higiene:		Educação Física:	8,8
Inglês	6,4		

Observações: Aprovado.

São Leopoldo, 6 de dezembro de 1952.

Professor — Diretor

IGREJA EVANGÉLICA NO RIO GRANDE DO SUL
(Sínodo Riograndense)
CURSO DE REGENTES DE ENSINO
São Leopoldo

BOLETIM MENSAL

do aluno Hermedo Wagner, matriculado na 4ª Série, para o mês de Fevereiro de 195 3

Comportamento:	10	Aplicação:	10
Ordem:	10	Atenção:	10
Doutrina Cristã:	8	Pedagogia:	8
Português:	8	Didática e Prática de Ensino:	9
Alemão:	6,8	Psicologia:	9
Matemática:	7	Canto:	9
Geografia Geral:		Harmônio:	8
História Geral:		Violino:	
Geografia do Brasil	6	Desenho:	
História do Brasil	7	Caligrafia:	
Ciências Naturais:	6	Trabalhos Manuais:	9
Anatomia:		Educação Física:	9
Inglês	6	Escrituração	9
		Estenografia	6

Observações:

Professor — Diretor

Fonte: Arquivo pessoal Hermedo Wagner.

Os vestígios dessa história, a partir das imagens dos boletins escolares de Hermedo Wagner, bem como das narrativas de memórias dos entrevistados, nos possibilitam compreender como se constituía a identidade docente dos alunos formados pela ENE. A articulação destes documentos permite aferir que, para ser um bom professor naquele período, o docente deveria ter conhecimentos acerca das múltiplas disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, etc., ter conhecimentos musicais, ou seja, saber tocar algum instrumento, ter habilidades manuais para ornar o espaço de sala de aula e para construir seus materiais didáticos, além de saber realizar boas aulas. Para aprender a dar uma "boa aula", os alunos precisavam necessariamente praticá-la.

Na Escola Normal, as atividades de práticas docentes eram realizadas pelos alunos no último ano do curso. Segundo consta na Lei que regia as Escolas Normais de então, em seu art. 47, consta que "todos os estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino" (BRASIL, 1946). Nesse caso, a escola em que os alunos realizavam suas práticas de ensino era o Colégio Rio Branco, também escola evangélica, localizada ao lado da Igreja do Relógio, no centro da cidade de São Leopoldo, RS.

A partir do segundo ano do normal, os alunos já frequentavam o Colégio Rio Branco para realizar as observações das aulas: *A professora combinava e daí ela dava "uma beira": agora a professora Roswitha vai contar um pedaço da história. Ela passava a matéria depois a gente fazia a fixação* (Entrevista, Roswitha Dreher, 2/2/2017). As aulas práticas ocorriam a partir do 3º ano do normal: *Entramos então na didática escolar, na arte de lecionar, na arte de brincar, nós aprendemos todas as músicas de roda, pra brincar com as crianças, as atividades de integração"* (Entrevista, Roswitha Dreher, 2/2/2017). Nessas ocasiões, os alunos eram acompanhados pelos professores de Didática e da matéria que iriam lecionar. A ex-aluna recordou que, durante o período em que ali estudou, não havia obrigatoriedade de estágio, somente observação e prática. Na sua prática final, *claro que a gente daí vai dar aula daquilo que se sai melhor né, minha aula de conclusão foi de Religião* (Entrevista, Roswitha Dreher, 2/2/2017). Sua prática

envolveu momentos de história, de canto, de oração e de encenação das crianças. Recorda-se de a parede, aos fundos da sala, estar lotada com a presença dos professores e até do diretor da escola: *Tu dava uma aula, assim, com toda assistência, sabendo que estava "caneteando", para ver o teu desempenho. Aí dava uns brancos na gente, uma coisa, mas eu sempre me saía bem* (Entrevista, Roswitha Dreher, 20/10/2017). A Figura 3 apresenta a turma de professores formados do ano de 1962 da ENE:

Figura 3 – Turma de formandos Escola Normal Evangélica (1962)



Fonte: Arquivo pessoal Roswitha Dreher.

Como podemos observar na Figura 3, ela consiste em um retrato posado, na qual as pessoas foram dispostas propositalmente para o momento, sendo possível observar o olhar em direção ao fotógrafo. Na foto, encontram-se 28 pessoas, sendo 14 mulheres e 14 homens. As mulheres estão distribuídas na primeira e na segunda fileira, sendo que as primeiras estão sentadas. Os homens estão dispostos atrás, nas terceira e quarta fileira. No meio das mulheres, no centro da fotografia, encontra-se sentado, possivelmente, um professor homenageado pela turma de formandos.

Helga comentou que não se recordava com clareza se o aluno podia escolher, ou se a professora de Didática sorteava a matéria a

ser dada; apenas lembra que para ela caiu a disciplina de Ciências; de modo que ela deveria dar uma aula sobre o sistema digestivo. A turma para a qual deu essa aula, recorda, foi uma quarta série. Ela narra com detalhes sua experiência:

> *Foi surpreendente, até porque eu achei, que o tema foi um tema muito fácil, porque falar da digestão é uma coisa muito fácil né? Então, eu me lembro da introdução, que eu perguntei assim: "todo mundo tomou café hoje de manhã? Como é que fez, como é que comeu?" Então, assim, tu começa, que a parte digestiva começa pela boca... Então foi bom, foi bom, mas eu não sei explicar muito bem assim. Eu acho que fico meio angustiada, e aí eu acho que desse jeito não está funcionando, aí eu vou para aquele jeito e aí eu acho que confundo a cabeça de todo mundo (Entrevista Helga Porcher, 20/10/2017).*

As memórias de Helga evidenciam a tentativa de articular o conteúdo de ciências às vivências dos alunos, relacionando a teoria do conteúdo à prática cotidiana. Da mesma forma que Roswitha e Helga, Celene também se recordou de que os alunos da sua época não eram obrigados a realizar os estágios no curso normal ofertado pela ENE, no qual se formaram, apenas deveriam realizar observações e práticas no Colégio Rio Branco. Recordou-se de que o seu professor de Didática era o professor Hermedo, que também foi ex-aluno da Instituição e um dos entrevistados desse estudo. Celene narrou que a namorada de seu professor lecionava no Colégio onde realizavam as práticas e que, geralmente, era na turma dela que praticavam a docência:

> *Aí, o professor Wagner – é o Hermedo -, que quase sempre que era o professor orientador e a esposa, ou namorada na época, ela era professora lá, daí me lembro, assim: que a gente tinha que dar aulas para os alunos dela, que os colegas e o professor ficavam nos fundos da sala assistindo a gente dar aula, mas daí, eu ainda não tive, na minha época, eu não tive estágio, saía e ia direto dar aula. Só dava prática durante o ano, algumas vezes. Não tinha, assim, um meio ano de estágio (Entrevista Celene Thoen, 30/8/2018).*

Diferentemente do período de Helga, Roswitha e Celene, Danilo contou que além das observações e práticas de ensino, antes de a escola transferir-se para a cidade de Ivoti, RS, *foi instituído estágio de meio ano, daí eu fiz esse estágio na Vila Vicentina, meio ano, numa terceira série, numa escola do município* (Entrevista, Danilo Streck, 10/12/2016).

Percebe-se mudança curricular no mesmo período, conforme narrativas de Roswitha e Danilo. Enquanto a aluna, em 1962, realizou apenas uma prática final para receber o certificado de conclusão de curso, em 1965 segundo Danilo, já havia na ENE o período de estágio de meio ano. Cabe salientar que a prática de estágio só veio a ser instituída em âmbito nacional, após mudanças na legislação. Em 11 de agosto de 1971, entrou em vigor a Lei n. 5.692, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, extinguindo as escolas normais (BRASIL, 1971). A partir dessa legislação, a formação de professores primários foi transformada em uma habilitação do 2º grau. A prática pedagógica de estágio supervisionado veio a ser obrigatória com o Parecer n. 45 do Conselho Federal de Educação (CFE), aprovado em 12 de janeiro de 1972, que instituiu a disciplina de Didática para a formação de professores, a qual

> [...] fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto: de planejamento e execução do ato docente-discente e a verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se a partir de certo momento. Essa prática deverá desenvolver-se sob a forma de estágio supervisionado (BRASIL, 1972).

Hermedo disse que também não teve um período de estágio, já que seu curso não era oficial; porém recordou-se das aulas que, junto com os colegas, ia observar no Colégio Rio Branco. O professor de didática acompanhava os alunos nessas ocasiões e, nos retornos, geralmente fazia um seminário para que os alunos pudessem relatar o que observaram nas aulas. Com isso, aumentava a expectativa dele em colocar o que estava aprendendo em prática:

> *A minha primeira aula, assim, foi um fracasso [risos]. Eu me lembro muito bem, era um segundo ano primário lá no Rio Branco [...] era uma aula de português tinha que trabalhar com aquelas crianças que tinham uma idade aí de 8 anos, 9 anos, grupo misto, rapazes e meninas e um texto de leitura. Ah, eu tinha preparado, era uma aula preparada pra ser de 40 minutos, depois dos 15 minutos eu estava pronto, e aí as minhas pernas começaram a tremer eu tive um desmaio [risos] (Entrevista, Hermedo Wagner, 26/9/2017).*

As diferentes experiências docentes relatadas pelos entrevistados, tanto em momentos de observação de aula, em práticas disciplinares quanto referentes aos estágios e pré-estágios, recompõem os espaços escolares e os sentimentos de ansiedade e expectativa de quem está sendo avaliado, exposto a críticas, iniciando a trajetória de uma carreira. Além disso, observamos que os narradores, em muitas ocasiões, não recordavam de alguns dados mais específicos referentes à sua formação e, nesse sentido, Grazziotin e Almeida (2012, p. 23) enfatizam que "ao se recorrer às memórias para construir uma História, observa-se, algumas vezes, que nelas não está o episódio, a data precisa do acontecimento, mas sua repercussão naquela sociedade". Desta forma, percebemos que entre erros e acertos, a identidade docente estava sendo construída e ganhando seus traços iniciais na Escola Normal Evangélica.

Cada um dos entrevistados, ao concluir seus estudos na ENE, seguiu por caminhos distintos. Uns trilharam por longas distâncias – e ainda trilham – o caminho da docência; outros encurtaram o percurso, traçaram novas rotas; porém, de alguma forma, sempre recordam a experiência proporcionada por seus anos de estudos na Escola Normal.

Apontamentos finais

As reminiscências apresentadas neste estudo abordam a formação docente de cinco ex-alunos(as) que estudaram em regime de internato na Escola Normal Evangélica, localizada na cidade de São Leopoldo, RS, entre o período de 1950 a

1960, bem como fazem referência às primeiras práticas realizadas na escola primária anexada à instituição, o Instituto Rio Branco.

A partir dessas narrativas de memória destes sujeitos, percebe-se, dentre outros aspectos, a produção de uma cultura escolar específica dessa Instituição, dentro do recorte temporal selecionado. No que tange a essa temática, o pesquisador Benito traça caminhos para a compreensão desse conceito. Para Benito (2017, p. 119), a cultura escolar é "entendida como um conjunto de práticas e discursos que regularam ou regulam a vida das instituições de educação formal e a profissão docente". Essa cultura assumida pela instituição é a responsável pela forma como docentes e discentes se apropriam do ensino e da aprendizagem, incorporando esses ensinamentos e levando-os para suas práticas em sala de aula e, até mesmo, de maneira inconsciente, para sua vida fora do ambiente escolar.

A Escola Normal Evangélica, instituição responsável pela formação de muitos docentes que lecionaram e ainda lecionam em escolas primárias não somente da Região Sul, como de outras regiões do País, prezava pela criação de um bom currículo, assim como recordam os entrevistados deste estudo. Como instituição formadora de professores buscava seguir a norma vigente da época, ofertando as disciplinas curriculares obrigatórias e, também, ampliando seu currículo, inserindo outras disciplinas, como é o caso da prática da música.

Nota-se, assim, que a formação inicial para a docência, realizada nessa Instituição, proporcionou aos alunos uma experiência rica em arte, cultura, disciplina e aprendizagens diárias, que foram rememoradas ao longo das entrevistas. Tais propostas e vivências instigaram muitos dos entrevistados a continuarem investindo na busca de novos conhecimentos, já que, segundo Hall (1999, p. 38), "a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo". Assim, cada um deles procurou distintas formas de aprimorar suas práticas em sala de aula, no ensino e na aprendizagem com seus alunos e, sobretudo, consolidando a escolha pela formação de uma identidade docente.

Referências

ARENDT, Isabel Cristina. **Educação, religião e identidade étnica**: o *Allgemeine Lehrerzeitung* e a escola evangélica alemã no Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Oikos, 2008.

ARENDT, Isabel Cristina. História da educação no Rio Grande do Sul e em São Leopoldo. *In:* ARENDT, Isabel Cristina; WITT, Marcos Antônio (org.). **Pelos caminhos da Rua Grande:** história(s) da São Leopoldo Republicana. São Leopoldo: Oikos, 2011.

BENITO, Agustín, Escolano. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro--1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: jan, 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE n. 45, de 12 de janeiro de 1972. **A qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.** Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe45_72.doc. Acesso em: dez./2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: dez. 2017.

CASTANHA, André Paulo. A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia. *In:* ANPED Sul. Seminário de Pesquisa da Região Sul, 9., 2012. **Anais** [...], 2012. Disponível em: goo.gl/yLFDCB. Acesso em: jan. 2018.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 13, n. 23, jan./jun. 2011.

CORSETTI, Berenice. **Controle e ufanismo:** a escola pública no Rio Grande do Sul (1889-1930). 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 1998.

DREHER. Martin N. **Breve história do ensino privado gaúcho.**

São Leopoldo: Oikos, 2008.

FIGUEIREDO, Milene. **A nacionalização do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha**: um complexo jogo de adesões e resistências (1937-1945). 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FISCHER, Beatriz T. Daudt (org.). **Tempos de escola:** memórias. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2011. V. III.

GERTZ, René E. **O Estado Novo no Rio Grane do Sul.** Passo Fundo: Ed. da UFP, 2005.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S.; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória**: reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora, 1999.

HOPPEN, Arnildo. **Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul I Parte (**1909-1939**).** São Leopoldo: Sinodal, [19--?].

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. Pol. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de vida. *In:* NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação,** Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005. Disponível em: http://www.ufsm.br/ce/revista. Acesso em: nov. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SILVA, Circe Mary Silva da. A Escola Normal na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul e os saberes matemáticos para futuros professores (1869-1889). **HISTEMAT**, ano 2, n. 3, 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. Prefácio. *In:* GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S.; ALMEIDA, Dóriz Bittencourt (org.). **Colégios elementares e grupos escolares no Rio Grande do Sul:** memórias e cultura escolar – séculos XIX e XX. São Leopoldo: Oikos, 2016.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal, e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação,** Asphe/FaE/UFPel, Pelotas, v. 3, p. 35-57, abr. 1998.

TANURI, Lenor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação,** n. 14**,** p. 61-193, maio/jun./jul./ago. 2000.

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

Biografia dos autores

Alana Silva Sgorla

Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação. Especialista em Educação com ênfase em Supervisão Escolar pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). É professora na rede pública estadual e municipal de Pinhal da Serra, RS. Integra o Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória da Universidade de Caxias do Sul (Grupheim).
E-mail: assgorla@ucs.br

Alice Rigoni Jacques

Mestra e Doutora com estágio de pós-doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre, RS. Integrante do projeto de pesquisa: Educação no Brasil: Memória, Instituições e Cultura Escolar (Ebramic), projeto Instituições Escolares na Região Metropolitana de Porto Alegre e Vale do Rio dos Sinos: Acervos, Memórias e Cultura Escolar – séc. XIX e XX e do projeto Arquivos Pessoais, Patrimônio e Educação financiado pelo CNPq (UFRGS e Udesc).
E-mail: alice.jacques@colegiofarroupilha.com.br

Cassiane Curtarelli Fernandes

Doutoranda, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) na Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação, bolsista Capes. Possui Mestrado em Educação (2015) e Licenciatura em Pedagogia (2012) pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). É Especialista em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar pela Universidade Internacional (2018). É professora na rede pública municipal de Farroupilha, RS, e supervisora educacional na Secretaria de Educação do mesmo município. Integra o Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória da Universidade de Caxias do Sul (Grupheim).
E-mail: cassianecfernandes@gmail.com

Cristian Giacomoni

Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação-PPGEdu da Universidade de Caxias do Sul, RS, na Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação; bolsista Prosuc/Capes. Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, RS (2018), Especialista em Nutrição Esportiva pelo Centro Universitário Internacional (Uninter) (2017), Especialista em Fisiologia do Exercício pelo Centro Universitário Internacional (Uninter) (2019). Bacharel em Educação Física pela Universidade de Caxias do Sul, RS (2012). Integra o Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória da Universidade de Caxias do Sul (Grupheim).
E-mail: cristianpbs@yahoo.com.br

Cristiane Backes Welter

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Coordenadora do e professora no curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul. É Pedagoga concursada no Município de Picada Café, RS. Nomeada presidente do Conselho Municipal de Educação de Picada Café, RS, para o período de 2020 a 2021. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação em larga escala, avaliação educacional, gestão democrática e políticas educacionais.
E-mail: cbwelter@ucs.br

Darciel Pasinato

Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) com estágio de pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, RS (UFSM). Pesquisador e professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Tem experiência na área de História e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação, políticas educacionais, gestão educacional e educação rural. Membro da Rede Temática Internacional de Investigação de Educação Rural (Rier). Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação (Clio).
E-mail: darcielpasinato1986@gmail.com

Dilnei Abel Daros

Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação PPGEDU da Universidade de Caxias do Sul-(UCS), com bolsa Capes, vinculada à Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação; bolsista Prosuc/ Capes. Mestre em História (2016) pelo Programa de Pós-Graduação em História PPGHIS da Universidade de Caxias do Sul (UCS), na Linha de Pesquisa Fontes e Acervos de Pesquisa e Docência em História. Especialista em Educação em Direitos Humanos (2011) pela Universidade Federal do Rio Grande (Furg). Especialista em Ensino de Filosofia (2019) na Universidade Federal de Pelotas– (UFPEL). Graduado em História (2009) pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra-Torres). Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória na UCS (Grupheim).
E-mail: ddilnei@hotmail.com

Dilza Porto Gonçalves

Doutora e Mestra em História Ibero-Americana pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2008 e 2013). Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Pelotas (1998). É professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e residente no pós- doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação, vinculada ao projeto Pensar a Educação Pensar o Brasil (1822-2022).
E-mail: dilzahistoria@gmail.com

Eduardo Arriada

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2007). Pós-Doutorado na *University of Illinois at Urbana – Champaign* (2016), nos Estados Unidos, sob a orientação da Profa. Arlette Willis Pós-Doutora pela *University of Canterbury* (2019), na Nova Zelândia, sob a orientação do Prof. Peter Roberts. Professora Associado na Faculdade de Educação da UFPEL. Entre diversos estudos e pesquisas, participa do projeto Histórias da Educação: Processos Escolares e Profissão Docente no Rio Grande do Sul.
E-mail: earriada@hotmail.com

Eduardo Cristiano Hass da Silva

Doutorando em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, na linha de pesquisa Educação, História e Políticas. Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Graduado em História (Licenciatura e Bacharelado) na mesma Instituição. É membro pesquisador do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (IHGRGS – 2019). Faz parte dos grupos de pesquisa: Entre Memórias e Histórias da Escola no Rio Grande do Sul: do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha (1858-2008) e Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar.
E-mail: eduardohass.he@gmail.com

Eliana Rela

Doutora em Informática pela Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Graduada em História pela Universidade de Caxias do Sul. É docente permanente no Programa de Pós-Graduação em História e, docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos na Universidade de Caxias do Sul. Coordena projetos de pesquisa nas áreas de História da Educação; acervos; linguagens no ensino de História.
E-mail: erela@ucs.br

Eliane Teresinha Peres

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000), com Estágio no Exterior (PDEE), na Universidade de Lisboa ("doutorado-sanduíche"). Realizou estágio de pós-doutorado (com bolsa Capes), na *University of Illinois at Urbana-Champaign* (USA), em 2011-2012. Foi *Fulbright Visiting* Professor na *University of Texas at San Antonio*, USA, em 2018. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1989) e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995). Professora titular aposentada na UFPel. Colaboradora do Programa de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado), PPGE, da Faculdade de Educação da UFPel. É líder do grupo de pesquisa História da

Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales), CNPq, desde 2006. Coordenadora do GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, da Anped (2017-2019/2020-2021). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2
E-mail: eteperes@gmail.com

Estela Denise Schütz Brito

Doutoranda em Educação, com bolsa Capes/Proex, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), na linha de pesquisa Educação, História e Política. Mestra em Educação e Licenciada em Pedagogia pela mesma Instituição. Integra o grupo de pesquisa Educação no Brasil: Memória, Instituições e Cultura Escolar (Ebramic). Tem interesse nos temas: instituições educativas, cultura escolar, memória e história oral.
E-mail: schutzbrito@gmail.com

Estela Maris Reinhardt Piedras

Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Graduada em Arquitetura e Urbanismo. Mestra em Educação pela mesma Universidade. Professora na Graduação, Licenciatura em Artes Visuais da UFPel. Integrante do Grupo de Pesquisa Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (Ceihe/UFPel). Pesquisadora com publicações na área da História da Educação especialmente nas temáticas: cultura escolar, espaço e arquitetura escolar. Coordenadora do projeto de pesquisa Arquitetura Escolar em Pelotas (2020-2024). *E-mail:* estelapiedras@hotmail.com

Fabiana Regina da Silva

Doutora em História (UFSM). Licenciada em História (URI). Mestra em Educação (UFSM). É professora externa na Especialização em Gestão Educacional EaD/UFSM e professora de História na rede pública municipal. Membro do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos sobre Educação e Memória (Clio/UFSM). Desenvolve pesquisas sobre migração, migrantes e escolarização, ensino de história e história da educação.
E-mail: fabianareginadasilva@yahoo.com.br

Fernanda Piletti

Mestra em Educação. Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Integra o grupo de pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim) na UCS. É diretora da Escola Estadual de Ensino Médio Júlio Mongoni – Farroupilha, RS.
E-mail: fernandapiletti@gmail.com

Flávia Obino Corrêa Werle

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pós-Doutora pela Universidade do Minho, Portugal. Professora titular na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, como orientadora de mestrado/ doutorado. É bolsista produtividade do CNPq.
E-mail: flaviaw2008@gmail.com

Jauri dos Santos Sá

Doutor em Arquitetura pela Universidade Politécnica da Catalunha, Espanha, com título revalidado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-Doutor pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). É professor na Universidade do Vale do Taquari (Univates), no curso de Arquitetura e Urbanismo, coordenando o projeto de pesquisa Para além dos muros: subsídios para (re)descobrir o patrimônio cultural no Vale do Taquari.
E-mail: arqjauri@gmail.com

Jorge Luiz da Cunha

Doutor em História Medieval e Moderna Contemporânea pela *Universität Hamburg*, Alemanha (1994). Licenciado em Estudos Sociais, História e Geografia pelas Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul (FISC) (1982). Mestre em História Social do Brasil pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) (1988). Professor titular na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em História e no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória /UFSM (UFRJ). Coordena o Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação (Clio/

CNPq). Integra a Comissão Mista Daad/Capes/CNPq de seleção de bolsistas para a República Federal da Alemanha. É presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (Biograph).
E-mail: jlcunha11@yahoo.com.br

José Edimar de Souza

Doutor em Educação com estádio de pós-doutorado em Educação pela Unisinos. Graduado em História e Pedagogia. Mestre em Educação. É professor na Universidade de Caxias do Sul, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Vice-líder do grupo de pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim), na UCS. Presidente da Associação Nacional de História – Seção Rio Grande do Sul (2018-2020). Coordenador do projeto Modos de Organizar a Escola Primária no RS (1889-1950) – histórias, memórias e práticas educativas. Processo n. 405.151.20160 – Edital Universal 01/2016. CNPq-Brasil.
E-mail: jesouza1@ucs.br

Lucas Costa Grimaldi

Doutorando em Educação pelo PPGEdu-UFRGS. Bolsista de doutorado pela Capes. Mestre em Educação pelo PPGEdu/UFRGS na linha de história, memória e educação. Tem experiência na área de História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: memórias discentes, patrimônio histórico, arquitetura escolar, imprensa de educação e ensino, jornais escolares e cultura escolar. Secretário da *Revista História da Educação*.
E-mail: lucascgrimaldi@gmail.com

Maria Augusta Martiarena

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2012). Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Pelotas (2001). Mestra (2005) e Pós-Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Atualmente é professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Coordena o GT de História da Educação da AnpuhRS, gestão 2018-2020 e é vice-presidente da Associação

Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores de História da Educação (Asphe), pelo biênio 2019-2021.
E-mail: martiarena.augusta@gmail.com

Maria Goréti da Cunha Bernardes

Pedagoga pela Unisinos. Professora aposentada na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, RS.
E-mail: mariagcbernardes@yahoo.com.br

Natália de Lacerda Gil

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e coordenadora do projeto de pesquisa interinstitucional (UFRGS, Unicamp, USP, UFRJ, UFPI): Exclusão escolar na história brasileira: persistências e resistências (1920-2020), financiado pelo CNPq (Processo n. 420.799/2018-4).
E-mail: natalia.gil@uol.com.br

Nelize Bopsin

Licenciada em História pelo Centro Universitário Cenecista de Osório (2015) e Pós-Graduação em Educação Básica Profissional pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Osório, RS (2017).
E-mail: nelizebopsin@hotmail.com

Patrícia Bortoluzzi

Pedagoga pela (UCS). Foi bolsista de iniciação científica no projeto Grupo Escolar no meio rural: práticas, instituições e culturas em Caxias do Sul/RS (1890-1930) – BIC/UCS, com a orientação do Prof. Dr. José Edimar de Souza. Professora na rede municipal de ensino de Flores da Cunha, RS.
E-mail: pbortoluzzi@ucs.br

Rodrigo Luis dos Santos

Doutorando em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestre em História (2016). Graduado em Licenciatura em História (2013) pela mesma Instituição. Associado ao

Instituto Histórico de São Leopoldo. Atua com os seguintes temas: imigração e seu contexto sociopolítico; Brasil e Rio Grande do Sul republicano (Primeira República e Período Vargas); Estado Novo e nacionalização; patrimônio, museus e acervos documentais; história da educação, ensino de História e uso de fontes audiovisuais e impressas, em sala de aula.
E-mail: rluis.historia@gmail.com

Tatiane de Freitas Ermel

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/PUCRS (2017). Fez estágio pós- doutoral na *Universidad Complutense de Madrid* (Espanha). Mestra em Educação pela mesma instituição (2011). Bacharela e Licenciada em História pela Faculdade de História/PUCRS (2008). Desenvolve pesquisas na área da História da Educação, principalmente os temas: espaços e arquitetura escolar; cultura, patrimônio e memória escolar; imprensa pedagógica e circulação de ideias pedagógicas.
E-mail: tatiane.ermel@gmail.com

Terciane Ângela Luchese

Doutora em Educação pela Unisnos. Licenciada em História (UCS). Mestra em História (PUC/RS) e pós-doutora pela UniMol e UniMc/ Itália. É professora na Universidade de Caxias do Sul, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em História. Lidera o grupo de pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim), na mesma Instituição. Bolsista PQ2 do CNPq. Desenvolve pesquisas sobre imigrantes e escolarização, ensino de História e história da educação.
E-mail: taluches@ucs.br

Vania Grim Thies

Doutora em Educação pela UFPel (2013).Graduada em Pedagogia (UFPel, 2004). Especialização em Alfabetização e Letramento (UFPel, 2005). Mestra em Educação (UFPel, 2008). É professora na Universidade Federal de Pelotas, atuando no Departamento de Ensino da Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/ Fae/UFPEL). Coordenadora adjunta

do centro de memória e pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales).
E-mail: vaniagrim@gmail.com

Posfácio

Retomar a leitura da obra "Escola no Rio Grande do Sul (1889-1950): ensino, culturas e práticas escolares" publicada em 2020 suscitou reflexões sobre a passagem do tempo, as interações e parcerias de pesquisa, bem como sobre a proficuidade da História da Educação. Refiro-me à passagem do tempo, pois, o contexto original da publicação remete a um período duro e difícil de lembrar: o da pandemia de Covid-19 que assolou o mundo e transformou cotidianos, sobretudo entre os anos de 2020 e 2021. Naquele período, as tecnologias *on-line* apresentaram-se com ainda mais veemência e possibilitaram, ainda que com limitações, estabelecer vínculos. Estes contatos, incompletos e limitados, permitiram resistir ao cenário e, de maneira peculiar, ensejaram também a produção de obras como esta, feita por muitas mãos a partir do convite e mobilização de seu organizador, professor José Edimar de Souza. Assim, um período de reclusão e preocupação pôde ser também um momento de estudos, descobertas, manutenção de afetos e produção de conhecimento. O resultado destas escritas permite perceber a dimensão do campo de pesquisa em História da Educação, que, à medida que vai sendo explorado revela facetas desconhecidas das realidades regionais, despertando a percepção para diversos sujeitos e temas.

Os processos de escolarização desenvolvidos no Brasil ocorrem de maneira gradual e não linear. Desde a emancipação política do país houve a intenção de se promover a instrução formal; no entanto, tais iniciativas não avançaram

em alcance e eficácia, constituindo-se de maneira fragmentada e incompleta, ao passo que a organização e a manutenção de instituições educativas ficaram a encargo das províncias. Como aponta Saviani (2024)[1], o advento da República não trouxe consigo a centralização do sistema de ensino, mantendo os estados sob a incumbência de promover e difundir a instrução. Nesse cenário, diversas unidades federativas tomaram iniciativas de modernização da oferta de ensino, utilizando como referência o estado de São Paulo. Com isso, os Grupos Escolares passaram a constituir as paisagens urbanas sendo organizados sob uma nova ótica pedagógica, com prédios específicos, ensino graduado, entre outras modificações. Traço este breve panorama para reforçar a importância de obras como esta e o esforço dos autores em desenvolver investigações pontuais, que permitam vislumbrar as formas como a escolarização se deu em contextos locais. Tais estudos possibilitam observar, com lentes mais afiadas, o que se passou em regiões específicas, perscrutando os atores envolvidos, as ressonâncias de ideias pedagógicas, contradições e idiossincrasias.

A diversidade de artigos que compõe a coletânea evidencia o quão multifacetados foram os processos de escolarização desenvolvidos no estado do Rio Grande do Sul. O contexto da materialização das instituições, aqui apresentado, revela não apenas "modos de fazer" de escolas em núcleos de imigração, mas também as formas de se apropriar de atividades como a Hora do Brasil e a Semana da Pátria. Além disso, os autores apresentam práticas cotidianas e discutem as intencionalidades políticas e pedagógicas na edifi-

[1] SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2024.

cação de prédios escolares entre o fim do século XIX e as primeiras décadas do século XX.

É importante mencionar, também, o diálogo desta coletânea com estudos publicados anteriormente sobre os processos de escolarização do estado do Rio Grande do Sul, tais como os de Bastos, Tambara e Kreutz (2002)[2], Grazziotin e Almeida (2016)[3], Luchese, Fernandes e Belusso (2018)[4], entre outros que poderiam ser mencionados. Juntas, estas publicações contribuem com a construção de um panorama da educação no estado e possibilitam a sua articulação com o cenário nacional. Ao fazer esta afirmativa, não me refiro à construção de uma tessitura da trama histórica de forma regular e homogênea, mas sim à possibilidade de estabelecer comparativos e tensionamentos com outros contextos, bem como perceber incompletudes, silenciamentos e esquecimentos.

Por fim, faço menção ao espaço que coletâneas como esta abrem para pesquisadores em diferentes fases de seu processo formativo. A oportunidade do exercício de escrita e divulgação de estudos contribui para a consolidação do pesquisador e o fortalecimento do campo de estudo. Favorece-se, com isso, o acesso a diferentes formas de condução metodológica, permitindo observar as múltiplas formas de realizar a operação historiográfica (Certeau, 2017, p. 45)[5], ten-

---

[2] BASTOS, Maria Helena Camara; TAMBARA, Elomar; KREUTZ, Lucio (org.). *Histórias e memórias da educação no Rio Grande do Sul***.** Pelotas: Seiva/UFPel, 2002.

[3] GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (org.). *Colégios elementares e grupos escolares no Rio Grande do Sul:* memórias e cultura escolar – séculos XIX e XX. São Leopoldo: Oikos, 2016.

[4] LUCHESE, Terciane Ângela; FERNANDES, Cassiane Curtarelli; BELUSSO, Gisele (org.). *Instituições, histórias e culturas escolares*. Caxias do Sul: Educs, 2018.

[5] CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

do como premissa o rigor teórico-metodológico. Com obras como esta, percebemos não só a diversidade de temáticas a serem exploradas na História da Educação, mas também o potencial da pluralidade de formações de autores que compõem este campo. Como apontam Lopes e Galvão (2001)[6], se, em momentos anteriores, o campo investigativo em História da Educação foi indagado por ser fronteiriço entre a História e a Educação, hoje talvez seja possível dizer que sua hibridez e heterogeneidade constituam, justamente, sua potência e singularidade.

Novo Hamburgo, janeiro de 2026
Prof.ª Dra. Ariane dos Reis Duarte
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

[6] LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

A diversidade de artigos que compõe a coletânea evidencia o quão multifacetados foram os processos de escolarização desenvolvidos no estado do Rio Grande do Sul. O contexto da materialização das instituições, aqui apresentado, revela não apenas "modos de fazer" de escolas em núcleos de imigração, mas também as formas de se apropriar de atividades como a Hora do Brasil e a Semana da Pátria. Além disso, os autores apresentam práticas cotidianas e discutem as intencionalidades políticas e pedagógicas na edificação de prédios escolares entre o fim do século XIX e as primeiras décadas do século XX.

Profa. Dra. Ariane dos Reis Duarte
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

GRUPHEIM
Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória

OIKOS EDITORA

ISBN 978-65-5974-336-0