

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

GLEISON OLIVO

**SENTIDOS E SABERES DA ESCOLA RURAL NO VALE DOS VINHEDOS –
BENTO GONÇALVES / RS - (1928 - 1958)**

CAXIAS DO SUL

2017

GLEISON OLIVO

**SENTIDOS E SABERES DA ESCOLA RURAL NO VALE DOS VINHEDOS –
BENTO GONÇALVES / RS - (1928 - 1958)**

Dissertação de Mestrado apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Orientadora: Profª Drª Terciane Ângela Luchese

CAXIAS DO SUL

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

O49s Olivo, Gleison, 1984-
Sentidos e saberes da escola rural no Vale dos Vinhedos – Bento
Gonçalves/RS - (1928 - 1958) / Gleison Olivo. – 2017.
268 f. : il. ; 30 cm

Apresenta bibliografia.
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2017.

Orientação: Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese.

1. Educação - Bento Gonçalves (RS). 2. Educação rural - Bento
Gonçalves (RS). 3. Itália - Bento Gonçalves (RS) - Migração. I.
Luchese, Terciane Ângela, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37(816.5)

Índice para o catálogo sistemático:

- | | |
|---|-------------------|
| 1. Educação - Bento Gonçalves (RS) | 37(816.5) |
| 2. Educação rural - Bento Gonçalves (RS) | 304.4(816.5) |
| 3. Itália - Bento Gonçalves (RS) - Migração | 314.15(450:816.5) |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Michele Fernanda Silveira da Silveira – CRB 10/2334

*“Sentidos e saberes da Escola Rural no Vale dos Vinhedos –
Bento Gonçalves/RS – (1928-1958)”*

Gleison Olivo

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 21 de novembro de 2017.

Banca Examinadora:

Dra. Terciane Ângela Luchese (presidente – UCS)

Dra. Eliana Rela (UCS)

Dr. José Edimar de Souza (UCS)

Dra. Doris Bittencourt Almeida (UFRGS)

Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin (UNISINOS)

CAMPUS-SEDE

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

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

Telefone / Telefax (54) 3218.2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Dedico este meu trabalho aos meus pais, Zenor e Nilva, e irmãos, bases do meu espírito.

AGRADECIMENTOS

Fazer a escrita de agradecimento a todos aqueles que fizeram parte da pesquisa não é uma tarefa fácil, pois foram muitos que estiveram presentes, seja de uma maneira direta ou indireta. Foram tantos os contatos e situações que o mestrado me proporcionou que, não conseguiria mencionar todos. Em cada situação nova, cada desafio, cada frustração, cada angústia, cada conquista foi oportunidade de crescimento e amadurecimento acadêmico e pessoal. Entrei no mestrado como um enólogo que entra no seu vinhal, na busca pelas melhores matérias primas para fazer o seu melhor vinho. Não foi um processo fácil ou rápido. Teve inúmeras variações ao longo desse processo. Tudo teve seu tempo. Foram necessárias muitas escolhas, estudos e, acima de tudo, responsabilidade com os objetivos aos quais se havia proposto. Agora, considero que o produto esteja pronto para ser apreciado. Sobre a avaliação e a crítica, deixo aos leitores e avaliadores.

Desse processo, como dito, foram muitas as pessoas que compartilharam comigo essa construção. Acredito que todo trabalho é fruto do esforço, cumplicidade e confiança de muitas pessoas. Coube a mim, ser o escritor daquilo que vi, ouvi e senti. Por isso, deixo aqui meu registro de agradecimento a todos aqueles que contribuíram com essa pesquisa.

Início, no entanto, meu agradecimento àqueles que estiveram ligados mais diretamente à minha pesquisa.

Em primeiro lugar, não poderia deixar de citar minha orientadora, Terciane Ângela Luchese. Foi um pelo privilégio tê-la como orientadora e sempre me senti muito honrado em ser seu orientando. Foram dois anos de muitas proximidades, trocas, partilhas, cobranças e companheirismo. Sua estimável competência profissional me instigou e me provocou a fazer o melhor. “Nada de tão básico”! Pelo contrário, encontrei uma orientadora que acreditava naquilo que também acreditava, sempre me inspirando a fazer o máximo que minhas condições permitiam. Junto ao seu lado técnico, profissional, também me ensinou a ver a vida de uma forma diferente, mesmo com os atropelos e acúmulos de funções do cotidiano. Sua postura e modo de “ler” e “entender” os desafios que cercam a vida profissional ou pessoal, ensinou-me, acima de tudo, a vivê-los com doçura, seriedade, sensibilidade e equilíbrio.

Em segundo lugar, agradeço àqueles que também foram o “corpo” da minha pesquisa. Os entrevistados. A partir da metodologia da história oral, tive a satisfação de cruzar com inúmeras pessoas, uma parte delas até então desconhecidas. Por isso, agradeço a cada ex-aluno e professor das escolas rurais do Vale dos Vinhedos, pela confiança a mim estabelecida para dividir as suas histórias. Mais do que dividir histórias, obrigado por permitir entrar na

intimidade das suas lembranças e poder compartilhar com meus leitores. Tenham certeza que suas memórias contribuíram com a história da educação. Também no trabalho com as fontes devo agradecer a todos os funcionários do Arquivo Histórico Municipal de Bento Gonçalves, especialmente Assunta De Paris, à Secretaria Municipal de Educação e, ao Museu Casa do Imigrante, do mesmo município.

Meu agradecimento especial ao Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, mantenedora do Sagrado Rede de Educação, pela oportunidade a qual me foi dada desde 2008 a aprender a ser educador. De forma especial, agradeço Ir. Maria Diva, por permitir minhas ausências para o exercício do estudo e da pesquisa durante o mestrado. Aos colegas do administrativo e professores desta mesma Instituição, obrigado pela compreensão e ajuda nos momentos em que precisei me ausentar.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul pela qualidade das aulas e por contribuir com minha formação acadêmica.

Por fim, de forma muito especial, o meu agradecimento a toda minha família e demais pessoas queridas do meu convívio. Aos de perto e aos de longe, pelo incentivo, apoio e compreensão com minhas ausências do convívio social por conta da exigência da pesquisa.

A todos, meu muito obrigado!

“Há momentos de semear, de crescer, de trabalhar e de colher. Há momentos de ensinar e ao mesmo tempo, aprender. Há momentos que basta ouvir a voz do silêncio, e outros, em que tudo o que precisamos é do calor dos sons, das vozes, dos aromas. Da troca com quem mais gostamos. Há momentos de parar pra pensar, e outros, de não pensar em nada, só viver”.

Vinícola Salton

RESUMO

A presente dissertação se insere na área de História da Educação e objetiva analisar e compreender o processo de constituição dos saberes e dos sentidos escolas rurais do Vale dos Vinhedos – Bento Gonçalves / RS, entre os anos de 1928 a 1958. Estas escolas têm sua gênese ainda no berço da imigração italiana no Rio Grande do Sul, ao final do século XIX sendo, por isso, caracterizadas por uma cultura escolar marcada por processos identitários étnicos italianos. A pesquisa teve como recorte temporal o ano de 1928 a 1958. A narrativa construída teve como objetivo analisar as práticas e os processos que constituíram ou influenciaram os saberes e os sentidos circundantes na escola rural. A investigação assentou-se na apropriação metodológica da análise documental histórica e de forma predominante, destaca-se o uso da História Oral. Tais empirias foram compreendidas a partir da História Cultural de forma ampla, plural e dinâmica, cercadas de representações e especificidades, fundamentadas principalmente nos teóricos Burke (2008), Chartier (2002), Certeau (1994). No primeiro capítulo, está a contextualização do *locus* em que decorre a pesquisa. O segundo é apresentado os saberes que circularam nas escolas rurais e, por último, são apresentados os sentidos que antigos alunos e professores representaram sobre o processo de escolarização vivido no Vale dos Vinhedos. As marcas da etnicidade italiana foram percebidas como aspectos influenciadores dos saberes vivenciados no meio escolar e das representações de sentidos construídos sobre as suas escolas rurais. A análise da pesquisa demonstrou que os Saberes das escolas rurais do Vale dos Vinhedos, contemplavam um conjunto de práticas em que a dinâmica escolar não era permeada somente por saberes ditos científicos, mas também por aspectos do cotidiano e da cultura social. Os ditos saberes científicos estavam fundamentados inicialmente em conteúdos pedagógicos voltados a dimensão italiana, por conta dos manuais escolares serem ofertados e produzidos pelo governo italiano. Depois disso, percebeu-se que o domínio da leitura, da escrita e o domínio das operações básicas da matemática, tornaram-se os saberes científicos fundamentais a serem aprendidos no meio escolar. Os saberes culturais, entendidos como o conjunto de hábitos e tradições populares, como a formação religiosa, moral e cívica, os processos identitários étnicos italiano, uso do dialeto entre outras práticas herdadas da tradição italiana, constituíram o conjunto dos saberes vivenciados nestas escolas rurais. Tal pesquisa pôde evidenciar ainda que os Sentidos que tangenciaram a escola rural, em algumas práticas escolares, estavam ligados numa estreita relação com a comunidade rural. Além disso, a escola é representada pela comunidade com a função social de formação identitária dos sujeitos. A autoridade também foi outro sentido representado à escola. Nela, depositava-se a autoridade como um espaço legitimado para a formação moral, social e religiosa dos sujeitos, sendo a figura do professor percebida de forma hierarquizada. E, por fim, a pesquisa revela a escola com o sentido de “progresso”, em que se acreditava que a escola tinha a função de colaborar no desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos.

Palavras-chave: Ensino Rural, Cultura Étnica Escolar, Processos Identitários, Saberes Escolares, Imigração Italiana.

ABSTRACT

This thesis relates to the History of Education field of study. Its main goal is to examine the process of knowledge and sense formation which influenced the educational process of rural schools from 1928 to 1958. These schools belong to a set of rural communities located in the Vale dos Vinhedos district - Bento Gonçalves/RS and have been influenced by the Italian immigration which took place at the end of the nineteenth century. We also included studies that examined the beginning of schooling system during the Italian immigration from 1875. Our methodological approach used historical documentary analysis and the use of Oral History. This approach allowed us to conduct a Cultural History analysis based on theorists such as Burke (2008), Chartier (2002), and Certeau (1994). The first chapter of this thesis presents a contextualization of the locus in which the research takes place. The second chapter discusses the knowledge embedded in rural schools. Finally, it is discussed how former students and teachers perceive the schooling process exhibited in the Vale dos Vinhedos district. Our findings suggest that characteristics of Italian ethnicity influenced several aspects of knowledge and symbolic meaning formation in the rural schools. Furthermore, knowledge in these schools incorporated a set of routines in which the school dynamics is not only permeated by scientific knowledge, but also by several aspects of daily life and social culture. Consequently, scientific knowledge was initially based on pedagogical content aimed at the Italian dimension mainly because textbooks used in the schools were provided by the Italian government. Over time, however, the mastery of reading, writing, and simple mathematical calculations became key components of scientific knowledge learned in the school environment. Furthermore, cultural knowledge defined as the set of popular customs and traditions such as religious, moral and civic formation, Italian ethnic identity processes, use of the dialect among other practices inherited from the Italian tradition, constituted the set of knowledge experienced in the rural schools. This study also suggests that the Senses seen in the rural schools were closely linked to the rural community in that the school was perceived as a key social ingredient in the formation of the subject's identity. Authority is another sense observed in the school. More specifically, authority is seen as a social space for moral, social, and religious formation in which the teacher is perceived in a hierarchical way. Finally, our findings suggest a school with the sense of "progress" since it would help subjects to obtain personal and social development.

Key words: Rural Education, Ethnic School Culture, Identity Processes, School Knowledge, Italian Immigration.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Propaganda estimulando o movimento imigratório à América.....	33
Figura 2 - Sede da Colônia Dona Isabel em 1883.....	46
Figura 3 - Mapa da Abertura de Estradas na Colônia Dona Isabel (Bento Gonçalves) e na zona de colonização italiana.....	48
Figura 4 - Estação Férrea de Bento Gonçalves logo após sua abertura, em 1919.....	54
Figura 5 - Esquina das ruas Júlio de Castilhos e José Mário Mônaco, no Centro, em 1929....	55
Figura 6 - Imagem aérea do bairro Cidade Alta no início da década de 60.....	59
Figura 7- Vista aérea do Centro (cidade baixa) da Cidade de Bento Gonçalves/RS.....	61
Figura 8- Vista aérea da região central (cidade baixa) e ao topo, vista da Cidade Alta.....	61
Figura 9 – Vista aérea (cidade baixa e Cidade Alta) de Bento Gonçalves/RS.....	62
Figura 10- Mapa de localização do Distrito do Vale dos Vinhedos, abrangendo os três municípios.....	64
Figura 11 - Posição geográfica do Vale dos Vinhedos numa perspectiva municipal, estadual e nacional.....	65
Figura 12 - Identificação das Comunidades do Vale dos Vinhedos no Município de Bento Gonçalves/RS.....	66
Figura 13 - Residência e Moinho da Família Romagna – Linha Geral.....	71
Figura 14 - Imposto de Viação Rural.....	73
Figura 15 - Capela das Almas – Comunidade das Almas	76
Figura 16 - Capela das Neves – Comunidade 6 da Leopoldina.....	77
Figura 17 - Capela Santíssima Trindade – Comunidade Zemith.....	78
Figura 18: Comunidade 40 da Graciema.....	78
Figura 19 - Capela N. Sra. das Graças – Comunidade 8 da Graciema.....	79
Figura 20 - Capela da Glória – Comunidade 40 da Lepoldina.....	80
Figura 21 - Capela N. Sra. da Pompeia – Comunidade da Busa.....	81
Figura 22 - Capela Santa Lúcia – Comunidade Santa Lúcia.....	82

Figura 23 - Capela São Pedro – Comunidade 15 da Graciema.....	83
Figura 24 - Gruta N. Sra. de Lourdes – Comunidade Gruta N. Sra. de Lourdes do Ceará.....	84
Figura 25- Sociedade Italiana de Mútuo Socorro Regina Margherita.....	87
Figura 26 – Croquis do imóvel nº 11 – Aula Municipal Assis Brasil – Comunidade 8 da Graciema.....	110
Figura 27 - Quadro do Rei Vitório e Rainha Helena – escondido no período Vargas no sótão da casa, por ferir a brasilidade no meio comunitário e familiar.....	124
Figura 28- Certidão de Registro de Estrangeiros de Maria Giordani – italiana - moradora da Comunidade Santa Lúcia – Vale dos Vinhedos – datada em 13/11/1942.....	132
Figura 29 - Livro Registro de Chamadas – Aula Fagundes Varella / Linha Graciema – Março de 1944.....	138
Figura 30 - Livro pedagógico usado para a instrução nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos.....	143
Figura 31 - Livro de leitura da Escola Popular Austríaca usado nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos.....	145
Figura 32 - Boletim Escolar de Anitta Marcatto – Ano de 1953 da Aula Rui Barbosa.....	148
Figura 33 - Livro – O Pequeno Escolar.....	152
Figura 34- Cartilha de alfabetização – Sem capa e sem identificação de ano.....	153
Figura 35 - Manual de língua portuguesa.....	153
Figura 36- Livro de Leitura para o Estado do Rio Grande do Sul – 18ª edição.....	155
Figura 37 - Livro de Leitura para Aulas (escolas) Primárias.....	156
Figura 38 - Livro de Leitura “O Pequeno Escolar” 1946.....	157
Figura 39 - Livro de Leitura “O Pequeno Escolar” 1946.....	157
Figura 40 - Livro de leitura (Sem capa e ano).....	158
Figura 41 - Registros do Inspetor Escolar sobre erros de pronúncia em língua portuguesa..	160
Figura 42 - Impresso de matemáticas da década de 1940 utilizado na escola rural da Comunidade da Busa.....	162
Figura 43 - Manuscrito solto dirigido ao Inspetor de Ensino da Professora Elvira Romagna Dendena – 26/04/1941.....	177

Figura 44 - Comunidade da Busa – Vale dos Vinhedos / Bento Gonçalves RS - Sem data...	183
Figura 45 - Panfleto das comunidades étnicas contra a campanha política de Plínio Salgado e Feliz Contreiras Rodrigues.....	193
Figura 46 - Escola da Comunidade das Almas – Vale dos Vinhedos / Grupo de alunos meninos da professora Coraína Leite Zorrer – 1937.....	196
Figura 47 - Escola da Comunidade das Almas – Vale dos Vinhedos / Grupo de alunas meninas da professora Coraína Leite Zorrer – 1937.....	199
Figura 48 - Ata do Inspetor Escolar que prescreve a eliminação de um aluno por mal comportamento – 1929.....	205
Figura 49 - Relatório de Inspeção escolar José Cavaleri – 2º Distrito de Bento Gonçalves – Mês de Agosto de 1940.....	205
Figura 50 - Jornal Staffeta Riograndense - Garibaldi, Quarta-feira, 31 de janeiro de 1940..	218
Figura 51 - Professora Armelinda Frare – Escola Linha Zamith – Década de 1940.....	220

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sujeitos entrevistados para a pesquisa em mestrado, intitulada: Saberes e Sentidos das Escolas Rurais do Vale dos Vinhedos – Bento Gonçalves / RS (1928 – 1958).....	26
Quadro 2 - Quadro estatístico da população da colônia italiana de Dona Isabel – 1884.....	41
Quadro 3 - Ocupação de lotes e quantidade de casas na Colônia Dona Isabel.....	44
Quadro 4 - Quadro Econômico de Bento Gonçalves/RS – 1948.....	59
Quadro 5 - Estabelecimentos de ensino primário em Bento Gonçalves (1939 a 1948).....	92
Quadro 6 - Total de professores, frequência medida e estudantes aprovados – Bento Gonçalves (1939 a 1948).....	93
Quadro 7 - Analfabetismo no Brasil em Estados Brasileiros Recenseamento de 1906.....	102
Quadro 8 - Nome das escolas rurais do Vale dos Vinhedos e suas respectivas comunidades.....	115
Quadro 9 - Excertos do Decreto nº 18, de 20 de novembro de 1941 – Município de Bento Gonçalves/RS.....	120
Quadro 10 - Organização da grade curricular e suas respectivas séries.....	137
Quadro 11 - Síntese do “Libro Lettura – Scuole popolari austriaca”.....	146
Quadro 12 – Excertos sobre as prescrições disciplinares do Ato 189 de 1928 – Município de Bento Gonçalves / RS.....	203
Quadro 13 – Excertos sobre as prescrições disciplinares no Decreto nº 18 de 1941– Município de Bento Gonçalves / RS.....	203
Quadro 14 - Indicação de instrução da população rural e urbana de Bento Gonçalves/RS de 5 anos e mais em 1950.....	218

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2 ENTRE HISTÓRIAS E CONTEXTOS: BENTO GONÇALVES E VALE DOS VINHEDOS (1875 – 1958)	34
2.1 ENTRE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS: CONTEXTUALIZANDO O VALE DOS VINHEDOS/BG	64
2.2 AS INICIATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO EM BENTO GONÇALVES/RS ENTRE 1875 E 1928	86
3 OS SABERES NAS ESCOLAS RURAIS DO VALE DOS VINHEDOS.....	100
3.1 SOBRE A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO RURAL NO BRASIL	103
3.2 SOBRE A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO RURAL DO VALE DOS VINHEDOS	110
3.3 SOBRE A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO E SUA INFLUÊNCIA NOS SABERES DAS ESCOLAS RURAIS DO VALE DOS VINHEDOS	117
3.4 SOBRE OS SABERES DIFUNDIDOS NOS MANUAIS PEDAGÓGICOS ESTRANGEIROS NAS ESCOLAS DO VALE DOS VINHEDOS	142
3.5 SOBRE OS SABERES CURRICULARES PRESCRITOS PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS	148
3.6 SOBRE OS MÉTODOS DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM OS SABERES	165
4 OLHARES SOBRE OS SENTIDOS DA ESCOLA RURAL DO VALE DOS VINHEDOS.....	180
4.1 RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, COMUNIDADE E A CONSTITUIÇÃO DE PROCESSOS IDENTITÁRIOS	184
4.2 ESCOLA COMO ESPAÇO DE AUTORIDADE NA FORMAÇÃO MORAL E SOCIAL DOS SUJEITOS.....	197
4.3 A ESCOLA COMO PROMESSA DE PROGRESSO E REPRESENTAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA COLETIVIDADE	222
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	234
REFERÊNCIAS	243
APÊNDICES	258

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A proposta de escrita dessa pesquisa foi investigar os sentidos e os saberes das escolas rurais do Distrito do Vale dos Vinhedos, do município de Bento Gonçalves/RS, privilegiando a periodização de 1928 a 1958. O foco investigativo da pesquisa foi pesquisar quais foram os saberes escolares constituídos e como as práticas estavam fundamentadas nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos. Além disso, investiguei quais foram as representações de sentidos que antigos alunos e professores atribuíram ao ensino rural, na época em que decorre a pesquisa. O conceito dos saberes utilizados nessa pesquisa foi compreendidos a partir de Charlot (2005) numa perspectiva plural, considerando a relação em que o sujeito estabelece consigo mesmo e com o seu meio social, que permite “compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...]”(CHARLOT, 2005, p. 41). Ou seja, não tratei a concepção de saberes voltados unicamente ao dito saber científico escolar, mas privilegiando toda a relação que envolve o sujeito e o seu meio, pois de acordo com Charlot,

Não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”. Em outras palavras, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo do sujeito), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, partilham esse saber) (CHARLOT, 2000, p. 61).

Em torno à concepção de sentidos, esta categoria foi tratada a partir da relação de representação que os sujeitos manifestam sobre o vivido na experiência escolar das escolas rurais do Vale dos Vinhedos, sejam pelas narrativas da memória oral ou pelas representações que os documentos históricos apresentam.

O recorte temporal desta pesquisa está referenciado entre os anos de 1928 a 1958. Considerando que o tempo e o contexto na história são aspectos dinâmicos, a investigação aborda alguns aspectos do *locus* do município de Bento Gonçalves / RS e do Distrito do Vale dos Vinhedos ainda do final do século XIX e início do século XX, porém, privilegia sua investigação no período supracitado. O recorte inicial de 1928 se dá por conta do período em que foi instituída a primeira regulamentação do ensino municipal de Bento Gonçalves, com a promulgação do Ato nº 189, de 29 de maio de 1928, que aprovava o regulamento do ensino público municipal, assinado pelo então intendente municipal João Baptista Pianca. Tal ato normatizou o ensino municipal que, até então, funcionava de forma improvisada, sem

orientação legal municipal. Dado esse marco inicial na investigação, estendo a pesquisa até o ano de 1958, ano de inauguração da Escola Municipal Estado do Ceará, na Comunidade do Ceará, sendo esta a última comunidade rural do Vale dos Vinhedos a ser contemplada como espaço escolar, fechando-se, dessa forma, um ciclo de implantação das escolas rurais neste Distrito. Entretanto, como já ressaltado, embora se estabeleça uma periodização na pesquisa, reforço o entendimento que, por conta do movimento investigativo da pesquisa, esse balizamento temporal foi dinâmico e, por diversas vezes, precisei retroceder temporalmente às análises do recorte temporal inicial estabelecido (1928), a fim de compreender os processos de escolarização iniciados no final do século XIX e início do século XX.

O ensino rural do Vale dos Vinhedos emergiu num contexto da imigração, em 1875, e foi sendo consolidado ao longo da história com uma dinâmica cultural e social peculiar. As primeiras iniciativas ocorreram a partir da organização dos colonos que, ao sentir a necessidade de instruir seus filhos, encontraram alternativas e formas autônomas para suprir a escassez da oferta de um ensino público. Muitos eram orientados pelos próprios pais e outros eram confiados àqueles que eram considerados os mais capazes e instruídos na comunidade, sendo eleitos ou convidados para conduzir e levar a instrução necessária aos seus filhos. O improvisado dos espaços para a escolarização parece ter sido a prática mais comum, uma vez que as próprias residências ou capelas tornavam-se espaços para o acolhimento dos alunos. Ressalta Luchese que:

As iniciativas para o desenvolvimento da instituição escolar precisam ser compreendidas dentro do contexto histórico e cultural em que se processou a ocupação da citada Região: a educação dos indivíduos era concebida como responsabilidade e ação dos princípios familiares, religiosos e escolares. A família era tomada como referência para os ensinamentos considerados mais necessários para a vida. (LUCHESE, 2007, p. 118)

No entanto, investigar os saberes e os sentidos das escolas rurais deste espaço, entre 1928 a 1958, supõe antes disso, entender essas relações, essas vivências e referências sociais e culturais que tangenciaram os modos de vida da sua população. Ou seja, supõe considerar alguns aspectos do período que antecede ao recorte temporal da pesquisa, de modo a compreender as circunstâncias históricas que envolveram o cenário dessa pesquisa.

Frente a essas considerações históricas, os estudos sobre o processo e a dinâmica em que o ensino foi constituído no Vale dos Vinhedos, viabilizou-me problematizar a seguinte questão: Quais sentidos professores e alunos construíram sobre o processo escolar vivido no

Vale dos Vinhedos, Bento Gonçalves/RS, entre os anos de 1928 a 1958, considerando as culturas escolares, em especial, os saberes?

Considerando essa problematização, inúmeros outros questionamentos secundários poderiam ser feitos nessa pesquisa: Que sentidos eram confiados à escola? O que representava a escola? Qual era o seu sentido? Por que ir à escola? Como eram as escolas? Como foram instituídas e por quem? Qual ou quais eram os saberes desenvolvidos na escola? Que sentidos eles tinham? Estavam relacionados à vida social? Quais eram as metodologias adotadas para o ato de ensinar? Quem eram os alunos? Quem eram os professores e qual era a formação desses? O que move o espaço escolar-rural? Que relações eram estabelecidas? Há outras formas de saber? Que sentidos são construídos na escola, enquanto lugar de socialização, troca de conhecimentos e de experiências? Qual era a relação da escola com a comunidade?

Essas problematizações foram possíveis de serem discutidas na medida em que foi sendo estudado o contexto e a história do espaço da pesquisa. Portanto, esse contexto histórico foi necessário ser compreendido para poder investigar e analisar o processo cultural e pedagógico e, ao mesmo tempo, encontrar respostas para os problemas suscitados. Afinal, como ressalta Rodrigues:

O contexto é, também, um determinante da prática docente. O sujeito está imerso em uma teia de relações com o outro, com o meio em que está inserido e consigo mesmo, pois a identidade docente e discente é “uma construção social, histórica, cultural”. (RODRIGUES, 2009 p. 14)

Frente a essas considerações, teve-se como objetivo central pesquisar os sentidos e os saberes do processo escolar para antigos professores e alunos do Vale dos Vinhedos, de modo a compreender os processos identitários étnicos italianos presentes na cultura escolar.

A relevância desse trabalho investigativo surgiu a partir da ausência de pesquisa sobre a história da educação no Vale dos Vinhedos. Há outros trabalhos acadêmicos voltados para a temática geográfica e vitivinícola do local, contudo esta foi a primeira pesquisa voltada ao processo escolar. Os resultados dessa pesquisa buscaram trazer ressonância à gênese do ensino rural, que estavam vinculados ao processo de imigração italiana, ocorridos a partir de 1875. Por conseguinte, investigou-se as relações da cultura étnica-italiana e a interferência na forma como o ensino rural se constituiu.

A partir desse referencial cultural, o espaço do Vale dos Vinhedos apresenta um cenário cultural étnico italiano amplo. Desde a vinda dos primeiros imigrantes italianos, os traços da cultura local foram permeados pelo processo identitário dessa cultura étnica. São

diversos os elementos do seu cotidiano que poderiam se tornar objetos de estudos. As tradições e os hábitos da sua população são particularidades que constituem o modo de ser e traz sentido sobre o seu cotidiano.

O referencial teórico está fundamentado na História Cultural. A partir disso, inúmeros elementos do cotidiano da população residente do Vale dos Vinhedos foi objeto de investigação nessa pesquisa em educação. Muito da postura e do modo do pesquisador entender e fazer história na contemporaneidade é fruto da “virada cultural” destacada por Burke (1992). A partir dos escritos do referido teórico, pode-se identificar que a postura do historiador passou a estar ligada diretamente a uma relação interdisciplinar de análises e a tecer relações com a sociologia e com a antropologia. Isso coloca o historiador cultural em uma condição de libertação dos antigos métodos e a construção de novos olhares sobre a história – seus documentos, seus objetos de investigação e suas categorias analíticas são ampliadas. Além do que, é necessário dialogar com outras áreas, a fim de ampliar os olhares sobre os documentos, objetos e relações com outros campos da história cultural.

Ainda, de acordo com Burke, quando se refere ao conceito História Cultural, refere-se a um conceito que implica diferenças, debates e conflitos, pois refere-se a pessoas, a locais, a conceitos e a histórias diferentes umas das outras. Nesse sentido, segundo Burke, ‘não há concordância sobre o que constitui história cultural, menos ainda sobre o que constitui cultura’ (BURKE, 2000, p. 13)

Enfim, dispor-se a pesquisar o passado e fazer o exercício de compreender uma determinada cultura a partir das contribuições de Burke, possibilitou-me entender a história a qual me propus investigar com diferentes realidades e olhares, pois:

Abandonou-se o tradicional contraste entre sociedades com e sem cultura. [...] Como os antropólogos, os novos historiadores culturais falam em “culturas” no plural. Não pressupõem que todas as culturas sejam iguais em todos os aspectos, mas se abstêm de juízos de valor sobre a superioridade de algumas em relação a outras, julgamentos feitos inevitavelmente do ponto de vista da própria cultura do historiador e que atuam como tantos obstáculos à compreensão (BURKE, 2000, p. 246)

A partir das contribuições sobre a História Cultural, percebo que se abriram inúmeras ramificações que foram possíveis de serem analisadas sobre o cotidiano dos sujeitos escolares do Vale dos Vinhedos, que me possibilitou identificar quais foram os elementos que compõem sua trajetória cultural, tendo em vista que a prática e a expressão da atividade humana desses antigos sujeitos escolares já seriam uma possibilidade de o historiador perfazer

o caminho dessa construção cultural, pois permite enxergar a vida e o cotidiano com olhos atentos a toda manifestação da expressão humana.

Com isso, penso que ao ter me proposto a pesquisar aspectos que envolvem a história da educação do Vale dos Vinhedos, precisei me portar como um investigador que se dispõe a ver as evidências, tendo a liberdade e a pré-disposição de ver aquilo que está oculto, de perceber as lacunas, de sentir as variáveis, de não naturalizar tudo aquilo que se vê e avançar a investigação a partir de rotas e de caminhos alternativos, sem a preocupação de cumprir necessariamente as setas que a história do imaginário popular possa trilhar ou defender. Conforme Pesavento,

No campo da História Cultural, o historiador sabe que a sua narrativa pode relatar o que ocorreu um dia, mas que esse mesmo fato pode ser objeto de múltiplas versões. A rigor, ele deve ter em mente que a verdade deve comparecer no seu trabalho de escrita da História como um horizonte a alcançar, mesmo sabendo que ele não será jamais constituído por uma verdade única ou absoluta. O mais certo seria afirmar que a História estabelece regimes de verdade, e não certezas absolutas (PESAVENTO, 2005, p. 51).

Com isso, as narrativas que aqui foram apresentadas não tiveram a pretensão de serem entendidas como uma verdade absoluta ou estabelecer conclusões acerca do assunto. Antes disso, meu interesse foi ir ao encontro de alguns horizontes que possibilitassem alcançar alguns referenciais para cotejar com o conjunto das fontes, que pudessem conversar, pois cada qual me apresentou diversas representações que, ao rigor do seu conjunto, poderá representar um conjunto de olhares e significações que, segundo Chartier (2002, p. 28) são práticas “complexas, múltiplas, diferenciadas, que constroem o mundo como representação”.

Nessa perspectiva, a compreensão dos conceitos de “narrativas” e de “representação” foi tida como fundamental nessa investigação histórico-cultural do ensino do Vale dos Vinhedos. Esses conceitos, a partir de Chartier (1990), auxiliaram a compreender os objetos culturais produzidos e os sujeitos produtores, assim como os processos que envolvem a história cultural. O modo como se compreende ou se interpreta a sociedade e a sua cultura é fruto das representações que se faz. Segundo Chartier, toda a prática discursiva ou escrita que realize é um exercício do presente que busca conferir sentido ao passado e tornar-se inteligível, de tal modo que:

[...] ajuda os historiadores a se desligarem de sua ‘bem fraca ideia do real’ [...]. Elas não são simples imagens, verídicas ou enganosas, de uma realidade que lhes seria exterior. Possuem uma energia própria que convence que o mundo, ou o passado, é realmente o que elas dizem que é. Produzidas em suas diferenças pelas

desigualdades que fraturam as sociedades, as representações, por sua vez, as produzem e as reproduzem (CHARTIER, 2011b, p. 281).

Partindo desse pressuposto, entendo que as representações dessa pesquisa foram oriundas das diversas narrativas e dos olhares que cada um dos sujeitos investigados fez sobre a história que viveu no seu período escolar, bem como os documentos impressos, selecionados para a pesquisa, são marcados por representações de quem os escreveu e de quem os lê. Embora muitos dos sujeitos da pesquisa possam ter dividido o mesmo espaço, o mesmo tempo, a mesma aula, o mesmo professor, cada qual representou a sua leitura da história, independente da fonte analisada.

Por isso, o propósito dessa pesquisa não foi dogmatizar certezas acerca da “história”, mas evidenciar algumas narrativas a partir dos sujeitos escolares do Vale dos Vinhedos, pois cada qual teve a sua maneira de ver e de representar aquilo que viu e viveu. Os resultados dessas representações foram compreendidos como partes constituintes da história e não a história absoluta em si.

Sobre as circunstâncias da memória, as contribuições de Halbwachs (2004) também foram importantes. Para o teórico, as lembranças permanecem coletivas, mesmo que sejam rememoradas por outros, pois nunca estão sós.

Enquanto pesquisador, a construção da minha narrativa frente às fontes apresentadas e/ou produzidas foi, portanto, passível de análise e de crítica, caso contrário, não seria perceptível à postura investigativa do narrador. Segundo Burke, (2008, p. 33), “[...] os historiadores culturais têm de praticar a crítica das fontes, questionando como um determinado texto ou imagem veio a existir, e se, por exemplo, seu propósito era convencer o público a realizar alguma ação”.

Além disso, sempre busquei ter presente que o construto narrativo dessa pesquisa, deveria estar constantemente assegurado ao processo “verossímil” dos fatos. No entanto, Pesavento (2008, p. 51) ressalta: “ao historiador restam mais dúvidas do que certezas, tanto na produção do seu texto quanto na recepção do mesmo. [...] dúvida que se instala como um princípio do conhecimento e que antecede a pesquisa”. Frente a esse olhar, acredito que o processo narrativo foi marcado por uma tendência de encontros e desencontros, buscando ou refazendo rotas que remetia a evidências e a vestígios do fato pesquisado. Afinal, “[...] embora sua meta seja chegar à verdade do acontecido, o máximo que poderá atingir será sempre a construção de versões possíveis, plausíveis aproximativas daquilo que teria ocorrido” (PESAVENTO, 2008b, p.18).

Assim, tendo a história cultural como eixo teórico norteador, ressalto que o conceito de cultura é compreendido como toda e qualquer coisa produzida pelo homem, ou seja, que possui traços da “mão humana”, que permita como afirma Certeau (2012), pesquisar uma “cultura do plural”. Dessa forma, considerando que esta é uma pesquisa fundamentada na História Cultural, o estudo abarcará as contribuições de outros teóricos que contribuem com a linha teórica estabelecida, como um campo rico de estudos e de possibilidades. Entre os principais, destaco, Bosi (1994), Pesavento (2008a, 2008b), Galvão e Lopes (2010), Certeau (2012) Le Goff (1996), Julia (2001).

Discutir questões acerca da cultura escolar, atentando a práticas, a sentidos e a saberes que circulam na escola rural, representa uma tarefa rigorosa e de muitos desafios, pois a educação é dinâmica, plural e de múltiplos olhares.

Por isso, outros trabalhos foram tomados como referências para a escrita dessa pesquisa. Considerando os processos identitários em escolas étnicas, apropriei-me dos trabalhos de Kreutz (1994a 1994b 1994c – 2000a – 2000b) e Luchese (2001 - 2007).

Os estudos de Vidal (2009) também foram importantes nessa pesquisa, pois ajudaram a compreender e a analisar as práticas escolares. A relação entre “práticas” e “cultura” sobre o cotidiano escolar implica em um olhar sobre as diferentes tramas, em um contexto, muitas vezes, complexo e plural sobre a produção da escola. De acordo com Diana Vidal, (2009),

[...] a cultura escolar se efetiva por práticas escriturais e não-escriturais (oral ou corpórea), em que se acionam os vários dispositivos constituintes dos fazeres da escola, no que concerne às lições e aos usos da materialidade posta em circulação no espaço e no tempo escolar, que permite tomar a cultura material escolar com importante indício das práticas escolares (VIDAL, 2009, p. 32)

Desse modo, considero que as práticas escolares são expressões dos sujeitos dadas no cotidiano tanto de forma individual ou coletiva que, associada a outras práticas, tornam-se práticas culturais. Ou seja, ao mesmo tempo em que a prática do indivíduo sofre influência da cultura a qual está imersa, inserida, essas próprias “práticas discretas” somam-se a outras práticas e geram novas “práticas culturais”. A partir disso, devemos considerar que o conceito de práticas encontra-se nas ações do cotidiano dos sujeitos, nas formas de interação com o espaço e com o tempo, o modo de pensar e de agir, nas relações de poder que se manifestam.

Para rastrear os vestígios dessa cultura que emerge das práticas escolares, conto com o respaldo dos estudos trazidos por Frago (1994–2000). O conceito de cultura escolar é entendido por ele, como:

Modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas. (...) modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (FRAGO, 2000, p.100)

Essa compreensão possibilitou captar os aspectos relacionados aos conteúdos educacionais referentes, de maneira específica, à função de transmitir a cultura da escola, bem como os que se relacionam com as características materiais e simbólicas. Desse modo, os apontamentos de Frago demonstram que a cultura escolar perpassa ao modo de ser e de fazer, o que significa ir ao encontro do problema dessa pesquisa que é discutir os sentidos e os saberes que antigos professores e alunos representam sobre o seu tempo escolar.

Evidenciou-se, a partir dessas discussões, a compreensão de que a cultura escolar do Vale dos Vinhedos perpassa o espaço escolar e o seu cotidiano seleciona e transmite, por meio das representações sociais, saberes, sentidos, conhecimentos, valores, hábitos, ideias, tensões e conflitos que, ao conjunto dessas informações, produz um espaço de cruzamento entre diferentes conhecimentos e culturas.

Por isso, os aspectos conceituais dos “saberes” compreendidos nessa pesquisa devem ser entendidos de forma plural, por considerar que esses espaços educativos rurais do Vale dos Vinhedos estavam atrelados a conteúdos e a práticas diversas. Ou seja, os saberes aqui tratados estão relacionados aos vários saberes (escolares ou não).

Outras pesquisas que se destacam ainda na literatura nacional e que convergem com meu objeto de estudo, destaco os de; Zago (1980), Almeida (2001 – 2007), Reis (2011), Souza (2015), como referência de conteúdos que se aproximam com o meu objeto de estudo. Essas obras tornaram-se, para mim, referência teórica para aprofundar minhas narrativas e qualificar minhas fundamentações.

Dadas as referências teóricas, foi necessário também fazer as opções metodológicas para desenvolver a pesquisa. Para tanto, optou-se em trabalhar com duas metodologias: a análise documental e, principalmente, a história oral.

Primeiramente, precisei organizar, traçar estratégias e normas para a produção de material. Contudo, não podia perder de vista os referenciais da História Cultural e compreender os “documentos”, a “materialidade” produzida, com espírito crítico de análise e de escolha, como também,

Não mais a posse [...] e a busca de verdades definitivas. Não mais uma era de certezas normativas, de leis e modelos a regerem o social. Uma era da dúvida, talvez, da suspeita, por certo, na qual tudo é posto em interrogação, pondo em causa a coerência do mundo. Tudo o que foi, um dia, contado de uma forma, pode vir a ser contado de outra. Tudo o que hoje acontece terá, no futuro, várias versões narrativas. (PESAVENTO 2008a, p. 16)

Essa perspectiva inaugurada pela história cultural possibilita ao historiador deparar-se com outras fontes e nelas expandir suas análises, indo além daquilo que se apresenta como matéria física aos seus olhos. Todo e qualquer documento passa então a ter significado e importância para o historiador, pois como Almeida (2007) ressalta: “os documentos não expressam um significado real ou coerente, não são transparentes, nem mesmo inocentes, não traduzem uma verdade por si só, mas carregam um conteúdo discursivo, são produzidos conforme determinados interesses” (ALMEIDA, 2007, p.66)

Dadas essas premissas para a construção empírica documental, uma das primeiras estratégias foi trilhar caminhos que evidenciassem memórias sobre a história do ensino do Vale dos Vinhedos. A partir disso, defini quatro caminhos principais de empiria, os quais chamo de “Trilho da Memória”, são eles: Arquivo Histórico Municipal, Arquivo da Secretaria Municipal de Educação, Arquivos do Museu do Imigrante de Bento Gonçalves / RS (somente fotografias), Acervos pessoais de ex-professoras e de alunos.

Um dos primeiros trilhos que percorri foi a consulta ao Arquivo Histórico Municipal de Bento Gonçalves (AHMBG) em que tive acesso a Livros, Atas, Livro de Exames Finais, Livro dos Inspectores Escolares, Livros de Frequência Escolar e Livros de Inventários das antigas escolas do Vale dos Vinhedos. Outro trilho percorrido foi o contato com os arquivos da Secretaria Municipal de Bento Gonçalves (SMED – BG). Neste local, constatei que nos registros disponíveis estavam somente aqueles voltados à parte documental dos terrenos das antigas instituições de ensino rural. Ou seja, não foi possível encontrar muitos registros da prática docente, como livros, cadernos e atividades pedagógicas em geral. O acervo contemplava registros relacionados às leis, aos decretos e às resoluções sobre o ensino rural, criação das escolas e regulamentações dessas instituições de ensino, livros de frequência escolar, fotografias dos prédios escolares e plantas de algumas escolas.

Além desses trilhos, durante o processo da história oral, tive a oportunidade de questionar os entrevistados sobre as suas materialidades do tempo escolar. Foi então que tive a maior produção de documentos e confesso que os resultados foram além das expectativas. Impressionou-me o zelo e o cuidado que os sujeitos da entrevista têm com sua história. Apresentaram-me fotografias, cartas, bilhetes, cadernos escolares, impressos pedagógicos

datados desde 1903, ainda editados em língua italiana até impressos utilizados no período da nacionalização do ensino. Foi possível também produzir outros tipos de registros pessoais, além dos escolares, que ajudaram a compreender os processos sociais e políticos do seu tempo. Afinal, o conjunto dessas manifestações possibilitaram compreender a história, como "um espaço aberto a múltiplas leituras" (CHARTIER, 2002 p. 61).

Sendo assim, para a análise desses documentos históricos, foi preciso considerar que a exploração desses arquivos não é um processo mecânico, em que os fatos por si só revelam uma verdade absoluta ou as respostas de que se precisa. Para Certeau, “a história não começaria senão com a “nobre palavra” de interpretação” (CERTEAU, 2012, p. 77). Ou seja, eles precisam ser analisados de tal modo que se possa entender o que eles representam, já que as memórias documentadas possibilitam enxergar aquilo que foi escolhido, decidido para ser registrado. Assim argumenta Farge:

O impresso é um texto dirigido intencionalmente ao público. É organizado para ser lido e compreendido por um grande número de pessoas; busca divulgar e criar um pensamento, modificar um estado de coisas a partir de uma história ou de uma reflexão. Sua ordem e sua estrutura obedecem a sistemas mais ou menos fáceis de decifrar e, independentemente da aparência que assuma, ele existe para convencer e transformar a ordem dos conhecimentos (FARGE, 2009, p. 13).

Contudo, associado às fontes documentais históricas, o uso da história oral, tornou-se um elo fundamental entre o passado e o presente para a reconstrução daquilo que foi vivido “e guarda o mérito de trazer à tona nuances do passado, que podem estar esquecidas e que, por vezes, encontram-se inatingíveis em outras formas de documentação, além de dar visibilidade aos sujeitos na construção da história” (ALMEIDA, 2007, p. 63). Desse modo, o uso da memória dos antigos sujeitos escolares, tornou-se nessa pesquisa, uma das principais trilhas percorridas nos referenciais metodológicos.

Entretanto, o conceito em torno da memória precisa ser compreendido como fruto de um passado e é rememorado a partir de uma ótica social e psíquica que o sujeito estabeleceu com a realidade. Por isso, “a fala é suscetível às vicissitudes de cada momento, e, portanto, podem acontecer distorções na interpretação das experiências vividas” (ALMEIDA, 2007, p. 63). Além disso, Almeida (2007) ainda ressalta que é preciso distinguir memória de história oral, pois

Memória e história oral se aproximam e se confundem nas pesquisas. A memória constitui-se em documento histórico e a história oral é a metodologia aplicada no intuito de operacionalizar o diálogo entre teoria e os dados empíricos. [...] A história

oral é um dos meios que promovem as aproximações entre a História e a memória. (ALMEIDA, 2007, p. 62).

Ao recorrer a essa trilha metodológica, devo entendê-la como uma possibilidade de ir além do simples relato de fatos vivenciados em certo tempo e espaço da história. É uma forma de se chegar a conhecimentos históricos a partir das lembranças dos sujeitos históricos, quando somente documentos escritos não poderiam revelar por si só todos os sentidos circulantes de um contexto e de uma realidade. De acordo com Bosi, “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (1994, p.55). É importante ter presente que nem todas as experiências vividas nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos foram registradas. Como se sabe, o processo e a exigência burocrática de outrora são diferentes das do presente. Portanto, devemos considerar que a história oral recebe aqui importância proporcional à memória arquivada. Ambas, cada qual com seu viés colaboram nas evidências para as possíveis narrativas às quais se deseja chegar à problematização estabelecida nessa pesquisa.

Acrescento a essas questões já elucidadas, a contribuição de Alberti, ao considerar que:

[...] a história oral apenas pode ser empregada em pesquisas sobre temas contemporâneos, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas. É claro que, com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas sobre temas não contemporâneos (ALBERTI, 1990, p. 4).

O corpus empírico para as entrevistas da minha pesquisa foram formadas por antigos professores e alunos que exerceram a condição de sujeitos escolares no período temporal que transcorre a pesquisa.

Esse trilho da história oral, isto é, a imersão nessa metodologia, talvez tenha sido percorrido ou acontecido há muito mais tempo. Antes mesmo da decisão de fazer o mestrado, ao vir morar no Vale dos Vinhedos, deparai-me com as primeiras histórias da população local, principalmente com pessoas mais idosas, que me inspiraram e despertaram minha curiosidade sobre o passado, sobre o cotidiano e até mesmo, conhecer a história de muitos personagens da educação rural e que, hoje, tornaram-se “pessoas chaves” para a investigação oral sobre o ensino rural.

Essa motivação inicial tornou-se, assim, o primeiro critério de escolha das pessoas para consulta. Por ter mais contato e proximidade, por questões de vizinhança, as primeiras

buscas e consultas orais ocorreram com Dona Lourdes Marcatto, da comunidade do Vinosul, ou popularmente conhecido como, *Busa*¹.

A partir dela e de outras circunstâncias e contatos, construí o corpus empírico das entrevistas que assim se estabelece:

Quadro1 - Sujeitos da história oral

Nº	Nome	Ano de Nascimento	Período de Estudante	Comunidade rural de:	Profissão
1.	Elvira Romagna Dendena (<i>in memoriam</i>) (Entrevista realizada com Alzira Romagna Dendena, com fins de produção de fontes sobre a vida da professora Elvira Romagna Dendena)	1898 - 1980	1905 - 1909	Busa	Professora
2.	Lidia Zaffari Parmegiani	1909	1914 - 1917	Linha Ermínia	Agricultora
3.	Angelo Lanfredi	1920	Considera-se “meio – analfabeto” porém, frequentou a escola somente um ano - 1926	Busa	Agricultor
4.	Gema Angela Angheben Zeni	1926	1932 - 1936	Santa Lúcia	Agricultora
5.	Italita Zorzi	1929	1930 - 1943	15 da Graciema	Professora
6.	Julio Giordani	1932	1944 - 1950	Linha 6 da Leopoldina	Padre
7.	Iraci Todeschini Rasia	1933	1939 - 1945	15 da Graciema	Agricultora
8.	Lourdes Marcatto	1935	1944 - 1949	Busa	Professora
9.	Remy Valduga	1940	1947 - 1952	Gruta N. Sra. de Lourdes - Ceará	Agricultor e escritor
10.	Francisco Ezelino Táretero ²	1925	A partir de 1934	Linha 100 Leopoldina	Agricultor
11.	Maria Pierina Basso ³	-	Não há dados precisos, mas iniciou seus estudos no início da década de 1930	Linha 100 da Leopoldina	Agricultora

Fonte: Organização do autor

¹ A denominação “Busa” no dialeto italiano significa “buraco”.

² Durante o processo da coleta de entrevistas, tive a grata surpresa de conhecer Alzira Romagna Dendena - 90 anos - ex-moradora do Vale dos Vinhedos e, hoje, moradora de Porto Alegre. Em contato com ela, relatou-me que, no ano de 1985 iniciou a desenvolver uma pesquisa no mestrado em educação pela PUC – RS, com temática similar a que estou desenvolvendo. Porém, por motivos familiares, não conseguiu dar sequência aos seus estudos. Durante nossos diálogos, apresentei o meu objeto de estudo e as minhas escolhas metodológicas e, Dona Alzira, então, apresentou-me duas entrevistas (Francisco E. Tártaro e Maria P. Basso) realizadas por ela em meados da década de 80 para a elaboração do seu projeto de pesquisa e que, gentilmente, foi me oferecida.

³ *Idem*.

Os sujeitos escolhidos são antigos alunos e professores que contemplam a periodização da pesquisa. São, portanto, sujeitos que variam de oitenta e três anos a cento e nove anos. Além disso, a escolha partiu do critério de que eles deveriam abranger o máximo possível as comunidades que integram o Distrito do Vale dos Vinhedos. Alguns outros sujeitos também foram consultados, porém, por diversos aspectos, o conteúdo oferecido não apresentava potencialidade documental tão relevante para a pesquisa quanto os demais, por isso, não foram considerados.

As entrevistas ocorreram a partir de roteiros previamente estabelecidos. Por considerar o conjunto dos sujeitos que compõem a vida escolar, ou seja, professores e alunos, a pesquisa foi elaborada com dois roteiros de entrevistas diferentes, em alguns aspectos, que podem ser consultados nos apêndices um e dois. Depois de selecionado os sujeitos da pesquisa, assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” que segue o modelo no apêndice três. Dessa forma, nenhum dos sujeitos selecionados, estabeleceu sigilo com as fontes apresentadas.

Por ser um espaço com marcas étnicas italianas ainda muito presentes na população, a entrevista com a centenária Lidia Zaffari Parmegiani foi realizada em dois momentos. O primeiro foi para conhecê-la e permitir uma intimidade entre o pesquisador e a entrevistada. Na ocasião, percebi que ela gozava de uma boa saúde física e mental. No segundo encontro, sabendo dos seus gostos e tradições, combinei com sua filha que retornaria e possibilitaria a ela, antes disso, um momento de espiritualidade, pois demonstrava ser uma pessoa de muita oração. Foi então que retornei para fazer a entrevista com diversos artigos religiosos, terços e objetos devocionais para presentear-la e, também, com a presença de um ministro da eucaristia, meu amigo pessoal, que introduziu momentos de cantos, rezas, preces, bênçãos e a entrega da eucaristia, conforme pode ser visto nos anexos 1 e 2. Ressalto que fiz esse movimento como tática (Certeau, 2012) para que ela pudesse se sentir à vontade com o movimento de entrevista que ocorreria posteriormente.

Após, comecei a entrevista apropriando-me da língua portuguesa para me comunicar com ela, porém, percebi que as respostas eram sucintas ou ela demorava para responder. Lembrei-me então que no momento da oração e nas conversas anteriores, em nossas falas predominava o uso do dialeto italiano. Assim, constatando, comecei a mudar minha estratégia de comunicação. As questões que não permitiam a minha compreensão ou a capacidade de me expressar eram suprimidas pela colaboração do ministro da eucaristia que me acompanhava e passou a ser um sujeito ativo na entrevista.

As demais entrevistas, em alguns momentos, ocorreram também parcialmente no dialeto italiano, porém não foi um fator “complicador” comunicar-se na língua portuguesa.

O contato com os sujeitos aconteceu, em alguns momentos, só uma vez, outras, duas ou até quatro vezes. Outras, inclusive, aconteceram em leito hospitalar, uma vez que se encontravam em estado de saúde debilitado e a família orientou-me que seria prudente não tardar com os questionamentos. De um modo geral, com todos eles, os contatos estabelecidos foram para além do interesse da entrevista. Entre um copo e outro de vinho ou um chimarrão, minha postura foi também para encontrar os possíveis acervos pessoais e as potencialidades possíveis em cada história familiar.

De um modo geral, apropriando-me tanto da história oral, quanto da análise documental, penso que os dados que elas apresentaram estavam constituídos de representações.

Considero que tendo como metodologia a história oral e a análise documental, penso que as narrativas que emergem, tanto dos sujeitos da pesquisa, quanto de quem as escreve, são constituídas de representações. Os dados e as informações em um documento nem sempre conseguem significar os aspectos da cultura e da história. Muitas vezes, eles precisam ser contextualizados, tensionados e confrontados para ganhar sentido, a fim de receber novas perspectivas de análises, de conceitos e de informações.

Independente dos resultados de cada metodologia, conforme Pesavento, cada fonte pesquisada tem a sua “roupagem” e a sua “verdade”, pois cada “história e memória são representações narrativas que se propõem a uma reconstrução do passado e que se poderia chamar de registro de uma ausência no tempo”. (PESAVENTO, 2012, p. 57).

Partindo dessa análise, considero que o objetivo principal alcançado nessa pesquisa foi justamente poder evidenciar e narrar as marcas da história do ensino do Vale dos Vinhedos, em especial, os saberes e os sentidos que estavam custodiados na memória ou nos “baús” daqueles que pertenceram ao processo do ensino rural. São documentos históricos e memórias que evidenciaram fatos e situações já esquecidas outros, revelam sobre acontecimentos até então espaços desconhecidos e, outras ainda, histórias que permanecerão silenciadas. Enfim, por mais que eu tenha buscado envolver-me com a intimidade da memória oral dos sujeitos e de seus acervos de documentos para compreender o passado, jamais poderei reconstruir a história, pois toda fonte histórica é uma “memória fragmentada de um tempo que não conseguiremos jamais tomá-lo em sua totalidade”, conforme afirma Luchese (2007, p. 33).

O construto narrativo da história do Vale dos Vinhedos foi, dessa forma, permeado por histórias que buscam representar um tempo, um espaço e um fato já vivido, trazendo sentido e significado à educação desse espaço. Nas palavras de Luchese: “o espaço e o tempo são elementos que integram, conformam e condicionam a vida humana. Dessa forma, compreender a dinâmica da escolarização envolveu pensar a escola em sua complexidade temporal e espacial” (LUCHESE, 2007, p. 259). Nessas evocações sobre tempos e espaços do passado, o caminho científico foi traçado evidenciando práticas, culturas, processos de escolarização ainda desconhecidos e até então não revelados, fatos em comum ou incomum, contrariedades e silenciamento.

Ao considerar o construto teórico e metodológico, organizei a pesquisa em três capítulos.

No primeiro, intitulado: “Entre histórias e contextos: Bento Gonçalves e Vale dos Vinhedos (1875 – 1958)” apresentei uma narrativa de alguns momentos relevantes da história de Bento Gonçalves e o início da colonização da área rural que, em ambos os lugares, teve o protagonismo dos imigrantes italianos, a partir de 1875. O Distrito do Vale dos Vinhedos está situado no município de Bento Gonçalves, região da Serra Gaúcha, do estado do Rio Grande do Sul. A formação histórica do município, reporta-se ao final do século XIX, quando houve uma intensa entrada de imigrantes italianos no Estado. Desse processo, criou-se a Colônia Dona Isabel, para receber uma parcela desses imigrantes. Tempos depois, a Colônia passou a categoria de município, recebendo o título de Bento Gonçalves. Paralelo a essa circunstância histórica, a pesquisa apresenta o surgimento e o desenvolvimento das primeiras comunidades rurais, que hoje, compõem o Vale dos Vinhedos. O termo Vale dos Vinhedos é fruto de uma denominação da década de 1980 – 1990 criado por conta do desenvolvimento enoturístico nas nove comunidades que compõem o Distrito.

Os dados apresentados na pesquisa estão fundamentados principalmente nos relatórios dos antigos agentes consulares italianos, que emitiam periodicamente relatórios ao governo italiano e brasileiro, sobre as condições em que se encontrava a Colônia e, posteriormente, o município de Bento Gonçalves. O intuito principal nesse capítulo foi analisar os processos que precisaram ser construídos e constituídos durante a exploração e a formação do espaço que imigrantes e seus descendente estabeleceram desde o início da colonização até a década de 1950.

No percurso da análise dos diferentes documentos sobre a história do *locus* da pesquisa, percebi que houve por parte da população um movimento de iniciativas e lideranças em prol de atividades que atendessem o bem comum da comunidade. Essas iniciativas foram

responsáveis pela construção de escolas, igrejas e espaços sociais, que pudessem atender às necessidades da população. Essas circunstâncias permitiram o desenvolvimento e fortalecimento dos processos identitários e étnicos dos moradores do Vale dos Vinhedos.

Nessa perspectiva em que os sujeitos foram se constituindo cidadãos brasileiros e moradores do Vale dos Vinhedos, o capítulo analisou os aspectos culturais presentes durante o processo do desenvolvimento das comunidades rurais do Vale dos Vinhedos e do município. Constataram-se as influências étnicas italianas nos modos do saber ser, saber fazer e saber agir dos moradores do local. Os aspectos culturais religiosos, políticos, sociais e econômicos foram predominantes no modo como o local foi constituído. As marcas desse processo identitário influenciou os saberes e os sentidos da educação rural que foram discutidos nos capítulos seguintes.

No segundo capítulo, com o título: “Os saberes nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos” busquei identificar e analisar os saberes que cruzaram as práticas escolares, atento e valorizando as diversas manifestações da cultura escolar que evidenciaram a influência étnica italiana, como fio condutor do processo escolar.

Este capítulo foi dividido em três categorias. Primeiramente fez-se uma análise sobre as materialidades encontradas relacionadas aos saberes escolares. Dentre os materiais produzidos, dividiu-se em dois períodos. Um relacionado àqueles que datavam ao período que antecede a 1928 e outro relacionado àqueles materiais que tratavam especificamente ao período da pesquisa (1928 – 1958). Do primeiro período, encontrei manuais ainda do início do século XX, produzidos e elaborados pelo governo italiano e enviado às escolas rurais do Vale dos Vinhedos. Nestes materiais são analisados os saberes que são apresentados aos alunos e as relações culturais que isso implicava. Depois disso, analisou-se os materiais produzidos e utilizados nas décadas de 30 e 40 do século XX, tangenciando as influências culturais étnicas italianas e as novas circunstâncias culturais impostas pelo governo varguista, no período chamado de nacionalização do ensino.

Dentro do campo da cultura escolar, a pesquisa tratou dos tensionamentos entre os saberes herdados da cultura italiana e os saberes impostos no Estado Novo. A pesquisa constatou que, nesse período, as escolas do Vale dos Vinhedos foram chamadas a ter um papel central na configuração de uma identidade nacional e, ao mesmo tempo, uma função primordial de promover a exclusão de saberes identitários étnicos, precisando os sujeitos ocultarem ou negarem os saberes que até então os constituíam enquanto sujeitos sociais.

Depois disso, fundamentado nos dados documentais de livros de exames finais, dos boletins escolares, das prescrições da secretaria estadual de educação, foi possível identificar

os saberes prescritos para as escolas rurais. Concluiu-se que os saberes escolares predominantes foram a valorização das áreas da linguagem escrita e da matemática e uma menor valorização das áreas das ciências sociais e naturais.

Por fim, a pesquisa tratou de discutir os Sentidos que antigos sujeitos escolares representavam sobre o seu período escolar. Sob o título “Olhares sobre os sentidos que da escola rural do Vale dos Vinhedos”, dividiu-se o conceito de sentidos em três categorias: relação escola e comunidade na constituição dos processos identitários – escola como representação de autoridade – escola enquanto perspectiva de representação de progresso e desenvolvimento.

Quanto a primeira categoria, a relação escola-comunidade, apresentei as relações que os sujeitos estabeleciam com a escola. O universo escolar do meio rural aponta para o entrelaçamento das ações comunitárias, medindo esforços para a efetivação do ensino aos seus moradores. Em torno da educação, criou-se um sentido de pertencimento ao outro e à comunidade, em que todos se sentiam envolvidos no processo de escolarização da comunidade.

Na segunda categoria, o sentido de autoridade, a partir do conjunto das fontes da pesquisa, permitiu-me considerar a escola como um sentido de autoridade por diversos aspectos. Primeiramente, os sentidos de autoridade que permearam as práticas e as relações culturais entre aluno-professor-comunidade. Assim como na família, a partir de um modelo patriarcal e a comunidade, por privilegiar os cargos sociais de forma muito distinta e respeitosa (padre e lideranças políticas - jurídicas), também, representava na figura do professor, uma relação de autoridade hierárquica. A prática de castigos físicos, foi uma circunstância muito relatada pelos antigos sujeitos, como uma forma de autoridade no controle dos corpos e como uma prática de repressão ao “erro” durante o processo de aprendizagem.

A terceira e última categoria dos sentidos que os sujeitos representam à escola diz respeito a compreensão da escola como “progresso” e “desenvolvimento”. É bem provável que a influência desses conceitos seja fruto das ações políticas impostas sobre a escola e ao campo da indústria e da cidade, nesse período. Penso que esse discurso de progresso seja eco prospectado no meio urbano e que ressoou no imaginário rural do Vale dos Vinhedos. Todavia, percebi que os sujeitos acabaram por não compreender a “utilidade” da escola ou da instrução, em vista do progresso urbano. Pelo contrário, as narrativas apontam o sentido da escola a partir de uma necessidade ou de uma utilidade para o desenvolvimento pessoal e da comunidade rural.

Enfim, em se tratando de uma pesquisa sobre questões da educação, em espaço rural em um tempo distante não é uma tarefa simples, pois exige esforço, disciplina e coragem para enfrentar muitos desafios. Ter os resultados esperados seria o mesmo desafio de conquistar bons resultados na elaboração de um vinho. Assim como todo bom vinho é fruto das boas escolhas do enólogo, assim também é uma boa pesquisa, uma vez que ela depende das boas escolhas do pesquisador. É necessário selecionar, investigar e optar pelas melhores matérias-primas para se ter uma excelente qualidade no resultado final do produto.

Da mesma forma que, para se ter boas videiras é necessário investigar, explorar o melhor *terroir*⁴ para que a planta se adapte e tenha os resultados esperados, assim também é o desafio para o pesquisador, que deve encontrar o melhor terreno teórico para fundamentar a sua pesquisa. Além disso, ao plantar os resultados das descobertas teóricas, é necessário acompanhar o desenvolvimento de maneira abrangente e participativa, com múltiplos olhares.

Nesse sentido, o leitor vai perceber que ao longo da pesquisa, fiz uma relação entre a posição metodológica que pesquisador precisa ter no seu modo de entender e falar da história com a forma que um enólogo produz o seu vinho. Em ambas as condições, percebo que o processo metodológico tem muitas aproximações entre si. Por isso, nada melhor, nesse momento, tomar como exemplo o posicionamento de um enólogo que se apropria dos elementos que o cercam, a fim de contribuir para obter o melhor resultado e sabor em seus vinhos. Afinal, não há “saber sem sabor” (CURY, 2000). Assim, acredito que a figura de pesquisador, presente no modo de trabalhar do enólogo, pôde servir de inspiração para posicionar-me nesse trabalho de investigação, de desafios, de rupturas, de escolhas e de incertezas para alcançar os resultados e as qualidades esperadas na pesquisa.

Uma das primeiras provocações que o mestrado me trouxe, enquanto pesquisador, foi o de compreender que a História é percebida ou dita com um olhar lacunar, com indícios, com possibilidades e com impossibilidades, com dúvidas e com vestígios. Por isso, ao longo da escrita dessa pesquisa, por meio de Certeau (1994), busquei questionar o que produz e como produz a minha escrita, pois o “sentido” ali está- entre as linhas que escrevo e na dinâmica

⁴ De acordo com Tonietto, pesquisador da Embrapa Uva e Vinho, a palavra *terroir* data de 1.229, sendo uma modificação linguística de formas antigas (*tieroir*, *tioroer*), com origem no latim popular "territorium". Segundo o dicionário Le Nouveau Petit Robert (edição 1994), *terroir* designa "uma extensão limitada de terra considerada do ponto de vista de suas aptidões agrícolas". Referindo-se ao vinho, aparecem exemplos de significados como: "solo apto à produção de um vinho", "terroir produzindo um grand cru", "vinho que possui um gosto de terroir", "um gosto particular que resulta da natureza do solo onde a videira é cultivada". Outra definição de acordo com o Guia Larousse: "Terroir é uma palavra francesa sem tradução em nenhum outro idioma. Significa a relação mais íntima entre o solo e o microclima particular, que concebe o nascimento de um tipo de uva, que expressa livremente sua qualidade, tipicidade e identidade em um grande vinho, sem que ninguém consiga explicar o porquê".

do ato de escrever, que, ao mesmo tempo, conquista outros lugares e sentidos na condição do leitor.

Considerando esses aspectos, sinto-me ainda como um “aprendiz da escrita”, pois entendo que a dinâmica do escrever uma pesquisa é um processo construtivo e ativo, de achados e de perdas, de escolhas e de tensões, de encontros e desencontros, de falhas e de acertos. É um processo contínuo de aprendizagem e que possibilita um constante exercício de ousadia e de coragem, assim como está expresso nos próximos capítulos dessa pesquisa.

2 ENTRE HISTÓRIAS E CONTEXTOS: BENTO GONÇALVES E VALE DOS VINHEDOS (1875 – 1958)

Figura 1 - Propaganda estimulando o movimento imigratório à América.



Fonte: Arquivo Histórico Municipal de Bento Gonçalves. Disponível em: <http://www.bentogoncalves.rs.gov.br/a-cidade/historia-da-imigracao>. Acesso em 21 de março de 2016.

Neste primeiro capítulo, apresento o espaço em que minha pesquisa está inserida, ou, se quisermos chamar de forma diferente, o *terroir* da pesquisa. Faço menção a esse termo justamente por ele ser muito popular entre os moradores que compõem o local em que investigarei o ensino rural – o Vale dos Vinhedos. A palavra diz respeito ao local, às especificidades únicas e típicas de um terreno para o plantio da uva. Da mesma forma, considero que, para o processo inicial de uma pesquisa, devo conhecer o espaço, o terreno que investigarei. Julgo que a característica fundamental do *terroir* da pesquisa seja a relação do imigrante italiano como o “novo solo” que, explorado por ele, cria uma nova identidade e tipicidade da forma como o homem ocupa, explora e cria suas relações antropológicas no *terroir* do Vale dos Vinhedos, sendo único. Portanto, com o intuito de situar o leitor no cenário em que se dará a pesquisa, acredito ser necessário, neste capítulo, atentar

primeiramente para uma análise histórica dos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais do município de Bento Gonçalves e do Vale dos Vinhedos.

Entendo que o processo identitário do espaço da minha pesquisa está implicado numa dimensão étnica. A partir das análises e estudos preliminares, fica claro que o viés histórico do Vale dos Vinhedos e seu município transcorre de forma predominante pelos aspectos étnicos italianos. É possível encontrar traços de outras etnias nesse espaço, como a francesa e a austríaca, porém, numericamente foi muito menor em relação à outra. Nesse sentido, justifico que o meu olhar vai estar voltado ao grupo de imigrados, em maior número, da península italiana.

Considerando esses aspectos, a história de Bento Gonçalves começa com o processo emigratório italiano, ocorrido a partir de 1875. Para tanto, considero que a figura 1 - panfleto de propaganda que tentava estimular os imigrantes para que viessem ao Brasil -, apresentada na introdução deste capítulo, seja uma chave importante para minha pesquisa. A trajetória desse município tem relação direta com o processo imigratório. No entanto, sem a pretensão de estender ou esgotar o assunto, é possível aprofundar a temática da imigração italiana com alguns autores⁵ que tratam diretamente dessa temática.

Ao pesquisar as razões históricas que levaram a população ao processo imigratório, fica claro que, no século XIX, a península italiana estava marcada por um período de grandes conflitos políticos e sociais, e buscava a sua unificação territorial e, ao mesmo tempo, convivia com as consequências da Revolução Industrial.

A partir desse movimento de lutas pela unificação, aliado ao crescimento populacional e industrial, acentuaram-se os problemas sociais que convergiram para o processo imigratório que levou milhares de italianos ao Brasil e a outros destinos. Conforme Caprara e Luchese, essa passagem justifica-se:

A saída dos imigrantes em busca de um país onde pudessem ter uma vida mais digna tem como fatores as transformações sociais, políticas e econômicas decorrentes da expansão do capitalismo, ou seja, os grandes problemas que encontraremos na Europa, e isso inclui a Itália. São os reflexos da Revolução Industrial, da grande quantidade de mão de obra excedente e não qualificada que não conseguia enquadrar-se nos padrões dos trabalhadores das fábricas, fazendo surgir um grande contingente de desempregados (LUCHESE; CAPRARA, 2005 p. 12).

⁵ Para as pesquisas relacionadas à imigração italiana, consulte-se Ianni (1972), Franzina (2006), Costa (1986), De Boni (1984), Giron (1980). Nessas obras é possível perceber de forma mais ampla as circunstâncias políticas, sociais e econômicas do processo imigratório italiano ao Brasil.

De todo modo, é importante destacar que o Rio Grande do Sul recebeu imigrantes de praticamente toda a Europa ao longo do século XIX e a primeira metade do século XX. Sendo assim, o processo migratório europeu, ocorrido muito fortemente no século XIX, não foi exclusividade de uma única região ou país. Foi um movimento que esteve especialmente atrelado às transformações econômicas promovidas e impulsionadas pela expansão do capitalismo. A decisão de migrar para a América correspondeu, para muitas regiões da Europa, numa solução inevitável.

Ao final do século XIX, na península itálica, o expressivo e rápido crescimento da população, somado à estagnação da produção agrícola, a emergente concentração de terras nas mãos de poucos proprietários e a distribuição lenta e desigual da industrialização, levou a população à miséria e conseqüentemente à emigração em massa, buscando novas rotas para fugir da crise em questão. De acordo com Luchese, emigrar:

Foi, de certa forma, a possibilidade de diminuição das tensões sociais e uma forma de minimizar a crise que vivia a Itália naquele momento. Entre as inúmeras razões apontadas para a emigração de grandes massas populacionais do país, encontravam-se: a miséria e a fome; o esgotamento das terras; a opressão fiscal e as crises agrícolas; a falta de oportunidade para a mão de obra em excesso, devido ao sistema econômico vigente (início da industrialização); a dificuldade de acesso à terra - a maioria dos *contadini* (agricultores) eram empregados de grandes proprietários; as guerras e as transformações políticas decorrentes da Unificação Italiana; o sonho da América produzido, também, a partir da propaganda imigrantista (LUCHESE, 2007, p. 52).

Nesse período, conforme a figura número 1, a representação “criada” na península itálica em relação ao Brasil buscava despertar uma alternativa de saída para o problema social que viviam. A tradução do texto da figura 1 apresenta a seguinte proposta:

...Na América. Terras brasileiras para italianos. Navios partindo toda a semana do Porto de Gênova. Venha construir o vosso sonho com a família. Um país de oportunidade. Clima tropical com vida em abundância. Riquezas minerais. No Brasil você pode ter o seu castelo. O governo dá terra e utensílios a todos (FIGURA 1 - AHMBG – Tradução do Autor / 2016).

Muitas dessas campanhas induziam o imigrante a pensar num novo horizonte a ser desbravado. A forma como se propagava e “vendia” o Brasil era a de um país que preenchia as ausências e as dificuldades políticas, econômicas e sociais encontradas na Itália. Restava a muitos cidadãos italianos buscar melhores perspectivas fora da sua península. Ou seja, as intencionalidades, as interpretações e a realidade produzida nessa figura são representações “[...] pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles”.

(CHARTIER, 1991, p.177). Em outras palavras, de acordo com Pesavento, “indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade” (PESAVENTO 2008, p. 39).

Dessa forma, o conjunto desses fatores, resultaram números impressionantes de imigrações. “Entre 1870 e 1920, momento áureo do largo período denominado como da “grande imigração”, os italianos corresponderam a 42% do total dos imigrantes entrados no Brasil, ou seja, em 3,3 milhões de pessoas, os italianos eram cerca de 1,4 milhões”. (IBGE, 2000). Frente a esse cenário diverso e amplo, o Rio Grande do Sul recebeu imigrantes de praticamente toda a Europa ao longo do século XIX e a primeira metade do século XX.

Como já mencionado, a formação histórica da Colônia Dona Isabel, hoje Bento Gonçalves, tem suas raízes diretamente ligadas a esse processo. Essa circunstância histórica torna-se relevante na pesquisa, pois trata diretamente da gênese do *locus* da pesquisa, e implicará no campo da cultura escolar, a qual será trabalhada no próximo capítulo. Ou seja, não há como falar de uma cultura local, seja ela política, educacional, social, sem ao menos fazer correlação com a sua gênese historiográfica. No entanto, o processo de representação criado, a partir de um contexto de facilidades, não correspondia. As circunstâncias que o imigrante encontrava na “terra prometida” eram bem diferentes em relação à ideia vendida e que se propagava na Itália, onde tudo era exibido como fácil e próspero. Conforme Caprara e Luchese (2005):

As dificuldades enfrentadas pelos imigrantes nos primeiros tempos da colonização foram a miséria, a falta de médicos, a exploração e o mau tratamento recebido por parte das autoridades, a penúria que passaram e o não-cumprimento das normas estabelecidas nos contratos por parte dos transportadores (CAPRARA, LUCHESE, 2005, p. 25).

Deve-se considerar que o fenômeno migratório foi caracterizado por momentos desfavoráveis como também favoráveis. Sem privar-se ao fator de idade ou de gênero, crianças, jovens, adultos e idosos estavam sujeitados a todas as privações do transcurso imigratório. Precisavam estar abertos à espera pelo desconhecido, à nova cultura, aos sentimentos de separação, ao rompimento dos laços familiares, ao reaprender a fazer as coisas e às privações materiais. Enfim, existia um vazio para essas famílias do “tamanho do oceano”, que separava a vida antes e depois da imigração. Para Luchese:

Dos imigrados, muitos conseguiram vencer, apesar dos problemas enfrentados. Mas não todos. Loucos, mortos, alcoólatras, repatriados, miseráveis, agitadores, inconformados com os infortúnios vividos... Esses também fizeram a América e precisam ser lembrados pela História. (LUCHESE, 2007, p. 53)

Talvez não seja correto pensar sobre ganhos ou perdas nesse processo, mas sim compreender que essa dinâmica imigratória, embora tivesse sido incentivada pelo poder político, tanto do Brasil quanto da Itália, aconteceu, acima de tudo, em razão das próprias necessidades dos cidadãos italianos. Enquanto a península italiana fazia tentativas de unificação no início do século XIX, o Brasil, após a sua independência, em 1822, passava por intensa discussão sobre a necessidade de ocupação geográfica do Sul, onde os conflitos pela demarcação das fronteiras era constante.

Considerando essas circunstâncias, a necessidade de ocupação das terras devolutas, a substituição da mão de obra escrava e uma visão preconceituosa manifestada no “branqueamento populacional” justificam o incentivo à entrada de imigrantes no Brasil, conforme atestam Franzina, (1976) e Iotti, (2010). Desse modo, em 4 de setembro de 1850, a Lei 581 proibia o tráfico e a entrada de escravos no território brasileiro, bem como foi promulgada a Lei de Terras, transformando-a em mercadoria e abolindo a gratuidade de lotes aos colonos. De acordo com Carneiro, pode-se entender, a partir da promulgação dessas leis, duas políticas de imigração:

1ª - a política do governo imperial, criando núcleos coloniais de pequenos proprietários, num prosseguimento da velha ideia colonizadora, inaugurada por D. João VI [...]

2ª – a política dos fazendeiros, que querem imigrantes para a lavoura, à medida que veem o braço escravo escassear (CARNEIRO, 1950, p. 26).

Diante dessa dinâmica gradual da abolição do serviço escravo que tomava força, abria-se a perspectiva de incentivo e a necessidade de um novo ciclo de imigração europeia. Iotti corrobora essa questão político-social da época, ao afirmar que:

[...] paralelamente ao processo lento e graduada abolição da escravatura, o governo imperial procurou incentivar a vinda de imigrantes europeus. Os resultados parecem ter sido positivos: de 1867 a 1887, a média anual de entrada de imigrantes foi de 30.000, e de 1888 a 1900 essa média situou-se em torno de 100.000 (IOTTI, 2010, p. 53).

Realizada a travessia do Atlântico, a partir de 1870, chegavam à Província do Rio Grande do Sul os primeiros imigrantes italianos. O Governo Imperial, necessitando povoar as terras devolutas do referido Estado, decidiu primeiramente pela ocupação da Encosta Superior do Nordeste gaúcho para a venda e a distribuição dos lotes, criando a Colônia Dona Isabel

pelo Ato de 24 de maio de 1870. Além disso, houve de forma concomitante a criação de outras colônias.

A partir desse Ato, o Governo Imperial instituiu a criação da Colônia Dona Isabel (Bento Gonçalves), local até então conhecido como Cruzinha. Conforme De Paris (1999), até o ano de 1870, o município de Bento Gonçalves era denominado de Cruzinha. Assim chamavam-no porque o seu povoamento começou nas proximidades de uma cruz que havia no local. Essa cruz tratava-se, inicialmente, mais como uma referência geográfica do que um local de habitação, pois quase não havia habitações antes da imigração. As razões pelas quais assim a chamavam divergem. De um lado, há registros de que se tratava de uma cruz sobre a sepultura de um tropeiro e, de outro, existem relatos de que a cruz determinava o local e, ao mesmo tempo, a sepultura de um traçador de terras. O imigrante Giulio Lorenzoni (2011) descreve que:

Assim era o nome com que se designava o ponto final da peregrinação daquela primeira leva de corajosos pioneiros – outros bandeirantes – Cruzinha, por causa de uma cruz tosca, plantada sobre a tumba de um tropeiro, falecido naquele lugar, [...] Essa cruz eu mesmo tive ocasião de vê-la e lembro bem o local onde estava fincada, quando cheguei em 1884. Estava debaixo de uma espinheira, [...] portanto, no centro de uma densa mata, em que todos juntos começaram a abrir clareiras a fim de construir suas toscas moradias provisórias, feiras de paus rústicos, cobertas de folhas de palmeiras, que serviam de abrigo contra as intempéries, mas também defesa de tigre e outros animais ferozes que, infelizmente, infestavam esses lugares solitários que nunca tinham sido visitados por alma viva (LORENZONI, 2011, 109).

Na obra de De Boni (1985), pode-se encontrar o relato de diversos cônsules, que retratam o cenário inicial do povoamento dessa Colônia. Nos relatos do agente consular e professor Luigi-Petrocchi, em dezembro de 1905, encontram-se os registros sobre o início do processo de povoamento de Bento Gonçalves, outrora, Dona Isabel:

A sede da nova colônia Dona Isabel foi traçada em um vale entre dois córregos de água, num local baixo, próximo ao barracão dos imigrantes, e chamada então de *cidade branca*, devido às tendas feitas em lençóis. Por comodidade, porém, a diretoria transferiu a administração para um local elevado, chamado Cruzinha, no meio de um pinhal, a três quilômetros de distância. Em pouco tempo, muitos imigrantes abandonaram a cidade branca e levantaram suas tendas lá no alto, quer por preferirem esperar junto à administração a indicação dos lotes coloniais ainda não traçados, quer por julgarem melhor não ter que subir até lá para saber notícias ou reabastecer-se de alimentos. Depois as tendas foram substituídas por barracas, estas, posteriormente, por modestas casas, e por isso a administração simplesmente resolveu mandar traçar naquele local a sede da nova colônia Dona Isabel, em que conservou até a saída do império, tomando então o de Bento Gonçalves, o glorioso chefe da revolução rio-grandense de 1835, e companheiro de arma de Giuseppe Garibaldi (PETROCCHI, 1905. In: DE BONI 1985, p.99-100).

Nos relatos de dezembro de mil oitocentos e noventa e dois, de outro cônsul italiano, Brichanteau, encontraram-se outras importantes informações sobre a fundação da Colônia Dona Isabel:

No Norte do Estado do Rio Grande do Sul foram fundadas duas colônias em 1875. Devido ao nome da filha de D. Pedro II, herdeira do trono, e de seu consorte, chamaram-se respectivamente Dona Isabel e Conde d'Eu. Caído o Império, as duas colônias foram reunidas sob a denominação de Bento Gonçalves, mas tal nome é utilizado para denominar principalmente a primeira colônia, enquanto a outra continua sendo chamada por todos de Conde d'Eu (BRICHANTEAU, 1892. In: DE BONI, 1985. p. 61).

Vale ressaltar, a partir desse relato, que outras colônias foram instituídas quase que concomitante a Dona Isabel - Conde d'Eu (Garibaldi) e Fundos de Nova Palmira (Caxias do Sul). Estas, portanto, foram as três primeiras colônias no RS, habitadas predominantemente por imigrantes da península itálica. Em 1877 foi implantada a Quarta Colônia de Silveira Martins. Dessa maneira, na lógica superestrutural de uma política imperial de colonização “organizada e estruturada para receber os imigrantes ou mesmo nacionais interessados na compra de lotes” (GIRON, NASCIMENTO, 2010), são estabelecidos fundamentos para a sua reprodução socioespacial.

O tempo aproximado, desde a saída da Itália até a chegada dos imigrantes à Colônia Dona Isabel, era de um mês. A maioria deles partia do Porto de Gênova em navios sobrecarregados. Ao chegarem ao Rio de Janeiro, passavam um período de reestabelecimento e cuidados frente às mazelas que poderiam ter contraído durante a viagem. Após esse breve cuidado, os imigrantes eram transferidos em navios a vapor, em uma viagem de aproximadamente dez dias. Chegando a Porto Alegre, eram alojados em instalações precárias até serem transferidos para as suas respectivas colônias. Os que eram encaminhados à Colônia Dona Isabel seguiam viagem por embarcações menores até o Rio Caí e, a partir daí, encontravam inúmeras outras dificuldades de transcurso, por meio de caminhos não demarcados e estradas não transitáveis por carroças e sem qualquer outra infraestrutura, nos primeiros anos.

Ao chegar à Colônia Dona Isabel, aguardavam pela demarcação do seu lote de terra. De acordo com os relatos do Cônsul Eduardo Brichanteau:

O imigrante era provisoriamente abrigado em velhas barracas de madeira, e após alguns dias era lhe dado um lote. Nos primeiros anos levava uma vida muito difícil, pois chegava quase sempre desprovido de dinheiro, não havia obras públicas nas quais pudesse trabalhar, e sua terra rendia muito pouco (BRICHANTEAU, 1892. In: De Boni, 1985, p. 62).

Segundo o relatório do cônsul italiano Pascoal Corte, “a Colônia Dona Isabel foi fundada já em 1870 pelas autoridades provinciais, mas foi posteriormente transferida com o governo central no ano de 1875, e só a partir de então data o seu notável desenvolvimento” (CORTE, 1884. In: DE BONI, 1985, p. 39). Sobre o desenvolvimento contínuo da referida Colônia, nos relatos do cônsul italiano Greppi, pode-se constatar esse crescimento das colônias após a transferência de responsabilidade da província para o governo central:

A população das duas colônias em 1876 consistia em 1.118 almas, subiu, no recenseamento feito em 1882, a 12.012, e hoje, nos trabalhos estatísticos recentemente efetuados pela Comissão que as dirige, é calculada em 16.161 pessoas, estabelecidas nas linhas velhas e nas novas. Na Colônia Dona Isabel, 6.951 são italianos e 800 tirolezes da mesma província [...] o número de colonos que entraram nas duas colônias, de janeiro de 1883 a fins de fevereiro passado, foi de 1515. [...] Desse total, se não todos, quase todos são italianos e tirolezes e, para colocá-los, a colônia **Dona Isabel foi aumentada com oito novas linhas, Graciema, Pederneiras, Marcolino Moura, Santa Bárbara, Brasil, Nova Silva Pinto, Jacinta e Nova Leopoldina** (GREPPI, 1884. In: DE BONI 1985, p. 48, grifo meu).

Em poucos anos, a chegada de elevado número de imigrantes promoveu a expansão e a rápida ocupação das terras que tinham sido divididas pelas comissões. A organização das colônias era repartida a partir de léguas, travessões e lotes:

A légua era um quadrilátero, cortado no sentido longitudinal, por caminhos estreitos e irregulares, de uns 6 a 13 km, abertos no meio da mata, os travessões ou linhas. A medição e a demarcação das colônias e dos lotes coloniais eram feitas por engenheiros agrimensores. O regulamento da Lei de Terras, de 1854, ordenara a demarcação dos lotes coloniais. Em geral, as léguas possuíam 132 lotes, eram irregulares quanto ao tamanho – 5 a 60 ha – e à fertilidade, ao acesso aos mercados e à água (IOTTI, 2010, p. 74).

Ao centro da Colônia, estabeleceram-se em sua sede, como organização que atendesse às necessidades de primeira mão, comércio para a venda de alimentos, ferramentas de produção agrícola, alguns pontos de artesanato e outros serviços necessários à população.

Petrocchi descreve em seu relatório de 1905 como deveria ter sido essa passagem da posse dos lotes aos imigrantes:

A administração das novas colônias devia, segundo a lei imperial sobre imigração, entregar a cada família os instrumentos de trabalho e alimentação para, no mínimo, nove meses, bem como os meios para construir a casa no lote rural que lhe fora designado. Conta-se, porém, que a cada chefe de família eram entregues apenas um machado, um facão, uma pá, um podão e um pacote de pregos. Quanto à comida, devido à desorganização e à falta de vias de comunicação, era já uma grande sorte quando se dava sal a quem pedia açúcar, ou toucinho no lugar de farinha. Por esse

motivo, quase todos foram obrigados a alimentar-se de caça, então muito abundante, e de frutas silvestres, especialmente de pinhões, grossos como castanhas, e bem melhores que a pouca farinha e os feijões bichados que, de quando em vez, lhes eram distribuídos, ou mesmo vendidos a peso de ouro, por alguns especuladores inescrupulosos. A medição e distribuição dos lotes não se cuidaram muito da precisão: foram medidos aproximadamente, [...] Os terrenos foram vendidos aos imigrantes ao preço de 1, no máximo 2 réis à braça quadrada (equivalente a 2.84m²), para serem pagos dentro de certo tempo, juntamente com as despesas com comida que lhes foram antecipadas nos primeiros meses, e os instrumentos agrícolas que foram apetrechados. No ato de receber o lote colonial, era-lhes entregue um título provisório de propriedade. (PETROCHI, 1905. In: DE BONI, 1985, p. 98).

Desse modo, os lotes adquiridos estavam tomados pela vegetação nativa, com relevos acidentados. Precisavam ser desmatados e preparados para o seu cultivo. Os primeiros ganhos extraídos de suas terras, como o milho e o trigo, eram destinados à sua subsistência, produzidos pela mão de obra familiar e pela política da compra, da troca e da venda entre os seus moradores. Em 1884, Pascoal Corte relata que “o solo, embora montanhoso, é muito fértil, e, como se encontra 200 metros a menos de altitude que o da colônia Caxias, o terreno já se presta melhor à produção daqueles gêneros de zona subtropical” (CORTE, 1884. In: DE BONI, 1985, p. 40).

Nesse processo de formação da Colônia Dona Isabel, o predomínio étnico italiano é descrito pelo cônsul italiano Pascoale Corte. Em 1884, relata que praticamente todos são italianos. “Poder-se-ia mesmo dizer que todos o são, pois os que figuram como brasileiros são filhos de italianos e os 800 austríacos pertencem ao Tirol italiano, e falam somente o italiano” (CORTE, 1884. In: DE BONI, 1982, p. 40). No quadro abaixo, se pode verificar os números dessa realidade:

Quadro 2 - Quadro estatístico da população da colônia italiana de Dona Isabel – 1884

Linhas	Habitantes			Nacionalidade						Total
	Homens	Mulheres	Total	Brasileiros	Italianos	Austríacos	Franceses	Alemães	Outros	
Sede da Colônia	93	102	195	64	123	8	-	-	2	
Linha Estrada Geral⁶	685	574	1.259	306	437	512	2	-	-	
Linha	988	909	1.907	491	1.416	-	-	-	-	

⁶ A Linha Geral era assim chamada porque se referia à Linha (estrada) principal que cortava toda região rural em que estavam assentados os primeiros imigrantes. Como ainda não havia a formação de comunidades, ficou assim chamada de Linha Geral, que mais tarde, diante da formação de comunidades, foi sendo substituída pelos nomes de Busa, Oito da Graciema, Gruta N. Sra. de Lourdes do Ceará, todas comunidades hoje do Vale dos Vinhedos.

Palmeiro										
Linha Jansen	595	480	1.075	221	851	-	-	-	-	
Linha Leopoldina⁷	531	449	980	252	554	174	-	-	-	
Linha Eulália	69	58	127	22	125	-	-	-	-	
Linha Faria Lemos	248	202	450	97	301	52	-	-	-	
Linha Jacinto	259	211	470	94	376	-	-	-	-	
Linha Armênia	140	105	245	65	180	-	-	-	-	
Linha Silva Pinto	114	103	217	42	175	-	-	-	-	
Linha Zamith⁸	19	156	352	29	269	54	-	-	-	
Linha Paulina	181	171	352	68	284	-	-	-	-	
Linha Alcântara	135	107	242	29	213	-	-	-	-	
Linhas Fernandes	57	57	114	22	92	-	-	-	-	
Linha Lima	101	89	190	33	157	-	-	-	-	
Linha Argemira										
Linha J. P. Salgado	89	75	164	9	155	-	-	-	-	8.339

Fonte: Relatório do Cônsul italiano Pascoale Corte de 1884. In: DE BONI, 1985, p. 44. (grifos meus)

Observa-se, a partir desses dados, que o contingente de italianos na Colônia Dona Isabel foi incomparavelmente maior do que qualquer outra nacionalidade, inclusive a brasileira. Isso denota o predomínio da cultura italiana que, desde cedo, se estabeleceu nas relações sociais dessa região.

Antes do processo imigratório, vale salientar que pouco ou quase nada existia enquanto espaço de organização social. Muito provavelmente houve a presença de povos indígenas, porém, dado às circunstâncias do tempo longínquo dessa presença, não se tem registros mais precisos sobre essa organização social e sobre a interferência desses no Vale dos Vinhedos. Dessa forma, pensando nos aspectos da organização social, pode-se dizer que tudo começou a emergir a partir da força e do trabalho dos imigrantes por volta de 1875. Desse modo, hábitos, costumes e tradições da italianidade, aos poucos, foram se constituindo, como marcas predominantes da sociedade, influenciando diretamente na dinâmica social da religião, da gastronomia, do artesanato e dos hábitos e costumes do cotidiano.

Ainda no relatório do cônsul Corte, é possível constatar a atividade econômica que predominava no meio rural da Colônia, nesse mesmo período do início da colonização. De acordo com o anexo 3, a economia estava baseada no cultivo da aveia, do trigo, arroz, feijão, milho e cevada. As comunidades que se encontram em destaque no quadro 1 pertencem ao Vale dos Vinhedos. Nelas, desde tão cedo, é possível perceber que um dos principais produtos é o vinho, em que o volume de produção é incomparavelmente maior do que qualquer outro produto, porém veio a conquistar força na economia local mais tarde.

⁷ Pertence ao Vale dos Vinhedos.

⁸ Integra o território do Vale dos Vinhedos.

Outro cônsul italiano corrobora esses dados ao afirmar que “os que se dedicaram à agricultura, e são a grande maioria, pertencem às províncias vênetas, enquanto os de outras regiões da Itália, como os toscanos e os meridionais, exercem diversos outros ofícios” (BRICHANTEAU, 1882. In: DE BONI 1985 p. 62). Isso possibilita compreender que o desenvolvimento local deu-se, em certa medida, com a experiência agrícola já herdada na Itália, como também a habilidade de outros ofícios para as necessidades da comunidade. Segundo os relatos do cônsul:

Na sede e nas linhas há muitas casas de negócio, moinhos, cervejarias, farmácia, sapatarias, selarias, serrarias, ferrarias, hotéis e muitos teares para o linho e a seda. [...] a produção desta colônia é a maior que a de Caxias em quase tudo, exceto no que se refere ao milho. Isso é em parte devido à maior fertilidade do terreno, mas sobretudo ao fato de ter sido fundada alguns anos antes e, por isso, estar mais desmatada e mais cultivada com parreirais (CORTE, 1884. In: DE BONI, 1985, p. 41).

Com o desenvolvimento crescente já na primeira década, o cônsul já apontava para a necessidade de emancipação da Colônia Dona Isabel:

A Colônia ainda depende do município de São João do Montenegro, do qual dista 93 km, e não conta com outra autoridade além do ex-diretor para a medição dos novos lotes e a retificação dos antigos, e um comissário de polícia com quatro soldados. Para comodidade dos colonos, e melhor desenvolvimento dos negócios, é de augurar-se que quanto antes seja ela elevada a município independente (CORTE, 1884. In: DE BONI, 1985 p. 39).

Perante a esse franco e rápido crescimento, a Colônia Dona Isabel, até então, Distrito do município de Montenegro, (1884 – 1890) passou a ter o título de município. O ato foi oficializado pelo 'Acto' 474, de 11 de outubro de 1890, assinado por Cândido Costa, que constituiu o município de Bento Gonçalves. O nome foi dado em homenagem ao general Bento Gonçalves da Silva, chefe da Revolução Farroupilha, ocorrida no Rio Grande do Sul, de 1835 a 1845. Todavia, faz-se importante analisar os registros de Júlio Lorenzoni, imigrante italiano e oficial de registro civil do recém-criado município, sobre os interesses políticos que motivaram o processo de emancipação das colônias italianas:

Foi o benemérito Dr. José Montauri de Aguiar Leitão, Diretor da ex-colônia de Alfredo Chaves. Foi ele que deu a ideia de formar um corpo eleitoral de cerca de mil eleitores. [...]. Quando - depois de dois meses de trabalho continuado - todas as práticas estavam preparadas pelo Escrivão, o Dr. Montauri em pessoa foi a Porto Alegre e se apresentou ao General Cândido Costa, então governador do Estado, que - levando em consideração o pedido - com o Decreto nº 474 de onze de outubro de 1890, cria o município de Bento Gonçalves (LORENZONI, 2011 p. 150-151).

Conforme os relatos do cônsul italiano de Porto Alegre, Antônio Greppi, as razões e motivações para a emancipação da referida Colônia eram outras e um pouco diferentes da visão de Lorenzoni:

Tenho motivos para supor que a emancipação foi antecipada alguns meses pelo governo imperial, devido à solicitação do presidente da Província, às reclamações injustas e ilegais dos municípios de S. Sebastião do Caí e S. João de Montenegro. Estes, ainda antes que as colônias fossem emancipadas, queriam cobrar impostos dos colonos que tinham pequenas indústrias ou algum comércio, ameaçando-os, em caso de recusa, a executá-los com multas e sequestro de bens. [...] como também acho injusto que estes estejam obrigados a pagar também os impostos dos anos anteriores, quando suas colônias não estavam ainda emancipadas. Não há, aliás, lei alguma que os obrigue a tanto (GREPPI, 1884. In: DE BONI, 1985 p. 51).

Essas visões diferentes sobre o início do embrião político do município, além de proporcionarem enxergar os tensionamentos políticos que existiam, também possibilitam ver o processo de representação das narrativas desse período político. Cada narrador apresenta visões e interpretações diferentes, construídas a partir do seu modo de ver e narrar os fatos políticos de Bento Gonçalves.

Após o processo de emancipação política, o contingente imigratório deu-se de forma ascendente até 1920. Já no ano de 1892, no relatório do cônsul Eduardo dos Condes Compans de Brichanteau, portanto, logo após a emancipação, afirmava que “todas as terras desta colônia já haviam sido distribuídas” (BRICHATEAU, 1892. In: DE BONI, 1985 p. 61). Se confrontados esses dados com o relatório do cônsul Greppi, oito anos antes, realmente já acenava-se para essa ocupação quase que total do território, ao apresentar quadros estatísticos de que os lotes rurais daquela Colônia já haviam sido praticamente vendidos. Em algumas linhas, essa ocupação já havia sido atingida e, noutras, alguns poucos lotes ainda restavam à venda na colonização. Conforme o quadro abaixo, a Linha Geral e Leopoldina, que hoje pertencem ao Distrito do Vale dos Vinhedos, somente a última Linha restava dois lotes para a venda.

Quadro 3 - Ocupação de lotes e quantidade de casas na Colônia Dona Isabel.

Linhas	Lotes		Total	Casas		Total
	Ocupados	Devolutos		De madeira	De pedra	
Sede da Colônia	121	19	140	36	12	53
*Linha Estrada Geral⁹	126	-	126	190	25	228
Linha Palmeiro	200	-	200	388	47	409
Linha Jansen	172	-	172	320	13	233

⁹ Neste quadro, as Linhas que fazem parte do território do Vale dos Vinhedos, foram identificadas com asterisco (*).

*Linha Leopoldina	148	2	150	149	31	184
Linha Eulália	12	-	12	16	7	24
Linha Faria Lemos	73	-	73	83	6	89
Linha Jacinto	74	-	74	89	1	90
Linha Armênia	52	4	56	47	1	49
Linha Silva Pinto	39	1	40	42	1	43
*Linha Zamith	76	2	78	57	10	68
Linha Paulina	62	-	62	52	7	59
Linha Alcântara	52	-	52	45	-	45
Linhas Fernandes Lima	94	-	34	22	-	22
Linha Argemira	18	12	30	38	-	38
Linha J. P. Salgado	24	-	24	22	1	23

Fonte: GREPPI, In: DE BONI, 1985. (adaptação do autor)

O quadro acima apresenta também o número de casas nas linhas e na sede. Nota-se que o desenvolvimento se estende para a região rural e há pouca concentração de imigrantes em torno da sede. Evidencio a partir desse dado que o número de imigrantes que buscavam o espaço rural era significativamente maior em relação àqueles que permaneciam no espaço “urbano”. Isso proporcionou ao município, desde cedo, uma de economia rural muito forte.

Enquanto o espaço rural se fortalecia e se expandia, o espaço urbano ia se constituindo em torno da sede, de forma menos intensa. Inicialmente a sede foi um espaço em que se geriam as relações comerciais, de compra, de troca, das manifestações religiosas, principalmente aos domingos, na celebração eucarística, dos encontros sociais entre a população nos finais das missas. Ao término do ritual religioso, a população ocupava os pátios, bares e comércios ao redor da igreja para conversar os assuntos mais variados do seu cotidiano. Na figura abaixo, a igreja apresenta-se como um dos prédios principais e, junto dela, encontram-se algumas casas comerciais que a circundam e poucas casas residenciais.

Figura 2 - Sede da Colônia Dona Isabel em 1883.



Fonte: Museu Histórico Casa do Imigrante – Bento Gonçalves.

Além das condições acima citadas a que os imigrantes estavam sujeitos, o progresso de Bento Gonçalves também esteve atrelado à combinação de diversos outros fatores de limitações de recursos. Como dito anteriormente, se profissionais especializados não havia para o desenvolvimento e progresso da colônia, a solução era recorrer aos conhecimentos práticos, reunir os instrumentos existentes e fabricar outros. Foi assim que, derrubando a madeira dos seus lotes, cortando e serrando de forma rudimentar, apareceram tábuas, barrotes, *scandole*¹⁰, material básico e fundamental para que eles pudessem construir os seus primeiros abrigos, de forma geral, muito modestos, porém, cheios de esperança e sonhos a serem realizados por aqueles que ali habitavam. Conforme o quadro 3, já apresentado, as primeiras residências eram quase todas em madeira. Derrubada a mata para o plantio, a madeira era aproveitada para abrigar as famílias. Além disso, sem instrumentos apropriados e máquinas para abrir estradas, a solução inicial foi juntar-se aos grupos de trabalho comunitário e, com a força dos próprios braços, abrir as primeiras picadas que, festivamente, eram chamadas de estradas.

A partir da ocupação dos imigrantes nos seus respectivos lotes, tanto as vias internas de acesso à sede quanto ao melhoramento das vias externas que ligavam as cidades de São João de Montenegro e Porto Alegre foi uma preocupação da administração das colônias. Conforme Petrochi:

¹⁰ Pequena tábua de madeira, utilizada pelos imigrantes para cobrir as residências. Material similar à função da telha de argila.

As condições em que se encontram os colonos, atualmente, não são as melhores, volto a repetir; mas não faltaria maneira para fazê-las melhorar. Seria preciso, por exemplo, que o governo local continuasse a construir novas estradas, como começou há um ano, que recuperasse as antigas, provendo diretamente e de modo melhor à sua manutenção, fazendo construir pontes sólidas, e obrigando as comunidades a tornar transitáveis as linhas que unem às estradas gerais (PETROCCHI, 1903. In: DE BONI, 1985, p. 70).

Desse modo, percebe-se que as péssimas condições das estradas no início da colonização foi um fator relevante de preocupação dos recém-imigrados, como também dos administradores locais das colônias.

As condições viárias tinham grande relevância porque estavam ligadas diretamente ao desenvolvimento econômico. Sem estradas carroçáveis ou transitáveis não havia possibilidade de chegar o produto nos centros comerciais da Colônia para o porto de São João do Montenegro, pois:

A grande distância e a dificuldade de comunicação entre as linhas e os portos fluviais, o preço que conseguem obter junto aos negociantes é mísero (3 mil réis pelo saco de 60 kg), pois estes precisam dispende, para o transporte, uma quantia superior ao próprio valor do produto” (PETROCCHI, 1903 In: DE BONI, 1985, p. 70).

O isolamento comercial, a falta de comunicação e consumo por conta das condições ruins ou inexistentes das estradas foi, portanto, uma circunstância que “fez com que os preços dos gêneros alimentícios caíssem extraordinariamente” (PETROCCHI. In: DE BONI 1985 p. 70). Ou seja, havia pouca procura e oferta de produtos e consumos.

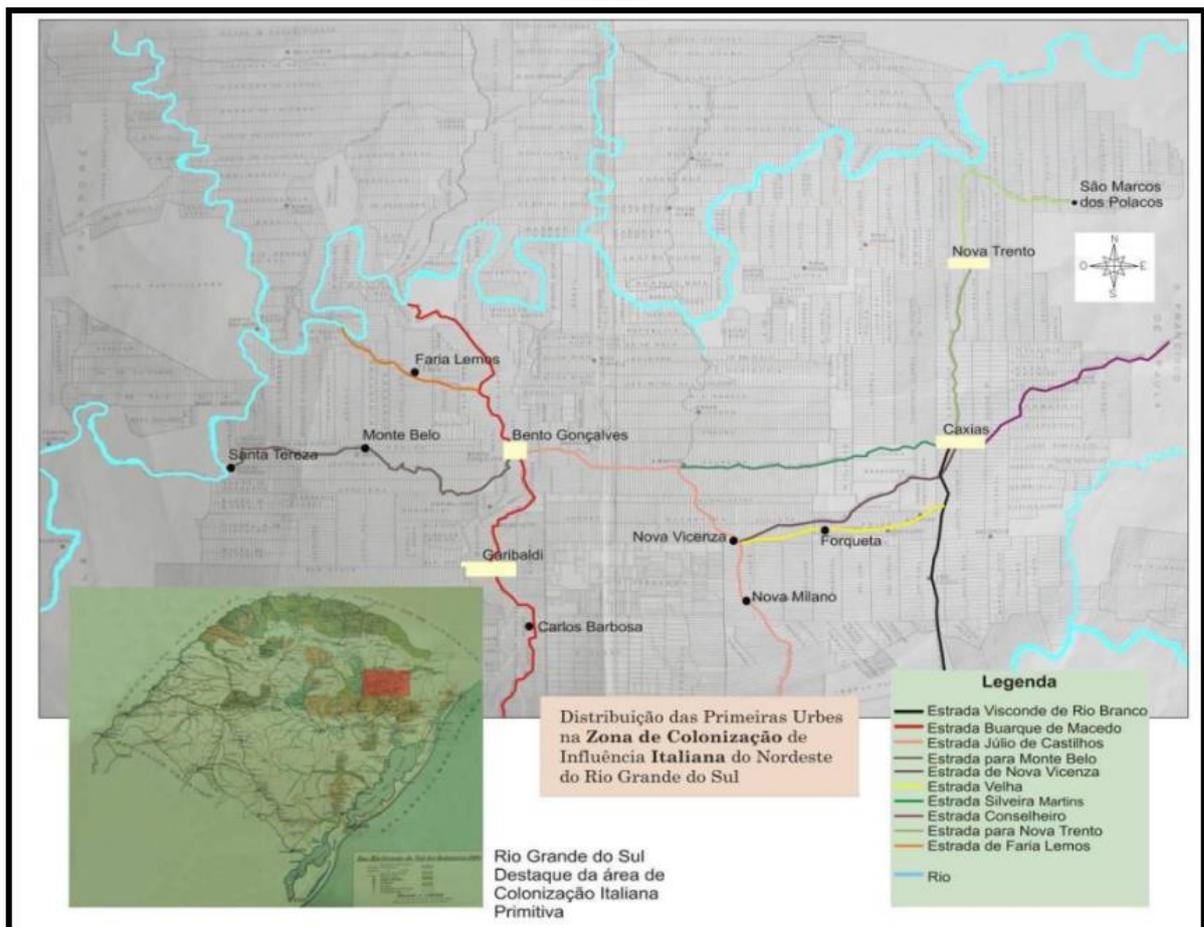
A banha, por exemplo [...] que era vendida a 1 mil réis (1,15 libras no câmbio atual) o quilo, custa hoje apenas 420 réis. E se se leva em conta que a indústria da banha é a principal, e quase a única do colono italiano, poder-se-á compreender facilmente por que os colonos italianos que residem mais distantes das vilas encontram-se hoje não só sem dinheiro, mas também desanimados e cheios de débitos (PETROCCHI, 1903. In: DE BONI, 1985, p. 69).

O mesmo não acontecia, de um modo geral, com aqueles que tiveram a “sorte” de adquirir lotes próximos à sede administrativa da colônia. Por contar com uma infraestrutura melhor, “os moradores mais próximos às vilas, em situação mais afortunada que a dos demais, conseguiram quase todos conquistar um certo bem-estar, porque puderam encontrar fácil comércio para seus produtos desde o início” (PETROCCHI, 1903 In: DE BONI, 1985, p. 69).

Contudo, nos diversos relatórios dos cônsules e administradores, tanto da antiga Colônia Dona Isabel quanto após a sua emancipação, é constatada a preocupação com a melhoria das estradas. Em 1904, após a visita de um agente consular, encontra-se o relato da sua impressão de que: “Parece, de fato, que é preocupação constante das autoridades deste Estado dotar as colônias de boas estradas. Já há algum tempo nota-se em todos os municípios um certo despertar: parece que se pensa em construir verdadeiras estradas principais e conservar ou melhorar as linhas” (PETROCCHI, 1904. In: DE BONI, 1985, p. 81).

Em consequência desses investimentos, diversas estradas foram traçadas, interligando a sede administrativa à região rural, como também novas estradas externas foram sendo construídas, interligando o acesso de uma colônia a outra, como podemos ver na imagem a seguir:

Figura 3 - Mapa da Abertura de Estradas na Colônia Dona Isabel (Bento Gonçalves) e na zona de colonização italiana.



Fonte: CÉSAR, VIANNA, LORENCET, NUNES. UCS. Caxias do Sul, 2012.

Com a expansão e o melhoramento viário do município, houve também a expansão comercial, predominantemente agrícola. “Bento Gonçalves é um município eminentemente

agrícola, e seus produtos principais são o milho, o trigo e a uva” (PETROCCHI, 1904. In: DE BONI 1985 p. 76). No anexo 4, pode-se ver o quanto chegou aproximadamente a exportação de gêneros coloniais durante o ano de 1903, tendo destaque a produção de cereais e a produção de bebidas, derivadas da uva.

Os gêneros coloniais eram transportados “ao porto fluvial de São João de Montenegro no lombo das mulas” (PETROCCHI, 1904. In: DE BONI 1985 p. 76), e os produtos próximos à vila eram levados “por carretas puxadas geralmente por sete animais” (*ibidem*).

O fortalecimento econômico do município dependeu, portanto, também da condição dispensada ao sistema viário. Ou seja, o crescimento e o fortalecimento econômico do município foi concomitante ao avanço dos investimentos dispensados para a malha viária e ferroviária de Bento Gonçalves, possibilitando-lhes condições de encaminhar os seus produtos para a comercialização nos centros comerciais do município ou da região. De acordo com Padula (2008):

A infraestrutura de transportes possibilita: (a) abrir novos mercados para os produtores e obter maior escala de produção, resultando em menores custos por causa de economias de escala e ganhos de produtividade; (b) levar o desenvolvimento econômico a novas regiões; (c) diminuir custos e favorecer a competitividade dos produtos; (d) aumentar a eficiência da economia como um todo; (e) promover oportunidades para a ampliação e o florescimento de empreendimentos (PADULA, 2008, p. 15-16).

Nesse sentido, à medida que se desenvolvia ou potencializava uma melhor condição nas estradas de Bento Gonçalves e nas demais ex-colônias, os relatórios dos antigos administradores já apontavam que “o preço de transporte dos gêneros da sede do município até o porto fluvial de São João de Montenegro, num percurso de 78 km, reduziu-se agora a 60 réis o quilo, por estar transitável a estrada geral, enquanto antes custava muito mais” (PETROCCHI, 1904. In: DE BONI 1985 p. 76).

Dos investimentos em infraestruturas mais significativos desse período, destacam-se:

Os trabalhos da via Buarque de Macedo, que é sem dúvida a mais importante artéria colonial, foram realizados alegremente, sob a direção de empreiteiros italianos, e foram executados com tanta precisão que, em todo o percurso, pode-se viajar a qualquer hora, sem o perigo de tropeços. Poucos meses antes, havia certos trechos que em determinadas épocas do ano ficavam quase intransitáveis. [...] a estrada Buarque de Macedo, que do porto fluvial de São João de Montenegro vai até Alfredo Chaves, passando por Garibaldi e Bento Gonçalves, tornou-se carroçável num percurso de 120 km, por conta do governo. A diligência do correio parte na quarta-feira e no sábado de São João e, atravessando as colônias alemãs Garibaldi e Bento Gonçalves, vai até Alfredo Chaves. [...] Na diligência há lugar para nove passageiros, e pagam-se 10 mil réis até Garibaldi e Bento Gonçalves, e 15 mil réis até Alfredo Chaves (VELUTIS. In: DE BONI 1985 p. 82).

Junto ao desenvolvimento viário, outros investimentos de modernização e infraestrutura do município foram sendo ampliados no início do século XX. Registra-se que em 1904 foi implantado um posto de telégrafo que estava “unido às colônias e à capital” em que foram “transmitidos 977 telegramas particulares e 107 do governo” (PETROCCHI. In: DE BONI 1985 p. 114). Outra iniciativa de comunicação implantada foi a abertura de uma agência do Correio Postal, também no ano de 1904. “A agência postal de Bento Gonçalves é de 3ª Classe. Recebe 2 vezes por semana o correio de Porto Alegre e de Alfredo Chaves, [...] durante o ano de 1904 o correio expediu, entre cartas, cartões e jornais, a quantia de 3.819, e recebeu 15.632 do exterior e do país (PETROCCHI. In: DE BONI 1985 p. 114).

Com o florescimento lento e gradual da economia local, o fortalecimento dos meios de comunicação, o melhoramento da condição das estradas, o discreto, porém importante, acúmulo das primeiras reservas econômicas dos colonos, o consumo foi impulsionado. Dessa forma, surgiram novas fábricas que pudessem atender às necessidades locais de uma população que crescia e se fortalecia economicamente.

Há no município as seguintes pequenas fábricas: 2 de corda, 1 de chapéu de pano, 3 de chapéu de palha, 1 para a torrefação de café, 3 olarias, 2 de cigarros e manufatura de tabaco, 5 curtumes, 1 fundição, 17 ferrarias, 1 de louça, 32 de gaspa e cachaça, 8 de açúcar mascavo, 1 refinaria de banha. Esta é a mais importante das fábricas, foi montada com capital italiano de 40 contos de réis, funciona a vapor e emprega 12 pessoas, que recebem diariamente de 2 a 7 mil réis e trabalham 9 horas por dia. Paga anualmente 192\$000 de impostos, e embora tenham muitos gastos para poder enviar a banha aos mercados de São Paulo, Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro, contudo tem também bons lucros (PETROCCHI, 1905. In: DE BONI 1985 p. 115-116).

Junto a esses pequenos empreendimentos industriais, outras profissões se faziam presentes para atender às demandas locais. No relatório consular de 1905, encontra-se o registro de que:

Possuem residência fixa no município 5 advogados, 3 médicos, 2 farmacêuticos e uma parteira. Há 112 casas de comércio de propriedade de italianos, das quais 8 localizam-se na vila. Há 4 alfaiatarias, 11 padarias, 5 latoeiros, 21 sapateiros, 26 carpinteiros, 18 restaurantes ou hotéis, dos quais 3 encontram-se na vila; 2 cafés com bilhar, 2 ourives, 3 casas exportadoras de vinho, 58 carreteiros, 35 tropeiros, 2 proprietários de viaturas, 5 açougueiros; há um escultor em madeira, 1 pintor e 1 fotógrafo; há 46 pedreiros, 2 barbeiros e diversos seleiros; contam-se 44 moinhos movidos a água (PETROCCHI, 1905. In: DE BONI 1985 p. 115).

Conforme o relatório acima, ainda no início do século XX, Bento Gonçalves já contava com uma economia voltada para a vitivinicultura, contando com “3 casas

exportadoras de vinho” (*ibidem*). Isso denota que a vocação econômica do município para o ramo da vitivinicultura esteve presente desde o início do processo de imigração. No entanto, provavelmente pela escassez de recursos e materiais, a produção do vinho não contava com a qualidade desejada, como afirma o Agente Consular:

Uma outra fonte de riqueza para estas colônias seria a vitivinicultura, se viesse para cá um enólogo entendido e que ensinasse a esta gente como cultivar a vinha e como fazer um bom vinho; ou se ao menos viessem bons vitivinicultores do Piemonte, da Toscana ou da Sicília. As colinas do Rio Grande do Sul, tanto pelo clima temperado, quanto pela posição e pelas condições do solo, são aptas à cultura da videira. Infelizmente, porém, até agora fez-se pouco caso disso. Nas colônias italianas, começou-se há já cerca de 24 anos a plantar videiras. Os primeiros vitivinicultores talvez não conhecessem bem o ofício, ou lhes faltassem os instrumentos necessários [...] (PETROCCHI, 1905. In: DE BONI 1985 p. 120).

Apesar dessas dificuldades encontradas, o potencial econômico de Bento Gonçalves em torno da vitivinicultura foi vislumbrado pelo imigrante Giulio Lorenzoni, ainda no início do século. Escrevia ele em seu relatório sobre o cultivo de videiras e a produção de vinhos:

Esse é o único produto que terá futuro certo, quando chegar até aqui a estrada de ferro. [...] O vinho, num futuro próximo, vai ser a fonte de renda de milhares de contos de réis, na zona colonial italiana, onde prospera o cultivo da parreira. Por isso, nossos vitivinicultores não devem desanimar (LORENZONI, 2011, p. 180).

No ano de 1906, para fortalecer a economia agrícola, “funda-se em Bento Gonçalves um Sindicato Agrícola, [...] A finalidade dessa sociedade era proteger a agricultura, distribuir aos colonos boas sementes de cereais, árvores frutíferas e atender a outras necessidades [...] (LORENZONI, 2011, p. 181).

Outro aspecto econômico que marca a primeira década de Bento Gonçalves é a inauguração da linha férrea na região, fundada em Santa Luísa, hoje, Carlos Barbosa, em “vinte de dezembro de 1909” (LORENZONI, 2011, p. 185) e “no dia oito de junho de 1910, o primeiro trem chegava à cidade de Caxias, ponto terminal daquela estrada”(LORENZONI, 2011, p. 187). Todavia,

É bom deixar consignado nestas Memórias que, desde o princípio, fora decretado que a estrada de ferro de São João de Montenegro devia chegar a Bento Gonçalves e daqui para Caxias. Tanto é verdade que os primeiros vagões traziam a inscrição - com caracteres cubitais - Montenegro-Bento Gonçalves. Mais tarde, não se sabe por que motivo, de Carlos Barbosa a linha seguiu à direção sul, para Caxias, em vez da direção norte, deixando fora Garibaldi e Bento Gonçalves. [...] Eu atribuo esta última deliberação - que tanto prejudicava os interesses desses dois municípios - às artimanhas do Doutor Parobé, que não gostava de Bento Gonçalves. Também se deve à falta de interesse na estrada do nosso intendente Carvalho Junior. Pois é bem

verdade que estamos num país onde quem sabe fazer, tudo alcança, mas quem não se interessa, não se dobra, não se roga e não chora, nada consegue... (LORENZONI, 2011, p. 187).

Percebe-se, com essa circunstância histórica, o jogo político e econômico que se fez presente nas recém emancipadas colônias italianas. A chegada da linha férrea nas colônias era um projeto audacioso e que ansiosamente era aguardado para favorecer o processo industrial e do transporte de passageiros. Era o sinal da prosperidade social e econômica.

Ainda no ano de 1910, chegava em Bento Gonçalves o telefone. Em 1911, “a iluminação pública continua sendo feita com querosene, mediante contrato com terceiros, contando-se no perímetro da Vila com sessenta lampiões – postes e iluminação”. (LORENZONI, 2011, p. 188). Nesse mesmo ano, “o doutor Ramiro Barcelos foi nomeado fiscal geral das ferrovias do Estado, por isso os moradores deste Município enviaram-lhe um memorial, com milhares de assinaturas, pedindo a continuação da estrada de ferro até Bento Gonçalves” (LORENZONI, 2011, p. 187).

O problema gerado com o desvio da rota ferroviária de Carlos Barbosa para Caxias do Sul gerou muita inquietação social na população muito grande. Foram inúmeros os registros de mobilização em prol da construção de uma linha férrea que atendesse diretamente o município de Bento Gonçalves, o que veio a ser atendido, somente alguns anos mais tarde, como será visto mais adiante.

Outra conquista nas primeiras décadas do século XX foi no setor da saúde. As condições de acesso à saúde sempre foram um problema encontrado nos relatórios dos intendentes e cônsules desde a fundação das colônias e até mesmo depois do processo de emancipação. Frente à precariedade das condições que dispunham, as modestas condições de moradia, alimentação e recursos médicos, a população esteve à mercê de diversas epidemias e doenças contagiosas, contando com o auxílio de farmacêuticos e esporadicamente com a presença de algum médico. No entanto, foi no ano de 1912, que chegava a Bento Gonçalves o exímio médico doutor Bartolomeo Tacchini e,

no dia catorze de fevereiro, chegava também para a equipe do doutor Bartolomeo Tacchini, o doutor Vico Barbieri, seu amigo. Os dois médicos trataram logo de abrir uma modesta casa de saúde, mas ainda não havia um local adaptado. Entretanto, começou a funcionar em caráter provisório, com poucos leitos, na casa do senhor Natale Picoli, perto da Igreja, mas, com essa casa não servisse mais nem para as necessidades do momento, transferiram seus serviços para a sede da Società Italiana Regina Margherita, com o consentimento dos médicos e do real agente consular da Itália, [...] Visto que os médicos não visavam a lucro e que unicamente queriam fazer o bem às pessoas sofredas, a Società Italiana cedia a sua sede, próxima ao Palácio Municipal, para essa finalidade. Dotava-a assim de catorze quartos e de uma

sala de cirurgia. Em fins de julho de 1912, fez-se a transferência e aí permaneceu o hospital durante quinze anos. (LORENZONI, 2011, p. 197).

Entre outras preocupações e investimentos das autoridades foi em relação à oferta de energia elétrica às indústrias locais. Carvalho Junior, intendente municipal, em 1914, pleiteava a instalação da usina hidrelétrica para o progresso da cidade, alegando que: em pleno “século da luzes” o seu povo aguardava ansioso a chegada dos avanços para o município.

Os tempos de “luzes” a que se referiu metaforicamente o intendente, muito provavelmente, não se relacionavam somente à necessidade da geração de energia elétrica, que veio ocorrer somente mais tarde, em 1918, quando foi inaugurada a instalação da rede elétrica e, em 1923, instalada uma usina hidroelétrica na vila. Mas referia-se, provavelmente, também, ao período econômico ascendente que o município vivia com a implantação de diversas melhorias públicas.

Com a chegada da linha férrea, o desenvolvimento urbano e rural do município teve importantes avanços. A partir dela, novos investimentos eram possíveis, o trabalho seria bem recompensado. Colonos e fabricantes passaram a acreditar que sairiam da difícil e dispendiosa condição de exportação dos seus produtos. Ou seja, a grande carência das estradas e dos meios de transporte que, desde a sua fundação, foi o maior impeditivo para a comercialização dos produtos gerados no município passou a ser uma questão parcialmente superada com a chegada do ramal ferroviário. A partir dele, as condições de transporte com qualidade e agilidade favoreceram os custos da venda e da concorrência dos seus produtos, ampliando as perspectivas da exploração comercial na região.

O apito do trem anunciando a chegada ou partida, com seus vagões repletos de mercadorias oriundas de outras localidades ou aquelas prontas para serem levadas aos pontos de venda, era o sinal que o município buscou durante muito tempo, pleiteando junto ao poder público por esse benefício que traria sobre os seus trilhos a prosperidade e a facilidade de negociar os produtos.

Quando o sonho tornou-se realidade, a população festejou, pois sabia da importância deste meio de transporte para a época. O trem deixou saudade, o desenvolvimento veio sob seus trilhos e seu entorno tornou-se referência do próspero comércio local. A via férrea foi elo de ligação do município com outros pontos de escoamento dos produtos (CAPRARA; LUCHESE, 2005, p.302).

Na figura 4, atente-se para o movimento de passageiros e a presença de animais e carroças que transportavam até a Estação Férrea, os produtos a serem despachados pelo trem.

Figura 4 - Estação Férrea de Bento Gonçalves logo após sua abertura, em 1919.



Fonte: Acervo do Museu do Imigrante de Bento Gonçalves/RS.

Muitas das questões econômicas e políticas de Bento Gonçalves apresentadas até aqui foram guiadas praticamente por uma única figura política. Por muitos anos, Carvalho Junior conduziu politicamente o município, sendo um dos protagonistas principais após a emancipação municipal até meados da década de vinte do século XX. Portanto, sua vida política foi marcada por uma trajetória de trinta e dois anos, com o mesmo intendente no poder.

De acordo com os registros históricos (DE PARIS, 1999), a marca política de Carvalho Junior esteve associada à luta de melhorar a viação interna do município e a instrução pública, dotando-a de outros melhoramentos indispensáveis, de acordo com a verba disponível nos orçamentos municipais.

Contudo, com a reforma que sofreu a Constituição do Estado em 1923, tornou-se indispensável a abertura de novas eleições municipais. Dessa forma, a condução política de Bento Gonçalves passa a ser gerida pelo seu correligionário, o engenheiro italiano João Batista Pianca, tendo sido eleito em 20 de setembro de 1924.

Ao assumir o poder político, de acordo com o relatório do novo intendente, na época já existiam quase 250 estabelecimentos comerciais e mais de 230 indústrias, sendo que as mais importantes eram do setor vitivinícola:

A crescente prosperidade do município tem sua base na policultura. [...] Entretanto deve ser feita especial menção do trigo e da parreira cujos cultivos ocupam os primeiros lugares na esfera agrícola. Os colonos dedicam-lhe o maior de seus cuidados, auferindo remuneração compensadora. Esses produtos, pois, constituem uma apreciável fonte de riqueza privada e econômica, concorrendo extraordinariamente para o progresso e desenvolvimento do município. [...] O

comércio bem como as indústrias acham-se em franco progresso. Existem em todo município 248 estabelecimentos comerciais e 231 indústrias; destas, a mais importante é a vinícola (PIANCA, – Relatório Municipal de 1924).

A “prosperidade” que Pianca se referia em seu relatório, no final da segunda década do século XX, pode ser compreendida, entre outras tantas questões, ao crescimento urbano. Na figura 5, abaixo, pode-se notar que a cidade apresenta uma característica muito mais urbana e desenvolvida, se comparada com a figura 2, pois percebe-se a rua central da cidade tomada por casas comerciais, postes de energia elétrica, movimentação de diversos pedestres e carroças, provavelmente para o abastecimento ou compra de produtos agrícolas e/ou mercadorias:

Figura 5 - Esquina das ruas Júlio de Castilhos e José Mário Mônaco, no Centro, em 1929.



Fonte: Acervo do Museu do Imigrante de Bento Gonçalves – RS.

A partir da década de vinte, após a chegada da linha férrea, o município passa por outra importante transformação de expansão da sua área urbana. No entorno da Estação Férrea, na região mais alta da cidade, outrora chamada de Planalto da Estação, a cidade passou a ter o seu crescimento. A partir disso, a área urbana do município ficou dividida entre Cidade Baixa e Cidade Alta, sendo que a Cidade Alta tornou-se o nome do bairro mais tradicional do município. Na região circunvizinha da estação férrea, “instalaram-se inúmeras casas comerciais e industriais, entre elas a Alegretti e Cia, Dal Molin, Amedeu Arioli, Milani e Gava, Moschini, Albino Cunha, Gaspar Justo, Maragno e Cia, Moinho Pompéia, Renner e Cia e Antônio Milani” (MESTURINI, 2014, p. 58).

Ao analisar a relação da chegada da linha férrea ao município, percebe-se que os anos que sucederam a chegada do trem trouxeram, junto aos trilhos do município, o

desenvolvimento para outra região da cidade. Na contramão do crescimento que se desenvolvia especialmente em torno da Igreja Santo Antônio (Cidade Baixa) a partir da Estação Férrea, esse cenário do desenvolvimento urbano passa por transformações, pois, junto dela, há o crescimento de uma nova região urbana. Além disso, foi uma oportunidade para as indústrias despacharem os seus produtos com uma melhor facilidade logística, gerando novas receitas econômicas e empregos ao município.

Contudo, ao analisar algumas dessas circunstâncias, propostas como medidas de “soluções” para o desenvolvimento da cidade, percebe-se que os serviços de transporte de mercadorias nem sempre foram tão acessíveis a todos. Comercializar o produto dos pequenos comerciantes e/ou agricultores com altos custos desse serviço foi uma queixa constante nos relatórios da Associação Comercial da época. Em 1936, constata-se a reivindicação para a:

[...] redução das tarifas cobradas pela Rede Ferroviária, que inviabilizava boa parte das vendas de produtos agrícolas oriundos do município para estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Além disso, pedidos para redução de taxas de desconto para o comércio e melhorias em estradas são constantes na Associação, que percebe maior necessidade de crédito e estrutura logística (MESTURINI, 2014, p. 62).

O crescimento da região da Cidade Alta ou Planalto da Estação toma forma com o passar dos anos, e o número da população nessa região aumenta de forma considerável.

Junto aos aspectos abordados até aqui sobre o desenvolvimento do município, não se pode deixar de tratar da religiosidade católica. A religião foi um dos fatores que acompanharam o progresso da cidade, pois:

O imigrante ao chegar na colônia Dona Isabel sonhava com uma nova vida e tinha esperanças de dias melhores. [...] A saudade, a incerteza, a solidão, enfim o abandono... foram sentimentos que o imigrante ao olhar para a imensidão das terras que o cercava sentia. Restava olhar para o céu e sob as árvores, com a família, buscar o alento na prece. Rezar e rezar por dias melhores, pela família, pela terra cultivada e, assim, ter a certeza de que tudo valera a pena. Foi assim que o imigrante buscou através de sua fé a certeza de que não estava sozinho (CAPRARA, LUCHESE, 2005, p. 306).

Foi dessa forma que surgiram os primeiros locais de oração. Na ausência de igrejas, a família tornava-se a igreja doméstica. Era ali que famílias e vizinhos se reuniam quase que diariamente para rezar e cantar devoções muito particulares, entre elas, a reza do terço, como a principal manifestação de fé trazida da Itália. Com a vinda de sacerdotes, a confissão e a comunhão eram práticas comuns. Ir à igreja não era somente um momento para alimentar a sua fé, mas também uma oportunidade de encontro com o mundo, com a sociedade. Na

ausência de sacerdotes que pudessem atender toda a população, principalmente do meio rural, colonos descolavam-se quilômetros de distância até a sede da colônia para rezar, encontrar-se com amigos e, também, aproveitavam a viagem para fazer a compra dos seus mantimentos. A praça e os bares que circundavam a igreja testemunhavam conversas sobre o cotidiano dos imigrantes, alegrias, conquistas, dificuldades, conversas animadas e amistosas.

Partindo dessas considerações, a relação entre desenvolvimento econômico e religião foi muito forte em Bento Gonçalves. Os vieses da religião e da economia sempre caminharam por uma linha muito tênue. Um dos fatos que marcam profundamente esse jogo de relação entre progresso político-econômico e religiosidade foi a construção do sistema de cooperativa vitivinícola da cidade, liderado pela igreja local. Conforme já mencionado, um dos primeiros frutos da economia de Bento Gonçalves foi o cultivo da uva e a sua produção de vinhos. Ou seja, o município, desde a sua gênese, despontava a uma vocação econômica para o ramo vitivinícola.

Para fortalecer essa economia, a autoridade religiosa local, Pe. Antônio Zattera, em 1930, buscou intermediar e intervir junto à sociedade a criação do sistema de cooperativa para o ramo da vitivinícola, a fim de impulsionar a economia e garantir melhores condições para os pequenos produtores que sofriam com os inúmeros aspectos para manterem-se nessa economia. Foi então que:

[...] fanático pelo cooperativismo, o pároco da Paróquia Santo Antônio de Bento Gonçalves, Pe. Antônio Zattera, até então havia se mantido à margem de qualquer discussão, omitindo-se de emitir opinião a respeito do assunto, junto a seus paroquianos, produtores de uvas. Porém, num domingo de novembro de 1930, após a missa das oito da Igreja Matriz, reunindo-se na sacada da casa paroquial com oito agricultores, resolveu abraçar a causa, tentando convencer aqueles homens a fundarem uma cooperativa vinícola. [...] Naquele domingo, o vigário reuniu, na Casa Paroquial, Antônio Crestani, residente da Linha Graciema, Libro Puerari, Antônio Pértile e Ancelmo Piccoli, da Linha Geral, Luiz Moret e José Possamai. Presentes, ainda, Giovanni Cardozo, e João Zatt (VALDUGA, 2016, p. 21).

Dentro dessa conjuntura, conforme Valduga (2016), no dia 14 de fevereiro de 1931, dia de Nossa Senhora de Lourdes, em frente ao pátio da Gruta Nossa Senhora de Lourdes, na Linha Geral, Pe. Antônio Zattera celebra a missa para sacramentar a fundação da Cooperativa Aurora. Era um dia festivo que reunia muitos fiéis. No seu sermão, ressaltou: “uma das missões da Igreja é a de zelar pelo bem-estar social e econômico dos paroquianos para que os mesmos tenham condições de vida segundo os padrões de dignidade humana” (VALDUGA, 2016, p. 26).

A história dessa cooperativa continua viva até os dias atuais e tem sua sede na Cidade Alta. Atravessou por inúmeros momentos. Alguns de glória, outros de inúmeras dificuldades, principalmente no campo financeiro. No entanto, pode-se dizer que foi uma iniciativa de sucesso. Conforme Valduga:

Essa indústria vinícola, desde a sua criação, foi destinada a um grande crescimento. Na data de sua fundação, em 1931, eram 16 sócios. Cinquenta anos depois, em 1981, eram mais de mil. Consequência desta evolução social contínua, as áreas rurais destinadas ao cultivo de milho, trigo, feijão foram cedendo lugar para a plantação de extensos parreirais (VALDUGA, 2016, p. 29).

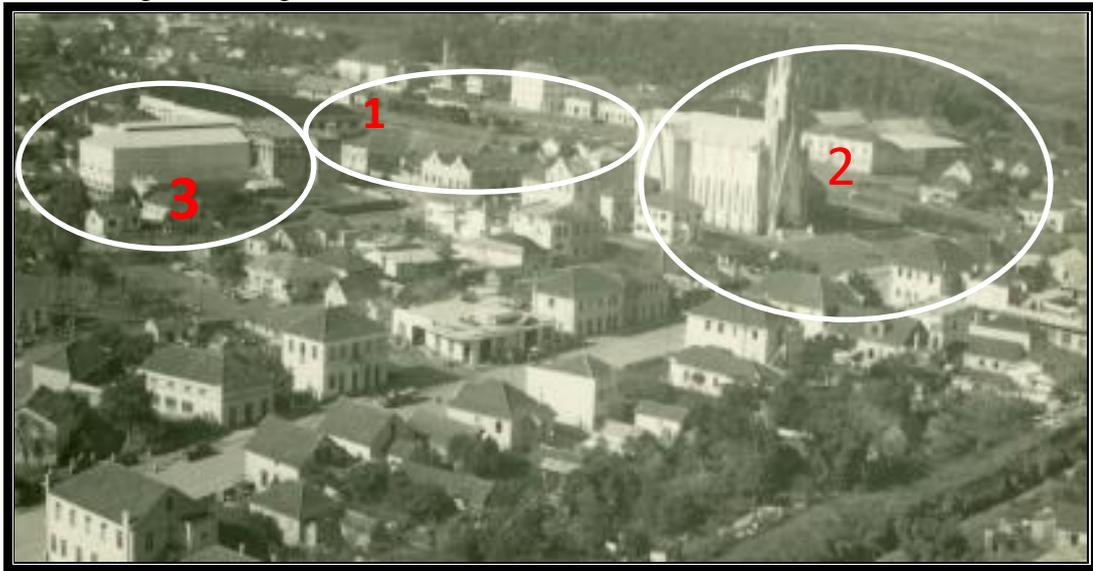
A sede da Cooperativa deu-se na região do Planalto da cidade, hoje conhecida como bairro da Cidade Alta, próximo à estação ferroviária, a qual continua em plena atividade, inclusive, no ano de 2016, completou 85 anos de história.

Fruto dessa relação cultural entre igreja e economia, como sinônimo de progresso, outro empreendimento importante que se fez necessário foi a construção de uma igreja que pudesse atender a população da região da Cidade Alta, que, a partir do seu desenvolvimento, ainda não dispunha do seu espaço religioso.

Dessa forma, “em 1945, a população do Planalto da Estação mobilizou-se em prol da ideia de criar uma nova paróquia na localidade e endereçou ao Interventor Federal do Estado, Cel. Ernesto Dornelles, uma correspondência solicitando a doação de terrenos para a construção da paróquia de Cristo Redentor” (CAPRARA, LUCHESE, 2005, p. 420), o que veio a se confirmar, “conforme telegrama recebido em 24/10/1946 pelo Prefeito Municipal” (CAPRARA, LUCHESE, 2015, p. 421).

Para a edificação da igreja, foi nomeada uma comissão organizadora, com alguns representantes da sociedade que trataram de mobilizar a sociedade para contribuir financeiramente na construção da Igreja Cristo Rei, sendo inaugurada em 14 de novembro de 1954, com a bênção de D. Benedito Zorzi, mesmo não estando completamente concluída. Como primeiro pároco, a Paróquia contou com o apostolado de Pe. Rui Lorenzi entre os anos de 1949 e 1967.

Figura 6 - Imagem aérea do bairro Cidade Alta no início da década de 60



Fonte – Memórias de Bento. Disponível em:
<http://www.memoriasdebento.com.br/assuntos/vista-aerea> 28 de março de 2017.

Na figura acima, é possível constatar o desenvolvimento da Cidade Alta, com a presença de inúmeras casas particulares, comerciais, fábricas, entre outros serviços, como o prédio da Estação Ferroviária, no destaque número um. A Cooperativa Vinícola Aurora, número três, e a Igreja Matriz Cristo Rei, em destaque na figura número dois.

Interessante justificar que o desenvolvimento da Cidade Alta terá uma forte relação com o desenvolvimento do Vale dos Vinhedos, cuja região está geograficamente mais próxima da Cidade Alta e, a partir dela, por facilidade logística, os moradores do Vale dos Vinhedos passam a depender em diversos aspectos, como: comércio, indústrias e paróquia.

Em 1948, a condição econômica geral do município foi assim expressa:

Quadro 4 : Quadro Econômico de Bento Gonçalves/RS – 1948

PRODUÇÃO AGRÍCOLA		
Aveia	89.000 kg	Cr\$ 53.350,00
Batata	780.000 kg	Cr\$ 390.000,00
Cevada	1.390.000 kg	Cr\$ 833.760,00
Feijão	527.000 kg	Cr\$ 491.400,00
Milho	7.564.000 kg	Cr\$ 6.807.900,00
Trigo	6.049.000 kg	Cr\$ 18.145.800,00
Uva	25.900.000 kg	Cr\$ 14.280,00
PRINCIPAIS PRODUTOS AGR. BEM. E INDUSTRIAIS		
Acordeões e gaitas-piano		Cr\$ 4.500.000,00
Banha	100.000 kg	Cr\$ 1.300.000,00
Farinha de milho	1.200.000 kg	Cr\$ 1.800.000,00
Farinha de Trigo	1.500.000 kg	Cr\$ 7.500.000,00
Foguetes e bombas		Cr\$ 780.000,00
Laticínios	50.000 kg	Cr\$ 1.000.000,00
Produtos de curtume		Cr\$ 3.250.000,00
Sulfato de cobre		Cr\$ 3.900.000,00
Vinho	21.595.300 litros	Cr\$ 53.998.000,00
POPULAÇÃO PECUÁRIA		
Asininos e muares	2.200	
Bovinos	5.500	
Caprinos	150	
Equinos	1.200	
Ovinos	1.350	
Suínos	12.400	
ÁREA CULTIVADA		
Área cultivada	16.805 Ha	
Propriedades rurais	2.514	
Estabelecimentos industriais	180	
Estabelecimentos comerciais	170	

Fonte: *Álbum Comemorativo do 75º aniversário da colonização italiana no Rio Grande do Sul* (1950, p. 105). Acervo do Museu Histórico Casa do Imigrante – Bento Gonçalves/RS. (adaptação do autor)

Também nesse período, por ocasião dos setenta e cinco anos da imigração italiana, encontra-se no *Álbum Comemorativo do 75º aniversário da colonização italiana no Rio Grande do Sul* o quadro estatístico da população, o qual apresenta que “a população de Bento Gonçalves foi estimada no ano transato em 23.440 habitantes, sendo 6.380 cidadina, urbana e suburbana, e 17.000 rural” (1950, p. 108). Vale ressaltar nesses dados a predominância da população rural que é duas vezes maior, se comparada à urbana, demonstrando o dinamismo e a força do espaço rural no contexto municipal até o final da década de 1950.

Ao final da década em 1958, período em que se encerra o recorte temporal desta pesquisa, é possível dimensionar o desenvolvimento urbano do município por meio de imagens. Nas figuras a seguir (7 – 8 – 9), é possível fazer uma análise comparativa do processo de urbanização:

Figura 7 – Vista aérea do Centro (cidade baixa) da Cidade de Bento Gonçalves/RS



Fonte: Acervo do Museu do Imigrante de Bento Gonçalves/RS.

Figura 8 - Vista aérea da região central (cidade baixa) e ao topo, vista da Cidade Alta.



Fonte: Acervo do Museu do Imigrante de Bento Gonçalves/RS.

Figura 9 – Vista aérea (cidade baixa e Cidade Alta) de Bento Gonçalves/RS



Fonte: Acervo do Museu do Imigrante de Bento Gonçalves/RS. (Adaptado pelo autor)

A figura 7, datada em 1920, expõe a região que representava a área central do município. Embora ainda fosse uma área urbana muito reduzida, a foto fornece uma dimensão de diversos aspectos urbanos. A cidade é cortada por uma rua principal (hoje – Marechal Deodoro) e ladeada por outras duas paralelas, com menor concentração de edifícios. Percebe-se que casas, residências e edifícios comerciais se misturam lado a lado, dando a aparência típica de uma cidade. Já nesse período, a cidade tem na sua via principal um projeto de arborização, de calçadas delimitadas para pedestres e veículos, e a instalação de postes de iluminação pública.

Na figura 8, o registro aéreo da cidade é bem mais amplo se comparado à anterior. Não há mais uma única rua principal, mas várias, e todas elas, proporcionalmente, muito povoadas. Ou seja, a partir dessa figura, percebe-se que a concentração urbana não se restringia mais unicamente em torno da Igreja Santo Antônio e da Prefeitura Municipal. Chamo a atenção do leitor a observar no alto da imagem, em que se pode constatar o desenvolvimento do Planalto da Estação (hoje – Cidade Alta). No alto, identifica-se um grandioso templo religioso (Igreja Cristo Rei) e centenas de casas ao seu redor.

Ao final da década de 50, a partir da imagem aérea de 1956 (9), é possível dimensionar o desenvolvimento territorial urbano. Conforme já mencionado, todo o processo de urbanização se deu na região da cidade baixa, conforme identificado nessa figura, e estendeu-se ao longo dos anos seguintes, principalmente na região da Cidade Alta. Esse

crescimento foi tão ascendente que, conforme a imagem, a dimensão territorial de uma e de outra é proporcional. Além disso, a mesma cena nos possibilita perceber a dimensão urbana e rural que se imbricavam. Os limites de divisa entre o que se considerava área urbana e rural eram dados pelos parreirais.

Ao encerrar essa parte em que contextualizo a história do município, é importante acenar para os pontos principais que nortearam esta narrativa. Primeiramente, foi necessário voltar o olhar do leitor para o outro lado do oceano, para a da península itálica, que, ao final do século XIX, encontrava-se com diversos desafios econômicos, políticos e sociais que provocaram a necessidade de imigração. Ao mesmo tempo, o Brasil tinha a necessidade de povoar suas terras devolutas, incentivando esse movimento imigratório. Instalados na Colônia Dona Isabel, os imigrantes tomaram posse dos seus lotes e ali buscaram iniciar uma nova vida, marcada por diversos desafios e limitações. Depois disso, apresentei o progresso da Colônia, que esteve atrelado basicamente à força do trabalho dos próprios imigrantes. Tendo em vista esse processo de transitoriedades, tenho clareza de que a história aqui narrada não contempla a sua totalidade. No entanto, apresentei alguns aspectos que considerei mais pertinentes à proposta da pesquisa.

A partir do próximo subcapítulo, o olhar estará mais atento ao meio rural, especificamente ao Vale dos Vinhedos, espaço desta pesquisa, buscando tecer histórias sobre aspectos da sua economia, da formação das comunidades, da sua cultura e algumas iniciativas políticas e econômicas da população rural.

2.1 ENTRE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS: CONTEXTUALIZANDO O VALE DOS VINHEDOS/BG

O nome “Vale dos Vinhedos” corresponde a uma parte da região rural dos municípios de Bento Gonçalves, Garibaldi e Monte Belo do Sul, que tem sua atividade econômica voltada quase que exclusivamente ao cultivo da uva e produção de vinhos. Segundo dados da Aprovale¹¹, sessenta por cento do território do Vale dos Vinhedos está localizado no Município de Bento Gonçalves, trinta e três por cento em Garibaldi e sete por cento do seu

¹¹ Associação dos Produtores de Vinhos Finos do Vale dos Vinhedos (APROVALE) é uma associação cuja MISSÃO é promover o desenvolvimento sustentável do Vale dos Vinhedos através do enoturismo, da integração entre os associados e a comunidade, e para fomentar a busca contínua pela excelência em produtos e serviços. Criada em 1995, a associação conta com 27 vinícolas associadas e 35 empreendimentos de apoio ao turismo, entre hotéis, pousadas, restaurantes, artesanatos, queijarias, ateliês de artesanato e antiguidades e outros.

território a Monte Belo do Sul. No entanto, é importante ressaltar que minha pesquisa investigará somente as escolas rurais do município de Bento Gonçalves.

Na figura abaixo, visualiza-se o território do Vale dos Vinhedos, abrangendo os três municípios:

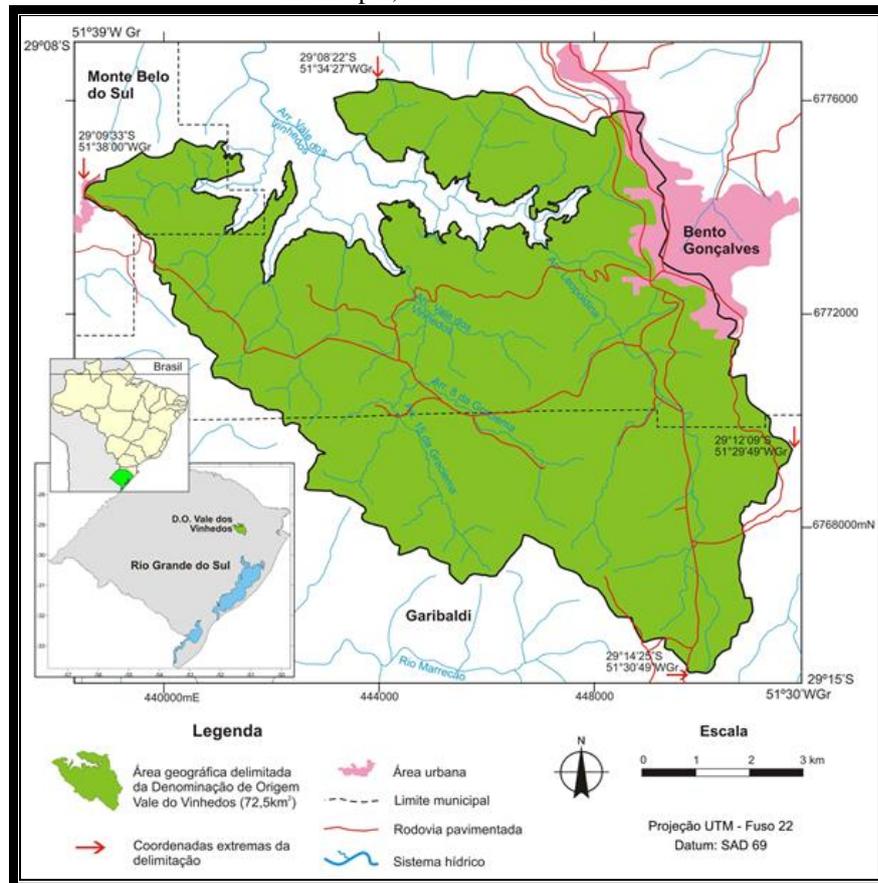
Figura 10 - Mapa de localização do Distrito do Vale dos Vinhedos, abrangendo os três municípios.



Fonte: Google Maps, adaptado pelo autor, em 2016.

Para compreender melhor o espaço desta pesquisa, na figura 10 é possível identificar melhor o Vale dos Vinhedos em uma perspectiva mais ampla, dimensionando seu território no cenário nacional e estadual, além dos dados mais específicos do seu território.

Figura 11 - Posição geográfica do Vale dos Vinhedos numa perspectiva municipal, estadual e nacional.



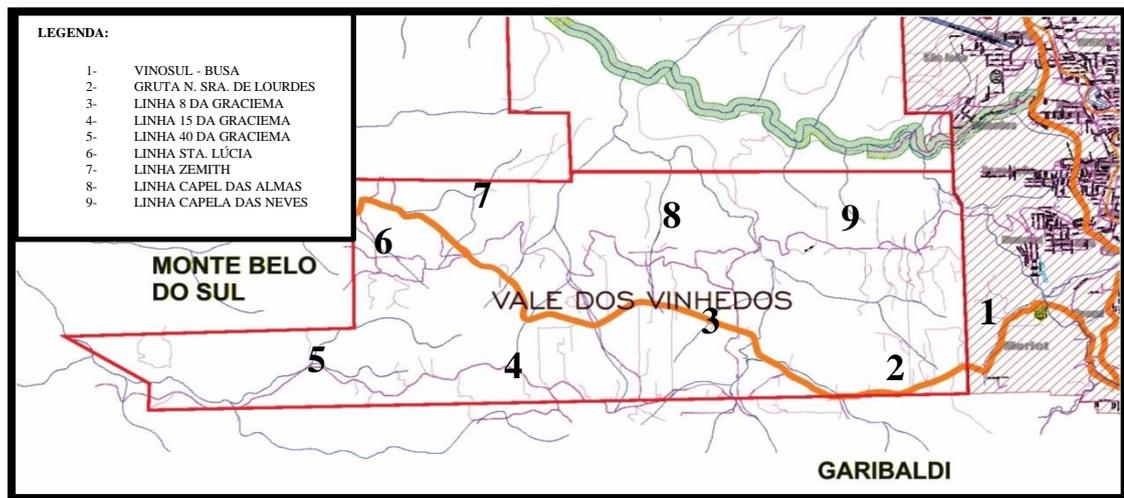
Fonte: FALCADE, TONIETTO, J. Área Geográfica delimitada na denominação de origem Vale dos Vinhedos - Bento Gonçalves/RS

Como justificado, para esta pesquisa, estão sendo consideradas somente as comunidades do Vale dos Vinhedos que pertencem ao município de Bento Gonçalves. Por isso, neste tópico, trarei alguns dados sobre elas e, no capítulo dois, abordarei os aspectos das escolas dessas comunidades.

Dessa forma, para que haja uma compreensão mais clara de como estão distribuídas as comunidades pelo Vale dos Vinhedos, apresento um mapa com a descrição das comunidades. São elas: Vinosul¹², Gruta Nossa Senhora de Lourdes do Ceará da Graciema, 8 da Graciema, 15 da Graciema, 40 da Graciema, Linha Santa Lúcia, 40 da Leopoldina, Linha Zemith, Capela das Neves e Capela das Almas.

¹² A comunidade da Busa (Buraco – no dialeto italiano) foi por muitos anos considerada área rural do município de Bento Gonçalves. Com o crescimento e desenvolvimento urbano, passou a ser classificada como área urbana. A comunidade, na década de 90 do século XX, reuniu-se e elegeu “Vinosul” como nome oficial. No entanto, poucos assim a chamam, permanecendo o termo “Busa” como o mais popular.

Figura 12 - Identificação das Comunidades do Vale dos Vinhedos no Município de Bento Gonçalves/RS.



Fonte: Mapa do Vale dos Vinhedos – IPURB – Prefeitura Municipal de Bento Gonçalves/RS. Adaptação do Autor.

Cabe salientar que até 1990 essas comunidades não estavam inseridas nesse contexto do Vale dos Vinhedos, assim como hoje são identificadas. Contudo, por conta do crescimento enoturístico¹³ acentuado a partir da década de noventa, essas comunidades passaram a estar integradas a um novo distrito, denominado Vale dos Vinhedos, criado a partir da Lei Municipal nº 1805, de 17 de agosto de 1990. Recebe, portanto, esse nome por se tratar de um local em que predomina a força econômica do cultivo da uva, da sua transformação em vinhos, sucos e espumantes, bem como pela exploração econômica dessas atividades por meio do turismo. Desse modo, quando me refiro ao termo Vale dos Vinhedos, resalto que estou tratando de um conjunto de comunidades rurais históricas, de aproximadamente 140 anos, povoadas predominantemente por imigrantes italianos.

A contextualização histórica do município de Bento Gonçalves, apresentada no tópico anterior, e a história da área rural do Vale dos Vinhedos que agora narro têm uma função na pesquisa. Buscar conhecer a história do local, portanto, é uma tarefa primária, pois o contexto e as influências presentes na sua formação são linhas norteadoras para entender outros aspectos históricos que envolvem a vida social da sua população, como, por exemplo, a educação, objeto central de investigação.

Conforme Pedroso, “nós não precisamos ser conservadores, nem devemos estar presos ao passado. Mas precisamos ser legítimos e só as raízes nos dão legitimidade” (1999, p.23).

10 Segundo Valduga (2011), enoturismo é um segmento da atividade turística que se baseia na viagem motivada pela apreciação do sabor e aroma dos vinhos e das tradições e cultura das localidades que produzem essa bebida. O enoturismo envolve o visitante na cultura e nos detalhes da bebida.

Nesse sentido, para falar sobre o ensino rural do Vale dos Vinhedos, é preciso voltar o olhar para a história e, a partir disso, contextualizar o Vale dos Vinhedos, numa perspectiva histórica. Embora o passado não seja possível ser reconstituído em sua integralidade, pelas diferentes memórias, é possível aproximar-se do vivido, transformando-o em história, e tecer uma narrativa sobre o lembrado.

O historiador, em contato com suas fontes, margeia os labirintos da história, na tentativa constante de encontrar indícios sobre os fatos e as situações do passado, porém, essa não é uma tarefa fácil de ser acessada, tanto quanto possa parecer, porque a história em si não é constituída por uma via reta, única, de forma linear. Ela é formada por diferentes lembranças, memórias, esquecimentos, informações e dados. Na história, considero os atalhos, as diversas divisas, as barreiras como um processo a ser visto e compreendido. Cada via representa ao pesquisador uma possibilidade de se fazer história. Penso que fazer história é, antes de tudo, pôr-se nesse labirinto, abrindo, fechando e revisitando tanto quanto forem necessários os diferentes acessos que os documentos me permitem. Lopes e Galvão acrescentam: “Em sua inteireza e completude, o passado nunca será plenamente conhecido e compreendido; no limite, podemos entendê-lo em seus fragmentos, em suas incertezas” (2001 p.77). Assim, por mais que o pesquisador se esforce em aproximar-se ao máximo de uma verdade acerca do passado, ficam “escondidos” muitos pedaços da história.

Dessa forma, para compreender a constituição do espaço do Vale dos Vinhedos, é necessário, se reportar aos anos de 1875, período concomitante com o processo de imigração italiana e formação da Colônia Dona Isabel, hoje, Bento Gonçalves, elucidado no tópico anterior.

A colonização com imigrantes na região rural oeste da Colônia Dona Isabel resultou na formação de diversas comunidades há quase um século e meio. Há de se ressaltar que, embora o tempo que separa desde o surgimento das comunidades até o tempo presente seja muito longo, as identidades e culturas desse povo ainda são preservadas e muito presentes na memória¹⁴ dos descendentes daqueles que ocupara esse espaço.

¹⁴ No entanto, por conta da pesquisa, muito das minhas impressões precisaram ser aprofundadas e tensionadas, possibilitando-me enxergar fatos novos e repensar outros. Um dos fatos que tem me impressionado é a quantidade de informações, datas, fatos e curiosidades que se preservam na memória dos descendentes sobre a imigração dos seus antepassados. Visitar essas famílias, ser convidado para degustar um vinho, experimentar alguns pratos de receitas típicas de cada família, ouvir inúmeras histórias, ter acesso a fotografias dos familiares, conhecer objetos do “nono” e da “nona” e ouvir muitos deles dizendo: “isso aqui não dou para ninguém” ou “isso eu guardo com muito carinho, porque é dos meus antepassados” têm sido um enorme privilégio. Posso considerar que a população do Vale dos Vinhedos ainda é uma geração de memórias vivas, pois guardam não somente histórias de forma material, mas, acima de tudo, guardam costumes, tradições e linguagem peculiar.

Na pesquisa levantada sobre o surgimento do Vale dos Vinhedos, encontrei a comunidade da Linha Leopoldina, como a primeira comunidade do Distrito. De acordo com Lorenzoni:

Leopoldina é o nome de uma das primeiras linhas da ex-Colônia Dona Isabel, que vai do levante ao poente. Conta com cerca de cento e oitenta lotes rurais de 220 metros de frente por 1.100 metros de comprimento – todos ocupados. Estende-se até Santa Teresa, pequena fração, situada à margem esquerda do rio das Antas, tendo sua numeração par para os lotes voltados para o norte e os ímpares para o sul, isto é, para a linha Graciema. As casas dos colonos são na sua maioria de madeira, como também as cozinhas, os galpões, estrebarias e cantinas. São também cobertos de madeira, pela facilidade de ter encontrado nos lotes quantidade de pinheiros, cuja madeira se presta para fazer tabuinhas (*scandole*) como também para as vigas. Os primeiros colonos aqui chegados, quase todos trentinos, estabeleceram-se nos primeiros cem lotes desta linha Leopoldina e grande parte ao longo da linha Geral, que é justamente a estrada primitiva, para cruzar as mulas, que vêm de Lagoa Vermelha e desemboca em S. João de Montenegro, num percurso de mais de duzentos quilômetros (LORENZONI, 2011 p. 93-94).

Segundo os dados históricos apresentados por Dalcin (2008), as famílias que ocuparam os primeiros lotes em 1875 eram de procedência trentina, e ocuparam os lotes nº 06 a nº 20. Em 1877, outro grupo de famílias trentinas foi destinado àquele povoamento. Registra-se que era um número de 135 famílias. No ano seguinte, em 1878, tomaram posse mais 25. Em 1879, foram mais 17 famílias e, em 1880, vieram três. Da região da Lombardia, das províncias de Mantova, Cremona chegaram novos imigrantes no ano de 1877, que também foram assentados nos lotes da Leopoldina, ocupando até o lote 150.

Nos registros, encontra-se que, em 1882, por determinação do próprio administrador de terras, a Linha Leopoldina foi dividida. Como o contingente de imigrantes era contínuo e esse movimento ainda se estenderia pelos próximos anos, o administrador Dr. Joaquim Rodrigues Antunes, então chefe de Comissão de Terras, decidiu dividir a Linha Leopoldina, criando, assim, a Linha Nova Leopoldina.

O Sr. Joaquim Rodrigues Antunes, segundo Dalcin (2008), era proveniente da cidade do Rio de Janeiro, e nela aprendeu a ter gosto refinado pelas artes, principalmente, pela música. Possuía uma bagagem cultural e intelectual distinta. Em contato com os imigrantes da Nova Leopoldina, ficou surpreso pelo potencial musical que eles apresentavam. Muitos deles eram exímios músicos. Tomado, então, pela admiração, decidiu formar uma banda denominada Sociedade Filarmônica Giuseppe Verdi com muitos dos imigrantes empossados naqueles lotes.

O exercício da música entre os primeiros imigrantes do Vale dos Vinhedos levou o administrador da Colônia a conceder a isenção do pagamento dos lotes àqueles que

compunham a banda marcial. Como forma de remuneração e gratificação pelas apresentações, pela disciplina e pelo potencial artístico dos imigrantes, o administrador, que era um grande apaixonado e incentivador das artes, decidiu perdoar as dívidas em prol da cultura musical que propagavam nas diferentes festas e encontros da região. Os imigrantes-músicos consideraram a atitude do Sr. Antunes nobre, um verdadeiro ato de caridade e de solidariedade.

A figura do administrador Joaquim Rodrigues Antunes era muito bem vista entre os imigrantes. Para Lorenzoni, o administrador era um:

Jovem culto, afável, honesto, simpatizante dos colonos italianos, disposto a fazer uma boa administração. Dono de rara inteligência, desejou, desde logo, dar nova orientação ao seu governo, dotando a Colônia de todas aquelas melhorias indispensáveis ao progresso[...] Para dar maior incentivo à nova Banda, além de dotá-la de novos instrumentos, concedeu a cada um dos integrantes um lote rural, a começar do número um e seguintes da nova linha Graciema. [...] Os colonos queriam bem o Dr. Antunes, que muitas vezes participava das festinhas que eles sabiam improvisar. [...] A decisão de sair, tomada pelo Dr. Joaquim Antunes, foi recebida pela população com muita tristeza, pois se via destituída – de um momento para o outro – de seu Diretor, que bem merecia o nome de pai (LORENZONI, 2011, p. 121).

Os colonos, diante da condição de privação e restrição em que ainda viviam, consideraram o gesto de isenção do pagamento dos lotes uma graça alcançada. Com isso, acredita-se, então, que o nome da Linha Nova Leopoldina tenha sido substituído por “Graça” ou “Graciema” por considerarem terem recebido uma “graça” divina. Dessa forma, como a reza do terço era diária e nela eram feitos os agradecimentos e pedidos à Nossa Senhora, decidiram dedicar a devoção à capela local à Nossa Senhora das Graças, devoção que é celebrada e festejada até hoje.

Entretanto, considero que esses dados, embora culturais, também proporcionam uma importante contribuição para discutir o processo de formação e de constituição do Vale dos Vinhedos. Os dados não tratam diretamente da geografia física, mas da ação humana e sua interferência sobre a forma como o espaço, o local, a comunidade foi sendo significada e, até mesmo, denominada. A música, nessa perspectiva, por exemplo, bem como outros aspectos da cultura, reflete a relação que o imigrante italiano estabelece com o seu processo identitário. Segundo Batistel e Costa, a música na cultura italiana representa temas como “[...] a afirmação do trabalho e da propriedade, amor à pátria e a fidelidade heroica ao dever, celebração do amor e da beleza, [...] presença da fé e da moral cristã [...] louvor ao vinho, ao comer e ao beber e a abundância da mesa e dos bens” (BATISTEL, COSTA, 1982, p. 695).

Desse modo, estudar as formas e os modos pelos quais as comunidades foram constituídas, é um caminho de entendimento dos processos identitários com os quais os imigrantes conviveram. Segundo Filipini, “a música, quando vista como expressão do ser humano, é uma das formas mais ricas de descrição de um grupo social e definição dos seus limites regionais, seus referenciais de sagrado e profano, sua dimensão de mundo” (FILIPINI, 1999, p. 329).

Partindo dessa perspectiva, considero que fazer memória desses fatos é, também, uma forma de entender o processo da constituição do Vale dos Vinhedos, que não deve ser visto e compreendido somente na sua condição geográfica e histórica, mas também na sua circunstância antropológica e cultural. A música, nesse contexto, representou uma forma de celebrar o dia a dia, esquecendo ou distraíndo-se das preocupações e das privações culturais e sociais a que estavam submetidos em meio à mata da colonização.

Outro aspecto a considerar na gênese da formação do espaço e das primeiras comunidades é a circunstância econômica e social que envolveu o processo de aquisição e exploração das primeiras atividades dos lotes rurais. Consta nos relatos dos agentes consulares que os frutos das primeiras colheitas não estavam comprometidos unicamente ao pagamento ao Estado pelo lote adquirido, mas, acima de tudo, os seus ganhos estavam intimamente ligados à sua subsistência e à compra de algumas necessidades básicas.

[...] a terra que lhes foi entregue produz, como disse, alimentos suficientes pra uma família, e sobra ainda para se poder adquirir o vestuário. [...]. A terra é pouco fértil e montanhosa, geralmente coberta de pedras, troncos e árvores e outras coisas, e por isso o colono só pode trabalhá-la com enxada, cultivando uma parte bem menor do que faria se pudesse utilizar o arado (BRICHANTEAU, In: DE BONI, 1985, p. 64).

Quanto à economia dessas linhas rurais, à medida que se garantia qualidade aos lotes e ao solo, aos poucos foi sendo diversificado o plantio. Além do trigo, do arroz e do milho, que eram as produções mais importantes, o cultivo das videiras passava a ser, desde então, um dos importantes elementos na economia local.

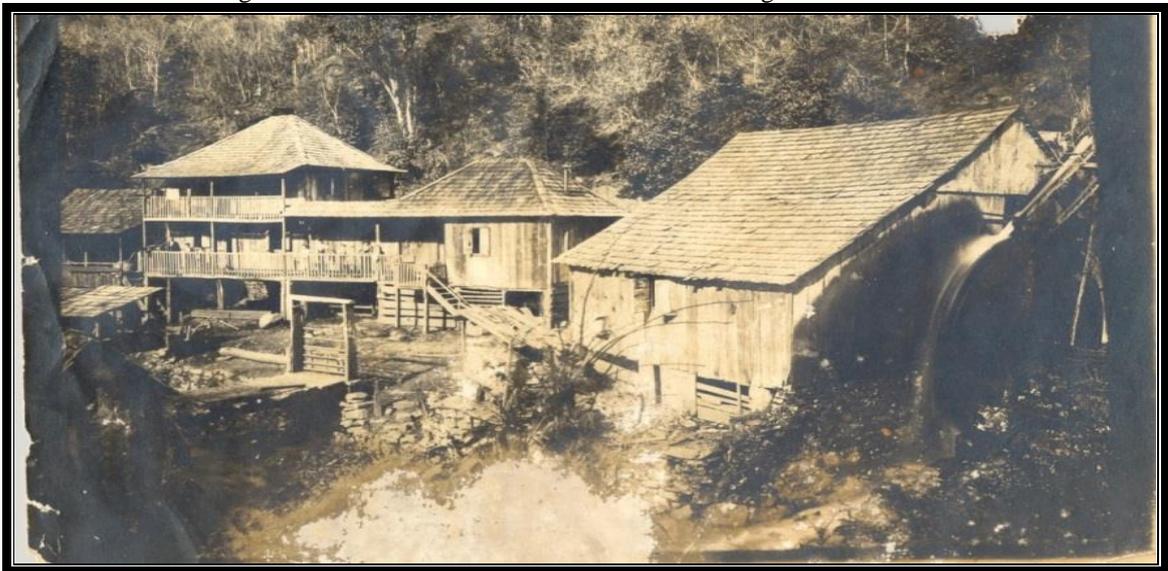
Desde os primeiros anos do surgimento do Vale dos Vinhedos, a economia foi muito diversa entre as Linhas, porém, a agricultura sempre se destacou como a principal fonte econômica. No entanto, “impulsionados pela possibilidade de diversificarem suas fontes de renda ou mesmo de atenderem às necessidades da localidade, muitos agricultores dedicaram-se ao comércio” (CAPRARA, LUCHESE, 2001, p. 38).

A presença econômica do comércio na área rural, no início da colonização, foi necessária por conta da escassez de recursos e materiais aos primeiros colonos. Para preparar

a terra, fazer o plantio e a colheita, era necessário ferramentas. Daí surgiram as ferrarias, como a da família Zandonai, no lote 34 da Linha Leopoldina. “A ferraria possuía um “malho” que possibilitava um trabalho mais aperfeiçoado e de melhor qualidade para a época. Mantinham também um posto para a venda de seus produtos e colocavam ferraduras em animais” (CAPRARA, LUCHESE, 2011, p. 43).

Feita a colheita das primeiras safras, os grãos colhidos, o milho e o trigo, transformados em farinha, convertiam-se nos pratos principais na mesa da família dos imigrantes. No entanto, para manipular essa matéria prima, surgiram os primeiros moinhos, como o de “Angelo Lorenzini, estabelecido no lote 06 da Linha Leopoldina, que montou um moinho movido com a água do Rio Pedrinho. A força da água movia dois mós de pedra: uma para o milho e outra para o trigo” (CAPRARA, LUCHESE, 2001, p. 39). Outro moinho de grande importância no início da colonização e que esteve em atividade por mais de cinquenta anos foi o da família Romagna, na Linha Geral - comunidade da Busa -, que pode ser conferido na figura a seguir. Posteriormente, o mesmo tornou-se um espaço escolar, como será visto adiante:

Figura 13 - Residência e Moinho da Família Romagna – Linha Geral



Fonte: Museu do Imigrante – Bento Gonçalves/RS

Além desses movimentos econômicos para prover a alimentação, outras necessidades básicas também precisavam ser comercializadas. Foi assim que na Capela das Almas prosperou o comércio de “Erculano Giordani, que vendia fazendas e comprava dos colonos vinho, cachaça e produtos agrícolas, após os comercializava nos municípios vizinhos. Em

Lagoa Vermelha, por exemplo, comprava queijos para vendê-los em Montenegro, juntamente com outros produtos de Bento Gonçalves” (CAPRARA, LUCHESE, 2001, p. 41).

A condição ainda precária das estradas foi por muito tempo um dos grandes fatores que impediam ou dificultavam o desenvolvimento local. O transporte e comercialização dos gêneros alimentícios eram feitos no lombo de mulas, por tropeiros ou pelos próprios colonos com muita dificuldade.

As colheitas são suficientes para o consumo das famílias e ainda sobra alguma coisa para ser vendida, mas muitos colonos encontram dificuldade para transportar seus produtos até a sede, visto que as estradas são muito ruins em certos lugares, principalmente no inverno, e transitáveis apenas por animais de carga. Quando um colono possui milho de sobra, usa-o na engorda de porcos, dos quais vende depois o toicinho (BRICHANTEAU. *In.*: DE BONI 1985, p. 63).

Na lembrança evocada a partir da história oral e nos registros impressos, constata-se que uma das formas encontradas para resolver a problemática das estradas foi o sistema de mutirão entre os colonos na oferta da sua mão de obra e no pagamento de “Impostos de Viação Rural”, conforme atesta a fotografia a seguir da família Angheben, residente no Vale dos Vinhedos:

Figura 14 - Imposto de Viação Rural – Linha Leopoldina 1926

N.º 436

Intendencia Municipal
de Bento Gonçalves

§ _____

IMPOSTO DE VIAÇÃO RURAL

Imposto § N.º 1	35,000
" " 2	10,000
" " 3	\$
" " 4	\$
Taxas dos §§ 14 e 15	4,500
Somma	\$
Multa	\$
Total	49,500

EXERCICIO DE 1926

O Sr. *Angelo Anghebem*
pagou a quantia de *quarenta nove e quinhentos*
relativa ao imposto de estrada n.º 1 da presente exercicio em _____ districto
Linha *Leopoldina 55, 56*
Thesouraria Municipal de Bento Gonçalves, 9 de *Julho* de 1926
O Contador _____ O Thesoureiro _____

Fonte: Acervo pessoal da Família Anghebem – Comunidade de Santa Lúcia – Vale dos Vinhedos - Bento Gonçalves RS

A cobrança de impostos para melhoria das condições das estradas era fundamental para o Vale dos Vinhedos. Sem ela, as condições de acesso entre comunidades, famílias e o transporte de mercadorias seria muito mais difícil.

As estradas são as veias em que circulam as relações, as tradições, a cultura, a economia de um povo. É a partir dela que os primeiros moradores do Vale dos Vinhedos tanto se esmeraram em abrir e fazer a manutenção das suas estradas, antes mesmo da Intendência Municipal assumir a responsabilidade desse setor.

Se a abertura das estradas era a via essencial para impulsionar o desenvolvimento e o progresso local, a construção das primeiras capelas¹⁵, além da sua função religiosa, tornou-se

¹⁵ De acordo com Galioto: “Acreditamos que os germes destas capelas, realmente, vieram da pátria-mãe, a Itália. Estes emigrantes, que nos fins do século passado rumaram para o sul do Brasil, traziam uma preciosa bagagem religiosa: a) uma fé bem arraigada e sólida: b) uma prática religiosa, ainda que um tanto tradicional, mas inquestionável para eles naquela época. Por isto, queriam logo a sua igreja, aqui, na nova pátria, para dar continuidade à sua vivência religiosa. Esta fé e esta prática religiosa foram as sementinhas que aqui encontraram terra fértil, e germinaram e produziram bons frutos: as capelas, as paróquias da região italiana do sul.” (GALIOTO in: DE BONI 1987, p. 295)

o marco identitário da tal população. É a partir delas que os cidadãos demonstravam sua fé e formavam seus primeiros laços de comunidade.

Conforme brevemente já acenado, o aspecto religioso é um elemento que configura o processo identitário da população do Vale dos Vinhedos, desde o período inicial da imigração. Percebe-se pelos diversos documentos que os cidadãos sempre demonstraram-se como pessoas de fé, de crença na proteção divina, no costume da oração diária na família e na comunidade, no apreço à família, no respeito à propriedade e à cooperação mútua. Essas práticas sociais eram fortemente alimentadas no seio familiar e na vida comunitária. A presença religiosa, em especial, da Igreja Católica, entre os imigrantes, foi decisiva para o controle e manutenção do exercício dessa identidade cultural. Beneduzzi assim descreve:

A igreja utiliza todos os recursos disponíveis para mantê-los fortemente atrelados às suas determinações. Os sermões, as missas populares, o jornal, as escolas, as associações e as festas devocionais são instrumentos para a manutenção da comunidade (BENEDUZZI, 2008, p.25).

Sendo assim, a partir da confissão católica, surgiram as primeiras comunidades do Vale dos Vinhedos. Como visto, o parâmetro de identidade de moradia estabelecia-se a partir do templo religioso mais próximo. Era a partir da igreja (capela) que os imigrantes identificavam onde moravam. Por isso, muitos foram os esforços dos imigrantes em construir os seus templos religiosos. Mais do que rezar, a capela tinha a função de dar-lhes um endereço, uma referência que não moravam no meio do nada.

Essa circunstância é confirmada nos relatos de Giordani:

Bem no começo, em 1876, quando chegou meu bisavô, com cinco filhos, ele entrou no lote 26, a primeira coisa que ele fez – Valentino Giordani, ele era construtor, começou a fazer uma igreja na área do terreno dele, para a comunidade, porque não tinha capela perto e ainda não tinham uma comunidade (GIORDANI, 2016).

Compreendo que os dados apresentados até aqui possibilitam assimilar que os progressos no meio rural foram gradativos. As melhorias na condição das estradas, a formação e organização das comunidades, a produtividade e ganhos crescentes dos lotes, as melhores condições de moradia foram elementos que fortaleceram a economia e a permanência do homem no meio rural do Vale dos Vinhedos. Sobretudo, com a chegada da linha férrea em 1919, quando a economia teve um novo impulso, que facilitou a venda e comercialização dos seus produtos na região. Essa condição, portanto, possibilitou o desenvolvimento não somente da área urbana, mas sim da área rural do município, pois,

conforme relata Caprara e Luchese (2005), no ano de 1910, aconteceram as primeiras remessas da bebida para outros estados brasileiros e, com a ligação ferroviária entre Montenegro e Caxias do Sul, foi expandida a produção, bem como a plantação de diversas cepas. O cultivo das vinhas foi ao longo dos tempos sendo a marca econômica predominante do Vale dos Vinhedos. Trabalhar as videiras e tirar delas os melhores derivados tornou-se, também, algo próprio da identidade do seu povo desde os seus primórdios.

Nesse sentido, compreendo a importância de aproximar e compreender as informações acima discutidas para além de um olhar histórico. Mais do que isso, essas informações devem estar imbricadas com um olhar relacionado à cultura, à tradição e aos costumes. A partir disso, leva-se a entender que o cotidiano dos moradores do Vale dos Vinhedos, desde o processo de colonização, foi marcado por um conjunto de práticas e representações que se manifestavam no seu cotidiano. Desde a travessia do Atlântico, a posse das terras, a extração das suas primeiras economias, a forma de organização encontrada, os hábitos vividos em família e comunidade, as formas de lazer, as manifestações espirituais, as expressões linguísticas e culturais são elementos fundantes para entender que o processo de colonização não se restringiu à simples exploração de territórios. Junto a isso, somam-se outros elementos que devem ser considerados tão importantes quanto às demarcações e aos limites territoriais. Assim como afirmou Santin, (1996) “o mergulho no passado cultural não é apenas um resgate de coisas inertes, mortas e superadas, mas a descoberta de raízes que sustentam a vida presente de cada um de nós” (SANTIN, 1996, p. 594).

Considerando esses aspectos e na tentativa de conhecer mais pontualmente toda a região que constitui esta pesquisa, considero necessário conhecer a história das capelas (posteriormente reconhecidas como comunidades) que a compõem.

A primeira capela do Vale dos Vinhedos foi a Capela das Almas, construída por Valentino Giordani em seu terreno particular, a fim de que os recém-imigrados pudessem se reunir para oração e encontro. Segundo Giordani (2017), seu bisavô era construtor e dedicou a primeira capela do Vale às almas dos dez filhos falecidos ainda na Itália por terem sido acometidos por diferentes doenças que assolavam o país na época. Essa primeira construção serviu à comunidade até 1927, quando foi substituída pelo prédio atual. De acordo com Mazzotti e Bigolin (2012), em 1928, o vigário Antônio Zattera, da Paróquia Santo Antônio, recebe da Diocese de Porto Alegre a aprovação da planta da nova igreja a ser construída, também em terras doadas por Valentino Giordani, inaugurada no mesmo ano, conforme imagens abaixo:

Figura 15 - Capela das Almas – Comunidade das Almas



Fonte: Acervo do autor

Numa região em que praticamente a economia gira em torno da uva e do vinho, encontra-se uma capela que tem em sua história uma relação forte com esta economia, a Capela das Neves. De acordo com a pesquisa feita por Costa (1975):

Quando construímos a Capela das Neves, no início deste século, era uma época de grande seca. Não usávamos cimento, mas barro pisado. A água estava a muita distância. Alguém de nós teve a feliz ideia de amassar o barro com vinho, já que estava próximo e que seria posto fora, para dar lugar ao vinho novo. Todos concordamos e aproveitamos várias pipas de vinho para preparar argamassa para a Capela das Neves. Se alguém duvidar de nossa aventura, mande analisar o barro (FONTANIVE, In: COSTA, 1975, p.89).

Essa capela está situada na Linha 6 da Leopoldina. Segundo Mazzotti e Bigolin (2012), antes do atual prédio edificado com vinho, havia uma pequena capela, construída com tábuas serradas à mão e, provavelmente, a primeira missa tenha sido celebrada pelo padre João Menegotto no dia 06 de agosto de 1987.

Essa primeira capela, de configuração mais rudimentar, serviu à comunidade até a primeira década de 1900, quando iniciou-se, em 1904, a construção da nova capela, que durou até 1907.

De acordo com os relatos orais, a escolha do nome “Neves” tem duas versões diferentes. Uma está associada à devoção trazida pelos imigrantes à Nossa Senhora das Neves e, outra, em homenagem ao local onde viviam as famílias de imigrantes na Itália, num local alto, com muita predominância de neve.

Figura 16 - Capela das Neves – Comunidade 6 da Leopoldina (2016)



Fonte: Sec. Mun. de Turismo de Bento Gonçalves. Disponível em:
<http://www.turismobento.com.br/pt/galeria-de-fotos/vale-dos-vinhedos1/> Acesso
em: 16.05.2017

No início da colonização, muitos moradores tinham a prática de construir capitéis, que são pequenas construções externas à casa, modestos oratórios para depositar a imagem do santo ao qual se tem devoção. Geralmente foram construídos como forma de pagamento de alguma promessa ou, também, para reunir os moradores vizinhos para rezar.

Foi entorno de um capitel, construído à beira de uma estrada, ainda no início da colonização, na Linha Zemith, dedicado à Santíssima Trindade, que em 1924 surgiu a Igreja Santíssima Trindade, num terreno doado pela família Piazzeta. Com o crescimento da comunidade, o capital foi substituído por uma nova igreja que serviu à comunidade até 1946. De acordo com Bigolin e Mazzotti (2012), para a construção do atual prédio da igreja, foi necessário serem encomendados tijolos na cidade de Montenegro, por não haver olarias na região.

Figura 17 - Capela Santíssima Trindade – Comunidade Zemith (2016)



Fonte: Acervo do Autor.

Por conta da forte tradição religiosa no início da colonização do Vale dos Vinhedos, era comum, em alguns locais, encontrar espaços religiosos muito próximos um do outro. Foi o caso da atual Capela São Roque na Linha 40 da Graciema, fruto da união de duas igrejas do início do século passado.

Figura 18: Comunidade 40 da Graciema (2016)



Fonte: Acervo do autor

De acordo com os relatos orais dos moradores mais velhos, existia a igreja dedicada a São Felipe Neri e a outra a São Roque.

No entanto, de acordo com Caprara e Luchese:

Por orientação do padre Luiz Simonaggio, as duas capelas foram unidas para formarem uma única comunidade. O santo padroeiro passou a ser São Roque. Em 03 de novembro de 1966, foi aprovada a planta da atual capela no terreno doado por Adão Cecconi e Orvalino Maldotti. A pedra fundamental foi inaugurada em 08 de dezembro de 1968 pelos padres José Ferlin e Davi Picolli numa bela celebração (CAPRARA, LUCHESE, 2001, p. 68).

Nesse mesmo período da imigração, junto com o desenvolvimento rural do Vale dos Vinhedos, surgiu também a capela Nossa Senhora das Graças, na Linha 8 da Graciema. As circunstâncias de sua criação já foram apresentadas acima, a partir da doação de lotes, em troca da participação dos imigrantes na banda musical da comunidade.

Conforme Dalcin (2008), a capela foi construída em 1900 e teve como principais responsáveis os agentes comunitários das famílias Brandelli, Batistello e De Baco.

Figura 19 - Capela N. Sra. das Graças – Comunidade 8 da Graciema (2016)



Fonte: Acervo do Autor

Na Linha 40 da Leopoldina, em 1894, ergueu-se a capela da Nossa Senhora da Glória. Segundo o testemunho dos antigos moradores, os imigrantes devotos de Nossa Senhora da Glória trouxeram uma imagem dela na mala. Em Vila Lagarina, distrito de Pedersano, na região de Trento, local onde partiram os primeiros moradores dessa comunidade, a igreja local também era dedicada a Nossa Senhora da Glória ou Assunta. Dessa forma, atribui-se que os imigrantes trouxeram consigo a devoção à padroeira, um alento para as inúmeras dificuldades que precisaram enfrentar.

A primeira capela, feita de pedra, foi construída em terreno particular, sofrendo revestimento em cimento mais tarde. Em 1965, houve a construção da nova capela, e o antigo prédio passou a ser administrado pela família Baldassarelli, proprietária da capela.

Figura 20 - Capela da Glória – Comunidade 40 da Lepoldina (2016)



Fonte: Acervo do Autor

Em 1910, outra comunidade já tinha um desenvolvimento significativo. A Busa, hoje, bairro Vinosul, contava com um número significativo de famílias. Segundo Marcatto e Romagna, residiam na comunidade as famílias:

Antônio Bazzanela, Giovanni Fontanari, Caetano Scudela, José Marcato, Pedro AMbrosi, Antonio Pivetta, Matheus Romagna, Pascoal Zavarizzi, Vicente Salton, Paulo Antonini, João Lanfredi, João Capelli, Lourenço Tonezer, Pedro Spader, Guerino Ambrosi, Pedro Basso, Angelo Romagna e Vitorino Romagna (MARCATTO e ROMAGNA, 1986, p.09).

Como a comunidade ia se desenvolvendo e não havia a edificação de uma igreja para as suas orações, por iniciativa própria, Ana Betanin Marcatto determinou-se a construir em seu próprio terreno um pequeno capitel, a fim de que os vizinhos pudessem se reunir para a reza do rosário. Em nome da devoção ao terço, dedicaram a pequena capela à Nossa Senhora do Rosário.

Esse capitel, de madeira, serviu para a prática devocional até 1927, quando a comunidade decidiu construir a sua capela. Segundo a memória popular, a construção da nova

igreja deu-se por dois motivos distintos: primeiro, por conta de um acidente com abelhas com o padre durante uma celebração. Relata Valduga:

Foi com o Pe. Antônio Zattera. A antiga igreja da Busa era uma casinha velha, de madeira. O Pe. Zattera veio fazer a missa, só que em cima do altar havia um ninho de marimbondo e, na hora da consagração, levantou o cálice com vinho e bateram o sininho. Nesse momento que bateram o sininho, as abelhas desceram e uma mordeu o nariz do Padre. O Padre fez a missa até o fim e antes de dar a bênção final deu o recado de que não voltaria mais celebrar ali, enquanto não fizessem uma igreja nova (VALDUGA, 2016).

Outro motivo relatado pela memória popular seria que o antigo capitel estava bastante velho e não comportava mais a população da comunidade. Dessa forma, “Luiz Zavarizzzi doou parte da sua propriedade para a construção da nova capela, e tomou a responsabilidade junto a Júlio Ricieri Romagna de dirigir os trabalhos da construção, sendo o construtor Giacomo Giacomello” (MARCATTO e ROMAGNA, 1986, p.15).

Figura 21 - Capela N. Sra. da Pompeia – Comunidade da Busa (2016)



Fonte: <http://clicrbs.com.br/enoblog/tag/vale-dos-vinhedos/page/2/>. Acesso em: 18.05.2017.

A capela Santa Lúcia também teve início das suas atividades nos anos iniciais da colonização. Não há dados precisos sobre o ano da sua primeira fundação. Segundo seus moradores, a primeira igreja tratava-se de um espaço muito simples, feito de tábuas serradas manualmente.

Em placa afixada no atual prédio, constata-se que a construção da nova igreja foi dada e concluída em 1961.

Figura 22 - Capela Santa Lúcia – Comunidade Santa Lúcia (2016)



Fonte: Acervo do Autor

Entre as tantas capelas do Vale dos Vinhedos, talvez, a Capela São Pedro destaque-se entre todas pelo seu tamanho, riqueza arquitetônica e artística.

A Capela está situada na Linha 15 da Graciema, nos limites entre os municípios de Bento Gonçalves e Garibaldi. Embora pertencente ao município de Bento Gonçalves, no passado, a comunidade tinha muita ligação com o outro município em que o seu padroeiro é São Pedro.

Dessa maneira, diante da distância com a igreja matriz, os fiéis do interior também buscaram erguer uma igreja dedicada ao santo ainda em 1900. Contudo, em meados da década de 30 do século passado, a comunidade uniu suas forças em favor da construção da nova igreja. Com expressiva união da comunidade, construiu-se uma capela rica em ornamentos e afrescos.

Por conta de algumas divergências sobre o local exato da divisa entre os municípios, relata-se na memória popular que o espaço onde o padre celebra a missa fica no município de Garibaldi, enquanto o local em que os fiéis assistem a missa localiza-se em Bento Gonçalves.

Figura 23 - Capela São Pedro – Comunidade 15 da Graciema (2016)



Fonte: Acervo do Autor

A comunidade mais jovem do Vale dos Vinhedos é a da Gruta Nossa Senhora de Lourdes do Ceará. A comunidade fica entre as comunidades da Busa e a do 8 da Graciema. Até a construção da sua comunidade, os moradores desse local dependiam dessas duas comunidades. No entanto, ao final da década de 1950, a população esteve junto ao prefeito municipal, Mário Mônaco, pedindo a autorização e colaboração na construção de uma gruta e uma escola à comunidade. De acordo com Valduga (2016):

O pessoal daqui ajudou. Quando detonavam as pedras, era a comunidade que carregava as pedras no caminhão para fazer a terraplanagem para a construção da escola. Ajudavam a carregar tijolo, fazer a massa. Das pedras que retiraram para fazer a escola, construiu-se a gruta (VALDUGA, 2016).

Na figura 24, é possível enxergar a escola ao alto e, abaixo, a construção da gruta feita com as pedras retiradas durante a escavação do terreno para a construção da última escola do Vale dos Vinhedos.

Figura 24 - Gruta N. Sra. de Lourdes – Comunidade Gruta N. Sra. de Lourdes do Ceará (2016)



Fonte: Acervo do Autor

Diante do histórico do surgimento das comunidades do Vale dos Vinhedos, percebe-se que em todas elas, de forma unânime, o seu desenvolvimento deu-se em torno do elemento religioso. A edificação de igrejas, capitéis e grutas era considerada o marco principal da identidade e do encontro da população rural. Essas primeiras construções religiosas, pequenas e modestas, foram os embriões das atuais comunidades do Vale dos Vinhedos.

Desse processo, com o fortalecimento das diversas linhas/comunidades, muitos benefícios vieram junto à comunidade. Além do esforço comunitário para a melhoria das estradas como já foi dito, outras importantes iniciativas foram realizadas, como o esforço comunitário em prol da educação, na construção de espaços escolares e na escolha de professores da própria comunidade, o empenho na edificação dos salões comunitários para o encontro e lazer aos finais de semana - dançar, jogar, conversar e beber suas bebidas típicas. Contudo, devemos considerar que nessas comunidades, provavelmente:

Durante as primeiras construções surgiam as primeiras divergências. Brigavam por causa do local da igreja, por causa do padroeiro que cada qual queria que fosse o da sua devoção e de sua vila e paróquia lá da Itália. Depois de muitas discussões e brigas, chegavam a um acordo quanto ao local e quanto ao padroeiro, combinavam um padroeiro principal e outros secundários. Quem andou construindo capelas, bem sabe como isto ainda hoje funciona, mas no momento da construção todos colaboram e ninguém queria permanecer sem participar. Ficaria marcado com um estigma: o Fulano não participou! Era uma pressão social inicial e que mais tarde produziu efeitos positivos (GALIOTO, in: DE BONI, 1987, p. 297).

Desse modo, compreendo que olhar a história do Vale dos Vinhedos perpassa uma trajetória que vai além da simples identificação de igrejas, casas, escolas, estradas. Falar da história desse espaço é o mesmo que falar de sentidos, de representações de vidas, de famílias, de comunidades, de pessoas anônimas que buscaram deixar seu legado a partir da sua força de trabalho, do seu suor, da sua prece junto a Deus clamando sua proteção nos momentos tristes e desesperadores, como também da sua ação de graça e louvor pelas conquistas alcançadas pelo seu trabalho e coragem.

A história desse local vai ao encontro daquilo que Pesavento afirmava, que toda história é marcada por sentidos e representações que:

Construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coerciva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade (PESAVENTO, 2005, p. 39).

Entre memórias, sentidos e representações, é importante destacar que busquei até aqui evidenciar alguns momentos mais significativos, ao meu critério, sobre a história de Bento Gonçalves e um olhar mais específico ao meio rural do Vale dos Vinhedos. Sem a pretensão de esgotar o assunto e seus pontos de vista, busquei fundamentar essa narrativa com a evidência de alguns fatos que ajudarão a compreender os sentidos e os saberes na educação das escolas rurais do Vale dos Vinhedos. Antes de atentar para a educação rural, acredito ser importante contextualizar o ensino no município de Bento Gonçalves, onde o Vale dos Vinhedos está inserido.

2.2 AS INICIATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO EM BENTO GONÇALVES/RS ENTRE 1875 E 1928

As iniciativas de escolarização em Bento Gonçalves ocorreram gradualmente junto às transformações sociais, econômicas e políticas desde o processo imigratório e criação da Colônia Dona Isabel, a partir de 1875.

O processo educacional encontrou as mesmas limitações do processo imigratório, ocorrido a partir de 1875. A escassez de recursos financeiros, materiais pedagógicos, inexistência de instalações físicas, falta de grupo de professores capacitados foram circunstâncias muito presentes nos primeiros anos da educação do município.

Os primeiros registros sobre a educação do município encontram-se no Relatório da Colônia Dona Isabel, apresentado à Inspeção Geral de Terras e Colonização em 31 de dezembro de 1877, o qual informava à Inspeção a situação em que se encontrava a colônia. Nesse relatório de 1877, descreve-se que a Vila contava com uma capela provisória, as casas da diretoria, do médico e “em uma sala da casa da Diretoria funciona uma sala de aula de primeiras letras, enquanto não ficar pronta a casa destinada a este fim. Nessa aula, acham-se matriculados sessenta e um alunos que a frequentam regularmente” (Relatório da Colônia de 1877 *apud* De Paris, 1999, p. 127). No mesmo relatório, acha-se a seguinte afirmação do agente consular: “com certeza, esta foi a primeira escola em Bento Gonçalves” (*ibidem*).

Entretanto, devido às distâncias em que se encontravam as famílias dos imigrantes por todo o território da Colônia, o acesso a essa única sala de instrução era impossível à maioria dos filhos dos imigrantes. Por isso, o relatório sugeria que em cada linha fosse aberta uma escola.

Outro importante registro sobre as primeiras iniciativas escolares de Bento Gonçalves encontra-se na obra “Memórias de um Imigrante Italiano” (2011), de Giulio Lorenzoni. Nela, faz-se referência à abertura da escola elementar para crianças de ambos os sexos, chamada “Sociedade Italiana de Mútuo Socorro Regina Margherita, fundada em Dona Isabel, desde 20 de setembro de 1883, no dia primeiro de janeiro de 1884” (LORENZONI, 2011, p. 98). Segundo Luchese, a função da Sociedade de Mútuo Socorro “era fornecer subsídios aos associados em caso de necessidade, desenvolver iniciativas educacionais [...] e difundir o sentimento de italianidade (2007, p. 96). Na figura 25, vê-se o prédio no início do século XX, em que abrigava a Sociedade de Mútuo Socorro.

Figura 25 - Sociedade Italiana de Mútuo Socorro Regina Margherita.



Fonte: Museu do Imigrante de Bento Gonçalves/RS - Sociedade de Mútuo Socorro Regina Margherita - Época: 1907/1910

Giulio Lorenzoni, imigrante italiano, foi o terceiro professor dessa sociedade. Em suas memórias, relata que:

Tinha a obrigação de lecionar cinco horas por dia – menos os dias festivos – e servir, ao mesmo tempo, de secretário da sociedade [...] e esperando que minha situação melhorasse, aceitei a oferta; se bem que era muito difícil manter-se com esposa e filho, com um mil réis por dia. É verdade que, naqueles tempos, os gêneros de primeira necessidade custavam pouco e, por isso, chegava-se ao fim do mês sem maiores dificuldades. [...] o local da Escola era uma sala de madeira, espaçosa e bem arejada com boa luminosidade (LORENZONI, 2011. p. 103).

A Sociedade de Mútuo Socorro Regina Margherita tornou-se uma importante instituição na colaboração da expansão do ensino local. Diante do crescimento populacional dos imigrantes, por volta de 1885, Lorenzoni (2011) relata que:

Já haviam sido fundadas mais dezesseis escolas italianas, nas diversas Linhas da ex-Colônia, todas dependentes da Sociedade, que era quem se encarregava de seu funcionamento normal e distribuía-lhes os poucos recursos de que dispunha: tanto os livros, como o numerário, que – por meio do Régio Consulado italiano – recebíamos da Pátria (LORENZONI, 2011. p. 104).

Dentre as dezesseis escolas construídas nas diferentes Linhas Rurais da ex-Colônia, citadas por Lorenzoni, totalizavam-se em torno de quinhentos alunos e três delas pertenciam ao espaço desta pesquisa, o Vale dos Vinhedos. São elas:

[...]

11. Na Linha Graciema, nº 16, professor Antônio Martinelli.

12. Na Linha Leopoldina, nº 47, professora Celestina Maines.

13. Na Linha Leopoldina nº 109, professor Alessandro Castelli

[...] (LORENZONI, 2011, p. 105).

No entanto, “por fazer jus ao mérito, devo deixar consignado nestas memórias que uma das melhores escolas rurais italianas sempre foi a de Farias Lemos, bem dirigida e muito frequentada, da qual foi professor Antônio Poletto” (LORENZONI, 2011 p. 105). As condições para manter essas escolas dependiam principalmente dos recursos enviados pelo governo italiano. Todavia, mesmo com esse apoio, os desafios ainda eram bastante grandes:

A absoluta falta de escolas públicas no Brasil obrigava o colono a procurar pessoas capazes de ensinar a ler, a escrever e a fazer contas àquela juventude toda, sem o que os filhos cresceriam na mais absoluta ignorância. Era então necessário conformar-se com o pessoal de que a dispunha, pois não existiam professores diplomados. Na falta de professores formados, eram escolhidos para lecionar os que tinham na Itália alguma instrução. Esses, mediante uma retribuição precária, se sujeitavam àquela árdua e difícil missão de mestres, nos diversos distritos da Colônia (LORENZONI, 2011. p. 105).

Esses dados revelam a forma, muitas vezes, improvisada e adaptada em que o ensino foi constituído, embora contasse com certa ajuda financeira do governo.

Ainda sobre o ensino público na Colônia, o cônsul italiano Enrico Perrod, em relatório de janeiro de 1883, expõe que na Colônia Dona Isabel “há uma escola pública, onde leciona uma senhora, mas a maior parte dos pais retira dela seus filhos, e os enviam para a de um professor italiano” (PERROD. In: De BONI, 1985, p. 33). Segundo os livros da Intendência de Montenegro, a referida professora chamava-se Maria Antônia de Souza Bastos, considerada “a primeira professora pública, isto é, capacitada a desempenhar o magistério” (DE PARIS, 1999. p. 131). O interesse pelas escolas italianas é percebido e confirmado ainda anos mais tarde, em 1892, no relatório do cônsul Brichanteau.

Nesta colônia há 7 escolas públicas, das quais 2 na sede, uma masculina e outra feminina e 5 nas linhas. Estas escolas são pouco frequentadas pelos filhos dos colonos italianos, que preferem as italianas, motivo pelo qual o governo brasileiro pretende diminuir as suas (BRICHANTEAU, In: DE BONI 1985, p. 65).

No entanto, a partir de 1894, o apoio financeiro à Sociedade de Mútuo Socorro, Rainha Margherita foi suspenso. O abandono das autoridades consulares italianas culminou com o fechamento de quase todas as escolas. Por conta disso, Pascoal Corte relata:

Nas várias linhas, contudo, talvez por falta de professores, a instrução é bastante descuidada, embora depois da minha visita me tenha sido prometido em diversas linhas, principalmente na Palmeiro, que serão abertas escolas, pagando os colonos uma mensalidade aos professores (CORTE, 1884. In: DE BONI, 1985 p. 41).

Em 1902, a partir do relatório do agente consular Luigi Petrocchi, percebe-se que é refundada por ele mesmo a escola italiana ao se referir que “a nova escola italiana adquire sempre mais simpatia, mesmo entre autoridades do país [...] em dois anos de vida a escola deu [...] instrução a mais de 100 analfabetos de gente que sempre se mostrou cética em matéria de instrução” (PETROCCHI. In: DE BONI, 1985 p. 68). Supõe-se que, nessa escola italiana, desenvolviam-se outros saberes, além da leitura, escrita e da matemática básica, pois registra-se no mesmo relatório que “na seção de trabalhos femininos, estavam inscritas 9 crianças filhas de brasileiros” (1985 p. 68). Isso nos leva a pensar que esses “trabalhos femininos” sejam instruções nas habilidades domésticas, como pintar, bordar, costurar, entre outras.

A função social das ditas “escolas italianas”, muito presentes no início da história da educação do município de Bento Gonçalves, estava para além do simples ato de alfabetizar e dar as devidas formações escolares. Conforme relato de Petrocchi, em 1903:

[...] só por meio da escola italiana mantém-se vivo o culto das memórias pátrias, cultivam-se o espírito e a mente, difunde-se a língua e a cultura italiana. O envio de outros professores-agentes, da parte do governo italiano, continua a ser vivo o desejo de todos os compatriotas que vivem nos vários centros coloniais (PETROCCHI, 1905 In: DE BONI 1985 p. 71).

Contudo, houve outras leituras sobre sua função. Havia uma preocupação política em torno da assistência recebida das autoridades italianas, a tal ponto que:

Alguns procuraram obstaculizá-la de todas as maneiras, porque suspeitavam que nos auxílios que o governo italiano lhe garantira supunham esconder-se alguns fins políticos ocultos. Afirmavam que a existência de escolas italianas no Brasil era um grande empecilho para a formação e a afirmação mais vigorosa da nacionalidade brasileira. Duvidavam que a nacionalidade e a soberania brasileira não viessem a ser abaladas pelo ensinamento da história e de línguas estrangeiras ministradas aos filhos de italianos. Para eles, não se deveria estudar nada além da língua portuguesa. Em pouco tempo, os temores desapareceram. Ninguém mais tentou opor-se à escola italiana (PETROCCHI, 1905. In: DE BONI 1985 p. 113).

Petrocchi continua seu relatório fazendo um balanço de que no município, em 1903, existia a quantia de 18 escolas públicas, das quais 9 são masculinas, 2 femininas e 7 mistas, todas mantidas pelo estado. As escolas italianas, subsidiadas pelo governo italiano, com

material didático, chegavam a 24. Conforme registros, a condição de trabalho desses professores era marcada por inúmeros sacrifícios e privações, principalmente os da escola pública, pois “ensinam o que sabem e como podem, sem a certeza de conseguir cobrar, [...] o mil réis para o sustento da família [...] e pela falta absoluta de material escolar, especialmente livros de leitura, que os colonos consideram objetos de luxo” (ibidem, p. 112).

Mais tarde, em 1913, a partir das memórias de Lorenzoni, pode-se ter uma noção geral sobre o número de escolas rurais e de alunos no município. “Nas várias linhas funcionavam treze escolas rurais, mantidas pelo governo estadual e oito municipais. A maioria total era de mil duzentos e catorze alunos de ambos os sexos, numa população de 18.744 (LORENZONI, 2011, p. 194).

Tanto nos relatórios dos cônsules como nos demais documentos escolares, percebe-se que a questão da frequência escolar, para o meio rural, sempre foi apontada como um fator recorrente nos diversos registros. Em análise das atas, registro de frequência, relatórios dos exames finais presentes no Arquivo Histórico Municipal de Bento Gonçalves, é possível perceber que a frequência escolar era sempre apontada como uma dificuldade por conta de diversos fatores. Geralmente as justificativas mais recorrentes era por conta da colaboração que os filhos precisavam dar às suas famílias nos afazeres domésticos, principalmente no período da colheita da uva, nos eventos religiosos da comunidade, pelas dificuldades materiais ou pela escassez de recursos escolares. Conforme Costa:

Mandar os filhos à escola representava um peso para a economia da família. Em primeiro lugar, era necessário comprar o material escolar, o vestuário, que representava elevada despesa, visto as poucas fontes de renda. [...] A perda da mão de obra era outra razão que impedia os pais de enviarem os filhos à escola. A experiência ensinara que a vida era possível, mesmo sem estudo. Compreende-se o pouco apreço pelo estudo que não se apresentava como instrumento de solução imediata de problemas; nem como meio para um futuro feliz da família dos imigrantes. A autêntica segurança era a terra, pois dela podia-se obter a produção necessária à própria sobrevivência (COSTA, 1975, p.92).

Isso se confirma no depoimento de Testa, ao afirmar que é um “homem de prática e não de gramática” (TESTA, In: COSTA, 1975, p. 93). Acrescenta ao seu depoimento dizendo a forma como aprendeu e o tempo de sua permanência escolar: “sei ler e escrever e sou feliz, porque posso acompanhar os acontecimentos. Aprendi a ler pelo esforço pessoal, pois só tive 27 dias de aula” (TESTA, In: COSTA 1975 p. 93). Outros ainda manifestam que a prática da leitura foi sendo aperfeiçoada a partir da vivência religiosa exercida na família, por meio da leitura de orações e da Bíblia. Relata Pessutto: “lamento não ter aprendido a escrever corretamente, assim mesmo, todos os dias, faço uma leitura da Bíblia, meu livro predileto”

(PESSUTTO, In: COSTA, 1975, p. 93). Outro relata: “a maior parte da educação foi-me dada pelos pais, que transmitiram o que receberam de seus antepassados. Também recebi alguma educação dos padres, aos domingos, quando ia à missa” (VALENTINI, In: COSTA, 1975, p.95).

Desse modo, constata-se que a presença religiosa na região colonial italiana também foi decisiva para o progresso tanto educacional quanto cultural. A presença da figura do padre foi importante para a sociedade. Desde o processo de colonização, sempre houve a figura religiosa de sacerdotes e, mais tarde, a presença de irmãs religiosas para atender pastoralmente a comunidade de imigrantes. A propósito, de acordo com (DE PARIS, 1999), Bento Gonçalves recebeu, em 1904, a visita do Monsenhor Dom João Scalabrini¹⁶, fundador da Congregação dos Missionários Sacalabrinianos, para tratar do envio de religiosas junto ao município, a fim de atender os imigrados. Anos mais tarde, em 1915, o município passou a contar com uma frente de assistência educacional dessa congregação. De uma forma geral, o atendimento religioso ao imigrante foi constante, embora escasso diante das tantas necessidades e dificuldades de locomoção. Mas, de qualquer forma, “é comum ouvir-se dos anciãos a afirmativa: ‘Se não fossem os padres, nos tornávamos todos bugres’” (COSTA, 1975, p. 94).

No ano de 1922, a partir do Ato nº 3, de 26 de junho do corrente ano, tem-se o registro de que foi criada a 30ª aula municipal, subvencionada pelo Governo do Estado e, pelo Ato nº 2, de 1º de fevereiro do mesmo ano, foi criada a 8ª aula municipal subvencionada pelo cofre do município.

Na administração municipal do intendente João Baptista Pianca, a partir de 1924 até 1928, constatam-se importantes medidas voltadas ao ensino do município. Na sua gestão, há um salto de oito para 27 escolas municipais, conforme registros no Livro da Intendência em 1927. Vale ressaltar que, nesse período, o número de escolas custeadas pelo Governo do Estado permaneceu em trinta, ou seja, a mesma quantia citada no ano de 1922.

¹⁶ De acordo com o site do Vaticano: “João Baptista Scalabrini nasceu em Fino Mornasco, Província de Como (Itália), no dia 8 de julho de 1839. [...] Terminado o curso de Filosofia e Teologia no Seminário de Como, recebeu a Ordenação sacerdotal a 30 de maio de 1863. [...] Impressionado, desde o início do seu episcopado, pelo desenrolar dramático da emigração italiana, D. Scalabrini fez-se apóstolo dos milhões de italianos que abandonavam a própria pátria. Com a aprovação de Leão XIII, no dia 28 de novembro de 1887 fundou a Congregação dos Missionários de São Carlos (Scalabrinianos), para a assistência religiosa, moral, social e legal dos emigrantes. Em 1895 fundou, com esta mesma finalidade, a Congregação das Irmãs Missionárias de São Carlos, e abriu o campo da emigração também para as Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração”. Disponível em: http://www.vatican.va/news_services/liturgy/saints/ns_lit_doc_19971109_scalabrini_po.html. Acesso em: 13.05.2017.

Em síntese, é possível constatar que a gênese do desenvolvimento da educação de Bento Gonçalves parte do processo imigratório, quando imigrantes e filhos, estando em posse de suas propriedades, sentem a necessidade da instrução básica, a fim de saberem ler, escrever e calcular. Por conta da inexistência de espaços específicos para a aprendizagem, a instrução era dada de maneira informal, nas casas de pessoas da comunidade e por aqueles que eram considerados os mais instruídos da sociedade. Em troca do trabalho de instrução, geralmente o pagamento era feito com produtos básicos de alimentação ou alguma espécie em dinheiro. Houve também importante protagonismo de ajuda financeira do governo italiano e da iniciativa de alguns membros da sociedade local por meio da Sociedade de Mútuo Socorro. Depois disso, constatou-se o início de pequenas políticas voltadas para a educação com a abertura de escolas subvencionadas pelo Estado ou município.

A partir de 1928, na administração do Intendente João Baptista Pianca, encontra-se um marco muito fundamental para o setor da educação municipal. Pelo Acto nº 189, de 29 de maio de 1928, o ensino público passa por um processo de regulamentação. O “Acto nº 189” pode ser conferido integralmente no anexo 3, o qual foi transcrito integralmente. Ele é composto por 12 capítulos com um total de 19 páginas, escrito de próprio punho e se encontra no “Livro de Actos da Intendência Municipal de Bento Gonçalves de 1927 a 1933”. Nele, há as mais diversas medidas e orientações sobre como o ensino deveria a partir de tal ordem ser conduzido.

Nos anos seguintes, após a promulgação do referido Decreto, é possível acompanhar por meio dos dados do Departamento Estadual de Estatísticas do Estado o desenvolvimento educacional no município, considerando as escolas confessionais e as subvencionadas pelo Estado ou Município.

Quadro 5 - Estabelecimentos de ensino primário em Bento Gonçalves (1939 a 1948)

Ano	Estaduais	Municipais	Particulares	Total
1939	7	09	49	65
1940	7	17	38	62
1941	7	58	4	69
1942	7	53	9	69
1943	7	56	9	72
1944	7	59	5	71
1945	7	57	2	66
1946	8	56	3	67
1947	8	62	5	75
1948	8	69	3	80

Fonte: Departamento Estadual de Estatística (1950, p. 14)

Destaco, com base nos dados acima, o expressivo número, praticamente predominante, de escolas particulares nos anos de 1939 a 1940. Essas escolas atribuem-se às diversas iniciativas comunitárias ocorridas desde o início do processo de escolarização do município em prol da educação. As escolas em atividade no município, ainda nesse período, pertenciam em sua grande maioria às diversas associações e iniciativas comunitárias. Ou seja, as escolas pertenciam a associações ou à comunidade. Na ausência de iniciativas públicas, a própria população liderava e custeava a construção de escolas que pudessem atender às demandas de cada local.

Entretanto, a partir de 1941, com o Decreto n. 18, de 20 de novembro do mesmo ano, atendendo às orientações da legislação federal, o governo municipal assume a responsabilidade administrativa dos prédios escolares e dos provimentos gerais para o funcionamento dessas escolas. Desse modo, justifica-se a mudança brusca na diminuição das escolas particulares de um ano para o outro. Além disso, vale ressaltar que o número de escolas que passam a ser subvencionadas pelo município é muito superior às escolas subvencionadas pelo Estado.

A partir desse cenário do número de escolas no município, é possível também conferir, na mesma fonte, a evolução no investimento do quadro de professores, a frequência de alunos e o índice de reprovação escolar.

Quadro 6 - Total de professores, frequência medida e estudantes aprovados – Bento Gonçalves
(1939 a 1948)

Ano	Total docente	Frequência média alunos	Alunos aprovados
1939	99	2505	-
1940	102	2642	1764
1941	117	2872	2273
1942	120	2776	1608
1943	134	2660	1315
1944	138	2457	1348
1945	136	2229	1179
1946	170	2461	1392
1947	209	2881	1179
1948	206	2846	1648

Fonte: Departamento Estadual de Estatística (1950, p. 15-16)

A partir de um olhar analítico, destaca-se, nessa tabela, o expressivo crescimento no quadro de professores, incluindo as escolas públicas e particulares, o qual chega a atingir mais do que 100% em uma década. Esse alto índice não acontece na mesma proporção em relação ao aumento da frequência dos alunos. Em uma década, o crescimento da frequência escolar foi de 341 alunos.

Além das iniciativas públicas no ensino municipal, em 1940, encontra-se no Livro Tombo, nº 1, da Paróquia Santo Antônio, do mesmo município, uma iniciativa para trazer um segundo colégio católico particular ao município. Até então, como já visto, Bento Gonçalves contava com um colégio católico liderado pelas Irmãs Carlistas, desde 1915.

No respectivo Livro Tombo, percebe-se a grande influência e liderança da igreja local junto à comunidade na articulação da vinda de um colégio cristão-católico:

Finalmente está anunciada a abertura nesta cidade do Colégio dos Revdos. Irmãos Maristas. Após diversos anos na luta Deus concedeu-nos mais esta grande graça. Por longo tempo, empenhei-me para que fosse resolvido este sério problema da educação cristã da nossa infância e mocidade (LIVRO TOMBO, 1940).

Todavia, as circunstâncias do processo da implantação desse espaço escolar foram marcadas por inúmeros tensionamentos entre igreja, poder público e sociedade:

Elementos pouco bem intencionados procuraram por todos os meios entrar este desideratum. Sob o pretexto de quererem os Padres Salesianos com uma campanha

pertinaz embaraçaram qualquer demarchi (solução). Falei pessoalmente com o Sr. Inspetor dos Revmos. Padres Salesianos, com ele em S. Paulo e com eles mantive longas correspondências, sempre procurando secundar os desejos dos adeptos dos Padres Salesianos. Sempre respondiam que não tinham pessoal para abrir um curso secundário em Bento Gonçalves. O que podiam fazer era aí uma pequena escola elementar, o quanto desse para virem os três Padres Salesianos e assim conseguirem vocações desta região para sua congregação. Mas isto visava apenas a vantagem dos Padres Salesianos sem satisfazerem os anseios de Bento Gonçalves, que bem dotado de cursos elementares necessitava de um curso secundário, curso comercial e ginásio. [...] Fizemos diversas reuniões dos pais de família no salão paroquial e no salão nobre da Prefeitura tendentes a resolver o problema. Uma delas bem turbulentas, a maioria queria que o colégio fosse entregue a Salesianos ou Maristas, outros (5 ou 6), instigados por um “testa de ferro”, queriam os Salesianos (LIVRO DO TOMBO. 1940).

Nessa disputa e divergência de interesses, é ainda possível perceber a hegemonia e poder de influência da igreja católica, na defesa e controle de seus interesses. Junto a essa discussão da necessidade de uma nova escola, que oferecesse uma oferta de ensino para além do ensino elementar, ventilou-se por parte do poder público a possibilidade de convidar os Metodistas para a abertura da escola, como sendo uma solução diante do impasse entre Maristas e Salesianos. Contudo, as manifestações da igreja católica foram imediatas:

O Sr. Pasquali e seus adeptos haviam chegado mesmo ao extremo de convidar os metodistas para tomarem conta do colégio secundário a ser fundado nesta cidade. Contra isto falei abertamente do púlpito, fazendo ver o grave perigo que isto constituiria para a Religião (LIVRO DO TOMBO, 1940)

Por fim, conforme descreve o relato, com o apoio e influência do bispo local, conseguiu-se, com muito custo, convencer a vinda dos Irmãos Maristas. Prometeram que em 1940 abriria o colégio em Bento Gonçalves, no primeiro ano com curso elementar e curso de admissão para o comércio, no 2º ano com curso comercial equiparado e logo que as circunstâncias o permitissem com curso ginásial.

Frente às circunstâncias financeiras desfavoráveis, a antiga “Sociedade Italiana Regina Marguerita”, que passava a ter nome de “Sociedade 7 de Setembro”, achou por bem passar seu imóvel aos Irmãos Maristas, em troca do compromisso de assumir suas dívidas. Dada a negociação, no dia 10 de março de 1940, inaugurou-se o Colégio com o nome de Instituto Comercial Nossa Senhora Aparecida, tendo externato e semi-internato.

Outra informação relevante que encontramos sobre a educação do município está no Censo Demográfico do Rio Grande do Sul¹⁷ apresentado no início de 1950. Nele é possível cruzar alguns dados e chegar a algumas impressões sobre a perspectiva de alfabetização do

¹⁷ BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). CENSO DEMOGRÁFICO (1º DE JULHO DE 1950) - Estado do Rio Grande do Sul – Seleção dos Principais Dados, 1952.

município. Conforme consta no relatório, nesse período, a população presente no município e seus distritos era de 24.933. Contudo, o mesmo relatório traz dados específicos sobre o número de pessoas, por sexo, acima de 5 anos, com condição de instrução. Os que consideravam saber ler e escrever eram de 7.208 homens e 7.060 mulheres. Em contrapartida, os que se identificavam como aqueles que não sabiam nem ler, nem escrever eram de 3.156 homens e 3.504 mulheres.

Tal censo permite considerar que, embora o índice de analfabetismo ainda fosse muito presente nas famílias do município, já na década de 1950, o número de pessoas instruídas que sabiam ler e escrever já era muito superior em relação as que se consideravam analfabetas. Talvez, as políticas de alfabetização iniciadas nos anos 20 e acentuadas mais fortemente nos anos 1930 e 1940 começavam a ter os seus primeiros resultados estatísticos de forma mais expressiva. Ferraro e Kreidlow (2004) atestam esse decréscimo no índice de analfabetismo no Brasil “de 1920 a 1960 acelera-se a queda do analfabetismo. Para o conjunto do País, a taxa cai, no período, de 71,2% para 46,7% entre as pessoas de 5 anos ou mais, uma redução de 24,5 pontos percentuais” (FERRARO E KREIDLOW, 2004, p. 186).

Considerando os dados do Censo para o município, fica claro que a parcela dos cidadãos considerados alfabetizados é o dobro em relação à outra posição. Isso nos habilita atestar que as diversas medidas adotadas a partir do Ato 189 de 1928 foram fundamentais para o crescimento dos índices de alfabetização municipal.

Outro decreto de grande importância para a educação do município foi o Decreto nº 18 de 20 de novembro de 1941. Composto por vinte capítulos, ele apresenta diversas normas que visavam a uma reforma no seu sistema educacional, com base nos parâmetros da legislação federal. Esse Decreto tem como pano de fundo o citado Decreto 189 de 1928, porém, ele apresenta uma versão mais ampla, com muitas outras normatizações. Contudo, o aspecto mais relevante a ser destacado é a linguagem nacionalista que norteia o documento. Nos diversos capítulos, o vocábulo “brasilidade” é mencionado muitas vezes para expressar normas e orientações para o ensino municipal. Esse aspecto do contexto da nacionalização teve muitas influências no sistema educacional do município, os quais serão discutidos no próximo capítulo.

Na corrente da ascensão das iniciativas municipais para a educação pública, na década de 1950, encontra-se a iniciativa particular da Paróquia Cristo Rei, ao trazer um grupo de religiosas para atender a instrução dos seus paroquianos, muitos deles, filhos de industriários e agricultores. De acordo com a pesquisa de Poletto (2014):

Com o forte incentivo do pároco da Paróquia Cristo Rei, em 1956, chegaram a Bento Gonçalves as Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus (então ainda denominadas Irmãs Missionárias Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus). Segundo o Livro de Atas do Colégio, as irmãs chegaram no dia 24 de janeiro de 1956 para fundar uma escola na Paróquia Cristo Rei. Tiveram como primeira superiora do colégio a Irmã Angélica Mazzarotto (POLETO, 2014, p. 56).

Importante apontar que o início das atividades dessa escola deu-se “na casa canônica ao lado do moinho e da Igreja, sendo, posteriormente, realizadas propriamente no prédio do moinho da Cooperativa Ceres” (POLETO, 2014, p. 56). A partir disso, o contexto em que essa instituição de ensino se insere demonstra que “a maioria dos alunos do Colégio eram filhos de funcionários das indústrias da Cidade Alta, o que ressalta a estreita relação entre a instituição educativa e o seu entorno”. (POLETO, 2014, p. 51).

Após esse olhar inicial sobre o “*terroir*” da minha pesquisa, busquei evidenciar histórias e memórias sobre o espaço e o tempo, a fim de situar o leitor historicamente. Considerando o objeto da minha pesquisa, avalio que não poderia avançar a pesquisa nos próximos capítulos, analisando os “saberes” e os “sentidos” do ensino rural do Vale dos Vinhedos, sem antes conhecer e aprofundar o contexto historiográfico do *terroir* em que a pesquisa acontece. É a história que vai balizar e interferir o modo de ser das pessoas e, conseqüentemente, os resultados na minha pesquisa. Este cenário histórico que aprofundei, tenho consciência, é um horizonte amplo e vasto, passível de diversos olhares e caminhos a serem investigados.

Feita essa análise inicial, compreendo que o *terroir* do Vale dos Vinhedos tem um solo potencialmente fértil de representações e práticas que se cruzam e se entrecruzam a todo o momento, aos quais se reportam às tradições e culturas dos seus antepassados. Virando uma curva aqui e entrando numa estrada de terra acolá, histórias não faltam do “tempo de escola”, ouvindo histórias desse ou daquele, o *terroir* é o mesmo. Representa um legado histórico e cultural que parece tudo emergir a partir da chegada dos primeiros imigrantes italianos, em 1875. Por conta disso, as singularidades da forma como se adaptaram e se constituíram ao solo trouxeram características muito específicas no âmbito da cultura escolar e comunitária. Assim como os vinhos produzidos no Vale dos Vinhedos, que são únicos por conta da DO¹⁸,

¹⁸ Conforme explicação dos produtores do Vale dos Vinhedos (APROVALE) e da Embrapa Uva e Vinhos, a primeira região do país a ser oficialmente reconhecida como Indicação Geográfica, o Vale dos Vinhedos traz em si características únicas de solo, clima e topografia que, somados à cultura local, resultam em uma região ímpar no mundo. Essa singularidade também está presente nos vinhos nascidos aqui. A partir de 2002, os rótulos elaborados dentro das normas estabelecidas pela APROVALE, em parceria com a Embrapa, recebiam o selo de Indicação de Procedência.

no *terroir* da educação também encontro particularidades que interferiram no modo como a instrução foi concebida e vivida, as quais tratarei no próximo capítulo.

Contudo, assim como para o enólogo nem todas as uvas lhe são apropriadas para elaborar o seu vinho, também para mim, enquanto pesquisador, nem todas as dimensões da escola rural serão possíveis de serem tratadas, evidenciadas e narradas, precisando, assim, também fazer as minhas escolhas. Dessa forma, num universo de variedades, precisei selecionar somente alguns frutos de algumas videiras, que, ao meu critério, eram as mais adequadas para elaborar o meu produto, que no próximo capítulo se revela como os “saberes”.

Em 2012, essa certificação evoluiu para Denominação de Origem (DO), em que somente os vinhos que exprimam a excelência do *terroir* do Vale dos Vinhedos detém o direito de ostentar essa classificação, ainda exclusiva no Brasil no setor vinícola.

As normas envolvem tanto a variedade e o cultivo das uvas quanto a elaboração dos vinhos.

Fonte: Disponível em: <http://www.valedosvinhedos.com.br/vale/conteudo.php?view=105&idpai=126>. Acesso em: 13.04.2016.

3 OS SABERES NAS ESCOLAS RURAIS DO VALE DOS VINHEDOS

Não se pode falar em história da educação do Vale dos Vinhedos, sem antes entender o tempo e o contexto em que esse espaço foi constituído. Foi pensando nessa perspectiva, que apresentei a história do local em que a pesquisa está inserida. A partir dessa contextualização histórica, talvez seja mais fácil ao leitor compreender os saberes e os sentidos da cultura escolar do Vale dos Vinhedos.

Nesse capítulo, busco os saberes que tangenciaram o ensino nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos. As questões que orientam esse capítulo são: Como se deu o contexto do ensino rural no Brasil e no Vale dos Vinhedos? Quais foram os manuais pedagógicos utilizados nas suas escolas rurais? Houve alguma interferência entre o período político em que transcorre a pesquisa e os saberes ensinados nas escolas do Vale dos Vinhedos? Como as questões étnicas italianas interferiram ou influenciaram nos saberes escolares? Quais foram os métodos de ensino utilizados e suas relações com os saberes?

Analisando esses aspectos, busca-se investigar como os saberes escolares foram constituídos e suas práticas estavam fundamentadas.

Antes de adentrar no aprofundamento conceitual deste capítulo, os saberes, retomo algumas observações metodológicas.

Assim como é impossível falar de vinho sem falar de uvas, também é impossível falar de escola sem falar de saberes. Desse modo, o propósito deste capítulo é discorrer sobre os saberes inerentes ao ensino rural no Vale dos Vinhedos, entre os anos de 1928 a 1958.

No capítulo anterior, como já ressaltado, atribuo a primeira etapa desse processo: a vindima ou a colheita. Nele, os objetivos estavam alçados na seleção e colheita da matéria-prima para a pesquisa – o *locus* e seu processo histórico, a delimitação temporal e uma análise ampla do ensino em Bento Gonçalves.

A partir de agora, começo a segunda etapa desse processo: o esmagamento. Na produção do vinho, o esmagamento é primordial para que se extraia o mosto (suco) da uva a fim de elaborar a bebida. No mesmo sentido, na pesquisa é necessário “esmagar” as fontes, os diferentes dados empíricos produzidos, a fim de que possam ser transformados numa nova matéria, nesse caso respondendo as perguntas do pesquisador sobre os saberes nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos.

Desse modo, antes de iniciar esse movimento de “esmagamento” dos elementos que auxiliarão na constituição deste capítulo, compreendo que é necessário um pouco o conceito de Saber e suas relações que ocupam um lugar central nesta discussão.

Compreendo a ideia de saberes de forma plural. Partirei analisando os saberes na estrutura curricular e, posteriormente, lançarei um olhar sobre esses resultados, buscando investigar se os saberes da vida social, cultural, do cotidiano dos sujeitos do Vale dos Vinhedos eram integrados na prática pedagógica.

Considero que a experiência escolar do meio rural do Vale dos Vinhedos não poderá ser analisada dissociada da perspectiva histórica e temporal. Nas palavras de Luchese, (2007, p. 259) “o espaço e o tempo são elementos que integram, conformam e condicionam a vida humana. Portanto, compreender a dinâmica da escolarização envolve pensar a escola em sua complexidade temporal e espacial”, ou como descreve Faria Filho (2002, p. 17), “[...] não apenas acontece educação dentro de um espaço determinado, o escolar, mas também que este, em sua projeção física simbólica, cumpre uma função educativa fundamental”. Desse modo, é imprescindível pesquisar e refletir sobre os saberes de forma plural, numa dimensão dos saberes vindos do local e do contexto social em que se situa, de onde vive, cria e recria sua realidade social e escolar, para além do espaço formal da escola.

Os saberes¹⁹, permeados a partir de Charlot permitem “compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...], como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio” (CHARLOT, 2005, p. 41).

Desse modo, na tentativa de definir o que é um saber, Charlot diz que não se pode definir esse conceito a partir de uma acepção geral, de modo isolado, mas chega “à ideia de que não há saber senão para um sujeito “engajado” em uma certa relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p.61).

A partir desse entendimento, Charlot defende que na concepção de saber está implícito a condição de sujeito. Essa análise parece-me pertinente na pesquisa, pois:

Não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”. Em outras palavras, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo do sujeito), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, partilham esse saber) (CHARLOT, 2000, p. 61).

¹⁹ Para quem deseja aprofundar esses estudos, poderá conferir a obra “Da Relação com o Saber”, de Charlot (2000), especialmente nos três primeiros capítulos. Contudo, o conceito essencial desse autor que aqui me interessa é o do “saber”. Entretanto, ressalto que, nas pesquisas de Charlot, esses estudos também avançam para uma análise sociológica da educação, sobre a “origem social e sucesso ou fracasso escolar” de alunos. No entanto, essa dimensão do “sucesso” ou “fracasso escolar” não será considerada neste estudo.

Sendo o propósito neste capítulo evidenciar os saberes que circundam as escolas rurais do Vale dos Vinhedos, percebo que a compreensão de Bernardo Charlot sobre os saberes aproxima-se à dimensão da cultura escolar defendida por Dominique Julia (1995):

Conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas que são subordinadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização (JULIA, 2001, p.33).

Levando em consideração os aspectos dos “saberes a ensinar” (JULIA, 2001, p.33) e “condutas a inculcar” (*ibidem*) que Julia apresenta, aproxima-se da condição de sujeito defendida por Charlot, pois este é, ao mesmo tempo, um ser humano singular e social. Ou seja, ele tanto pode interferir no meio a partir da sua singularidade, como também “inculcar” as influências do meio em que está inserido, por ser um ser social, formado pelo meio que o cerca. Assim, é um ser que ocupa uma posição social adquirida por pertencer a um grupo social e, ao longo da vida, produz sentidos e significados sobre si e o mundo, construindo sua singularidade.

Desse modo, a abordagem que constituí sobre os sujeitos entrevistados, compreendo como Charlot (2000), por considerá-los, ao mesmo tempo, um ser humano “singular e social”. A relação com os saberes que o sujeito da minha entrevista construiu no *lócus* da pesquisa parte de um sujeito que ocupou uma posição social e, ao longo da vida, produziu sentidos e significados sobre si e o mundo, construindo sua singularidade e sua forma de apreender os diversos saberes que a vida lhe apresentava e exigia, tanto no contexto escolar quanto na vida cotidiana.

De modo geral, a ênfase que o autor dá ao Saber está no âmbito da relação que o sujeito estabelece com o meio, pois não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo. O saber é uma forma de representação de uma atividade, de relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com outros. Assim, “não há saber que não esteja inscrito em relações de saber” (CHARLOT, 2000, p. 63).

A partir disso, a dimensão que irá margear a discussão sobre os saberes neste capítulo não contemplará unicamente os saberes curriculares, os ditos “saberes oficiais” da escola, “de uma educação intelectual, [...] a acumulação de conteúdos intelectuais” (*ibidem*; 64). Mas também,

Um conjunto de relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligadas de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso, mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 81).

Considero que a cultura do ensino rural perpassa por uma relação de um saber associado ao meio do sujeito e ao modo em que ele vive. Penso que o saber não está unicamente associado ao exercício isolado e exclusivo da razão, mas acontece no meio e pelo meio com aqueles que constroem o conhecimento. Antes de tudo, é fruto de uma experiência pessoal, mas “implica relação consigo mesmo e com os outros, [...] e, [...] não há saber em si mesmo” (p.62-3). Nessa perspectiva,

[...] a relação com o saber seja social não quer dizer que deva ser posta em correspondência com uma mera posição social. É verdade que essa posição é importante, mas a sociedade não é apenas um conjunto de posições, ela é também história. Para compreender a relação de um indivíduo com o saber, deve-se levar em consideração sua origem social, mas também a evolução do mercado de trabalho, do sistema escolar, das formas culturais, etc. (CHARLOT, 2000, p. 74).

Charlot (2001) evidencia que a relação entre o saber e o aprender estão implicadas numa a outra. Afirma que os alunos antes de entrar na escola já construíram relações com o aprender, e que entrar na escola é entrar em um novo mundo e em novos tipos de relações com o saber e o aprender. No entanto, as “relações com o saber que eles encontram na escola (...) não se constroem a partir do nada, mas a partir de relações com o aprender que eles já construíram”. (CHARLOT, 2001, p. 149) Nesse sentido, entrar na escola ‘no sentido simbólico’ é construir relações já estabelecidas com o saber no seu meio social.

Dadas essas explanações sobre o “saber” que fundamenta a pesquisa, considero ser necessário, a partir de agora, tecer alguns dados e informações no campo da história do ensino rural. Afinal, o que constitui como objeto principal neste capítulo é o saber nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos.

3.1 SOBRE A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO RURAL NO BRASIL

Considerando os aspectos históricos do ensino primário na área rural brasileira, a primeira década do século XX é marcada pelo interesse de um processo de ampliação do sistema de ensino e defendida de forma mais incisiva a partir da segunda década.

As migrações do campo para a cidade ou de uma região para outra foram se tornando cada vez mais intensas no cenário social do Brasil. Esse movimento social teve força crescente e passou a ser ameaça à organização política e econômica do país. As mazelas dessa circunstância não demoraram a ser sentidas. Em alguns círculos políticos e econômicos mais dominantes, passou-se a considerar necessário um movimento de algumas reformas importantes para amenizar as consequências desse processo migratório.

Pensando na necessidade de modificar as condições de vida daqueles que viviam na zona rural, a fim de que lá permanecessem, começou a ganhar força entre alguns setores da sociedade um projeto de reformas que pudessem atender às precariedades da vida no campo, entre elas, a escolarização. As intenções reformistas visavam a garantir a sustentação da economia rural e evitar a mobilidade geográfica, por conta do conjunto de diversos fatores.

Um dos elementos mais complexos que encontramos no início do século XX é o fator da escolarização. No recenseamento de 1906 é possível compreender que, para a elite e a política dominante até o século XIX, a escolarização não era vista como uma preocupação social ou uma questão que sensibilizasse suas ações públicas. Os resultados do quadro a seguir demonstram os reflexos claros de uma reação política de indiferença à educação.

Quadro 7 - Analfabetismo no Brasil em Estados Brasileiros Recenseamento de 1906

Estados e Distrito Federal	De 1.000 habitantes	
	Sabiam ler	Eram analfabetos
Alagoas	200	800
Amazonas	228	772
Bahia	321	679
Ceará	218	782
Distrito federal	519	481
Espírito Santo	269	731
Goias	218	782
Maranhão	254	746
Mato Grosso	270	730
Minas Gerais	256	744
Pará	300	700
Paraíba	168	832
Paraná	239	761
Pernambuco	193	807
Piauí	173	827
Rio de Janeiro	231	769
Rio Grande do Norte	204	796
Rio Grande do Sul	326	674
Santa Catarina	257	743
São Paulo	247	753
Sergipe	247	753

Fonte: Brasil. Diretoria Geral de Estatística. Estatística da Instrução (1ª parte, “Estatística Escolar”, 1º vol.), 1916. O quadro está incluído no texto “Introdução”, assinado por Oziel Bordeaux Rego, da quarta seção da Diretoria Geral de Estatística, p. CCXI.

Os dados que o quadro revela demonstram o alto índice de analfabetismo de forma homogênea. Como é possível constatar, as discrepâncias regionais ainda não eram significativas. Em todas elas, os índices dos que eram considerados analfabetos eram relativamente próximos, equânimes às outras regiões, com exceção do Distrito Federal que, na época, Rio de Janeiro, era a capital brasileira.

De todo modo, é legítimo concluir que na história da educação até o século XIX e início do século XX as políticas voltadas para a educação foram tímidas, por isso:

[...] podemos afirmar que o estranhamento e a perplexidade com os quase 80% de analfabetos são uma reação pública posterior ao final do século XIX. Em uma sociedade basicamente rural, - mais de 80% da população -, comandada pelos grupos oligárquicos, com precários sistemas de comunicação, a demanda social de educação era também muito baixa (BOMENY, 2003, p. 3).

Essas circunstâncias e números sustentaram a inspiração e a motivação de alguns movimentos em favor de uma política com um olhar mais atento à educação rural. Há de se compreender que esse movimento que começa a se desenhar, especialmente a partir de 1920,

não surge por um viés exclusivamente ao ensino rural, mas ao ensino de um modo geral. Os investimentos e as ações políticas, de forma geral, atingiram o urbano e o rural. Contudo, esta pesquisa foca na dimensão estritamente do meio rural, porém, inicialmente, tenho feito uma abordagem de forma geral sobre as primeiras políticas voltadas ao ensino.

Diante da complexidade dos números apresentados, sendo um país majoritariamente analfabeto, quais seriam, afinal, as motivações que começaram a provocar uma reforma de ensino para o meio rural? O que visava as ações que decorreram para o ensino rural? Quais eram as suas preocupações? A que fim almejavam?

As respostas dessas questões estão intimamente ligadas às questões sócio-históricas ocorridas de forma mais acentuada a partir da década de 1920. Conforme Almeida (2007):

O século XX assistiu à transformação de uma sociedade de base eminentemente agrária a uma sociedade industrial, e a cidade assumiu a posição de guia, de modelo, de paradigma dos modelos culturais e sociais. O Brasil era um país nitidamente rural e assim se manteve até a década de 1920, mas, a cada novo período, a tendência irreversível foi o aumento da população urbana e o decréscimo da população rural. As mudanças econômicas e sociais promoveram transfigurações identitárias e, portanto, afirmou-se uma tendência de construção de identidades urbanas, uma vez que a cidade tornou-se o ícone da modernidade. A cidade assumiu a posição de direcionadora de determinadas ações, em certa medida determinando à sociedade a valorização de alguns aspectos e não de outros (ALMEIDA, 2007, p. 84 - 85)

Nesse contexto, o crescimento do processo de urbanização, o deslocamento demográfico e a forçosa influência do capitalismo impulsionaram um novo ciclo e movimento econômico do país. Como consequência desse novo momento social e econômico inclinado para a dimensão urbana e industrial, a educação passa a ser questionada e sentida. Embora marcada pelo descaso e pouco incentivo, a educação até o início do século XX era basicamente rural, por concentrar a maior fatia da população. Contudo, com o advento da industrialização nos centros urbanos, “o analfabetismo começa a incomodar a cidade, para onde o desenvolvimento industrial e a expansão do comércio e dos serviços em geral passam a carrear levas crescentes de migrantes rurais, em grande parte analfabetas” (FERRARO, 2012, p. 944).

Partindo disso, encontra-se aqui a chave principal que balizou e motivou as primeiras iniciativas para o ensino rural. A população do meio rural representava, para esse novo momento, uma gente em atraso, desqualificada para servir e ocupar os serviços industriais. Na condição de analfabetos (a maioria), tinham dificuldades de atender às demandas emergentes do sistema capitalista. Era, portanto, preciso iniciar um processo civilizador no campo,

dotando-lhes de instrução necessária para bem servir aos interesses do desenvolvimento econômico. Para Almeida (2007):

O meio rural foi associado às ideias de atraso, de ausência de desenvolvimento e de ignorância de sua população. A educação rural passou a ser vista como um instrumento capaz de aproximar a modernização, de formar, de modelar cidadãos adaptados ao seu meio de origem, mas lapidados pelos conhecimentos endossados pela cultura urbana. Ou seja, foi a cidade que apresentou as diretrizes para a formação de homens e mulheres do campo. De lá que vieram os ensinamentos capazes de instrumentalizá-los para a realização de suas atividades, tais como conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas e pastoris modernas, práticas de higienização, todos esses amparados e condizentes com o desenvolvimento científico da sociedade. Coube à escola preparar as populações campestres para que pudessem melhor enfrentar as mudanças sociais e econômicas, enfim, fazê-las compreender as ideias de progresso e de modernidade representadas pelas grandes metrópoles do país (ALMEIDA, 2007, p. 84 - 85).

Dentro dessa perspectiva, surge o movimento em torno do ruralismo pedagógico²⁰ na tentativa de assegurar o êxodo do campo, como também a educação passou a ser compreendida como instrumento através do qual seria possível dar solução aos problemas do homem no campo. Em consenso, entre governistas e intelectuais, tinha-se “a crença de que através da multiplicação das instituições escolares e do acesso à escolarização o Brasil se tornaria uma grande potência” (ALVES, 1998, p. 21).

Contudo, as tímidas iniciativas de discussão sobre a necessidade do ensino rural iniciadas na década de vinte do século XX ganham força na década seguinte, no governo de Getúlio Vargas. Há de considerar que toda medida discutida sobre um determinado aspecto da sociedade não se efetiva de imediato, mas leva-se alguns anos para se consolidar e ser absorvida na sociedade. Dessa forma, somente a partir dos anos de 1930 a 45, essa discussão em torno da questão da expansão do ensino rural foi mais efetiva, e alguns movimentos ganham distinção no cenário educacional, como o “Otimismo Pedagógico”, “Entusiasmo pela Educação” e a criação da Associação Brasileira da Educação (ABE). Para Nagle,

²⁰ De acordo com Bezerra Neto, o conceito de ruralismo pedagógico esteve atrelado à “ideologia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia a dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano”. (BEZERRA NETO, 2003, p. 15). Esse movimento foi protagonizado no começo do século XX por Silvio Romero e Alberto Torres. No entanto, mais tarde (a partir de 1920), foi difundido por Sud Menucci, um dos grandes expoentes do movimento da ruralização do ensino. Esses teóricos defendiam que crianças do meio rural deveriam ser atendidas por professores com formação ou experiência com o meio rural, como também deveria ser elaborada uma proposta curricular e material pedagógico adequado às necessidades do meio rural. Esse conceito do ruralismo não será ampliado nesta dissertação. Todavia, poderá ser aprofundado na obra de Menezes, (2015) e Sá, Silva (2012).

O entusiasmo pela educação e otimismo, que tão bem caracterizam a década dos anos vinte, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de ideias e movimentos político-sociais e que consistiam em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem aquilo que, na década dos vinte, está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. A passagem de uma para outra dessas situações não foi propriamente gerada no interior dessa corrente ou daquele movimento. Ao atribuírem importância ao processo de escolarização, prepararam o terreno para que determinados intelectuais e “educadores” – principalmente os “educadores profissionais” que apareceram nos anos vinte – transformassem um programa mais amplo de ação social num restrito programa de informação, no qual a escolarização era concebida como a mais eficaz alavanca da História brasileira (NAGLE, 1974, p. 101).

Compreende-se, nesse sentido, que esse movimento calçava seus princípios na preocupação em alfabetizar as grandes camadas populares, propondo a disseminação de escolas para a formação moral e cívica da população. Outra faceta desse movimento estava amparada no âmbito político, o qual defendia a disseminação de escolas, a fim de garantir a população de direitos políticos e aumentar o número de eleitores. De um modo geral, compreendo que as ações que nortearam esse movimento estavam alicerçadas no âmbito quantitativo. Importava mais multiplicar as condições de acesso à escola primária e diminuir os índices de analfabetismo.

O “Otimismo Pedagógico”, de acordo com Paiva (2003), preocupava-se com a qualidade do ensino. Seu maior desafio era formular um programa escolar e encontrar profissionais qualificados para atender aos interesses de expansão e qualificação da instrução.

Desse modo, o fruto dessas discussões ocorridas ao longo dos anos vinte proporcionaram um raio-x mais claro da educação brasileira, possibilitando, assim, planos e projetos mais concretos para a área. Para Nagle:

A década dos vinte herdou, do decênio anterior, a bandeira de luta contra o analfabetismo. Os dados levantados pelo recenseamento de 1920, as discussões e os estudos resultantes da conferência sobre o ensino primário de 1921 e o constrangimento que dominou o ambiente espiritual em 1922, quando, ao mesmo tempo que se procurava comemorar o primeiro centenário da independência, pesava sobre a nação uma cota de 80% de analfabetos – conforme cálculos da época – transformaram o analfabetismo na grande vergonha do século, no mínimo ultraje de um povo que vive a querer ingressar na rota da “moderna civilização” (NAGLE, 1974, p. 112).

Embora a década de 1920 tenha alcançado algumas reformas importantes em alguns Estados para a escola primária, o ensino rural ainda estava longe de encontrar um projeto unívoco. É importante destacar que nessa década o governo federal não definiu diretrizes

comuns para o ensino primário, o que leva a concluir que esse nível do ensino ainda não recebia a atenção prioritária do Governo Federal, restando aos Estados o compromisso pelas reformas e investimentos necessários. Além disso, conduz ao entendimento de que o ensino primário não tinha um sistema único de ensino.

Contudo, a partir de 1930, foram dados novos passos para a expansão do ensino. Entre eles, destacam-se a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930; a Reforma de Francisco Campos em 1931; o Manifesto dos Pioneiros e as campanhas de alfabetização em 1932, o qual pregava a regionalização do ensino, defendia a educação das massas rurais, entre outros propósitos, além das duas Constituições de 1934 e 1937. Nessa mesma década, em 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o propósito de propagar a educação rural e de estudar e difundir o seu folclore e suas artes.

Mesmo diante dessas medidas, a preocupação com o ensino rural ainda era constante na década de 1940. Questões relativas ao meio rural foram debatidas no VIII Congresso Nacional de Educação, ocorrido em Goiânia, por iniciativa da Associação Brasileira de Educação. Porém, mesmo com tantas iniciativas para a educação no meio rural, entre os anos trinta e quarenta do século XX, conforme assinala Zago:

[...] pouco foi o progresso obtido em relação ao ensino primário na área rural. A população rural sofria um descompasso: dos 6 e meio milhões de crianças brasileira em idade escolar, 1.956.900 moravam na cidade, sendo que delas 306.000 não eram atingidas pela escola primária na zona rural havia 4.540.000, das quais 3.200.000 não eram atendidas pela escola primária (ZAGO, 1980, p. 29).

A partir disso, diversos líderes e defensores do ensino rural posicionavam-se com duras críticas às forças políticas pelo favorecimento e preferência ao ensino urbano em detrimento do rural. O descompasso das condições do ensino urbano ao rural era bastante debatido, uma vez que o meio rural ainda concentrava o maior número da população e as condições de infraestrutura eram bem precárias, como também todo o sistema curricular e organizacional da educação estava constituído a partir dos interesses da escola urbana.

Considerando a atuação permanente dos diversos movimentos ruralistas, em 1950 surge o CNER (Campanha Nacional do Ensino Rural), que, “com menor expressão, na década de 50 as ideias em torno da ruralização da escola primária e da preparação dos professores em Escolas Normais Rurais continuavam mantendo influência até praticamente a década de 60” (ZAGO, 1980, p. 19).

Fornecidos esses dados históricos sobre o ensino rural, é pertinente ressaltar a concepção de saberes para a educação rural, presentes nessas iniciativas. A partir dos diversos movimentos e determinações conquistados entre os anos de 1930 a 1960, conforme apresentado acima, para o ensino rural, os saberes foram amplamente discutidos.

3.2 SOBRE A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO RURAL DO VALE DOS VINHEDOS

Tendo em vista essa trajetória geral sobre o ensino rural no Brasil, considero importante observar, a partir de agora, um olhar mais pontual sobre a história, o contexto e as condições em que o ensino rural se deu no *lócus* da minha pesquisa desde o final do século XIX até a metade do século XX, priorizando um olhar mais acentuado para os anos de 1928 a 1958.

Considerando a conjuntura das inúmeras limitações que são inerentes no processo de formação histórica do espaço da minha pesquisa, já apresentadas no capítulo anterior, o ensino rural do Vale dos Vinhedos também atravessou essas circunstâncias de limitações na luta pela implantação e ampliação da educação desse espaço.

Em posse das diferentes fontes apresentadas no capítulo anterior, percebo que a condição do surgimento das escolas rurais do Vale dos Vinhedos não estava associada às políticas públicas do governo federal, incentivadas a partir da década de 20, 30 e 40 do século XX. Quando o governo brasileiro percebe a necessidade da abertura de escolas no meio rural para amenizar os problemas do êxodo rural e a necessidade de alfabetização desses cidadãos rurais, o meio rural do Vale dos Vinhedos já contava com suas escolas, desde o final do século XIX, quando da vinda dos imigrantes italianos.

Tendo em vista os dados apresentados até aqui, seria possível afirmar que o ensino rural do Vale dos Vinhedos esteve em alguns aspectos na contramão da própria história, sendo um espaço privilegiado em iniciativas na oferta de educação para a população rural? Seria o Vale dos Vinhedos um espaço que antecedeu o movimento de ruralização do ensino, por conta da imigração italiana?

Longe de ser uma iniciativa política-pública, inicialmente o ensino rural do Vale dos Vinhedos teve sua história traçada pelo trabalho e esforço comunitário. Em cada espaço comunitário do meio rural, os imigrantes trataram logo de erigir um espaço para a manifestação da sua religiosidade, e outro, para oferecer a instrução aos colonos e filhos dos

colonos, construindo modestas escolas. Em diversos relatos, é também muito comum perceber que inicialmente o ensino rural não estava atrelado à figura de uma escola, conforme hoje está institucionalizado. Por muitos anos, em diversas comunidades, a prática do ensino rural foi exercida nos próprios lares das famílias ou nas capelas religiosas.

A figura da igreja esteve por muitos anos atrelada ao ensino rural. Na falta de escolas, era geralmente nos espaços religiosos que ocorria o ensino. De acordo com Giordani (2016):

Na Linha Leopoldina, o Lote número 26 guarda memórias históricas. No ano de 1876 chegava do Trentino, Itália, um grupo de Imigrantes. Valentino Giordani, meu bisavô, veio com cinco irmãos e cinco filhos. Ele recebeu o Lote 26, área onde hoje está também a Capela das Almas.

Valentino era construtor de casas e igrejas, líder comunitário chamado “Frate”. Logo doou uma área do seu lote para uma Capela e Cemitério. Eles eram muito de igreja. A Capela, primeira de todo o Vale, foi inaugurada em 1880, construída por ele e famílias próximas. [...]

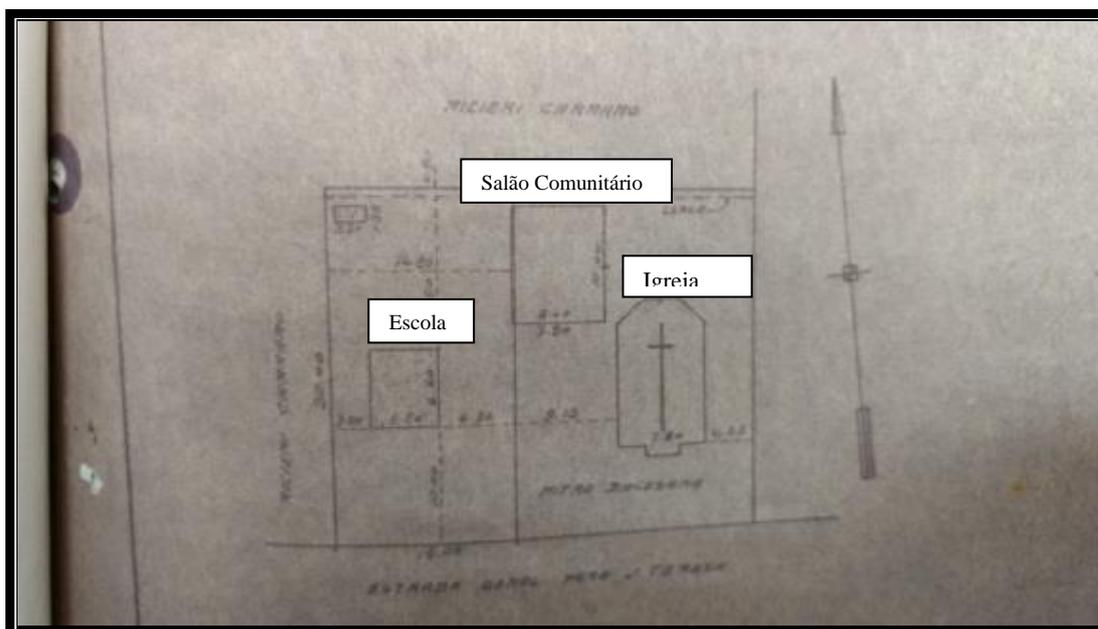
Mas lá na capela, logo depois da construção, as irmãs de Monte Belo, as freiras do Coração Imaculado de Maria em 1896, começaram a lecionar na capela. Os velhos que não sabiam ler iam na segunda-feira buscar as freiras - as professoras - e elas ficavam numa casinha perto da igreja, lecionando. Ficavam de segunda até sexta-feira. E na sexta-feira de tarde iam levá-las de volta a cavalo. [...] Elas vinham e ficavam lá na capela. Havia a capela, uma casinha e uma escolinha. Mas elas davam aula na igreja, porque era maior (GIORDANI, 2016).

Nesse cenário, em que a ordem social dos imigrantes nas primeiras comunidades do Vale dos Vinhedos foi sendo constituída, a religião e a educação tornaram-se os aspectos centrais das comunidades rurais. Sob este ponto de vista, pode-se afirmar que Família – Igreja – Escola tornaram-se, desde tão cedo, o tripé essencial da vida social dos imigrantes. Durante a semana, as pessoas se dirigiam à comunidade com vistas à instrução, que poderia ocorrer nas próprias casas construídas em forma de mutirão para a escolarização dos filhos, ou nas próprias capelas – para aquelas que careciam de espaços específicos para instrução. Aos finais de semana, era em torno de alguma celebração religiosa que a comunidade vivia o encontro interfamiliar. A capela se tornava a grande atração da comunidade. A celebração da missa era algo inédito e importante, não acontecia com tanta assiduidade por conta das inúmeras dificuldades de locomoção e disponibilidade do sacerdote. Dessa forma, a prática da reza do terço aos finais de semana era um bom “atrativo” para reunir a comunidade para a oração, mas, acima de tudo, para as atividades de lazer. Após as celebrações religiosas, a população rural permanecia em torno da comunidade. Os homens interagiam nos diferentes jogos, geralmente a bocha, a mora e o baralho. As mulheres passavam a tarde conversando ou fazendo alguma atividade manual para a comunidade. Os jovens reuniam-se para alguma brincadeira ou encontro coletivo, buscando a interação com jovens de comunidades vizinhas.

A partir daí, surgiam as primeiras pretensões de namoro. Às crianças, o corre-corre para lá e para cá em torno da igreja e da escola era o momento mais esperado da semana.

Esses aspectos contribuem a constatar que as dimensões de escola e de igreja estão imbricadas tanto no contexto cultural quanto geográfico. Em todas as comunidades rurais, a constituição do espaço educacional está alicerçada em torno da igreja, conforme pode-se constatar no documento localizado no arquivo da SMED (Secretaria Municipal de Educação) com a planta da Comunidade 8 da Graciema, em 1957.

Figura 26 - Croquis do imóvel nº 11 – Aula Municipal Assis Brasil – Comunidade 8 da Graciema



Fonte: SMED de Bento Gonçalves/RS – Datado em 24.03.1957

Essa figura representa o modo como as escolas do Vale dos Vinhedos foram construídas, a maioria ao lado da igreja. Escola, igreja e salão recreativo eram a tríade que identificava a vida social dos habitantes de uma comunidade.

Aliado aos relatórios apresentados pelos ex-agentes consulares e intendentes municipais de Bento Gonçalves, mais as fontes orais da minha pesquisa, identifiquei que em todas as comunidades rurais do Vale dos Vinhedos - Linha 15 da Graciema, Linha 8 da Graciema, Linha 40 da Graciema, Linha Santa Lúcia, Linha Capela das Almas, Linha Capela das Neves, Linha 40 Graciema e Linha Busa - havia iniciativas de instrução. Somente uma (comunidade Gruta Nossa Senhora de Lourdes) não contava com um espaço escolar. Isso porque essa comunidade só veio a ser instituída oficialmente em 1958, em 11 de julho, quando foi inaugurada sua escola, devido ao aumento de famílias.

Ocorre que, no início da colonização até o final da década de 20 do século XX, as iniciativas escolares não necessitavam de uma liberação ou normatização pública para o funcionamento. Elas surgiam a partir das iniciativas populares e tinham o seu funcionamento sem o compromisso burocrático de submeter documentos e relatórios ao governo municipal, assim como rege o sistema atual. Para uma escola ter o seu funcionamento, muitas delas surgiam a partir de forma improvisada, com ou sem mobiliário ou estruturas físicas adequadas.

Nesse sentido, para colaborar com os dados e registros escritos, optou-se pelos registros da história oral, que, segundo Alberti (1990), é “um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo” (ALBERTI, 1990, p. 52).

Foi a partir disso que se encontrou na análise da entrevista de Lídia Zaffari Parmegiani algumas respostas sobre a forma e o contexto em que as primeiras escolas rurais estavam inseridas, ainda no início do século XX. Questionada sobre as lembranças do seu tempo escolar, de imediato busca esclarecer (em dialeto italiano) as diferenças do seu tempo com o contexto presente, especialmente a respeito da maneira como a escola foi criada e era administrada:

Naquele tempo lá se ia para a escola com 7, 8 anos de idade. Ela era uma *escoleta* feita pela sociedade, não da prefeitura, governo, como é agora. Pegava uma firmeta lá para cortar a madeira e mandavam fazer a escola, no lado da igreja. No lado da escola era construído um lugarzinho para ficar um casal, para dormir, comer, morar. [...] A escola era dos sócios. Pagava um pouco de cada um. Era recolhido um pouco de cada um para pagar a professora (PARMEGIANNI, 2016).

O modo como essas escolas estavam estabelecidas e organizadas é caracterizado por aquilo que Lourenço Filho denomina de “escolas isoladas”. Segundo o teórico, essas escolas eram descritas como:

O da escola de um só professor, a que se entregam 40, 50 e às vezes mais crianças. Funciona quase sempre em prédio improvisado. É de pequeno rendimento, em geral, pelas dificuldades decorrentes da matrícula de alunos de todos os graus de adiantamento, falta de direta orientação do professor, falta de fiscalização, falta de material, falta de estímulo ao docente. É a escola típica dos núcleos de pequena densidade de população, a escola da roça, a escola capitulada de “rural” (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 658).

Nesse contexto, as escolas isoladas poderiam ter seu funcionamento numa escola como também numa casa, que poderia ser do próprio docente, na igreja, salão ou em alguma casa cedida pela comunidade.

Nas escolas isoladas é muito comum a manifestação de queixas sobre as condições em que alunos e professores eram submetidos. O excesso de alunos, distribuídos num único espaço em diferentes níveis de adiantamento, a presença de um único professor, a escassez de recursos pedagógicos são reclamações que permeiam a descrição das condições das escolas isoladas. Essa circunstância não acontecia na mesma intensidade com as aulas que ocorriam nos espaços chamados de “grupos escolares”²¹.

Essas escolas denominadas “isoladas” podem ser compreendidas aqui como “escolas rurais”, por apresentarem a mesma condição, principalmente por terem a responsabilidade de atender ao ensino primário, contando com inúmeras privações e dificuldades. Aponta-se que um dos maiores desafios estava na condição dos docentes aceitarem a situação precária de trabalho nessas escolas, e estarem dispostos a encarar as distintas dificuldades de ensino e de sobrevivência nesses locais. Por isso, nas escolas isoladas é muito comum o relato da existência de casas junto às escolas para o professor ou para a sua família.

Nas escolas isoladas, o professor tinha o desafio de ensinar, numa única sala, diferentes séries. E para cada nível era necessária uma proposta de atividade pedagógica específica, de acordo com a condição de adiantamento para os diferentes níveis, reunidos num único espaço.

Nas palavras de Werle (2013), nas zonas rurais do Rio Grande do Sul, as escolas isoladas e as subvencionadas,

[...] marcam, nas décadas de 1930 e seguintes, uma tipologia que distinguia os estabelecimentos rurais dos de zonas urbanas. A posição dos docentes na carreira do magistério reforçava essa diferença. O ingresso na profissão ocorria em escolas das zonas rurais mais afastadas dos centros populosos. As escolas urbanas eram desejadas e consideradas uma promoção profissional. Os colégios eram classificados

²¹ Diferentemente das escolas isoladas, havia os grupos escolares que se concentravam geralmente nos centros urbanos e recebiam maior investimento e atenção do poder público, sendo edificadas em prédios para a educação dos filhos de comerciantes e da classe urbana. Segundo Reis (2003, p. 150), “construídos nas primeiras décadas da República, se destacavam em meio aos demais edifícios, provocando admiração daqueles que observavam de fora e que tinham o ‘privilegio’ de conhecê-las por dentro.” Para compreender as diferenças entre escolas isoladas e grupos escolares, Schueler e Magaldi descrevem os aspectos relevantes que ganharam força e repercussão no modelo de gerir a educação nos grupos escolares, considerando: “[...] aspectos como a construção de prédios considerados apropriados para a finalidade educativa, o trabalho escolar apoiado no princípio da seriação e no destaque conferido aos métodos pedagógicos, entre os quais se situava, especialmente, o método intuitivo; a divisão e hierarquização da atuação dos profissionais envolvidos no cotidiano da escola; a racionalização dos tempos escolares; o controle mais efetivo das atividades escolares, entre outros”. (SCHUELER, MAGALDI, 2008, p. 43).

em 1ª, 2ª e de 3ª entrância conforme as características de matrícula e do corpo docente; os de 3ª entrância situavam-se em zonas urbanas e os de 1ª eram escolas de ingresso de professores novos no magistério (WERLE, 2013, p. 774).

Geralmente, nas escolas do Vale dos Vinhedos, esses quadros do professorado eram assumidos por alguém da própria comunidade. Entre aqueles que apresentavam uma maior desenvoltura e capacidade de comunicação e conhecimento eram convidados ou se apresentavam à comunidade como “aptos” a exercer o magistério. Habitualmente esse cargo era ocupado por aqueles que haviam cursado até o último livro, a *Selecta Dominar* a leitura, a escrita e a aritmética eram questões básicas e essenciais que credenciavam a possibilidade de ter o título de professor ou professora. Desse modo, era possível encontrar muitos jovens, exercendo a liderança de administrar uma escola rural, assim como foi o caso das entrevistadas nesta pesquisa, as ex-professoras Italita Irma Zorzi, ao catorze anos de idade, e Lourdes Marcatto, aos dezesseis. Contudo, a condição de improvisado ou informalidade dessas escolas passam por um processo gradual de reformas, pois:

Na segunda década do século XX, o encargo da instrução de primeiras letras nas zonas rurais e suburbana foi insistentemente atribuído às municipalidades. Com a intenção de combater o analfabetismo e difundir a cultura cívica, o município deveria ser articulado com uma fiscalização eficaz, elevando também os vencimentos dos professores e construindo casas adequadas para escolas. Nas zonas rurais do estado, no entanto, especialmente nas da colônia, a educação de primeiras letras era, em grande parte, mantida em escolas paroquiais, que se constituíam em iniciativas particulares, vinculadas a comunidades de colonos católicos ou evangélicos (WERLE, 774. p. 2013).

Foi o que ocorreu em Bento Gonçalves, a partir de 1928. Com o Decreto 189 de 29 de maio do referido ano, a estrutura educacional do município passa por um processo de reforma. O Decreto, assinado pelo Intendente Municipal João Baptista Pianca, buscava aprovar e regulamentar do ensino público do município.

Conforme o anexo três, o referido Decreto dá indícios de que a “informalidade” que regia a dinâmica das escolas rurais começava a passar por um processo de reformas, atribuindo ao município a regulação, fiscalização e legalização das suas atribuições, conforme apresenta os primeiros artigos:

Art. 1º – O ensino municipal será livre, leigo e gratuito, e compreenderá as aulas propriamente municipais e as subvencionadas, propriamente pelo Estado e pelo Município, sob a fiscalização deste.

[...]

ART. 4º - A direção de ensino é da atribuição do Intendente, a quem compete:

1º - Dar ordens e instruções que julgar convenientes para o desenvolvimento, regularização e aperfeiçoamento do ensino.

- 2º - Conceder licenças com ou sem vencimentos aos professores municipais.
 3º - Resolver todos os casos que lhe forem presentes sobre instrução municipal.
 4º - Localizar as aulas de acordo com as exigências do ensino.
 5º - Fiscalizar pessoalmente, quando julgar necessário, as aulas municipais.
 6º - Marcar os dias em que serão efetuados os exames, presidindo-os pessoalmente ou por delegação especial.
 7º - Nomear, suspender e demitir os professores aprovados pela junta examinadora.
 8º - Nomear, suspender e demitir os inspetores escolares. (DECRETO 189, 1928 – Bento Gonçalves / RS)

Ocorre que até a promulgação desse Decreto o ensino rural do município tinha um olhar mais atento de investimentos e ações voltadas à escola do espaço urbano. A partir de então, o ensino rural deixa sua característica de marginalidade e passa a ter uma posição de maior atenção.

Com a presença mais atuante dos inspetores escolares nas escolas isoladas, aos poucos, os prédios foram recebendo mais investimentos e melhorias. Até então, as escolas não tinham nomes.

Quadro 8 - Nome das escolas rurais do Vale dos Vinhedos e suas respectivas comunidades

COMUNIDADE	NOME DA ESCOLA
Comunidade Gruta N. Sra. de Lourdes (Linha Graciema – Lote Rural nº 33)	Escola de 1º Grau Incompleto Estado do Ceará
Comunidade Santa Lúcia (Linha Leopoldina – Parte do Lote nº 60)	Escola Júlio de Castilhos
Comunidade do 15 da Graciema (parte do Lote nº 23)	Escola Casemiro de Abreu
Comunidade 8 da Graciema (Lote Rural nº 8)	Escola Assis Brasil
Comunidade Capela das Neves	Escola Maurício Cardoso
Comunidade Capela das Almas	
Comunidade do Zemith	Escola La Salle
Comunidade da Busa	Escola Rui Barbosa

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em síntese, sobre a história do ensino rural do Vale dos Vinhedos, pode-se afirmar que ele surge de forma concomitante ao processo de imigração italiana, não dependendo inicialmente de forças e incentivos políticos públicos para abrir escolas ou instruir os filhos dos imigrantes. O processo de responsabilidade pública municipal foi sendo gradativo, fortalecendo também de forma progressiva a qualidade do ensino rural. No entanto, os principais marcos que interferiram o seu processo são os decretos e leis municipais que começaram a ser mais frequentes a partir de 1928. Por isso, a partir de agora, continuarei a contextualizar a história do ensino rural do Vale dos Vinhedos, de forma inter-relacionada com outros conceitos desta pesquisa.

3.3 SOBRE O NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO E SUA INFLUÊNCIA NOS SABERES DAS ESCOLAS RURAIS DO VALE DOS VINHEDOS

Em vista dos avanços que se desejavam ao Brasil, iniciados em 1920 por diversos movimentos sociais e políticos já apresentados, a Era Vargas, iniciada em 1930 e estendida de forma ininterrupta até 1945, implantou inúmeras medidas que visavam às “transformações” para um novo Brasil, mais desenvolvido e, acima de tudo, preparado ao novo contexto das exigências do sistema capitalista.

Nesse sentido, não poderia deixar de discutir os saberes encetados por Getúlio Vargas entre os anos 30 até a primeira metade de 40. De forma sintética, apresentei anteriormente algumas informações sobre o desenvolvimento da sociedade capitalista que passava a ganhar força no cenário nacional de forma mais acentuada a partir de 1920. Nessa esteira, com a chegada do governo Vargas, analiso a sua política para a educação, como se criaram as condições para o vicejo de ambições nacionalizantes. Mais do que analisar sua política para a educação, minha intenção foi perceber suas intencionalidades e materializações no cenário das escolas rurais do Vale dos Vinhedos.

É importante ressaltar que o movimento que antecede o governo de Getúlio é marcado por um conjunto de tensionamentos entre diversos movimentos políticos e sociais, das mais diferentes esferas da sociedade, como a igreja, sindicatos, partidos políticos, intelectuais, enfim, de matizes ideológicas tão diversas que, em certos aspectos, convergiam e noutros, divergiam. Esse embrião de ideologias do início do século XX é amplamente discutido²² no referencial sobre o Brasil e a educação.

Frente a esse contexto, como Getúlio Vargas conduziu suas ações políticas para a educação? A Constituição de 1934 trouxe muitas medidas que são ecos das reivindicações dos movimentos sociais e políticos do seu tempo. Uma dessas exigências era uma atenção especial à educação.

Em se tratando à pesquisa de questões sobre a temática do ensino rural, vale ressaltar que na Constituição de 1934 foi a primeira vez em que a educação rural foi contemplada em uma Constituição, como afirma Nascimento

O Brasil, mesmo considerado um país eminentemente agrário, sequer mencionava acerca da educação rural em seus textos constitucionais de 1824 a 1891, o que evidencia dois problemas de governança pública a saber: o descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses e resquícios de uma cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo (NASCIMENTO, 2009, p. 160).

²² Entre as referências sobre o assunto, sugiro a leitura de: ABREU, (1999); SILVA, (1999); SINGER, (1995).

No artigo 121 da referida Constituição, expressa-se a preocupação e os objetivos em torno da educação rural, num contexto em que o movimento do êxodo rural estava em constante crescimento e os problemas urbanos começavam a ser percebidos:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, Constituição Federal, 1934).

Primeiramente, há de se considerar que, na década de 1930, o cenário internacional era marcado por conflitos de interesses econômicos e políticos. Muitos desses conflitos visavam à disputa de vantagens econômicas, buscando a hegemonia de mercado capital nacional e estrangeiro. O Brasil, por sua vez, nesse início de década, compreendia que as próprias dificuldades atravessadas pelo país, seu relativo atraso econômico, o despreparo de suas Forças Armadas e a falta de estabilidade política levavam o governo a temer a perda de espaço político.

O conjunto dessas preocupações acelerou a ideologia nacionalista já existente no governo, afirmando que o país precisava garantir e fortalecer sua economia e política, a partir de ideais nacionalistas, a fim de garantir independência e fortalecimento econômico interno.

Considerando esses aspectos mais gerais a respeito do nacionalismo que se defendeu inicialmente no campo econômico, é possível pensar a relação entre o binômio Educação – Nacionalismo, pois, segundo Xavier, “esses anos foram propícios à rearticulação do ideário educacional, tendo como base o nacionalismo” (XAVIER, 1990, p. 15).

Nesse contexto, assim como todas as esferas e instâncias sociais passaram por reformas, a educação não ficou isenta da influência dos ideais nacionalistas. Como consequência do crescimento da industrialização, exigiu-se primeiramente do Estado a demanda pela ampliação do número de escolas, a fim de que pudesse atender às exigências do mercado de trabalho. Junto a isso, os saberes escolares precisavam ser reorganizados. De acordo com Lima:

A Educação estava, nesta época, sendo orientada por um novo paradigma, que tinha todos os elementos constituintes e constitutivos de uma direção capaz de fazer a sociedade alçar vôos rumo ao Progresso, à ordem social e regeneração do povo. Pois, para aquele momento histórico, a racionalização do ensino ocupava na Escola uma intenção de determinar os procedimentos metodológicos, através dos quais a Nação brasileira iria se desenvolver. Civilizar, harmonizar, inculcar valores de louvor à Pátria, à Bandeira, ao progresso urbano eram os objetivos de um projeto divulgado

como inovador, sendo a pedra de toque que iria lograr ao Brasil status de um país solene intelectualmente, socialmente e economicamente (LIMA, 2007, p. 4).

Para isso, era necessário criar um sistema nacional de educação que pudesse corresponder e readequar a exigência desse “novo saber” ao “Novo Estado” que se almejava construir no Brasil. Para isso, surgiram reformas na área da educação que visavam a dar impulso a essa nova pátria, como a de Francisco Campos e Gustavo Capanema.

De Francisco Campos destaco as reformas no ensino superior. Mesmo sendo o ensino rural o foco principal desta pesquisa, considero importante fazer algumas contextualizações sobre outros níveis do ensino, pois, de certa forma, estarão interligados sobre as medidas que visavam ao avanço no sistema de ensino brasileiro. Francisco Campos propôs a instituição do regime universitário, pela implantação do Estatuto das Universidades Brasileiras - Decreto nº 19851, de 11 de abril de 1931, e a reforma na escola secundária - Decretos nº 19890, de 18 de abril de 1931 e nº 21241, de 4 de abril de 1932, em que visava, segundo Romanelli, a:

[...] dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e o outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Além disso, equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal e deu a mesma oportunidade às escolas particulares que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem à mesma inspeção. Estabeleceu normas para a admissão do corpo docente e seu registro junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública (ROMANELLI, 2014, p. 135).

Anos depois, com o advento e consolidação do Estado Novo, a partir de 1937, Gustavo Capanema, que ocupava o cargo do Ministério da Educação e Saúde desde o ano de 1934, abre um conjunto de reformas à nova fase da educação brasileira. Suas reformas ficaram conhecidas como Leis Orgânicas de Ensino ou Reformas de Capanema.

Nessas reformas instituídas por Capanema, fica notória a prioridade que o Estado Novo dá à educação. Em todas elas, a ênfase das políticas educacionais estão voltadas ao ensino profissionalizante e à extensão dos níveis de ensino, a fim de qualificar e aperfeiçoar a camada estudantil com novos saberes, tão importantes para o projeto de desenvolvimento político, econômico e social que o Governo almejava. Ter somente o domínio das noções básicas do ensino primário parece-me que já fica claro ao Governo que não era mais suficiente frente aos diversos saberes que a sociedade industrial impunha.

Considerados esses aspectos, pode-se constatar o movimento que o Estado Novo estabeleceu frente às necessidades educacionais do seu tempo, a partir da promulgação dos decretos-leis. Na citação a seguir, opto em deixar em negrito a área em que o governo buscou

qualificar o seu ensino, a fim de que o leitor possa perceber as prioridades que estavam no projeto do Governo Vargas.

- a) Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942 - Lei Orgânica do **Ensino Industrial**
- b) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942 - Cria o Serviço Nacional de **Aprendizagem Industrial**.
- c) Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942 - **Lei Orgânica dos Ensino Secundário**
- d) Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943 - Lei Orgânica do Ensino Comercial (ROMANELLI, 2014, p. 157 – grifos meus).

A partir disso, é possível constatar que o ensino primário – condição das escolas do Vale dos Vinhedos - não é contemplado inicialmente nessas primeiras reformas. Conforme acena Romanelli (2014), com a chegada do Estado Novo, as lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais entravam numa espécie de “hibernação”, pois a Constituição de 1937 não deixava claro o dever do Estado com a educação. Parece-me que a prioridade no ensino estava voltada para qualificar aqueles que deveriam assumir os postos de trabalho nas áreas urbanas e industriais, deixando em segundo plano o cuidado e a formação do ensino básico das crianças. De acordo com Romanelli (2014), “aquilo que na Constituição de 1934 era um dever do Governo Federal passa, na Constituição de 1937, a uma ação meramente supletiva (ROMANELLI, 2014, p. 157)

No que tange às ações do Estado do Rio Grande do Sul para esse período da instalação do Estado Novo, teve-se a figura política do General Daltro Filho, que assumiu a governança do Estado por poucos meses, sendo substituído por Oswaldo Cordeiro de Farias (1938 – 1943). Para a Secretaria Estadual de Educação (Sesp/RS), assume José Pereira Coelho de Souza (1937 – 1945). Coube a ele implantar no Rio Grande do Sul o processo de nacionalização do ensino e um amplo processo de reformas na pasta. Para Quadros, esta gestão pode ser classificada em quatro aspectos principais:

- 1ª) uma extensa e detalhada jurisprudência sobre a educação; 2ª) a reestruturação técnica e administrativa da Sesp/RS; 3ª) o desenvolvimento de políticas de expansão da rede de ensino estatal, com a construção de escolas, a contratação de professores e funcionários, a ampliação do número de estudantes matriculados; 4ª) uma atenta orientação, supervisão e inspeção do trabalho escolar (QUADROS, 2006, p. 50 - 51).

Compreendo a partir disso que tanto os saberes (currículo) quanto a instituição (escola) prevalecem um poder de governo e regulação social. O ensino passou a estar

pautado por um modelo de gestão científica, técnica e racional. O controle e a normatização sobre todas as dimensões do saber foram as matrizes dominantes desse período do Estado Novo.

Em relação ao município, em 1941, o prefeito municipal, em consonância com a Lei Federal nº 1.202 de 8 de abril de 1939, afirma o Decreto nº 18, de 20 de novembro de 1941. Buscando estabelecer unidade e consonância com a determinação federal, esse Decreto está baseado na regulação das “aulas” (escolas) municipais e grupos escolares, definindo atribuições e normas. Levando em consideração que o ano da promulgação desse Decreto municipal ocorre em plena metade do período do Estado Novo, entendo que seja muito oportuno analisá-lo nessa perspectiva estadonovista e, num segundo momento, analisá-lo pela ótica pedagógica. Portanto, por uma questão metodológica de percepção mais apurada, irei extrair do Decreto, neste momento, só os elementos que configuram influências varguistas para a educação e que refletiram nas diretrizes para a educação no espaço da minha pesquisa. Opto em apresentar esses excertos em forma de tabela, a fim de organizar os dados de forma mais direta.

Quadro 9 - Excertos do Decreto nº 18, de 20 de novembro de 1941 – Município de Bento Gonçalves/RS.

CAPÍTULOS	ARTIGOS
Capítulo II Do ensino	Artigo 4º – O ensino a que se imprimirá um cunho prático, correto e instintivo, compreenderá a educação moral, cívica, física e intelectual. Artigo 5º – A instrução moral e cívica não constituirá curso especial, ocupará entretanto, constantemente e no mais alto grau a atenção dos professores.
Capítulo IV Da inspetoria	Artigo 8º – A inspeção do ensino municipal será exercida pela Inspetoria Escolar, a qual compreenderá o Inspetor Escolar e tantos inspetores seccionais, quantos forem necessários à boa marcha dos serviços. i) Presidir, em nome do Prefeito, as festas cívicas e escolares e outros atos a que não possa este comparecer.
Capítulo VI Do ano letivo	Artigo 21º – Os estabelecimentos de ensino não funcionarão: e) Nas datas nacionais e estaduais, sem prejuízo das comemorações que serão obrigatoriamente realizadas nesses dias;
Capítulo X Das festas e comemorações	Artigo 40º – As datas nacionais serão comemoradas em todas as aulas com um programa especial, em que se favorecerá formar a consciência cívica das escolas. § 1º – Em todas as comemorações cívicas haverá hasteamento da Bandeira Nacional ao som do Hino Nacional, com a assistência e participação de professores e alunos. § 2º – A essas comemorações serão convidados a comparecer os pais dos alunos. Artigo 41º – As datas nacionais serão comemoradas no dia em que caírem, ainda que em Domingo. e) A comemoração do centenário de aniversário dos patronos das aulas e dos grandes homens das exatas e das ciências.
Capítulo XII Das Bibliotecas	§ 1º – O acervo da Biblioteca será formado: § 2º – Nenhuma obra será incluída na seção infantil da Biblioteca Escolar, sem que o diretor ou professor haja feito um exame prévio em que se verifique não ou obra contrária às leis morais e nos sentimentos de brasilidade.
Capítulo XIII Das instruções	Artigo 54º – Recomenda-se, ainda, a criação das seguintes instituições: f) Liga de Brasilidade;

escolares	
Capítulo XVI Dos professores	3º – Da atuação moral e social a) No meio escolar; b) No meio social;
	Artigo 68º – São deveres de professores de qualquer instância: d) Lhes inspirar amor ao trabalho e ao estudo, desenvolvendo neles os sentimentos do bem e da virtude, bem como a consciência dos deveres cívicos. p) Promover manifestações cívicas comemorativas dos fatos históricos ocorridos nas grandes datas Federais e Estaduais. q) Comparecerem, os professores dos subúrbios, com seus alunos à Prefeitura do Município nos dias de festa Nacional, quando forem convocados pelo Prefeito Municipal. r) Hastear a Bandeira nos dias de festa e de luto Nacional.

Fonte: Bento Gonçalves/RS = Decreto nº 18, de 20 de novembro de 1941 – Elaborado pelo autor

Conforme justificado, esses excertos tratam de questões que se correlacionam com as diretrizes exigidas pelo governo Vargas em busca do “Homem Novo”. Representam a ressonância local às ações legais do governo federal e estadual. As diversas leis apresentadas acima dizem respeito à educação e estão inseridas no contexto do Estado Novo. Compreendo que é necessário vislumbrar nessa seara da legislação educacional, durante este período, elementos que configuram um saber direcionado às aspirações dos projetos e propósitos governamentais.

Assim sendo, apresentei no âmbito federal, estadual e municipal as principais leis que foram promulgadas durante o Estado Novo. No entanto, considerando que os saberes constituem o tema central neste capítulo, é válido aprofundar a análise dessas leis, atentando identificar quais foram os saberes considerados centrais na proposta educacional na doutrina nacionalista. Que saberes estão presentes nessas leis? A quem e a que favorece? Em que aspectos interferiram na cultura das escolas rurais do Vale dos Vinhedos?

A partir da exposição de algumas leis que regeram o período do Estado Novo, busco, neste momento, analisar como elas atingiram a cultura escolar, nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos.

Considero que o governo de Getúlio Vargas usou da educação como um trampolim para impulsionar o seu projeto de nacionalização, visando a criar uma homogeneidade de pensamento e ação a partir de hábitos e costumes que exaltavam o nacionalismo e amor à Pátria brasileira. Isso atingiu diretamente as escolas rurais do Vale dos Vinhedos, uma vez que eram educandários com herança identitária italiana muito forte.

Pelo poder da Lei, o governo varguista procurou redefinir conceitos e culturas na educação. Pelo poder do alcance que a escola possuía, encontraram-se táticas e estratégias que visavam a

reproduzir um novo saber para a escola, a fim de fortalecer o sentimento de brasilidade nas diversas facetas culturais presentes nas escolas.

Estabelecia-se, assim, pela imposição de ordens e decretos um ideário de saberes para o nacionalismo da educação. Recorda Valduga que uma das lembranças do primeiro dia de aula eram os discursos da sua educadora sobre o nacionalismo:

eu me lembro que no primeiro dia de aula, na verdade, eu comecei a ir alguns dias depois, e quando cheguei a professora estava fazendo alusão à Pátria. Imagina, no mês de fevereiro, março, já falando sobre a Semana da Pátria. Semana da Pátria é em setembro. Então ela estava falando o que era a Pátria, como devemos ser como cidadãos brasileiros (VALDUGA, 2016).

Interessante observar que a situação acima exemplificada revela a relação de poder exercida por meio da escola, a fim de dimensionar saberes e atitudes nacionalistas.

Entre o período de 1937 a 1945 as legislações educacionais no âmbito nacional não contemplaram diretamente o nível de ensino que esta pesquisa investiga - o ensino primário. No entanto, embora não se tenham decretos ou leis específicas a esse nível de ensino, é possível compreender quais eram os saberes que pautavam as ações pedagógicas no ensino secundário e profissional. De acordo com Romanelli, os saberes escolares estavam condicionados a:

- a) Proporcionar cultura geral humanística.
 - b) Alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista.
 - c) Proporcionar condições para ingresso no curso superior.
 - d) Possibilitar a formação de lideranças
- (ROMANELLI, 2014, p. 161)

Para Maria Pierina Basso, aluna da escola rural da Comunidade da Busa, na década de 1930, as lembranças dos grandes eventos da escola estão associadas à celebração 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 (BASSO, 1985).

Constato que as práticas apresentadas acima, impostas pelo governo, interferiram gradativamente na cultura escolar, tornando-se um terreno fértil para o Governo Vargas propagar sua ideologia política.

Essa “criação” do sentimento de amor pela Pátria mãe foi dirigida sem sombra de dúvidas pelo próprio Estado, de forma mais enfática a partir da política autoritária do período do Estado Novo, em que se buscou construir a memória nacional aos cidadãos e controlar as manifestações culturais. O Governo passou a determinar qual era a “memória” importante a se saber. Para alcançar os objetivos da política a qual Getúlio Vargas visava, nem todas as memórias eram necessárias e importantes serem evocadas.

Sobre isso, encontrei inúmeros registros na história oral que fazem menção aos saberes que eram ou não necessários às memórias dos cidadãos, assim, conforme prescrevia a política varguista.

Sobre os saberes que eram necessários serem difundidos nas escolas, é muito recorrente a evocação da biografia de personalidades da história política do Brasil. Recorda Tártero (1985) que durante as aulas era muito comum as dramatizações organizadas pela professora Elvira sobre:

Ela mesma criava os dramas, eu acho, porque vinha escrito com a letra dela, bonita que era e legível Imagina dramatizações isto em Monte Belo. E olhe, que ela dava um papel conforme a pessoa.. [...] Mas quem apresentava melhor éramos sempre nós. Todos falavam dos alunos do Cento. (Linha Leopoldina, nº 100, é abreviado por cento) [...] Além de estudar o que devíamos, tínhamos que falar sobre personagem que tocava a cada um (TÀRTERO, 1985).

Em contrapartida, havia saberes para serem anulados, pois feria e não despertava o sentimento de nacionalidade e admiração pelos heróis da Pátria brasileira. Foi o que ocorreu com a família Marcatto, relata Lourdes depois que sua avó e seu pai ficaram presos por um dia na delegacia para provarem que sabiam falar português. Questionada sobre se houve a necessidade de ocultar alguns saberes próprios da sua história, revela que:

Sim. Escondemos o quadro da Rainha Helena e Rei Vitória. Eu lembro. Eles esconderam. Estava pendurado ali nessa sala grande. Ficaram com medo. Porque se encontrassem alguma coisa ia para a cadeia. Tinha também o quadro do Mussolini. Aquele foi quebrado. Minha irmã é que quebrou. Ainda me lembro. Levou ali fora e deu um monte de pedrada em cima. Porque disseram que ele era maldoso. Então, nós mesmos, fomos lá quebrar. Eles queriam guardar junto com os quadros do Rei e da Rainha, então, nós não deixamos. Disseram que ele estava junto com o Hitler. Parece que os Romagna também tinham um quadro e também foi quebrado. Mas do

rei Vitório e da Rainha foram guardados no sótão por longos anos. Estão ali, quer ver? (MARCATTO, 2016).

Este quadro, mantém-se com a família até hoje, conforme apresento na figura abaixo:

Figura 27 - Quadro do Rei Vitório e Rainha Helena – escondido no período Vargas no sótão da casa, por ferir a brasilidade no meio comunitário e familiar.



Fonte: acervo pessoal da família Marcatto – Comunidade da Busa – Vale dos Vinhedos / Bento Gonçalves RS.

Nessas narrativas, compreendo como o sistema político federal estendeu-se a todas as esferas administrativas, estadual e municipal. Buscava-se, a partir das diretrizes federais, inculcar na cultura escolar a ideia de que:

A educação deve se processar no sentido da cuidadosa preparação do indivíduo para tornar a pátria mais feliz, fazendo-a mais disciplinada e mais forte. Assim, entre nós, esta educação especializada - despertando na alma do brasileiro o senso da história, o amor às tradições, o culto dos grandes nomes nacionais, a cooperação de cada qual na vida coletiva do país - em todos inculcará clara noção das possibilidades espirituais e materiais do Brasil, e os meios de aumentá-las no interesse da ampliação dos seus destinos (FEITAL, CP; n.3 maio, 1941, p. 143).

As ressonâncias dessa cultura escolar defendida pelo estadonovista é percebida no Decreto nº 18, de 20 de novembro de 1941 do município de Bento Gonçalves, que regulava e trazia novas diretrizes para a educação municipal.

Como determina o Artigo 68, é dever do professor ter em sua prática cotidiana esses elementos referenciais para “promover manifestações” de diferentes aspectos que envolvam uma cultura para o aprender que inspire ao “amor ao trabalho e ao estudo” e à “consciência dos deveres cívicos”.

Nas escolas rurais, de acordo com Giordani (2016), era muito comum ouvir dos professores o incentivo para o estudo, a fim de que o Brasil pudesse avançar e se desenvolver. Ele recorda que sua maestra, Coraína Leite Zorner, ao final da década de 1930, incentivava os colegas na sala de aula e com muita frequência repetia, quase que em forma de refrão, a mesma motivação para o aprender:

Ela dizia sempre: “Como é que o Brasil pode ir para frente, com gente que não sabe ler e escrever!” Quer dizer que ela não só tinha no coração a ambição de trabalhar e ganhar salário, mas também colaborar e formar gente para o Brasil. Isso é muito interessante (GIORDANI, 2016).

Parece-me que esses relatos têm grandes vestígios da influência do Estado Novo. Mesmo em se tratando de relatos de escolas rurais, esse movimento dá-me a impressão que não houve fronteiras ou barreiras para exercer as suas ideologias. Os saberes a serem adquiridos nos bancos escolares estavam para além de uma formação do indivíduo. Estava associado também ao educar ou aprender para a Pátria. Buscava-se formar indivíduos identificados com os “interesses nacionais”, integrados na tarefa de fazer do Brasil uma grande nação. Ou seja, os saberes foram moldados para atender aos interesses da política econômica e social do País.

Nas palavras de Lourenço Filho (1944, p. 18), uma das grandes funções da educação era “homogeneizar na base dos instrumentos mínimos da cultura” os vestígios de uma cultura adversa da nação brasileira. Para Fausto:

As iniciativas do governo Vargas na área educativa, como em outros campos, tinha uma inspiração autoritária. O Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, sem envolver uma grande mobilização da sociedade, mas sem promover também, consistentemente, uma formação escolar totalitária, abrangendo todos os aspectos do universo cultural (FAUSTO, 2001, p.188).

Assim, a influência étnica italiana, fortemente preservada nos hábitos, costumes e tradições da população estudantil das escolas rurais do Vale dos Vinhedos, foi negligenciada e tornava-se uma ameaça à política nacional. Havia vários elementos culturais que precisavam ser apagados ou ressignificados, de acordo com os saberes prescritos pelo novo regime político.

Frente a essa circunstância de poder, a cultura das escolas que compõem essa pesquisa estiveram sujeitas a um processo de negação dos saberes dos seus estudantes e famílias. Entre os que foram mais evidentes, a negação do saber linguístico (dialeto italiano) foi o mais atingido.

A negação dos saberes culturais das escolas isoladas do Vale dos Vinhedos era uma medida necessária para a uniformização e padronização cultural da sociedade brasileira. “a escola foi chamada a ter um papel central na configuração de uma identidade nacional, sendo ao mesmo tempo um elemento de incentivo à exclusão de processos identitários étnicos” (KREUTZ, 2015, p. 351)

Ainda de acordo com Kreutz e Malikoski (2015), com o Decreto 406 de maio de 1938, o governo passava a ordenar 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 tivesse instrução adequada em história e geografia.

No ensejo de constituir uma nova identidade nas escolas com forte marca cultural étnica, assim como eram as escolas isoladas do Vale dos Vinhedos, as próprias escolas tornaram-se um espaço de choque cultural. Os saberes do cotidiano vividos de forma cultural dentro das escolas precisavam ser velados.

No cotidiano, algumas presenças de tradições italianas herdadas dos imigrantes no espaço escolar, estavam presentes. O que legitimava as escolas isoladas do Vale dos Vinhedos eram as tradições e culturas italianas. Os saberes que autenticavam a escola estavam associados ainda ao ideário da italianidade, no modo de ser e de pensar. Rememorar histórias da Itália, proferir cantos e versos tradicionais da cultura popular italiana, bem como se comunicar unicamente pelo dialeto italiano eram práticas comuns e centrais do saber escolar. Lídia Zaffari Parmegiani (2016), na lucidez dos seus 109 anos, recorda que “naquele tempo lá do descobrimento do Brasil se falava muito nas escolas das histórias da Itália”.

Interessante atentar para dois aspectos da fala de Parmegiani: “descobrimto do Brasil” e “histórias da Itália”. O que esses aspectos têm a ver com o período do Estado Novo? Que ameaças ideológicas existem na fala de Lídia? É possível compreender que, para muitos

imigrantes que se tornaram cidadãos das comunidades do Vale dos Vinhedos, frente às circunstâncias inóspitas e falta de recursos de comunicação que encontraram ao chegar para construir o seu mundo na América, a sensação era de “descobrimento” do Brasil, pois, de fato, nada existia. Tudo era necessário ser construído. Será que sabiam que a história do país já tinha mais de quatrocentos anos? Acredito que o termo “descobrimento” usado pela centenária Lídia Zaffari Parmegiani poderia da mesma forma ser dito por outros imigrantes ou descendentes. Isso, no entanto, provavelmente causava estranheza e inquietação às autoridades brasileiras.

Todavia, frente às circunstâncias de ausência de livros e iniciativas públicas brasileiras para a educação dos filhos de imigrantes italianos, por um longo período, deram-se condições e abertura para que os próprios professores do meio rural (geralmente era alguém da própria comunidade que estava inserido pela mesma circunstância cultural e étnica) elegeassem os saberes necessários e as formas de interpretar a realidade em que estavam inseridos.

Desse modo, penso que, para Lídia, a história do Brasil ainda está associada à sua história de vida. O Brasil passou a existir a partir da construção da sua história familiar. Questiono se pelas limitações ou, por vezes, até ausências de impressos pedagógicos e de meios comunicação limitados à sua época, não lhe dá condições de pensar a história do Brasil a partir da sua ótica. De acordo com a categoria de “memória coletiva”, criada por Halbwachs, o fenômeno de recordação e localização das lembranças não pode ser efetivamente analisado se não for levado em consideração os contextos sociais em que atuam, como base para o trabalho de reconstrução da memória. Pelo contexto social em que Lídia esteve inserida, as suas memórias provavelmente não são frutos unicamente de uma dimensão individual, ou isolada de um grupo social. Certamente, essas expressões que evocam da sua memória foram em algum momento tratadas como produtos de um saber legitimado pelo seu meio, pois “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 2013, p. 30).

Ainda em se tratando das implicações dos saberes das escolas de descendência étnica e sua relação com as políticas educacionais varguistas, considero pertinente tratar da importância e da proporção que ganhavam “as histórias da Itália” que frequentemente eram recorrentes nos relatos dos entrevistados. O volume de narrativas dos entrevistados que fazem alusão a alguma história “do tempo da Itália” ou que apresentavam vestígios de saberes específicos da cultura italiana foram muito recorrentes. Ouso dizer que, em todos eles, manifestam-se elementos que configuram essa realidade. Zorzi (2016) faz memória ao seu

avô, ensinando as meninas da família a dançar. No entanto, o canto era embalado por uma canção em italiano:

Bom, nunca me esqueço que meu avô paterno, que reunia todos nós, porque moravam todos pertos, reunia todos os netos e ensinava nós muitas histórias e também a cantar e dançar. Ele dizia: quatro passo paremo par de quá, nantri 4 paremos par de lá, due de quá, due de lá e la ridona la si vá²³. Ele ensinava a gente dançar. Isso a gente nunca esquece (ZORZI, 2016).

Valduga (2016) recorda sobre seus pais: “aos domingos de manhã eles iam à missa e depois eles iam ao Correio pegar o Staffetta Riograndense²⁴. De tarde, de noite, durante a semana ele lia as notícias. Tinha notícia de tudo, até da Itália. Esse jornal era a fonte do conhecimento”. (VALDUGA, 2016)

Retomando ao problema anteriormente levantado, os vestígios desses saberes que influenciavam o cotidiano escolar passaram a ser compreendidos como ameaça e perigo à nação. As escolas da imigração eram vistas pelo Secretário da Educação do Estado do RS, J. P. Coelho de Souza, como “um indício seguro de resistência local antibrasileira” (KREUTZ, 2005, p. 78).

Contudo, esse movimento de nacionalização sobre as escolas étnicas, compreendo que não foi um processo solitário do poder político governamental. Entre a Igreja Católica e o Estado Novo foi estabelecida uma forma de acordo

[...] chamada por D. Aquino Correa de “concordata moral”. Vargas compromete-se a assegurar à Igreja a liberdade que ela necessita para agir em ambiente propício a esta ação. Mas, na concepção de Vargas, a atuação da Igreja deveria limitar-se ao domínio religioso, em sentido estrito: pregação e “domínio sobre as almas”. Em troca, o Estado Novo esperava dos membros do clero que estes, através da palavra e do exemplo, ensinassem aos fiéis a obediência à lei, a ordem e a disciplina (HORTA, 2010, p. 42).

De acordo com o relatório do secretário de educação do Rio Grande do Sul, a força política de líderes da Igreja Católica, como o Bispo da Diocese de Caxias do Sul (Diocese em que estão inseridas as escolas rurais de Bento Gonçalves) transparece ser um apoiador desse movimento para nacionalizar as escolas étnicas. Esse apoio da Igreja Católica, à prática do nacionalista provavelmente ocorria com a adoção da língua oficial do Brasil para as

²³ Traduzindo, o canto dizia: quatro passos andamos para lá, outros quatro andemos para lá, dois de cá, dois de lá e a roda lá se vai.

²⁴ Muito provavelmente, de acordo com a idade do entrevistado, o Jornal não se chamava mais Staffeta Rio Grandense. “No contexto da II Guerra Mundial, em 1941, o nome é compulsoriamente traduzido para **Correio Riograndense**. Além disso, a edição não pode mais conter textos em línguas estrangeiras (parte do jornal era editado em italiano).” (Disponível em: <http://www.correioriograndense.com.br/mais/historia>)

celebrações das missas, pois, de acordo Parmegiani (2016), “também nesse tempo era uma dificuldade de ir na missa, porque só se entendia o italiano e os padres começaram a falar em brasilian”, como também, assim se expressava o Bispo de Caxias do Sul, sobre a condição do uso da língua estrangeira:

Não se obriga ninguém a falar por um decreto, tem que aprender a língua. E como é que estes colonos nessa terra aqui iam aprender o português? Que moram socados, um pouco isolados, porque a cidade maior, naquele tempo, era Caxias, mas nas ruas de Caxias, me lembro, o que se ouvia a falar ali era o dialeto. Então é uma transição, mas uma transição lenta e não violenta. Quando se quer integrar um pouco num outro tem que ser lentamente, não violentamente, não querer de uma hora para outra [...]. Aqui, acho que a integração durante 100 anos foi se fazendo lentamente, e acho que isso foi um bem também, neste sentido, para o povo que está aí, se integrar como deve ser, numa comunidade que não é mais italiana (ZORZI, 1988 apud. LUCHESE, 2014, p. 209).

Embora, no cotidiano, algumas práticas de repressão sobre a cultura italiana, tenham sido vividas, provavelmente, por essas e outras razões, segundo Coelho de Souza, as escolas italianas não eram objetos de preocupação para o governo do estado para nacionalizarem-se. Penso que as práticas de silenciamentos dos saberes que ocorriam na vida social dos cidadãos do Vale dos Vinhedos foram sendo gradativamente impostas pelo governo, que não precisou por parte deles, ter maiores preocupações no espaço escolar, com as crianças. Nesse processo de nacionalização, há indícios que isso ocorria sem fortes resistências no processo escolar:

Na colônia italiana, [...] o problema da nacionalização, em rigor, não existe. Havia em toda a zona cerca de 30 escolas particulares. Refiro-me às escolas, porque constituem índice seguro de resistência local antibrasileira mantidas pelas paróquias, já nacionalizadas, um ano antes de se iniciar a ação governamental, de ordem do Bispo de Caxias. [...] Os judeus possuem duas ou três escolas, que se nacionalizaram sem resistência. [...] Os núcleos poloneses e japoneses não chegam a constituir, ainda, objeto de preocupação para o governo do estado, dada a sua pequena extensão, embora nos primeiros se registrassem, antes da guerra, manifestações de desintegração brasileira (COELHO DE SOUZA, 1941, p. 12).

Sendo assim, nas escolas isoladas²⁵ do Vale dos Vinhedos, vários elementos eram implantados como forma de apagar marcas e identidades da italianidade que pudesse sobrepôr a cultura da brasilidade que deveria imperar na cultura escolar. Dessa forma, imagens e símbolos eram difundidos nas escolas com o objetivo de formar a consciência do “novo”. O

²⁵ Quanto aos tipos de estabelecimento de ensino existentes nessa época, as unidades de ensino primário denominavam-se: 1) Escola Isolada, quando possuísse uma só turma de alunos, sob a responsabilidade de um só docente. 2) Escolas Reunidas, quando houvesse de duas a quatro turmas de alunos, e número correspondente de professores. 3) Grupo Escolar, quando possuísse cinco ou mais turmas de alunos, e número igual ou superior de docentes. 4) Escolas Supletivas, quando ministrassem ensino supletivo, qualquer que fosse o número de turmas de alunos e professores.

passado era para ser compreendido como realidade de fracasso e estagnação, e o presente (Estado Novo) como a era do desenvolvimento e do progresso.

Como consequência dessa circunstância política, Marcatto (2016) recorda que a materialidade escolar passou a expressar esse movimento de forma muito explícita. Enquanto aluna, suas memórias trazem muitas lembranças de que na sua escola “à direita tinha o quadro de Getúlio Vargas e, ao lado dele, um pedestal de chão com a bandeira do Brasil dentro. Era em tecido a bandeira. Ela ficava solta para baixo. Do outro lado, o mapa do Brasil. A mesa do professor ficava embaixo dos mapas”. (MARCATTO, 2016). Basso (1985) também reconstitui em sua memória essas marcas materiais nos espaços escolares, principalmente o quadro de políticos, como Vargas:

Aquilo nas escolas era um culto. Tinha uma espécie de veneração. Podia se chegar em qualquer escola municipal – o retrato, com flores e tudo. Um patrono só. Retrato de Getúlio Vargas! Até hoje Dr. Getúlio é venerado como um grande estadista. No entanto, foi um ditador, durante 15 anos. Eu nunca fui contra, embora tenha minhas ideias. Respeito integralmente as ideias do meu próximo, tanto em política como em religião (BASSO, 1985).

Entre os diversos decretos ou leis que apresentei, talvez o decreto mais contundente que implicava diretamente sobre as questões étnicas das escolas isoladas do *lócus* da minha pesquisa, tenha sido o Decreto estadual 1.545 de 25 de agosto de 1939, o qual instruía:

Os secretários estaduais de Educação a construir e a manter escolas em áreas de colonização estrangeira; a estimular o patriotismo por parte de estudantes; a fiscalizar o ensino de línguas estrangeiras; a intensificar o ensino de história e geografia do Brasil; a proibir expressamente que uma escola fosse dirigida por um estrangeiro e a se fazer uso de alguma língua estrangeira em assembleias e reuniões públicas (KREUTZ, 2015, p. 366).

Portanto, a repressão aos saberes socioculturais dos sujeitos escolares tinha a seu favor a força da lei. De acordo com esse processo, em épocas de governança autoritária, a cultura popular tende a sofrer interferências daqueles que exercem o poder. Considero que, entre as expressões populares a despeito da influência estrangeira entre os habitantes da área rural do Vale dos Vinhedos, a mais evidente era a expressão linguística, marcada por uma prática cultura-linguística dialetal. De todo modo, vale questionar tal citação apresentada acima, afinal, qual saber linguístico era valorado pelos imigrantes do Vale dos Vinhedos? Sendo uma sociedade majoritariamente italiana ou descendente, o saber falar em português era, no final das contas, o mesmo que saber uma língua estrangeira. Nessa ótica, o poder linguístico se inverte na realidade em que se dá minha pesquisa. A língua oficial do cotidiano era o italiano

e não o português. O estranho, o diferente, o “estrangeiro” era o cidadão e sua língua portuguesa, que se dava em sua minoria nos primeiros anos da Colônia. Desse modo, os imigrantes constituíam sua identidade enquanto cidadãos. Falar pela língua mãe era uma forma de manter e assegurar sua ligação com o seu passado, uma vez que tudo foi deixado para trás - família, amigos, lugares, relações -, sabendo que o retorno às suas raízes era uma questão quase que impensável, por conta da falta de recursos e pela distância. No entanto, alguns elementos que o constituíam enquanto ser, poderia lhe acompanhar além-oceano. Entre tantos, destaco aqui a língua materna – os dialetos – em especial, o vêneto

Por essas circunstâncias de forte identidade cultural, conforme exposto acima, por força da lei foi imposta no espaço escolar das escolas isoladas, como também na sua população, a fala em português ou, como referem “o brasileiro”. Nas lembranças de Marcatto (2016), encontram-se marcas da repressão policial sobre seus pais e avós para que usassem usarem a língua vernácula (português) como a língua principal de comunicação.

Eu me lembro da minha nona. Era italiana. Nasceu na Itália. Mas ela aprendeu português. Mas os policiais achavam que ela só falava italiano. Então ficou detida na delegacia. Ela e também meu pai. Ficaram um dia inteiro na delegacia. Perguntaram a idade dela, quando ela nasceu. Onde nasceu. E ela soube falar em “brasileiro”. E só. Quando no fim largaram ela e deram uma carta para ela escrita. Era uma carta com a data de nascimento dela, e que ela sabia ler e escrever em brasileiro (MARCATTO, 2016).

Sobre a repressão da língua estrangeira, todos os sujeitos da pesquisa trouxeram memórias de algum fato curioso que seus familiares ou eles mesmos vivenciaram. Na família Angheben, encontrei um documento que possivelmente representa esse movimento compreendido pelos sujeitos da entrevista como “repressor” ao estrangeiro, ocorrido no fim da década de 30 e início de 40 do século XX. Ele é datado no ano de 1942, portanto, em pleno Estado Novo, ano da entrada do Brasil na 2ª Guerra Mundial. Na análise de tal documento, percebe-se que sua intenção é coletar ou fazer um recenseamento da presença estrangeira no país, atentando para dados de relação e vínculos existentes entre o sujeito com o seu país de origem ou ascendência.

Figura 28 - Certidão de Registro de Estrangeiros de Maria Giordani – italiana - moradora da Comunidade Santa Lúcia – Vale dos Vinhedos – datada em 13/11/1942

REPUBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
REPARTIÇÃO CENTRAL DE POLÍCIA

Delegacia de Polícia de Bento Gonçalves

Certidão de Registro de Estrangeiro
(Art. 148, § 2º do Decreto 300, de 30 de Agosto de 1938)

Livro Nº 2 Fls. 38

Nome MARIA GIORDANI

Nacionalidade Italiana *Profissão* Labores domesticos

Idade 47 anos *Estado civil* casada

Residência Linha Leopoldina nº 56,28 Distrito

Onde trabalha em sua residência

Ha quanto tempo reside no Brasil 28 anos

Espôso:

Nome Angelo Angheben

Nacionalidade Brasileiro *Idade* 62 anos

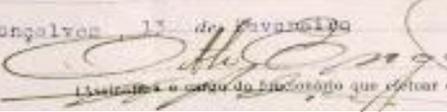
Filhos menores de 18 anos:

<i>Nome</i>	<i>Nacionalidade</i>	<i>Idade</i>
<u>David</u>	<u>Brasileira</u>	<u>17 anos</u>
<u>Gesa</u>	<u>"</u>	<u>15 "</u>
<u>Marcosino</u>	<u>"</u>	<u>11 "</u>

Observações Chegou ao país antes de 1935? em 31 de Dezembro de 1911, pelo vapor Bona, desembarcou no porto do Rio de Janeiro; não retirou-se do país depois da primeira entrada; não está incluída na categoria dos itens 2 de seu requerimento.



Bento Gonçalves, 13 de Novembro de 1942


(Assinatura e cargo do funcionário que efetua o registro)

Tab. de R. E. P. - 300.79

Fonte: Acervo de Marcelo Angheben (neto de Maria Giordani)

Essas memórias convergem com as circunstâncias de proibição e aplicação efetiva da lei impostas por Vargas, conforme apresentadas anteriormente. No entanto, as opiniões sobre a representação política que os entrevistados têm da Era Vargas divergem em alguns momentos. As lembranças de Italita Zorzi (2016) aponta que: “Quando eu ia na escola, o Presidente do Brasil era o Getúlio Vargas. Foi um homem bom. Tinha até um quadro dele na

escola. Eu sei que ele foi o Presidente do Brasil” (ZORZI, 2016). Em opinião divergente quando questionado sobre que lembranças suas memórias trazem sobre Getúlio Vargas, Valduga relata:

Ah, meu Deus do céu. Tristes lembranças.

Por quê?

Um tio meu... a Guerra estava por terminar. Ele matou um terneiro e foi para a cidade vender e naquela época o Getúlio havia proibido falar em italiano. Então meu pai veio para casa e disse: “O Tio está preso. Ele entrou num bar e pediu um copo de vinho em italiano e do lado tinha uma polícia que levou ele preso”. Você sabe onde era a cadeia? *Não*. No porão da Prefeitura. *Ele ficou preso por muito tempo?* Depois disso, o pai foi falar com o Achilles Micarone que era advogado na época e tirou ele. Nessa época os colonos ficavam com medo de ir à cidade. Só iam em caso de necessidade, pois sabiam que a “pua ia pegar”. A polícia já sabia quem era colono, só pelo jeito de caminhar e ficavam por perto. (VALDUGA, 2016).

Sendo a língua estrangeira passível de vigilância policial a fim de zelar e custodiar a identidade nacional, as escolas isoladas também estavam forçadas ao silenciamento do dialeto. Parmegiani (2016), a entrevistada mais longeva – 109 anos -, no início dos seus estudos primários em 1915, portanto, antes do período estadonovista, relata que “primeiramente se falava em italian, quando se ia à escola, se lia em italiano. Depois se virou para falar em português”. No entanto, anos mais tarde, quando “eu tinha 33 anos, quando fui casar, fui ao escrivão, e eu queria responder às perguntas em português e não sabia, aí ele me xingou. Quem falava italiano ele castigava. Dava castigo. Era raro achar alguém que falasse o brasilian”.

Julio Giordani (2016), nascido na década de 1930, evidencia que o uso da língua estrangeira modificava conforme as circunstâncias em que eles se encontravam. “Entre nós era o italiano, mas na escola era o português. Depois que veio a guerra, até em casa ficávamos com receio de falar o italiano”.

Enfim, essas lembranças nos sinalizam que nas escolas isoladas, muitas atravessadas por influência étnica do Vale dos Vinhedos passaram por um intenso processo de nacionalização a partir da repressão e da vigilância dos saberes que nela circulavam, pois:

O ambiente que então se formavam as crianças brasileiras descendentes de imigrantes não refletia a nossa pátria, como realidade material e espiritual: antes acusava acentuadas tendências a perpetuar os hábitos e a mentalidade estrangeira. A língua, a história, a geografia, a literatura, o folclore, a própria organização interna das instituições de educação, tudo fazia lembrar a terra de origem, tudo cooperava para manter esses brasileiros afastados da comunidade nacional (SOUZA, 1963, p 281).

Dessa forma, o Estado Novo pode ser compreendido como um período em que houve fortemente um controle dos saberes e do currículo nas escolas isoladas do Vale dos Vinhedos, visando a eliminar saberes culturais e regionais que revelavam a italianidade. Os saberes deveriam congruir com os ideais nacionalistas. Para Santos,

Quanto aos conteúdos e saberes apresentados em sala de aula, a abordagem nas disciplinas de História e Geografia deveriam ser quase que exclusivamente com abordagem da realidade brasileira. Isto tanto na ênfase das nossas raízes históricas e na original constituição da brasilidade como para substituir o ensino de História e Geografia Gerais que até então eventualmente mostravam as culturas estrangeiras. Os personagens heroicos da história nacional e seus feitos eram recontados com ênfase patriótica extremada. Os textos dos jornais escolares localizados, bem como as atas das comemorações cívicas que passaram a ser realizadas quase que diariamente nas escolas primárias, estão repletos de alusões enaltecedoras: vivas ao Duque de Caxias, a saga de Tiradentes, os feitos heroicos para a conquista da Independência, a sagacidade de Rui Barbosa, a bravura de Anita Garibaldi, a política de José Bonifácio, o descobrimento da América, a coragem de Deodoro, o pioneirismo de Santos Dumont, os índios, a Proclamação da República, a humanidade de Ana Néri, a poesia Olavo Bilac. Mas, nos tempos do Estado Novo, o currículo expressa, acima de tudo, glórias a Getúlio Vargas (SANTOS, 2006, p. 425)

Somente um ano após o fim do período político do Estado Novo, em 1946, é que surge uma política voltada diretamente ao ensino primário. Sendo esse nível de ensino a realidade das escolas da minha pesquisa, percebo que ao longo desse período político as escolas isoladas primárias do Vale dos Vinhedos foram contempladas a nível federal, muito tardiamente, com uma ampla reforma educacional que atingisse diretamente sua organização e proposta pedagógica. Diria que as maiores influências que alcançaram as escolas primárias rurais foram, em grande parte, aspectos ideológicos a respeito da sua cultura.

Sobre o ensino primário existia mais uma tradição muito estática e tradicional, herdada ainda do período colonial sobre o modo como esse nível de ensino era executado, sendo necessária uma nova diretriz, mais atenta aos interesses do contexto em que o Brasil se encontrava. Esse nível de ensino não era contemplado por uma política de supervisão, pois o Governo Federal até então não impunha-lhe uma diretriz que estabelecia uma padronização do seu processo de organização pedagógica e curricular. Por conta disso, o ensino primário no Brasil vivia uma desorganização completa, pois cada estado criava e recriava suas próprias leis e políticas.

Essa circunstância sobre o ensino primário demonstra que o Brasil viveu por longos anos um total desinteresse pela educação inicial, ou a educação das camadas mais pobres, pois aos que possuíam melhores condições, tanto econômicas como também o privilégio de morar próximo aos centros urbanos, poderiam dar sequência ao seu ensino secundário. No entanto,

àqueles que estavam submetidos ao abandono das escolas isoladas e que careciam de recursos financeiros e logísticos para dar prosseguimento aos estudos seguintes estavam à margem do “Estado Novo”.

Conforme Saviani (2002), a Constituição de 1946, ao considerar que a educação e o ensino primário tornavam-se um direito e obrigatoriedade a todos e que cabia à União a responsabilidade de fixar diretrizes e bases para a educação nacional, [...] abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica (SAVIANI, 2002, p. 194). Foi então que, no mesmo ano, surgiu a primeira lei voltada para a organização do ensino primário.

Em 2 de janeiro de 1946, após a queda de Getúlio Vargas, é assinado o decreto-lei n. 8.529, chamado de “Lei Orgânica do Ensino Primário”. O mesmo surge num período de crise e transição do movimento político do Estado Novo a um regime de retorno à democracia.

Nesse período em que o ensino primário teve pela primeira vez uma atenção política, voltada exclusivamente a ele, a condição desse nível de ensino era marcada pelo abandono tanto de referenciais pedagógicos quanto de condições físicas e estruturais. De acordo com Zago (1980):

Em 1945 a escola primária rural brasileira era um mito. Quando existente, era a pobre escolinha do interior, sempre de pouco alcance, sem professor capaz de viver a vida local, ali estando em situações precárias, com falta de formação pedagógica, ou então, porque não seria possível fugir à condição do momento e arranjar outra profissão (ZAGO, 1980, p.29).

Nesse período também se constata muito fortemente a diferença de investimentos que houve entre o ensino rural e o da cidade. De acordo com a literatura desse período, a educação na cidade gozou de muito mais privilégios em comparação ao ensino rural.

Esta desproporção em favor das cidades constituía um fator constantemente discutido pelos defensores do movimento ruralista, que enfatizavam a necessidade de voltarem-se os olhos para o campo, uma vez que nele se concentrava a maior parte da população. Essa população encontrava-se desprovida de recursos assistenciais e educacionais, uma vez que todo favoritismo destinava-se às cidades. Argumentavam também que toda a organização educacional estava montada segundo moldes urbanos (ZAGO, 1980, p.29).

O movimento que defendia a ruralização do ensino trazia duras críticas à política de implantar no ensino rural a educação urbana. Consideravam que os saberes do ensino urbano pouco ou nada tinham a ver com a realidade e os interesses da vida rural. “O movimento

clamava por uma educação de sentido prático e utilitário, insistindo na necessidade de adaptar as escolas à vida rural” (ZAGO, 1980, p.31).

A efetividade e o alcance dessas reivindicações para o ensino rural não foi caso encerrado com a Lei Orgânica do Ensino Primário. Este movimento teve alcance enquanto política pública como de expansão do ensino, mas não mencionava um saber específico da realidade rural, como os movimentos em favor da ruralização do ensino defendiam.

Numa visão ampla sobre os saberes que se almejavam para a formação filosófica e cultural do estudante do ensino primário, na referida Lei, destaco o Capítulo I, ao afirmar que o referido nível de ensino deveria:

(a) Proporcionar a iniciação à cultura que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que mantenham e a engrandecem, dentro de elevado espírito de fraternidade humana. (b) Oferecer, de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade. (c) Elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação ao trabalho (BRASIL, 1946, p.1).

Como dito, a Lei Orgânica não prestigiou um currículo exclusivo para as escolas rurais, porém trouxe alguns olhares que buscavam atender e entender a dinâmica rural. Contudo, outra grande conquista que ocorreu de forma paralela à Lei 8.529/46 e que deu impulso ao ensino primário foi a própria Constituição promulgada no mesmo ano. Nela, afirma-se o compromisso da União com o ensino primário, que até então nunca havia obtido uma atenção direta do Governo Federal. Nos artigos 166, 167 e 168 afirma-se que:

A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores; V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA, 1946).

A partir da análise do Decreto – Lei 8.529/46, o ensino primário passa então a ter uma regulação sobre a sua forma de organização, dividida em fundamental e supletiva.

Artigo 2º [...] a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos; b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos. Art. 3º O ensino primário fundamental será ministrado em dois cursos sucessivos; o elementar e o complementar (BRASIL, Cap. II, 1946).

Em relação aos saberes curriculares institucionalizados nesse Decreto, assim está expresso:

Quadro 10 - Organização da grade curricular e suas respectivas séries

CURSO PRIMÁRIO ELEMENTAR – 4 ANOS DE ESTUDO
I. Leitura e linguagem oral e escrita.
II. Iniciação matemática.
III. Geografia e história do Brasil.
IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho.
V. Desenho e trabalhos manuais.
VI. Canto orfeônico.
VII. Educação física.
DO CURSO PRIMÁRIO COMPLEMENTAR – 1 ANO DE ESTUDO
I. Leitura e linguagem oral e escrita.
II. Aritmética e geometria,
III. Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América;
IV. Ciências naturais e higiene.
V. Conhecimentos das atividades econômicas da região.
VI. Desenho.
VII. Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região.
VIII. Canto orfeônico.
IX. Educação física.
Parágrafo único. Os alunos do sexo feminino, aprenderão, ainda, noções de economia doméstica e de puericultura ²⁶ .

Fonte: Decreto-Lei 8.529/46 – Adaptado pelo autor.

Embora buscasse uma sistematização sobre os saberes da escola primária, o currículo não contemplava propostas específicas para as necessidades e interesses da vida rural. A proposta curricular foi desenhada de forma pragmática, com sentido acentuadamente voltado a brasilidade, pois, ao lado das disciplinas tradicionais, estavam presentes disciplinas de caráter prático, que deveriam tratar da formação do indivíduo (vida social, saúde, arte e educação física), além da formação para o trabalho, com o objetivo de revelar e desenvolver aptidões para o mundo do trabalho de forma geral.

²⁶ Tratava de orientar as meninas ao cuidado com a saúde de crianças, reunindo as noções básicas de (fisiologia, higiene, sociologia) suscetíveis de favorecer o desenvolvimento físico e psíquico das crianças, desde o período da gestação até a puberdade.

Sobre as particularidades desse Decreto em relação ao ensino rural, ressalto o Capítulo I - Art. 15, o qual tratava de respeitar algumas condições próprias da dinâmica da vida rural no calendário escolar: “A duração dos períodos letivos e dos de férias, será, fixado segundo as conveniências regionais, indicadas pelo clima, e, zonas rurais, atendidos, quanto possível, os períodos de fainas²⁷ agrícolas” (BRASIL, Decreto-Lei nº 8.529/1946).

Isso porque essa circunstância da ausência de frequência escolar em função das atividades agrícolas era constantemente sentida no cotidiano escolar das escolas isoladas do Vale dos Vinhedos.

Desse modo, o Decreto de 1946 buscou atender a esse dinamismo no calendário das escolas rurais, respeitando o período de plantios e safras agrícolas, o que vem a favorecer a vida do agricultor, que necessitava da ajuda dos filhos, mesmo aqueles em idade escolar, em suas atividades laborais. Todavia, nas atas e demais documentos a que tive acesso, não consegui obter informações que pudessem corroborar a efetividade dessa informação, após a promulgação desse Decreto. Não há registros de que o ensino rural do município tenha passado por alguma mudança de calendário. O que se tem muito presente são registros confirmando a dificuldade de conciliar os compromissos com a vida rural e escolar, principalmente no período da safra da uva, atente-se para a figura a seguir:

Figura 29 - Livro Registro de Chamadas – Professora Natália Giacobbo - Aula Fagundes Varella / Linha Graciema – Março de 1944

139	2	4	0	Total de faltas	14	11	25
32	5	3	8	Frequência média	70%	70%	70%
19	9	2	16	Percentagem de frequência			
2	11	2	18				
6	2	9					
5	0	5					
dias				OBSERVAÇÕES			
10	4	14		Motivo de muitas faltas é que estamos fazendo bastante trabalhos			
1	8	19					
1	3						
0							
1	2						
1	4						

Fonte: Arquivo Histórico do Município de Bento Gonçalves - AHMBG

²⁷ Acúmulo de serviços que geralmente envolve um grupo de pessoas para desenvolvê-lo.

Em março de 1944, a professora Natalina Giacobbo, da escola da Comunidade do 100 da Leopoldina, descreve em seu livro de chamada que o “motivo de muitas faltas nesse mês é que estamos na época de muitos trabalhos”. (LIVRO CHAMADA, ESCOLA LINHA GRACIEMA – 1944) Em outro documento, o Inspetor Escolar Odorico Carvalho expressa: “aos 20 de março de 1929, às 10 horas, visitei a escola [...] encontrando-a com a frequência de 21 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 10 do feminino, com a matrícula de 37, faltando 16 alunos, devido à colheita da uva o número de alunos nestes dias tem sido reduzido” (INSPEÇÃO ESCOLAR, 1929).

Nas análises dos documentos a que tive acesso, principalmente nos anos que correspondem ao recorte temporal desta pesquisa, há inúmeros registros que marcam essa dinâmica da interação do aluno com o compromisso do meio rural, evidenciando que a não frequência escolar estava muito associada à prática do serviço rural.

No Art. 44 do Decreto de 1946 é afirmada a corresponsabilidade dos grandes proprietários agrícolas e empresas, na iniciativa e compromisso de abrir e manter escolas rurais. “Os proprietários agrícolas e empresas, em cuja propriedade se localizar estabelecimento de ensino primário, deverão facilitar e auxiliar as providências que visem à plena execução da obrigatoriedade escolar” (BRASIL, Decreto-Lei nº 8.529/1946). As parcerias para a expansão do ensino rural dependia, dessa forma, de inúmeras parcerias. O Rio Grande do Sul, por exemplo, sentia-se limitado financeiramente diante da grande necessidade de investimentos na abertura de novas escolas. Almeida (2001), ao analisar o relatório estadual de 1948, ressalta que:

[...] o Governo destaca a construção de 248 novos prédios para o ensino rural. Observa-se que o estado não conseguia custear as despesas com tal empreendimento, assim, fazia convênios com o auxílio financeiro do governo Federal e das prefeituras municipais, buscando subsídios para o desenvolvimento dos projetos. Em outros casos, o Governo Estadual firmava acordos com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) para intensificar o desenvolvimento do ensino rural. [...]. O Estado, mesmo dependendo financeiramente dos Governos Federal, Municipal ou outras instituições, fez alguns investimentos para as regiões rurais do Estado. Porém, acreditava-se que essas iniciativas eram insuficientes para atender à demanda escolar, ainda mais considerando os altos índices de analfabetismo e que, nessa época, mais da metade da população vivia no campo e não nas cidades (ALMEIDA, 2001, p73).

O Art. 50 referia-se à formação de professores para atuar em zonas rurais:

Os Estados e os Territórios poderão organizar, com o fim de preparar docentes de emergência, classes de alfabetização em zonas de população muito disseminada, e

com o fim de divulgar noções de higiene e de organização de trabalho, missões pedagógicas itinerantes, bem como campanhas de educação de adolescentes e adultos (BRASIL, DecretoLei nº 8.529/1946).

Como sinalizado anteriormente de forma breve, sobre a formação docente para as escolas rurais, o Decreto Municipal Nº. 18 de 1942 passou a exigir que os docentes dos grupos escolares e/ou escolas isoladas do município passassem por um processo de concurso público, no qual os saberes cobrados também seriam necessários para o exercício da função. Assim, eram noções básicas em: “a) Português b) Aritmética c) Geografia d) História do Brasil e) Geometria f) Noções de Ciências Naturais e Higiene g) Noções de Pedagogia (DECRETO n. 18. 1942, Cap. V). No entanto, “os candidatos portadores de diplomas expedidos por escolas complementares oficiais ou equiparadas serão nomeados independentemente de concurso de provas, procedendo-se entre elas uma classificação de títulos, para efeitos de nomeação”. (*ibidem* Art. 13). Ou seja, os candidatos que tinham formação além do ensino primário já eram considerados aptos a exercer o magistério.

Ainda sobre a formação do professor para o meio rural, o Art. 57 – Decreto Lei nº 8.529/1946 - propôs um olhar mais especializado a essa classe: “A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhe prescrevem a integração no meio” (BRASIL, Lei 4.024/1961 Art. 57). Entretanto, na história do ensino rural do município de Bento Gonçalves, não existe nenhum movimento de implantação de uma escola específica voltada para a formação do magistério rural.

As discussões sobre as diferentes legislações para o ensino, tratadas até aqui, de forma especial as do ensino rural, vicejam de uma necessidade de buscar qualificar a realidade de um setor do ensino que sempre ficou à margem das preocupações nacionais, mesmo sendo o Brasil, no período que compreende a pesquisa, um país agrícola. No conjunto das leis educacionais apresentadas, pouco se evidencia uma política voltada e adaptada realmente para o meio rural. Além disso, daquilo que foi promulgado, deve-se considerar que a real efetividade não foi possível ser constatada de modo efetivo.

Parece que, em meio ao movimento para garantir um salto nos índices de alfabetização, o meio rural defendeu uma proposta que aliasse a condição de acesso à escola, respeitando as peculiaridades de sua cultura e necessidade.

Contestando um programa curricular que se engendrava e tomava força a partir de uma matriz urbanizada e industrializada, os saberes do campo, compreendidos aqui como o

conjunto de culturas próprias e suas expressões do cotidiano como saberes da prática pedagógica, foram renegados no plano de ensino. Souza (2012) argumenta que “a cidade é quem apresentava as diretrizes para formar o homem do campo, partindo daí os ensinamentos capazes de orientá-lo, civilizá-lo a bem viver nas suas atividades, com conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas modernas amparadas na ciência etc.”. (SOUZA, 2012, p. 110).

A partir disso, compreendo que os saberes defendidos no ensino rural passaram por um processo de tensionamento contra os saberes voltados para o processo de industrialização e urbano. Os saberes defendidos estavam baseados num ideário em que:

[...] entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia a dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano (BEZERRA NETO, 2003, p.15).

3.4 SOBRE OS SABERES DIFUNDIDOS NOS MANUAIS PEDAGÓGICOS ESTRANGEIROS NAS ESCOLAS DO VALE DOS VINHEDOS

O uso dos manuais pedagógicos como fonte e objeto de investigação para estudos em história da educação tem contribuído ao longo dos últimos anos para historicizar o saber que circulou nos espaços escolares, permitindo ao “pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou grupo social, a partir da análise do discurso veiculado e a ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar” (CARVALHO, 2002, p.74 -75).

Com isso, neste tópico, analisarei os manuais pedagógicos coletados de antigos alunos e professores, buscando identificar os saberes neles expressos. Assim, o processo educacional investigado mais profundamente, a partir dos manuais, pode nos apresentar as múltiplas redes de saberes da vida social dos sujeitos e a sua própria realidade. Nóvoa ressalta que:

De fato, a imprensa revela as múltiplas facetas dos processos educativos, numa perspectiva interna ao sistema de ensino (cursos, programas, currículos etc.), mas também no que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias e pelas diversas instâncias de socialização das crianças e jovens. A imprensa constitui uma das melhores ilustrações de extraordinária diversidade que atravessa o campo educativo (NÓVOA, 2002, p.13).

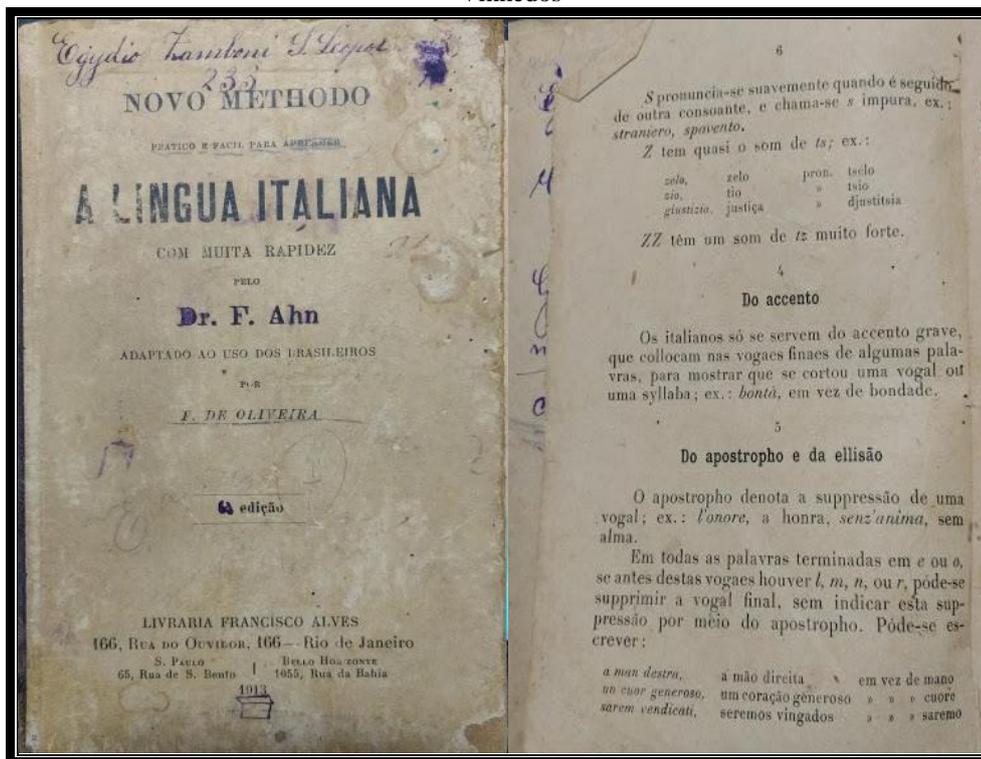
A partir disso, analisar os livros pedagógicos que se encontravam guardados como relíquias e verdadeiros patrimônios culturais de antigos alunos e professores das escolas rurais do Vale dos Vinhedos é abrir um “leque de possibilidades do fazer historiográfico, da mesma maneira que se impõe a esse fazer a necessidade de ir buscar junto a outras ciências do homem os conceitos e os instrumentos que permitem ao historiador ampliar sua visão do homem (BURKE, 1997, p.07).

Por ser uma população eminentemente descendente de italianos, como já dito, a língua utilizada para ensinar era o dialeto italiano. A formação de escolas, com práticas pedagógicas italianas, foi necessária nos primeiros anos do Vale dos Vinhedos, uma vez que o lugar ocupado pelos imigrantes era carente de qualquer estrutura e tipo de assistência aos cidadãos. Frente a isso, a instrução precisou ser liderada por eles mesmos, inicialmente de forma precária e improvisada. Os primeiros recursos externos conseguidos para a educação foram do próprio governo italiano, que repassava à Sociedade de Mútuo Socorro Rainha Margarida uma ajuda financeira para custear as despesas básicas da escola, como também envio de material didático vindo diretamente da Itália aos seus concidadãos italianos e seus filhos.

Alguns desses materiais impressos ainda são guardados no Museu do Imigrante da cidade ou até mesmo zelados pelos próprios descendentes italianos do Vale dos Vinhedos, como importantes recordações familiares. É o caso dos exemplares que escolhi para contextualizar esses saberes tratados nos primeiros tempos do ensino rural do *lócus* da minha pesquisa. Eles foram encontrados em acervos pessoais e, a partir deles, podem-se perceber alguns indícios dos saberes tratados nos espaços escolares.

Um desses exemplares que esteve presente nas mesas escolares foi o livro “A Língua Italiana”, apresentado na figura a seguir.

Figura 30 - Livro pedagógico usado para a instrução nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos



Fonte: Acervo pessoal da Família Angheben.

O livro, assinado por Dr. F. Ahn, da Livraria Francisco Alves do Rio de Janeiro, sem data, tem uma proposta muito clara na sua própria capa, que está destacada na cor laranja. Trata-se de um método “adaptado para o uso dos brasileiros” para aprender rápido a língua italiana. O livro é composto de 218 páginas e sua estrutura é composta em forma de gramática. A obra é de 1913.

Dialogando com a proposta desse livro, podem-se estabelecer alguns questionamentos, sendo o mais relevante: Por que um livro para o brasileiro aprender o italiano? Talvez, a lógica não seria inversa?

Contudo, ao afirmar a necessidade de que o brasileiro nato ou o filho de imigrante italiano (brasileiro) deveria saber e dominar as normas cultas da língua italiana implica conhecer uma relação de saber que pode ir além do objeto de estudo. Na análise das relações de saberes difundidos por esses manuais pedagógicos, nas escolas rurais, posso levar a considerar as relações de concorrências e competições que podem ter sido travadas entre grupos que participaram da elaboração e da materialização dessa política, assim como relações de poder e de dominação estabelecidas, ou, como postula Chartier (1990), conhecer as “lutas de representações”.

Isso se confirma no relatório do agente consular italiano no ano de 1905, ao mencionar que houve um movimento de tentar obstaculizar escolas que recebiam suporte de material

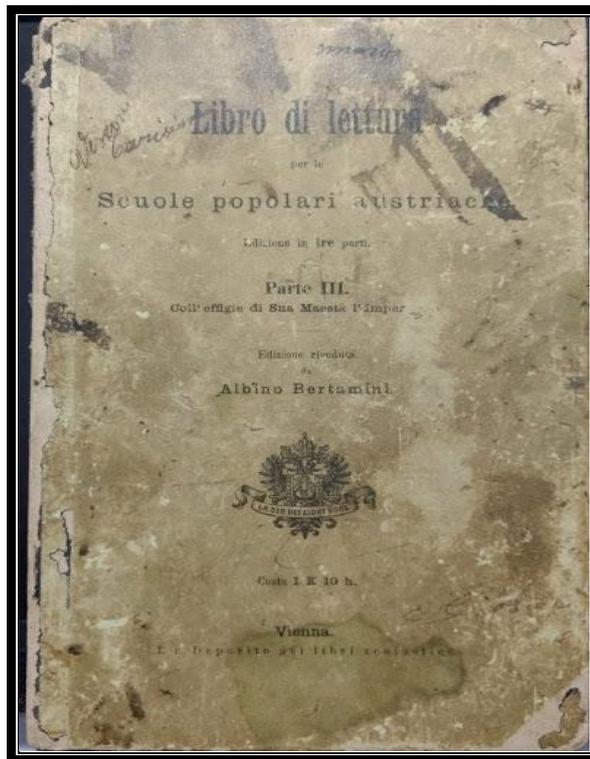
pedagógico italiano, pois “suspeitavam que nos auxílios que o governo italiano lhe garantiria supunham esconder-se alguns fins políticos ocultos”. (PETROCHI, In: DE BONI, 1985, p.113).

Essas fontes históricas trazem elementos da organização dos tempos e dos saberes escolares das escolas étnicas rurais do Vale dos Vinhedos. Esses manuais podem nos mostrar indícios dos modos de direcionar os “saberes” que contribuíram na formação de uma identidade própria dos grupos de imigrantes, por meio de uma função estratégica, pois o “papel preponderante foi desempenhado pela escola, já que o ensino primário entre as primeiras gerações de imigrantes foi ministrado (é claro que com exceções) em escolas particulares, comunitárias ou não, na língua de origem” (SEYFERTH, 1990, p. 82). Nesse sentido, usar e difundir impressos e manuais pedagógicos que estimulavam a língua da pátria-mãe cumpria com uma função étnica de promover os saberes que asseguravam a cultura e a socialização das crianças com a língua das “origens” de seus ascendentes. Assim, mesmo em território estrangeiro, evidenciava-se o seu pertencimento a uma identidade e a um grupo étnico. Conforme Seyferth, “esses meios serviam como veiculadoras e perpetuadoras da etnicidade desses grupos” (SEYFERTH, 1990, p. 82).

Em circunstância a isso, outra fonte que reforça esses tensionamentos e essas redes de saberes étnicos nas escolas rurais são os manuais pedagógicos produzidos no país de origem dos imigrantes e utilizados de forma integral nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos.

Num casarão de 1911, com arquitetura ainda muito original, Anitta Marcatto apresentou-me, entre tantos documentos, diversos livros dos seus antepassados. Entre estes, encontravam-se exemplares de conhecimentos gerais produzidos integralmente em língua italiana, conforme exemplificado na figura abaixo

Figura 31 - Livro de leitura da Escola Popular Austríaca usado nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos



Fonte: Acervo pessoal de Anitta Marcatto.

Conforme apontam as fontes documentais históricas de 1905, nos primeiros anos da história do ensino municipal, portanto, inclusive o ensino rural do Vale dos Vinhedos, registrava-se a grande carência de recursos financeiros e pedagógicos para as escolas. A escassez de material impresso impedia o desenvolvimento dos saberes considerados essenciais. O agente consular italiano Luigi Petrochi apontava em seu relatório que

A instrução deixa muito a desejar: em todo o território há apenas 18 escolas públicas brasileiras, e cerca de duas dezenas de pequenas escolas italianas, dirigidas estas de boa vontade por compatriotas nossos que, pouco se importando com sacrifícios e privações de toda sorte, ensinam o que sabem e como podem, [...] causadas pela falta absoluta de material escolar, especialmente livros de leitura, que os colonos consideram objetos de luxo. (PETROCHI, 1905, in: DE BONI, 1985, p. 81).

Assim, a ajuda com recursos pedagógicos do governo italiano foi fundamental para a alfabetização e instrução dos colonos do Vale dos Vinhedos.

O livro apresentado na figura anterior não se trata de uma material pensado para a realidade brasileira. Ele é essencialmente elaborado dentro de uma outra circunstância histórica e social, muito distinta da realidade brasileira, no caso, a Itália. Contudo, frente à dimensão de desprovimento de recursos pedagógicos que os imigrantes se encontravam,

houve inúmeras remessas de material pedagógico feito pelo governo italiano para os seus imigrantes.

Dessa forma, inevitavelmente, os saberes difundidos nas escolas rurais, por muito tempo, tornavam-se os mesmos saberes estudados na sua pátria mãe. Na análise da obra da figura acima, fica claro que o objetivo é propor textos para o exercício de leitura. A obra é dividida em seis capítulos, os quais sintetizo no quadro abaixo:

Quadro 11 - Síntese do “Libro Lettura – Scuole popolari austriaca”

1º capítulo	Não é possível identificar a área dos saberes, porque as quatro primeiras páginas foram perdidas ao longo do tempo. No entanto, percebe-se que são historietas diversas, fazendo memória a personagens históricos, lendários e outras expressões do cotidiano.
Capitolo Secondo	“Nozioni di geografia” [Noções de Geografia] - O capítulo inicia trazendo informações de astronomia geral, estendendo-se com textos específicos sobre noções da geografia regional.
Capitolo Terzo	“Nozioni di storia naturale” [Noções da história natural] - Apresenta informações da anatomia humana do corpo masculino e feminino. - Traz algumas noções e informações sobre a fauna e a flora regional
Capitolo quarto	“Nozioni di fisica” [Noções de física] - Os textos apresentam informações do que são conceitos básicos da física (massa – volume peso – inércia e força – luz e calor)
Capitolo quinto	“Alcuni cenni di agricoltura” [Algumas dicas de agricultura] - O capítulo traz informações sobre a dinâmica de plantio agrícola e os ciclos da agricultura.
Capitolo sesto	“Racconti storici” [Contos históricos] - Apresenta relatos dos principais eventos históricos da história geral e finaliza o capítulo, com relatos da formação histórica da Áustria (antigo território italiano) - Este é o capítulo mais extenso da obra, o qual faz toda uma releitura da história geral e estende em demasia com a história local, evidenciando personagens históricos e eventos marcantes da sua história.

Fonte: Acervo pessoal da família Marcatto – Tradução minha.

Sem a intenção de generalizar os fatos, a partir da análise da natureza desses impressos, fica evidente a força dos saberes estrangeiros sobre o ensino rural do Vale dos Vinhedos. Embora, muito provavelmente pudesse haver outros materiais nacionais para o uso nas escolas, é possível imaginar que, por alguns anos, o uso de impressos estrangeiros pode ter sido predominante. Sendo assim, pode-se compreender que o currículo escolar tinha uma tônica muito forte de conteúdos voltados para uma “cultura estrangeira”, pois a maioria dos professores eram de ascendência italiana. Sentiam-se ensinando o que sabiam. Dessa forma, essas escolas serviram como espaço da produção e reprodução cultural da italianidade. Esses saberes, muito provavelmente, contribuíram na construção dos processos identitários.

Assim, compreendo que, ao percorrer a análise da organização curricular das escolas isoladas do Vale dos Vinhedos, no final do século XIX e na primeira década do século XX, implica necessariamente na identificação de uma perspectiva étnica. Para Kreutz,

A possibilidade fundante para o reconhecimento do étnico como um dos elementos constitutivos da dinâmica social é a percepção da multiplicidade de culturas que, estando em constante processo relacional ou instalando-se mais fortemente numa cultura específica, tem, na sua dimensão cultural, o eixo desencadeador de confrontos e interações que se refletem no respectivo processo educacional (KREUTZ, 1999, p. 80).

Com isso, compreendo que os saberes presentes nas primeiras décadas das escolas rurais do Vale dos Vinhedos foram parametrizados por um cunho étnico, que visavam ao domínio de uma prática de leitura e de escrita com base na língua italiana, negociando com os dialetos.

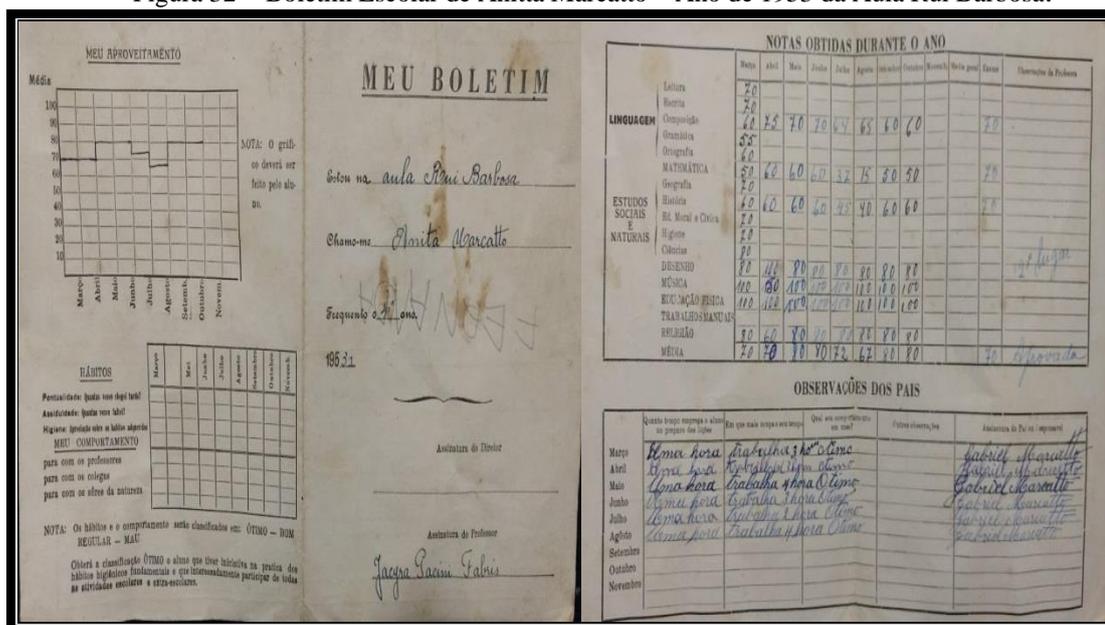
Frente às circunstâncias, talvez seja possível concluir que, nos primeiros anos do ensino rural do Vale dos Vinhedos, os saberes que regiam o aprender/ensinar dependiam predominantemente dos manuais pedagógicos que eram enviados da Itália. Se lhes era ofertado um manual italiano, os saberes apreendidos eram totalmente distintos, se comparados aos manuais nacionais. Contudo, frente às análises, fica evidente que inicialmente houve mais a circulação de material ofertado pelo governo italiano do que propriamente brasileiro, o que pode ser corroborado pelo testemunho oral da minha entrevistada centenária: “O que me lembro é que a gente falava tudo em italiano na escola. Falava e os livros também eram tudo em italiano [...] A professora vinha de Bento. Às vezes era difícil falar com ela, de entender ela, porque em casa se falava somente o dialeto e ela falava as duas línguas, o italiano e brasileiro” (PARMEGIANI, 2016).

3.5 SOBRE OS SABERES CURRICULARES PRESCRITOS PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS

Em cada período histórico os conteúdos curriculares são específicos e sofrem variações ao longo dos anos de acordo com o contexto e a cultura de cada época. Existem costumes e comportamentos exigidos em cada época que interferem na cultura e no modo de ser das pessoas, ditando, muitas vezes, o plano curricular.

Nesse sentido, meu objetivo neste tópico é analisar especificamente quais são os componentes curriculares que os documentos produzidos para a pesquisa nos apresentam. Para resolver esse problema, apropriei-me de alguns documentos que poderão dar indícios de quais matérias ou saberes curriculares eram tratados nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos, no período em estudo. Um deles é o boletim escolar:

Figura 32 - Boletim Escolar de Anitta Marcatto – Ano de 1953 da Aula Rui Barbosa.



Fonte: Acervo pessoal de Anita Marcatto

Ao analisar esse documento, percebe-se que o boletim contempla dezesseis disciplinas, porém, somente a metade é efetivamente trabalhada pela professora Jacyra Pacini Fabris. As disciplinas eleitas na área de linguagem é a “composição”, que de acordo com Anita (1953) tratava-se do exercício de compor textos, redação, frases e ditados.

No outro eixo, classificado como “estudos sociais e naturais”, valoriza-se somente a disciplina de história. As demais disciplinas, geografia, educação moral e cívica, higiene e ciências, possivelmente pelo que indica o documento não foram contemplados ao longo do ano letivo.

Além dessas matérias, português, matemática e história, o boletim nos aponta para uma valorização a outros quatro saberes: o desenho, a música, a educação física e a religião.

Embora começasse a surgir na década de 40 a 50 do século XX normatizações sobre o que ensinar, percebo que, no período em questão da pesquisa, os dados são muito dispersos sobre a grade curricular. Ainda percebo uma certa autonomia nas escolas em “escolherem” a

grade curricular. Ou seja, não há uma unicidade nos registros em que se possa afirmar com exatidão quais eram de fato os saberes curriculares das escolas rurais do Vale dos Vinhedos.

No entanto, cruzando as análises orais e documentais, percebo que há uma forte predominância nas áreas da linguagem escrita – língua portuguesa e da matemática – cálculo. Ouso considerar que esses eram os eixos estabelecidos como centrais ou essenciais para os saberes das escolas rurais.

Em diversas atas de exames finais, conforme pode-se constatar abaixo, evidencia-se que saber ler, escrever e calcular eram os saberes mais privilegiados nas arguições aos alunos. Juntavam-se geralmente a essas três colunas essenciais cobranças aos estudantes sobre noções de história e/ou geografia.

Analisando a efetividade dessas constatações, começo por uma breve análise nos livros de “Exames Finais” feitos por inspetores escolares. Em 1928, período inicial do recorte temporal da pesquisa, assim se apresentam os saberes “cobrados” na escola rural da Graciema:

Às oito horas do dia 12 de novembro de 1928 [...] deu-se início aos exames pela 1ª classe [...] que leram a seleta, **fizeram ditado e cópia de caligrafia e foram arguidos em Gramática, História do Brasil, Geografia do Brasil e do Estado e Aritimética.**

Chamada a segunda classe, [...] foi submetida a exame de leitura no 3º livro, tendo feito logo após **um pequeno ditado, exercícios de gramática, problemas sobre as quatro operações matemáticas** e respondidas satisfatoriamente às perguntas que lhe foram feitas de **elementos de história do Brasil e geografia.**

A terceira classe leu no 2º livro e fez também **exercícios sobre números.** (Livro Ata Exames Finais, 1928 – Grifos meus).

Dez anos corridos, ao final da década de 1930, os parâmetros dos saberes cobrados nos exames finais eram os mesmos, e a dinâmica da arguição final também era a mesma, se comparada aos dez anos anteriores conforme constam os dados acima.

Às quatorze horas do dia primeiro de dezembro de 1938, na sala em que funciona a 11ª aula municipal [...] deu-se início aos exames finais pela 1ª classe que leram **a selecta e os manuscritos, fizeram ditados e foram arguidos em Gramática, História do Brasil, Aritimética e Geografia**

Chamada a 2ª classe, foram **submetidos a leitura** no 3º livro e manuscrito, tendo feito logo após **um pequeno ditado, exercícios de gramática, problemas sobre as quatro operações de inteiros** e respondidos satisfatoriamente as perguntas que lhe foram feitas sobre **elementos de história e geografia.**

A 3ª classe leu no 2º livro e fez também **exercícios sobre as quatro operações fundamentais de inteiro.** (Livro Ata Exames Finais, 1938- Grifos meus)

Conforme argumenta Luchese (2014), “nas atas de exames finais são os conhecimentos exigidos e verificados [...]” (p. 275) que são postos à prova. Neles, supõe-se que

são apresentados os elementos mais essenciais estudados ao longo do ano e que, ao final do seu curso, para progredir à série seguinte, precisa dar prova do seu domínio ou não.

Além dos exames finais, os registros de “Inspeção Escolar” também podem nos dar pistas dos saberes articulados nas escolas rurais. Era uma prática muito comum a visita dos inspetores escolares ao longo do ano nas escolas isoladas. Essa inspeção tinha por finalidade observar o andamento das aulas, a frequência dos alunos, as possíveis necessidades e, acima de tudo, averiguar se os educandos e os professores estavam cumprindo com seus compromissos.

Hoje, pelas 10 horas, passei a inspecionar esta aula, subvencionada pelo Estado, regida pela professora Natalina Giacobbo, encontrando funcionando em perfeita ordem, **lecionando português** e com a presença de 32 alunos, sendo 17 de sexo masculino e 15 femininas e **passei a examinar** diversos alunos **em leitura, história do Brasil, geografia do estado e contas**. Notei bom resultado (Livro Inspeção Escolar, Escola Fagundes Varela – Linha Graciema, 1953 – Grifos meus).

Mesmo sendo na década de 50, o relatório apresenta os mesmos parâmetros curriculares. Segundo Mimesse (2010), “desde a Lei de 29 de dezembro de 1896, o ensino da Língua Nacional, da História e da Geografia do Brasil tornou-se obrigatório nos estabelecimentos particulares de instrução primária. Essa Lei visava principalmente as escolas estrangeiras, criadas e frequentadas pela população imigrante” (MIMESSE, 2010, p.77). A partir disso, por convergir em muitos aspectos curriculares, penso que houve uma forte influência em homogeneizar os saberes escolares, em vista dos objetivos políticos e sociais em vigor no seu tempo, como já discutido. Somado a isso, em tempos do franco crescimento industrial e baixíssimos índices de alfabetização, propagava-se em nível nacional a necessidade urgente do saber ler e escrever. Essa prática também é fortemente vivida nos programas curriculares das escolas do Vale dos Vinhedos. A partir dos dados que irei apresentar, é possível apontar que, no espaço da minha pesquisa, essa tríade do saber ler, escrever e calcular também foi intensamente vivida na cultura escolar, mas também é possível apontar que houve estratégias e movimentos para superar essa proposta, mas que serão tratadas mais adiante.

Sobre os saberes da língua portuguesa, a discussão sobre o seu ensino tem suas raízes marcadas desde as primeiras iniciativas escolares, lideradas pelos imigrantes italianos ainda no final do século XIX. Conforme apontam os primeiros manuais escolares e os testemunhos

orais já apresentados, a primeira língua a ser estudada nas escolas isoladas do Vale dos Vinhedos não foi a língua portuguesa, e sim a língua italiana²⁸.

Superada essa prática por influências diversas da lei ao longo dos anos, essas escolas isoladas passaram a ter uma compreensão cultural que na língua portuguesa o “objetivo era ensinar a ler, escrever [...]”. (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 131). Nas memórias dos sujeitos desta pesquisa, são encontradas diversas lembranças sobre técnicas e atividades para o exercício da fixação da leitura e da escrita. Giordani recorda que na década de 30, na escola da comunidade das Almas, diariamente, a professora começava com a mesma prática:

A gente ia para a aula e a primeira coisa que ela fazia era: “Agora todo mundo lendo em voz alta. E todo mundo lia. Era um berreiro só. Uns cinco, dez minutos lendo. Era um coral polifônico! Depois ela chamava o 1º livro alguns alunos, depois o 2º livro, turma por turma, e dizia: “o que está escrito aqui? [...]Ela dava um giz e mandava para o quadro escrever. Outras coisas eu não lembro. Ali era só ler e escrever” (GIORDANI, 2016).

Outros ressaltam: “Agora entendo o método de alfabetização que ela usava. Era o método da palavração. Em três meses eu já sabia ler e escrever”. (BASSO, 1985) Porém, fico na incerteza do que se referia o “método da palavração”.²⁹

Remi Valduga, aluno da escola da comunidade da Busa ao final da década de 40, recorda que

²⁸ Ensinar a língua portuguesa era impossível nos primeiros anos da história do ensino rural do Vale dos Vinhedos, uma vez que o meio rural era essencialmente povoado por italianos e não se dispunham à época uma estrutura pré-existente de professorado brasileiro que pudesse atender à demanda de formação escolar dos imigrantes italianos. Entretanto, após alguns anos, “o governo brasileiro, na tentativa de controlar o processo escolar étnico, fixou a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa. Por meio de determinações legais, almejava-se a uniformização das práticas pedagógicas na escola buscando atingir a educação da infância estrangeira” (MIMESSE, MASCHIO, 2017, p. 87). Frente a isso, compreendo que a necessidade de saber a língua portuguesa nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos teve um objetivo inicial de criar uma identidade brasileira nas escolas. Ou seja, pelo ensino da língua portuguesa, buscava-se abrasileirar a população estudantil italiana, assim como pregava o Governo Vargas.

²⁹ De acordo com o Glossário Ceale, “os métodos clássicos de alfabetização são divididos em sintéticos e analíticos. Os primeiros métodos utilizados no ensino da escrita foram os *sintéticos*. Vários deles permanecem até os dias atuais, baseados em um pressuposto central: o de que a compreensão do sistema de escrita se faz sintetizando/juntando unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita, ou seja, a análise fonológica. Dependendo do método, essas unidades de análise podem ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, para formar um todo. A isso denominamos decodificação ou decifração. Os métodos *analíticos* partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. **São mais conhecidos os métodos global de contos e de palavração/sentencição.** Está presente nesse movimento metodológico a defesa do trabalho com sentido, na alfabetização, enfatizando-se o reconhecimento global como estratégia inicial, para que os aprendizes realizem, posteriormente, um processo de análise de unidades menores da língua. (grifo meu)

Agora, em língua portuguesa, os textos que a gente lia nos livros e depois tinha que decorar, fazer uma relação sobre aquilo, análise gramatical, análise lógica, isso aí a gente via. Literatura tinha o nome dos escritores.

Quais escritores? Brasileiros?

Sim. Monteiro Lobato, Machado de Assis, esse nordestinos aí que faleceram, que escreveram Gabriela Cravo e Canela, Jorge Amado. Esses estavam no início de carreira esses escritores. A não ser o Monteiro Lobato que acho que já havia morrido. Algumas escritoras também (VALDUGA, 2016).

Cumprе notar que, ao analisar os manuais de língua portuguesa, coletados com diversos sujeitos escolares, utilizados no período do Estado Novo, é possível constatar que esses autores eram de fato apresentados nos livros escolares. Apresento, a seguir, alguns exemplos:

Figura 33 - Livro – O Pequeno Escolar

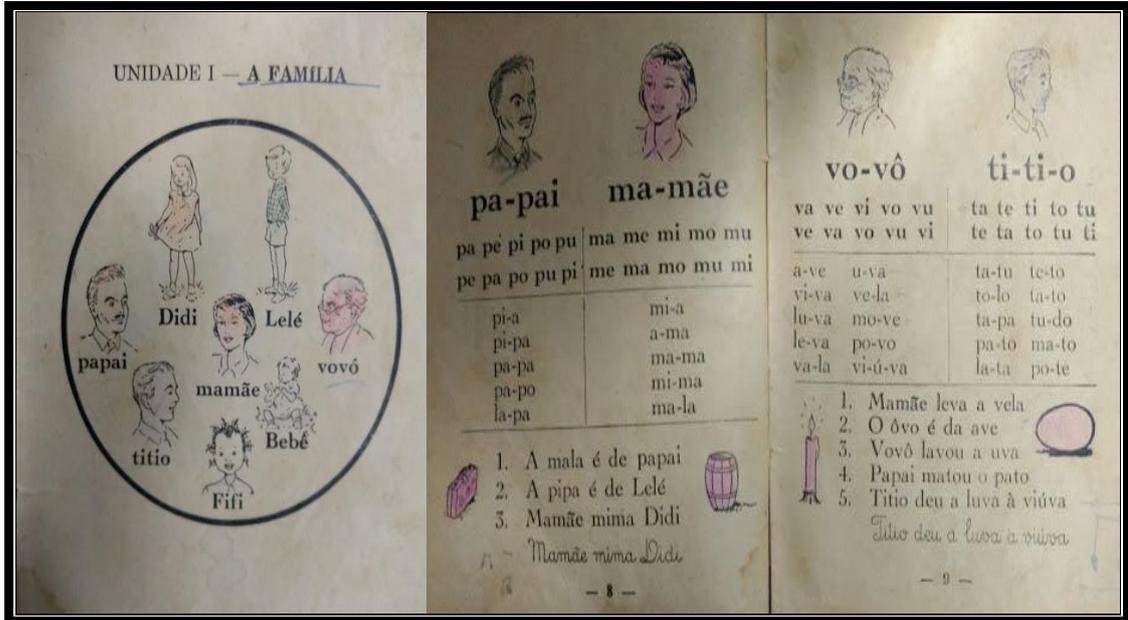
ÍNDICE	
1 — A Pátria	9
2 — A terra de ouro e esmeralda	15
3 — Brasil	22
4 — E' errando que se aprende	25
5 — O melhor amigo	30
6 — Rio Branco	34
7 — A missão dos que ensinam	38
8 — Pai João	46
9 — Fazedores de desertos	48
10 — Devemos estimar os animais	52
11 — As árvores	57
12 — Para o escoteiro todos são iguais	59
13 — O mar de água doce	65
14 — Caminha! Vai em busca da vida...	69
15 — O riacho e a enchente	73
16 — O fundador de São Paulo	77
17 — Machado de Assis	80
18 — Rui Barbosa	85
19 — Não é só entre homens...	90
20 — "Mãe Preta"	93
21 — Fazer o bem	95
22 — Quem semeia, colhe...	99
23 — A cigarra e a formiga	103
24 — Vida rural	106
25 — Construir para o futuro	109

- 7 -

Fonte: Acervo pessoal família Marcatto. Grifo meu.

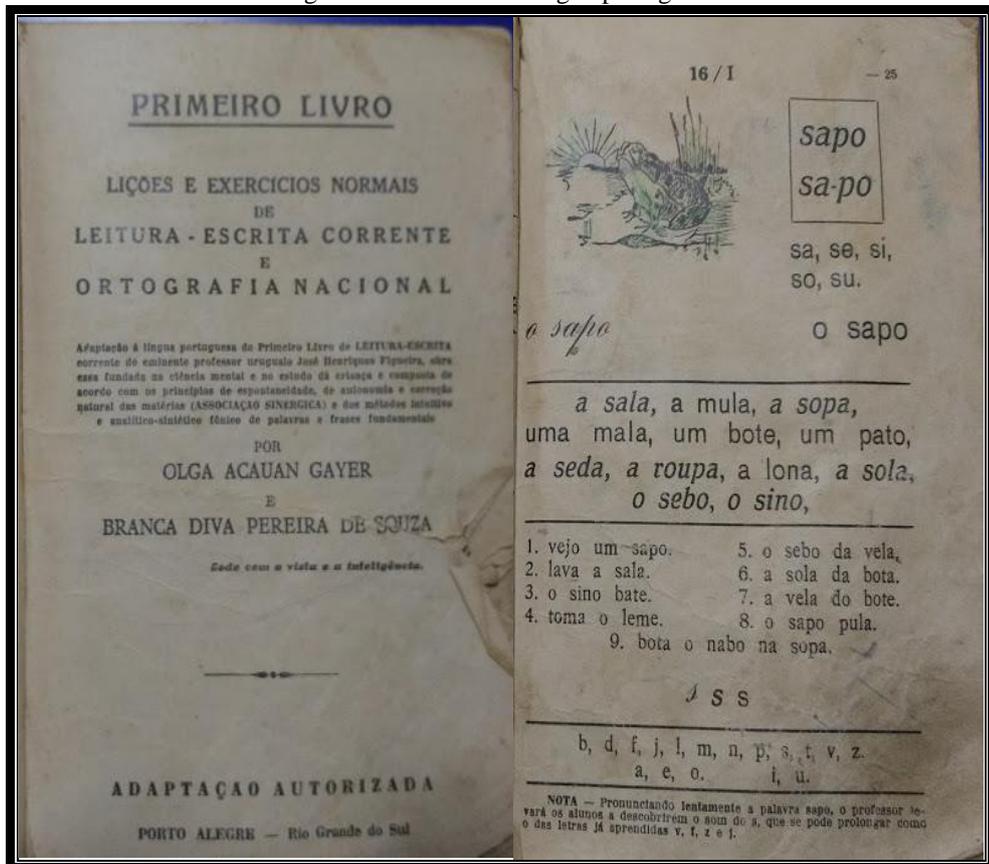
Em relação aos acervos pessoais coletados nos livros voltados ao ensino e à prática da leitura é possível perceber o valor histórico e cultural que estes apresentam. Neles, encontram-se preciosos marcos da história da alfabetização brasileira.

Figura 34 - Cartilha de alfabetização – Sem capa e sem identificação de ano.



Fonte: Acervo da família Rasia

Figura 35 - Manual de língua portuguesa



Fonte: Acervo pessoal da família Marcatto

Presentes há muito tempo nas escolas brasileiras, as cartilhas foram instrumentos fundamentais na divulgação dos saberes linguísticos, sendo materiais fundamentais no ensino e na aprendizagem. Como a imagem nos dá indícios, o processo de alfabetização era constituído pelo sistema silábico - o famoso “Ivo viu a uva” - ou utilizando sofisticados versos e trava-línguas. As cartilhas foram presenças marcantes na forma de ensinar a língua portuguesa e, geralmente, sua metodologia estava associada com outros saberes. Exemplo disso é a figura 31, apresentada acima, em que na “Unidade 1” da cartilha o saber temático é “A Família”, estendendo-se para a unidade II, “Os Brinquedos”, a unidade III, “As Plantas”, a unidade IV, “Os animais”, e assim seguem outros saberes temáticos contemplando outros campos. Esse exemplar não apresenta mais a sua capa, no entanto, julgo que seja uma cartilha destinada ao 1º ano ou ao 1º livro, assim como eram identificados por tratar da alfabetização.

Nesses manuais de língua portuguesa, é possível ainda perceber, pelas inscrições de suas capas, que os livros tinham a função primária de aperfeiçoar o saber da leitura. Ou seja, o conhecimento principal era o exercício da leitura, afinal, esse era um saber (conteúdo) essencial da época, pois não dominar a língua portuguesa era sinônimo de atraso:

Me lembro que o 100 da Leopoldina era o lugar mais atrasado que existia no distrito. Ninguém sabia falar um pouquinho de português. Não havia ninguém que soubesse. Mas depois que veio a professora Elvira principiou a se notar algo de diferente. Algumas cousas que eram por vir (CAVALERI, 1985).

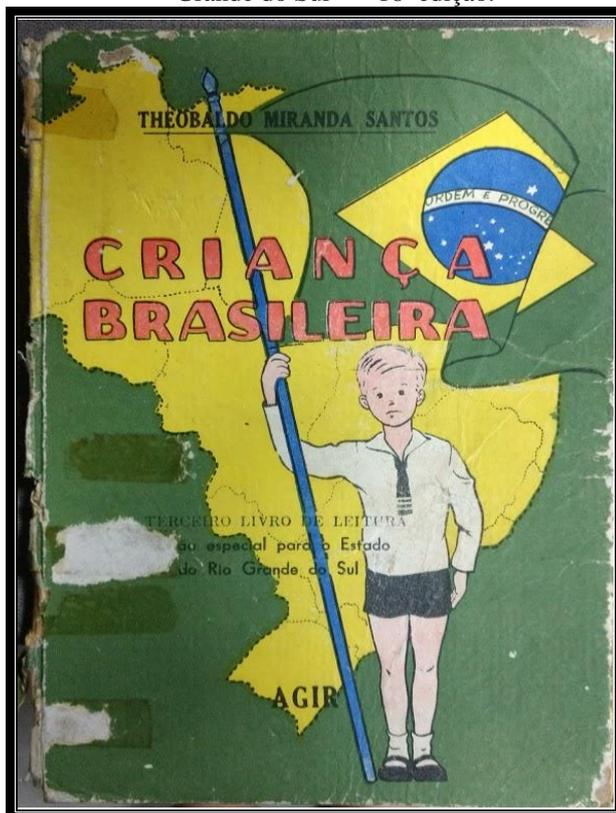
Embora muitos desses impressos tinham esse objetivo de promover a fluência na leitura e na escrita, ousou fazer uma leitura mais crítica e ampla desses manuais a fim de perceber os “saberes intencionais” que eles apresentavam. Levando em consideração que o recorte desta pesquisa perpassa todo o período da nacionalização – Estado Novo –, constato que nesses impressos linguísticos encontram-se também os marcos da história do Brasil. Apropriando-se do interesse de desenvolver a literatura nas crianças, ainda no processo de alfabetização, esses manuais apresentam intencionalmente saberes que cunham aspectos da cultura, da política, costumes sociais, buscando construir uma de opinião explícita aos interesses do governo.

Abaixo, seguem algumas imagens extraídas dos Livros de Leitura, que apresentam aquilo que denomino de “saberes intencionais”. Ressalto que essas imagens ou textos não foram retirados de livros de história, e sim, de livros de língua portuguesa, que estavam mesclados com assuntos diversos.

As capas das cartilhas ou livros podem revelar múltiplas simbologias que denotam saberes muito peculiares do seu tempo. É o caso da pesquisa. Em comum, nas duas capas da

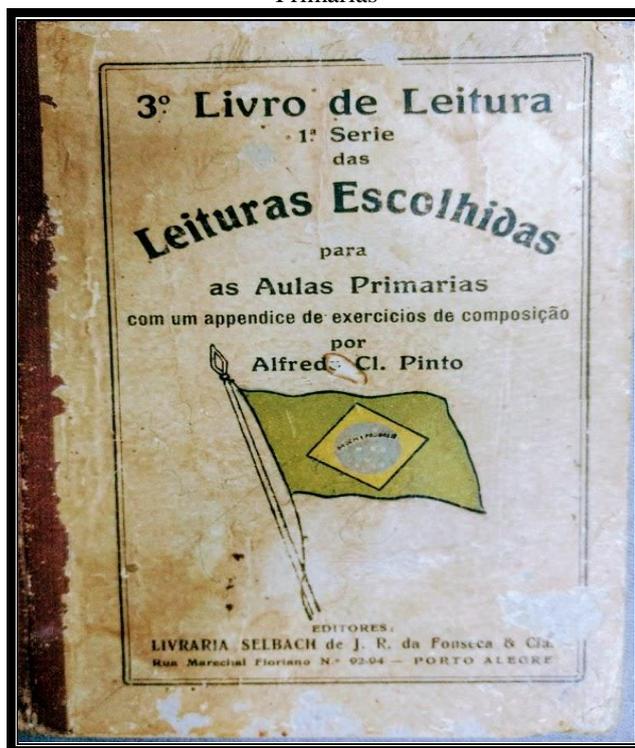
figura abaixo, destaca-se a bandeira do Brasil e outros símbolos que representam o Brasil e a brasilidade nos hábitos e costumes dos cidadãos a serem inculcados pelos cidadãos. Atente-se para as figuras abaixo:

Figura 36 - Livro de Leitura para o Estado do Rio Grande do Sul – 18ª edição.



Fonte: Acervo da família Giordani

Figura 37 - Livro de Leitura para Aulas (Escolas) Primárias

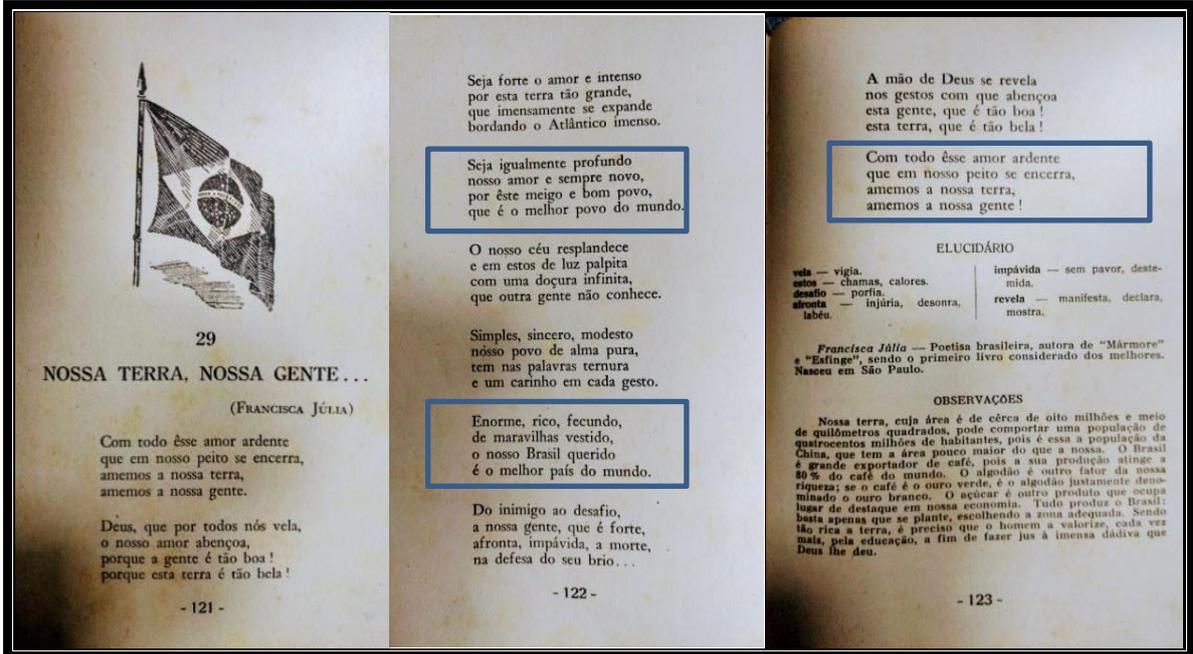


Fonte: Acervo pessoal da família Valduga

Que saber é representado por essas imagens, postas nas capas? Considero que o uso da bandeira nacional na capa desses manuais tinha a intenção de revelar que, dentro de cada manual, estavam custodiados saberes essenciais sobre a Pátria mãe. Afinal, de acordo com Luchese, “a escola assumiu a condição de homogeneidade dos hábitos, costumes e das falas” (LUCHESE, 2014, p. 213).

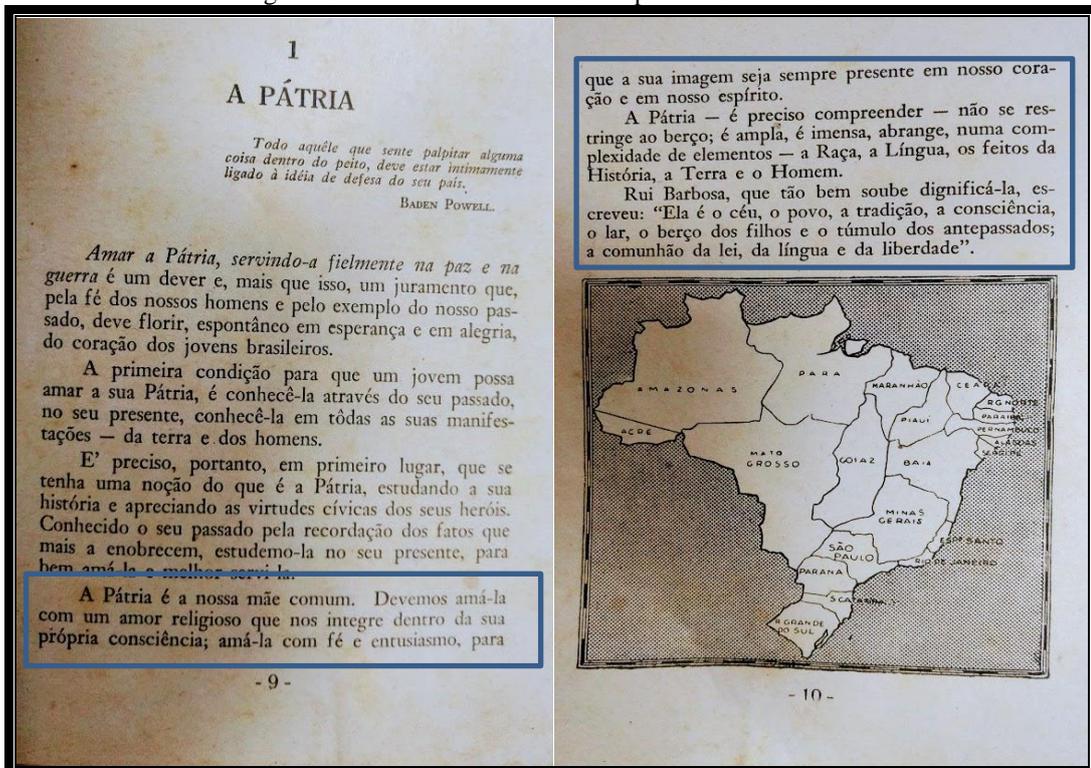
A resposta ao questionamento levantado é possível obter nos acervos coletados sobre a língua portuguesa. Neles, há inúmeros “textos para leitura” que apresentam fortes indícios de que houve uma grande campanha para produzir saberes que cultuassem o espírito patriótico. Afinal, “forjar uma identidade 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”, afirma Luchese. (*ibid.* p. 213). Exemplifico os mesmos, nas figuras seguir, os discursos presentes nos livros de leitura utilizados nas escolas rurais:

Figura 38 - Livro de Leitura “O Pequeno Escolar” 1946



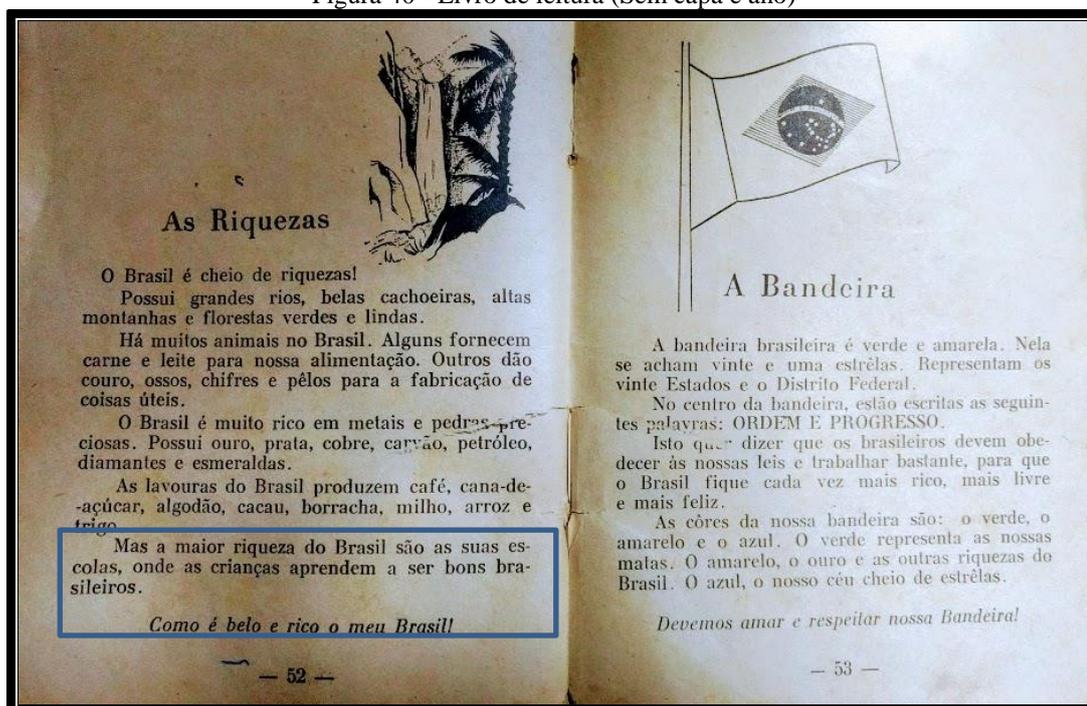
Fonte: Acervo pessoal da família Marcatto – Grifos meus

Figura 39 - Livro de Leitura “O Pequeno Escolar” 1946



Fonte: Acervo pessoal da família Giordani – Grifo meu.

Figura 40 - Livro de leitura (Sem capa e ano)



Fonte: Acervo pessoal da família Marcatto

Na análise dessas figuras, compreende-se o conjunto de saberes que esses manuais de leitura de língua portuguesa buscavam promover. Muito além de desenvolver somente o hábito da leitura e da escrita, outras práticas e interesses estavam vinculados a esse exercício, assim como bem representam os textos das figuras acima, mas de forma especial **na figura 40**, no texto “As riquezas”, ao concluí-lo afirmando que, entre as inúmeras riquezas do Brasil, “a maior riqueza são as suas escolas, onde as crianças aprendem a ser bons brasileiros”.

Outra prática marcante na ação docente era o uso do “Catecismo da Igreja Católica” para o exercício da leitura. “O catecismo se ensinava uma vez por semana. Naquele tempo, era obrigado dar o catecismo na escola” (MARCATTO, 2016). Em todas as memórias dos sujeitos desta pesquisa, um dos aspectos mais destacados era o horário da leitura, da escrita e “a hora do catecismo”. Lê-lo e decorá-lo era uma prática essencial para ser um bom aluno e um bom cristão. Quando questionado sobre a forma que esse impresso era estudado, recorda que ocorria “naquele sistema: Tu és Cristão? Sim, sou cristão com a graça de Deus...” (GIORDANI, 2016), fazendo alusão ao método do decorar para aprender, sendo que decorar parecia ser mais importante do que aprender. Inclusive, Julio Giordani acrescenta que não havia distinção entre o manual da escola e da igreja. Inicialmente aprendiam

na escola e depois, para fazer a Primeira Comunhão, você precisava fazer tudo de novo na paróquia, com o mesmo livro. E lá também, você tinha que decorar. A catequista lá da cidade me fazia as perguntas e eu não deixei uma palavra para trás. Metralhava. Quinze minutos, terminei. Só que se a professora ou a catequista me perguntassem o significado das palavras, eu não sabia. Então a professora dava aula de português com livro de religião e era baseado no livro do Catecismo, visando do comportamento [...] (GIORDANI, 2016)

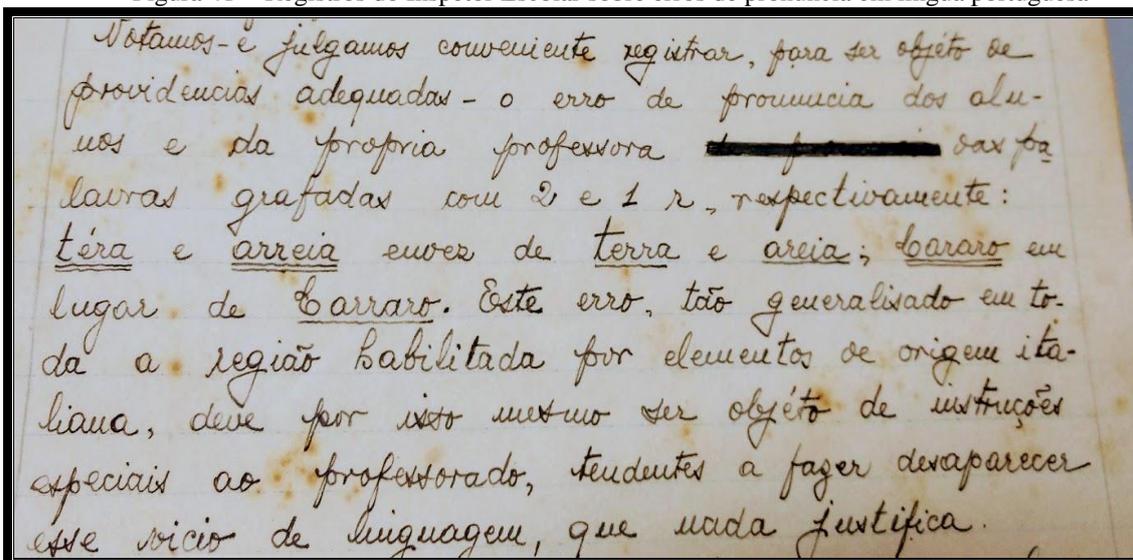
Nesse sentido, o conjunto de memórias permite compreender que os professores das escolas rurais do Vale dos Vinhedos foram capazes de margear o seu “tempo social” apropriando-se do seu saber cultural-religioso, a fim de integrá-lo à sua prática escolar, nesse caso, ocorrido de forma “interdisciplinar” nos saberes da língua portuguesa.

Compreendo que essa prática não ocorria de forma neutra ou involuntária. Deve-se levar em consideração que, em grande parte do período em que transcorre esta pesquisa, houve grande influência do Estado Novo sobre a educação. Esse movimento, afirma Souza (2015), compreendia a igreja como uma grande aliada no processo de divulgar os preceitos de moral, civilidade e bons costumes. Portanto, aproximar-se do poder que a igreja exercia sobre os descendentes italianos era uma importante estratégia para alcançar os objetivos do Estado. Associado a essa perspectiva política, Kreutz (2003) justifica que a intensa prática da religião católica nas escolas está na origem e na religiosidade da população daquela época, já que, nas colônias de imigração, a igreja sempre foi o centro da organização social, cultural e comercial. Sendo assim, entendo que os saberes sociais, (práticas e valores religiosos) mesclavam-se aos saberes constituídos (currículo), visando a um saber integrado às diferentes influências sociais e relações de poder sobre os alunos.

Outro aspecto nos saberes linguísticos a ressaltar é a dificuldade de uma grande parcela da população dos cidadãos descendentes de italianos pronunciarem corretamente algumas expressões em língua portuguesa. Ainda em tempos atuais, é possível identificar expressões fonéticas muito particulares entre aqueles que são descendentes de italianos.

Nas atas dos antigos inspetores escolares, observa-se que a oralidade na língua portuguesa era apontada com algumas incoerências de pronúncia, principalmente com palavras que possuíam um “r” ou dois, não fazendo a distinção na pronúncia.

Figura 41 - Registros do Inspetor Escolar sobre erros de pronúncia em língua portuguesa



Fonte: Ata de Exames Finais – 16 de novembro de 1940 – AHMBG

Levando em conta que as proibições, em forma de lei, sobre o uso da língua italiana intensificaram-se a partir da década de trinta, suponho as inúmeras limitações que muitos alunos encontraram para se expressar e até mesmo compreender o seu professor e a estigmatização que sofreram, decorrente da pronúncia.

Desse modo, identifico que a transição do saber ler em impressos italianos utilizados nos primeiros anos das escolas rurais do Vale dos Vinhedos, para o saber ler em língua portuguesa, foi acompanhada por tensionamentos de identidades culturais. No entanto, identifico que, embora houve mudanças nos parâmetros dos saberes linguísticos, do italiano para o português, a prática escolar da leitura permaneceu com algumas heranças de expressões linguísticas identitárias italianas.

Portanto, entendo, dessa forma, que, junto ao ato de ler ou escrever, os alunos das escolas rurais do Vale dos Vinhedos precisavam passar pelo crivo do saber falar corretamente o português, uma vez que no ambiente familiar o comunicar-se era predominantemente no dialeto. Maria Pierina Basso corrobora essa circunstância ao dizer que “o mano Francisco era mais firme na matemática e eu no português. Ele me ensinou a matemática e eu ensinei-o a falar (correto) o português”. (BASSO, 1985). Ou seja, antes de ensiná-lo a escrever corretamente, ela precisou ensiná-lo a falar de forma coerente com os padrões da língua portuguesa.

Dito sobre os saberes na área linguística, outro saber curricular considerado básico e essencial nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos é a matemática. Até aqui, por algumas

vezes, ressaltai que, junto ao saber ler, escrever e rezar na escola rural do Vale dos Vinhedos, o “saber calcular” era considerado uma habilidade básica e necessária.

Também como já elucidado, nas atas de exames finais, é possível identificar que um dos elementos mais importantes na arguição aos alunos ao final do ano pelos inspetores escolares eram os testes sobre as quatro operações básicas.

A respeito dos saberes em matemática encontrei certa limitação de fontes. Na análise das atas de exames finais, as informações são limitadas e repetitivas. Geralmente elas são apresentadas da seguinte forma: “Chamada a segunda classe, [...] fui a mesma submetida a exames de [...] três primeiras operações de números inteiros e respondido satisfatoriamente [...] (ATA EXAME FINAL – 12.11.1928) ou “a 3ª classe [...] fez também exercícios sobre as quatro operações matemáticas fundamentais de inteiros” (ATA DE EXAME FINAL – Escola da Busa - 03.11.1938). Ou seja, pelas fontes documentais, não é possível perceber um alargamento de outros saberes na área da matemática.

Durante o processo de investigação de fontes com os sujeitos da pesquisa, só foi possível encontrar um manual pedagógico em matemática. Esse exemplar apresenta um certo desgaste por conta do tempo, por isso não apresenta a capa, dificultando a precisão sobre o ano da sua publicação. Mas, resalta Lourdes Marcatto que esse exemplar foi utilizado por ela, na década de 40.

Tecendo uma comparação com os registros nas atas de exames finais, o índice desse manual matemático apresenta as mesmas informações acima nas atas de exames finais. Ou seja, há uma equivalência com os dois tipos de documento, considerando as quatro operações básicas como os saberes essenciais para a instrução.

Figura 42 - Impresso de matemáticas da década de 1940 utilizado na escola rural da Comunidade da Busa.

INDICE	
CONTAGEM E NUMERAÇÃO	
— Revisão da numeração até 999 Pg. 17	
— Estudo do milhar Pgs. 21, 22, 23, 24 e 25	
— Numeração romana Pgs. 26, 27 e 40	
— Leitura de horas Pgs. 26, 27 e 28	
— Estudo da dezena de milhar Pgs. 49, 50, 51 e 55	
— Numeração ordinal Pg. 52	
OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS	
Adição	
— Revisão dos fatos fundamentais Pgs. 8 e 9	
— Revisão das dificuldades da adição Pg. 12	
Subtração	
— Revisão dos fatos fundamentais Pgs. 10 e 11	
— Revisão das dificuldades da subtração Pg. 13	
Multiplicação	
— Revisão dos fatos da multiplicação (por 1, 2, 3, 4, 5 e 10 Pg. 14	
— Fatos fundamentais da multiplicação (por 6, 9, 7 e 8) Pgs. 29, 31 e 35	
— Multiplicação com reserva Pgs. 38 e 39	
— Revisão Pg. 47	
— Multiplicação por 10, 100 e 1 000 Pgs. 53, 54 e 55	
— Multiplicação por dois algarismos Pgs. 56 e 57	
— Revisão Pg. 60	
Divisão	
— Revisão dos fatos fundamentais da divisão (por 1, 2, 3, 4, 5 e 10) Pg. 15	
— Divisão como medida e como repartição Pgs. 19 e 20	
— Fatos fundamentais da divisão (por 6, 9, 7 e 8) Pgs. 30, 32, 34 e 36	
— Divisão por um algarismo Pg. 41	
— Divisão inexata Pgs. 43, 44, 45 e 46	
	NÚMEROS FRACIONÁRIOS
	Fração ordinária
	— Representação da fração ordinária Pgs. 62 e 63
	— Fração como parte de coleção Pgs. 64, 65, 66, 67 e 68
	— Estudo dos termos da fração Pg. 69
	— Exercícios Pgs. 70, 71, 72, 74, 75 e 76
	— Frações homogêneas Pgs. 73 e 75
	— Adição de frações homogêneas Pgs. 77, 78 e 82
	— Subtrações de frações homogêneas Pgs. 79, 80, 81 e 82
	— Revisão Pg. 98
	Fração decimal
	— Exercícios Pgs. 83 e 84
	Número decimal
	— Exercícios Pgs. 85, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 94, 95 e 99
	— Revisão Pgs. 96 e 97
	Sistema de unidades de medir
	— Unidades de comprimento Pgs. 99, 100, 101, 102, 103, 104, 118
	— Unidades de capacidade Pgs. 99, 105, 106, 109 e 110
	— Unidades de peso (massa) Pgs. 99, 107, 108, 110, 116 e 117
	Geometria
	— Estudo de linhas Pgs. 111, 112 e 113
	— Estudo de ângulos Pg. 114
	— Superfícies planas e curvas Pgs. 115
	Sistema monetário
	— Pgs. 16, 18, 20, 37, 42, 68, 100, 106, 109, 110, 116, 117 e 119
	Problemas
	— Pgs. 7, 16, 18, 19, 20, 37, 38, 42, 64, 68, 77, 79, 81, 98, 100, 101, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 116, 117, 118 e 119

Fonte: Acervo pessoal da família Marcatto.

Perante esses dados, levo a perceber que, sendo as quatro operações matemáticas a base dos saberes para a área, para cada “livro” ou “classe” (série) era dado saber uma das operações, começando pela mais simples (adição) e estendendo-se aos anos seguintes às mais complexas (divisão). Júlio Giordani dá indícios de que essa minha hipótese tenha certa coerência, ao se referir que: “Eu frequentei a escola por três anos: 1939 – 1941. Fiz o primeiro, segundo e terceiro livro. Não aprendi o dividir porque parti para o seminário com 10 anos” (2016).

Outras fontes orais apontam para informações muito parecidas. “A gente aprendia as operações matemáticas que agora não ensinam mais daquele jeito. Os alunos de hoje não sabem mais nem a tabuada. No segundo ano, já tinha que ter a tabuada na ponta da língua. Penso que se aprendia muito mais no passado” (PARMEGIANI, 2016). Valduga reforça, “Na matemática, insistiam muito com a tabuada. Tinha que decorar” (VALDUGA, 2016).

Entretanto, frente a esses dados muito similares e convergentes entre si, tive a grata satisfação, a partir da história oral, de encontrar informações de práticas muito dissonantes e bem sucedidas, se comparadas às apresentadas até aqui sobre a matemática.

Nas memórias dos antigos alunos da “La Maestra” Elvira Romagna Dendena (1898 – 1980), além de reconhecê-la com profundo afeto e ternura pela pessoa que representou na vida deles, destacam-na como uma grande “maestra” no ensino da matemática. Se confrontada a sua prática a dos outros professores do seu tempo no Vale dos Vinhedos, buscando fazer uma análise comparativa, diria que os resultados da prática pedagógica da “maestra” Elvira em nada se aproxima a qualquer outra fonte a que tive acesso. Ouso dizer que são dados e práticas inéditas para o seu tempo e espaço.

Francisco Ezelino Tártero, o Zélio, ex-aluno de Elvira, traz uma importante síntese dos saberes matemáticos na escola da comunidade da Linha 40 da Leopoldina. Como pude constatar, os saberes precisavam estar contextualizados com a identidade e a prática dos alunos do meio rural. “O que mais gostava era da matemática”, ressalta Zélio (1985). Segundo ele, conceitos essenciais da matemática eram tratados de forma concreta. “Na medição da capacidade das pipas de vinho, o cálculo do PI GREGO para o resultado exigido”. (ibid.) E, adiante, reforçou:

Tudo o que ela ensinava na aula, tínhamos que exercitar na prática em casa. Às vezes, precisávamos de ajuda dos pais. Imagina! Tínhamos que medir o tamanho dos parreirais para estimar a metragem deles e estimar quantos quilos de uva daria na safra, sabendo-se que: era sempre assim que começava: sabendo-se que de “tantos” em tantos metros quadrados de parreirais de uva “Isabel”, se bem tratadas, daria “tantos” quilos de uva, “quantos bigunços” de uva o pai da gente, ou parreiral de “Fulano ou Sicrano” daria? Veja que ela introduzia a outra medida “bigunço”. Então a gente tinha que saber a pesagem média de bigunço, e assim por diante. Os mais velhos acabavam mostrando como deveríamos iniciar para achar a resposta certa.

Depois, pelo mesmo jeito de calcular, ela dava outro problema: sabendo-se que com “tantos” quilos de uva obtém-se “tantos” litros de vinho (doce... ou sazonado), do parreiral de Seu Fulano, ... quantos barris (ou quartos) ou pipas precisava providenciar para a guarda do vinho?

E sabendo-se que uma pipa mede “tanto” de comprimento, “tanto” de raio etc. etc. quanto vinho pode conter?

Da mesma forma, ela levava a estimar quanto vinho era consumido pela família, quanto poderia ser vendido, e assim por diante. Mas o mais importante vinha depois de todo esse trabalho, que era o cálculo de quanto dinheiro a família poderia ganhar na safra, ao preço “x” ou “y”, quanto poderia pôr a juros, no caso de capital “a”, taxa “b”, tempo “c”, sobre cem.

Lembra como isto era gostoso de se fazer? Era como se fosse, como o que se diz hoje em dia, uma gincana. Tinha até torcidas para ver quem acertava antes (TÁRTERO, 1985).

Diversos outros sujeitos apontam sua distinção enquanto professora na área de matemática. O antigo inspetor escolar, que por longos anos avaliou Elvira, recorda que ela “fazia um ensino objetivo, prático, voltado para as reais necessidades da economia do meio

rural. [...] Como examinador das crianças, ela ensinava muito bem matemática e religião, a religião católica” (CAVALERI, 1985).

Fausta Betinelli, sua aluna, rememora os conhecimentos do marido, que, embora tenha frequentado pouco tempo as aulas da professora Elvira, obteve um aprendizado foi muito significativo:

Quando mais tarde, depois de casados, resolvemos buscar novo trabalho porque a terra de produção de uvas se tornara pouca para todos os familiares, foi uma dificuldade. Mas aventuramos pelo comércio. Viemos para cá e, graças a Deus, vencemos. Nossos filhos puderam estudar. Estão ainda estudando, outros, já colocados. E no comércio tudo o que ele (marido) aprendeu serviu de base. A matemática ela (a professora) ensinava bem e bastante porque até hoje a gente se defende com todas as exigências legais que cada vez mais aumentam e se tornam mais complexas (BETINELLI, 1985).

É notável a relevância social e científica que essa educadora rural desempenhou sobre os saberes na área da matemática. Os relatos orais apontam para uma professora que esteve à frente do seu tempo, vislumbrando novas formas de ver e transmitir os saberes no meio rural. Conseguiu ter uma percepção do seu “tempo social” de forma muito sensível, conseguindo, ao meu juízo, transpô-los de forma didática e significativa na escola.

3.6 SOBRE OS MÉTODOS DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM OS SABERES

Após percorrer diversas fontes, a fim de localizar indícios sobre os saberes que circundaram nos espaços das escolas rurais, atendo-me agora na discussão sobre o método ou os métodos que foram utilizados para transmitir ou se apropriar desses saberes. Para essa discussão, minha principal referência será a consulta à “memória de velhos”³⁰ colhidas no decorrer da pesquisa.

Ecléa Bosi (1994) afirma que uma das funções sociais do velho é recordar, ou seja, reconstruir o passado a partir de um olhar do presente. Entretanto, para tratar das formas/métodos que os antigos mestres das escolas rurais do Vale dos Vinhedos usavam para difundir os saberes, foi necessário ouvir os velhos professores e alunos.

A partir da história oral, deparei-me com memórias de pessoas com idade muito avançada, que, no exercício da provocação do ato de lembrar sobre meios e métodos de

³⁰ Ecléa Bosi (1987) propõe a discussão do papel da memória enquanto “locus privilegiado de construção de identidade do ser velho” (p. 208), lembrando que é depois da aposentadoria que o ser humano dispõe de mais tempo para atividades reflexivas.

ensinar, tornou-se um ato de “refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (HALBWACHS, 1990, p. 46).

Assim, as “memórias de velho” que a metodologia da história oral me proporcionou ter acesso, tornou-se uma importante referência para a construção teórica sobre os processos de aprendizagens praticados nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos. Reforça Ecléia Bosi que: "lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho". (BOSI, 1994, p. 55). Para Ecléia Bosi, os velhos assumem uma nova função importante nesse processo de reconstituir e repensar o passado. Relata que, "ao lembrar o passado, ele não está descansando, por um instante, das lidas cotidianas, não está se entregando fugitivamente às delícias do sonho: ele está se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da subsistência mesma da sua vida" (idem, *ibid.*, p. 60). Acrescenta ainda que:

Quando uma sociedade esvazia seu tempo de experiências significativas, empurrando-o para a margem, a lembrança de tempos melhores se converte num sucedâneo da vida. E a vida atual só parece significar se ela recolher de outra época o alento. O vínculo com outra época, a consciência de ter suportado, compreendido muita coisa, traz para o ancião alegria e uma ocasião de mostrar sua competência. Sua vida ganha uma finalidade se encontrar ouvidos atentos, ressonância (BOSI, 1994, p. 40)

No entanto, o recurso de dar voz ao “velho” exige do pesquisador uma postura crítica sobre as memórias colhidas. Elas devem ser vistas como fontes e não como a história absoluta em si, pois nas memórias se cruzam,

Passado, presente e futuro; temporalidades e espacialidades; monumentalização e documentação; dimensões materiais e simbólicas; identidades e projetos. É crucial porque na memória se entrecruzam a lembrança e o esquecimento; o pessoal e o coletivo; o indivíduo e a sociedade (NEVES, 1998 p. 218).

A despeito, frente às ausências e lacunas de um maior número de fontes para tratar dessa questão, devo considerar que a história oral poderá ser a principal metodologia para encontrar possíveis respostas a essa questão. Entretanto,

A possibilidade de realizar entrevistas de história oral [...] não exige o pesquisador da interpretação e da análise do material colhido. Falar de história democrática pode levar ao equívoco de se tomar a própria entrevista não como fonte – a ser trabalhada, analisada e comparada a outras fontes – e sim como história (ALBERTI, 1996, 5).

Entretanto, antes de margear as fontes orais, considero pertinente apresentar o Artigo 3º do Ato 189 de 1928, do município de Bento Gonçalves, o qual especifica qual método de

ensino deveria reger o modo de ensinar nas escolas municipais, “Art. 3º - O método a empregar será o **intuitivo e prático**, procurando o professor incutir com exemplos as lições no espírito dos alunos e **ficando vedado** qualquer **ensino baseado na memória**”. (DECRETO 189, 1928, Cap. I – Grifos meus). Anos mais tarde, em 1941, o sistema de ensino municipal recebe um novo decreto, recebendo uma nova normatização. Nele encontramos a seguinte definição sobre o método de ensino a ser adotado: “Artigo 6º – O ensino terá por base o **sistema simultâneo**, de modo a permitir o **adiantamento** geral e **uniforme** da classe”. (Decreto n. 18, 1941 – Grifos meus).

Conforme os documentos legislativos do município, de acordo com o recorte temporal da pesquisa, o ensino intuitivo e o simultâneo foram eleitos para a transmissão dos saberes escolares.

Entretanto, considero relevante analisar a concepção de cada uma dessas metodologias que os documentos regimentais nos apresentam e tencionar a relação entre o que prescreve na lei e a prática nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos. Será que a prática escolar e as relações com o saber eram permeadas por essas metodologias? O que a lei determinava correspondia com a prática escolar? Houve dissonâncias? Havia outras formas de transmitir os saberes? É possível encontrar outras metodologias que cruzam os saberes do cotidiano com os saberes curriculares?

Começo analisando a adoção da metodologia do sistema intuitivo, prescrito acima, no Decreto 189 de 1928. Conforme o documento, tal metodologia deveria reger a forma da transmissão dos saberes e a prática do professor. A metodologia intuitiva teve como principal referencial a figura de Pestalozzi³¹, em que Lourenço Filho (1930) resume esse sistema metodológico nos seguintes aspectos:

³¹ De acordo com o portal da FAE – UFMG, o método intuitivo, defendido por Pestalozzi, a aprendizagem é produto da observação, ou seja, da percepção. - A criança parte da observação de um objeto, pelos sentidos alimenta a intuição (ou a mente) de conteúdos, permitindo a construção de hipóteses, ou seja, a produção do conhecimento. - É chamado método intuitivo por que é a intuição a parte ativa da mente que atua sobre as sensações, o material que vem dos sentidos, e a percepção, gerando o conhecimento. - O ensino deve começar pelo elemento mais simples e proceder, gradualmente, de acordo com o desenvolvimento da criança. O tempo de ensino deve respeitar as diferenças de aprendizagem de cada aluno e assim alcançar o domínio do conhecimento. - O objetivo central do ensino, na concepção de Pestalozzi, é o desenvolvimento da inteligência do aluno e não a transmissão de conhecimento. - As relações entre o professor e o aluno devem ser baseadas e reguladas pelo amor. Pestalozzi dizia que a educação era o meio supremo para o aperfeiçoamento individual e social, um direito absoluto, por meio do qual as crianças iriam desenvolver os poderes que Deus havia lhes dado. Psicologizou a educação, unindo teoria e prática, baseada na ciência. Fundamentou a educação no desenvolvimento orgânico, mais que na transmissão de idéias. Pesquisou sobre as leis fundamentais do desenvolvimento, teorizando que esse é adquirido gradativamente, além de incentivar a formação de professores e divulgar a educação como ciência.

1) A intuição é o fundamento da instrução; 2) A intuição é fácil na criança, pela extraordinária atividade de sua vida imaginativa e emotiva; 3) A linguagem deve ligar-se à intuição; 4) O momento do aprendizado não é o da crítica e o do raciocínio; 5) Em cada ramo do ensino deve-se começar pelos elementos mais simples e seguir gradualmente o desenvolvimento da criança, isto é, em séries psicologicamente encadeadas; 6) Deve-se insistir por muito tempo em cada parte do ensino, para que a criança a adquira perfeitamente; 7) O ensino deve seguir a ordem de desenvolvimento natural, não a da exposição sintética; 8) A individualidade da criança é sagrada; 9) O principal objetivo do ensino elementar não é o de dar conhecimentos, mas o desenvolver e aumentar as forças da inteligência; 10) Ao saber, deve-se juntar o poder, ao conhecimento teórico, a habilidade prática; 11) As relações entre os alunos e os mestres devem cimentar-se no afeto; 12) A instrução propriamente dita deve subordinar-se ao fim superior da educação (LOURENÇO FILHO, 1930, p 97).

Assim, é possível compreender que no método intuitivo “substitui-se o ensino livresco, calcado nas palavras pela observação das coisas, a lição das coisas. Substitui-se o método dedutivo pelo método indutivo, dando maior possibilidade ao aluno de desenvolver sua intuição” (POSSAMAI, 2012, p. 3).

Sob as perspectivas pestalozzianas, a metodologia para a transmissão dos saberes aponta que o sujeito tem todas as capacidades da natureza humana para aprender, respeitando os princípios da liberdade, da personalidade, considerando as capacidades inatas nos indivíduos. “O objetivo era o seu desenvolvimento integral, o que acontecia de “dentro para fora”, cultivando a mente, o caráter e o sentimento”. (ROZANTE, 2013, p. 49). Isso porque, para o teórico, “tudo o que eu sou, tudo o que eu quero e tudo o que devo ser, provém de mim. Não deve meus conhecimentos também procederem de mim? (PESTALOZZI, 1986, p. 64).

Portanto, na perspectiva de Pestalozzi³², a intuição se encontra no centro do processo educativo por ser ela o contato do homem com o mundo por meio dos sentidos. Isso implica na concepção de que o processo da aquisição dos saberes, da aprendizagem, não deriva de uma relação passiva, mas ativa, do interior para o exterior.

Para Fröbel, outro grande expoente do método intuitivo, considera que a educação consiste em conduzir o homem, como ser inteligente, a crescer em autoconsciência, uma representação pura e imaculada, livre e consciente da lei interna da Unidade Divina, e em ensinar-lhe maneiras de intervenção na mesma. A condição de “autoconsciência” que se refere o teórico se aproxima ao conceito de intuição de Pestalozzi. Sendo assim, acreditava que a educação não deveria ser imposta, mas sim respeitar o desenvolvimento da criança, a fim de que pudesse desenvolver-se em toda a sua plenitude, conforme os “designos divinos” a

qual foi criada. Somente pela “educação natural” emergida pela intuição, pela autoconsciência e liberdade poderia se alcançar o desenvolvimento integral do ser humano.

Entretanto, ao analisar as narrativas da memória oral, percebo significativas lacunas entre o prescrito na lei e a prática escolar. Pelos resultados empíricos produzidos na história oral dos antigos sujeitos escolares, aponta-se que o ideário metodológico que prescreve o Decreto 189 de 1928 – Ensino Intuitivo – não ocorria de forma plena, precisando ser analisado de forma crítica a sua efetividade no meio rural.

O que se observa é que a aplicabilidade do ensino intuitivo tornava-se difícil pela ausência de materiais que facilitassem tal ensino, além da falta de preparo dos professores. Muito provavelmente, poucos tinham uma formação para conhecer mais profundamente, se apropriar da concepção do método intuitivo e fazer sua aplicabilidade. De um modo geral, as fontes orais não apontam para a intuição como princípio motor para desenvolver os saberes.

O que constato é que nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos havia fortes indícios de uma predominância metodológica típica de uma escola tradicional³³, em que é o professor que domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos. Em Saviani (1991), a ênfase do ensino tradicional, portanto, está na transmissão dos conhecimentos do professor aos estudantes.

Ao analisar essa circunstância na prática docente, questionei a antiga professora Lourdes Marcatto, educadora por mais de trinta anos da escola rural da Busa, se ela tinha prática de inovar sua metodologia e/ou conteúdos escolares, atendendo às circunstâncias e particularidades dos seus educandos. Enfaticamente respondeu: “não, isso não. Tinha só um método. A gente passava no quadro e eles copiavam”. (2016).

Na narrativa dessa educadora rural, pode-se evidenciar que houve uma tendência metodológica voltada para um saber ensinado de forma expositiva. Para Mizukami (1986), a metodologia expositiva privilegia o papel do professor como o transmissor dos conhecimentos e o ponto chave dessa metodologia seria a aprendizagem a ser alcançada pelo aluno, acreditando que se o educando foi capaz de reproduzir o que foi ensinado (a partir da memorização ou não) houve aprendizagem. É o que relata a professora rural:

Não existia diário. Não havia planejamento. A aula variava conforme o andamento dos alunos. Havia quadro negro e giz e tudo era passado no quadro e copiado para o caderno, repetindo até aprender. Eu percebia o aprendizado (domínio do conteúdo) a

³³ De acordo com Mizukami, na escola tradicional “atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está adquirindo conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico. (Mizukami, 1986. p.11)

partir do quadro. Eu mandava eles virem resolver no quadro. Se todos acertavam eu mudava de conteúdo. Estava tudo bem. Se erravam, eu dava em cima ainda (MARCATTO, 2016)

Libâneo (1992) ressaltava sobre essa questão expositiva, ao afirmar que a metodologia tradicional estava embasada na “ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas e na memorização, visando a disciplinar a mente e formar hábitos” (LIBÂNEO, 1992, p. 23). Dialogando essa afirmativa com as narrativas da memória oral, é possível perceber que no ensino rural do Vale dos Vinhedos havia muita ênfase sobre essa forma de ensinar: a repetição e a memorização. De acordo com Valduga (2016), seus professores usavam o recurso do “ponto”. A cada dia, havia a hora em que a professora “cobrava o ponto”. Questionado o que seria cobrar ou copiar o ponto, relata que

Copiar os pontos era copiar os pontos marcados que a professora marcava no livro da escola. Ela fazia o ponto em forma de cruzinha, onde nós tínhamos que copiar e depois decorar, às vezes, em casa, e outras vezes, decorar lá mesmo, na frente dela. Mas eu não conseguia fazer os pontos. Era difícil decorar para mim. Matemática eu gostava, porque sabia fazer tabuada. Se não sabia essa também, elas deixavam de castigo.

Aí a professora ficava com o caderno e você tinha que falar aquilo que havia decorado, de um ponto ao outro. Era como o catecismo que era cobrado na escola e na catequese. Você tinha que decorar tudo aquilo. “Você é cristão? Sim, sou cristão com a graça de Deus”. Ou seja, você decorava mas não entendia nada, nem sabia do que estava tratando. Não entendia o significado das palavras. Agora, eu gostava muito de história. Eu tinha fascínio por história. Em compensação, geografia e ciências, eu não sei nada, não aprendi nada. Só decorei (VALDUGA, 2016).

Nessa perspectiva, a memorização é concebida como autoridade máxima do modo de adquirir o saber, “se você tinha capacidade de decorar, você era um bom aluno. Caso contrário, não”. (VALDUGA, 2016). Contudo, isso não significava necessariamente aprendizado.

Na verdade, mesmo decorando, você não aprendia nada. Porque se a professora pedisse o significado da palavra ou da frase, a gente não sabia o que estava dizendo. As regiões, por exemplo, a gente sabia localizar no mapa, sabia das capitais de cada estado e tudo mais, mas se perguntasse o que distingue uma região da outra, a cultura e as tradições, jamais conseguiria dizer. (*ibidem*).

Interessante perceber que na narrativa acima Valduga, ao se referir sobre o ato de aprender a partir do decorar/memorizar, faz referência modelo do Catecismo da Igreja Católica, “era como o catecismo que era cobrado na escola e na catequese. Você tinha que

decorar tudo aquilo”. (VALDUGA, 2016) Da mesma forma, ao questionar sobre os métodos de aprendizagem, Giordani (2016) faz a mesma comparação.

O professor lá na frente fazia as perguntas: Quem é Deus? Então, todo mundo tinha que responder em conjunto. “Deus é espírito perfeitíssimo, criador do céu e da terra. Depois, O que é ser cristão? Ser cristão é ser filho de Deus. Qual é o sinal do cristão? O sinal do cristão é o sinal da cruz. Façam o sinal da cruz, todo mundo junto... Em nome do Pai, do Filho, do Espírito Santo...(GIORDANI, 2016).

Souza (1998) afirma que essa prática, marcada por perguntas e respostas, faz referência à educação jesuítica, pautada pelo:

Exercício da repetição e as virtudes pedagógicas da memória. O formato do catecismo, feito de perguntas e respostas padronizadas, tornou-se um modelo de cultura. Os professores ensinavam dessa forma porque era essa a maneira com que eles próprios, e seus alunos, eram avaliados (SOUZA, 1998, p. 83-84).

Posto que a prática do estudar o catecismo ainda era uma prática ordinária das escolas rurais do Vale dos Vinhedos, supõe-se que a sua estrutura metodológica também contribuía e influenciava na defesa da cultura regulada pela Memória para o saber.

Entretanto, considerando as habilidades de cada sujeito, o ato de memorizar poderia representar para alguns uma tarefa fácil, e para outros, uma atividade de sacrifício. De acordo com Lídia Zaffari Parmegiani (109 anos), as dificuldades encontradas para memorização estavam associadas às mesmas questões de vulnerabilidade social da sua época, pois

a gente queria ir para a escola aprender e ela colocava a gente de castigo. A gente ia para a escola com dores, espinho nos pés e **ainda tinha que decorar** [...] Às vezes se sentia faceira, quando acertava, quando que parecia que se sabia. Mas se parecia que não sabia, meu Deus, que tristeza” (PARMEGIANI, 2016).

Outro aspecto que se destaca na metodologia da escola tradicional do Vale dos Vinhedos é a figura do professor disciplinador, sendo que “a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio” (LIBÂNEO, 1982, p.23). Conforme apontam as narrativas dos antigos sujeitos escolares, em todas as escolas rurais havia a prática do castigo como elemento essencial para garantir o êxito na aprendizagem. Dominar os saberes transmitidos pelos professores pressupõe que os seus educandos deveriam portar-se como membros passivos de uma relação de subserviência à figura autoritária de quem lhes ensinam, muitas vezes, sem a chance e o direito de errar. Parmegiani relembra que

Cem anos atrás, não era como agora. [...] Se não se sabia ler, ela (professora) te colocava de castigo, se não sabia fazer a conta, era castigo. Ela não ensinava. Ela só dizia: “Três dias em casa”. Não podia errar uma palavra. Era sim. Mas ela não era de ensinar muito. Em vez de ensinar, ela só xingava. A gente tinha medo de errar com ela. Um dia não entendi uma palavra que ela quis dizer e me deixou três dias de castigo (dominava mais o dialeto italiano). Ela falava palavras que eu não conseguia entender e aí ela ficava brava. Como não entendia, me colocava de castigo. Eu entrava de manhã sem saber uma conta, uma letra e voltava para casa de castigo sem aprender nada (PARMEGIANI, 2016).

Da mesma forma, Júlio Giordani recorda que sobre a mesa da Maestra (professora) não ficavam somente livros e cadernos. Junto a ela, estava sempre uma vara de vime³⁴ que, entre a prática do ensinar e do aprender, era uma mediadora desse processo.

Diante de todos, a mesinha da Maestra. Sobre ela uma vara de vime, uma campainha. Ao lado, um quadro negro, com giz. Quando a profe gritava “leitura”, todos abriam seu livro e em altas vozes, líamos página a página do dia. Um coral polifônico. Silenciados, um por um, éramos chamados até a mesinha para dar prova de que sabíamos. Cada dia, muitos eram chamados para escrever ou fazer contas no quadro negro (GIORDANI, 2016).

Enfim, as narrativas colhidas para esta pesquisa, permeiam com muitas outras informações sobre esses aspectos metodológicos associados ao rigor da repressão moral e física para “adquirir” os saberes impostos pelos professores. Acrescento as memórias de Italita Zorzi, ex-aluna e posteriormente professora da área rural do Vale dos Vinhedos, por apresentar uma narrativa que embasa a postura de uma professora severa e, ao mesmo tempo, paciente no modo de ensinar, porém, a prática do castigo não deixava de existir.

Ela falava muito e pegava na mão. Os mais fracos colocava na mesa dela. Uma vez o professor ficava num lugar mais alto, em cima de um tablado e ela colocava lá em cima, todos os fracos. Ela tinha muita calma. Mas dava castigo de vez em quando. Uma vez, o castigo era normal. Mas precisava, né? Se não fizesse assim, ninguém aprendia (ZORZI, 2016).

Depois dessas lembranças revividas sobre a forma de ensinar, vale questionar o sentido que a vara ou os demais castigos poderiam representar para os educandos no processo de aprendizagem. Seria uma questão estratégica das Maestras, a fim de garantir a “perfeição” dos seus alunos no ato de aprender? Pode-se imaginar a reação psicológica dos educandos ao serem chamados à sua mesa, para “provar” o que sabiam, sendo que, sobre ela, apoiava-se um recurso repressor, mas deixo para aprofundar essa temática no próximo capítulo, quando irei

³⁴ Vara de vime é um galho de uma planta chamada vimeira. Além de ser um material muito comum, usado para a repressão e castigos físicos das crianças e alunos na região colonial italiana, é um material muito usado para amarrar as videiras pelos colonos, por apresentar grande firmeza, flexibilidade e resistência.

tratar sobre os sentidos da escola rural.

Em se tratando, agora, sobre o método intuitivo, o qual aponta o Decreto 189 de 1928, Souza (2015) sinaliza que este “era entendido como um eficiente instrumento pedagógico para formar alunos com domínio suficiente em leitura, escrita e noções de cálculos a se alcançar a modernização pedagógica” (SOUZA, 2015 p. 189). Aproximando a essa concepção, os estudos de Rambo (1994) sobre os saberes almejados nas escolas étnicas caminham para uma mesma perspectiva. De acordo com seus estudos,

O que se entendia como necessidades, na época e nas circunstâncias concretas de então, pode-se resumir no seguinte: aprender a ler, a contar e a calcular; a alfabetização, portanto; aprender as verdades básicas da fé e os princípios mais elementares da moral e dos bons costumes (RAMBO, 1994, p. 201).

Dessa forma, a metodologia do ensino intuitivo era defendida como essencial para o progresso da civilidade e a modelagem do homem para a sua época. Saber ler, escrever e calcular respondia às principais necessidades do seu tempo. Por isso, conforme apontam as narrativas para o período de 1928 a 1958,

a maioria terminava o primário, uns 70 a 80%. Não tinha quase nada de analfabetos. Quem não terminava todo o primário, estudava até o segundo, terceiro ano, aprendiam a ler e escrever e “dopo”. Meus primos - os Festa - todos foram assim, estudaram só até aprender a ler. Para eles isso era o suficiente. Ler e escrever era algo fundamental, de acordo com o que se dizia para o desenvolvimento da época. Hoje você precisa ter faculdade para arrumar emprego. Naquela época, não. Não tinha onde trabalhar. Todos tinham que trabalhar na roça (VALDUGA, 2016).

Corroborando essa perspectiva, a educadora da escola rural da comunidade N. Sra. das Neves, Italita Zorzi, ressalta que “não eram muitos que não iam para a escola. A maioria sabia ler e escrever. O meu marido, por exemplo, nunca foi para a escola. Mas sabe ler porque a irmã dele ensinou em casa e faz conta tudo de cabeça” (ZORZI, 2016). Da mesma forma, a professora Lourdes aponta que “alguns iam para a escola só para aprender a fazer o nome” (MARCATO, 2016).

Estendendo o olhar sobre a metodologia de ensino, referendado no Decreto nº 18, de 20 de Novembro de 1941 para o ensino público municipal, conforme já mencionado, era o “simultâneo”.

Ancorado em Schueler e Magaldi (2008),

O ensino simultâneo representa a modalidade de organização do trabalho escolar – presente até os nossos dias, mostrando-se majoritária na cultura escolar

contemporânea – em que um único professor trabalha simultaneamente com todos os alunos da classe, com base em atividades a serem desempenhadas por todos ao mesmo tempo. Esse método irá requerer cada vez mais a homogeneidade das turmas, o que será obtido a partir da implementação progressiva da seriação como um elemento-chave da forma escolar moderna, sendo observado de forma mais sistemática no período republicano (SCHUELER e MAGALDI, 2008, p. 37)

Embora esse recurso metodológico fosse usado com mais efetividade em regiões ou escolas em que o número de alunos era muito superior ao número de professores disponíveis para instruí-los, ele popularizou-se muito fortemente em todo o Brasil, em vista do interesse do Governo brasileiro querer diminuir o alto índice do analfabetismo. Seria esse o mesmo interesse do governo municipal de Bento Gonçalves, ao substituir a metodologia indutiva, de 1928, para o mútuo em 1941?

Nas primeiras décadas do século XIX, nas memórias de Lídia Z. Parmegiani, há recordações da prática pedagógica da ideia de monitoria, em que os mais adiantados ensinavam os mais iniciantes. Quando questionada se havia a liberdade de ajudar os colegas que tinham alguma dificuldade, ela responde incisivamente: “Os que estavam adiantados serviam como professores para ajudar aqueles que não sabiam nada. A outra professora também fazia o mesmo. [...] Os mais adiantados, ela chamava e pedia as palavras. As coisas que eram escritas erradas, ela riscava” (PARMEGIANI, 2016), e ainda acrescenta: “os mais adiantados na frente e atrás os mais fracos” (*ibid.*), contrariando, dessa forma, a tendência comum que atualmente adota-se em colocar próximo ao professor aqueles que possuem maior dificuldade de aprendizagem. Penso que, para a época, estar próximo à mesa da professora poderia representar um privilégio para os considerados mais sábios. Assim como é a função da professora sair da posição de destaque, à frente de todos para ir ao auxílio dos que precisam, assim poderia representar o mesmo para os alunos, “eleitos” auxiliares da maestra. A partir disso, seria possível pensar que tal metodologia adotada por essa professora rural tornava-se classificatória ao dividir a sala de aula à frente com os “espertos” e ao fundo com os “menos espertos”? Não estaria a educadora valorizando, assim, em especial aqueles que tinham melhor propensão ao saber?

Em outras narrativas, são percebidos outros vestígios do uso do sistema lancasteriano. Considerando que as escolas rurais do Vale dos Vinhedos, eram caracterizadas como isoladas e multisseriadas, com tímida presença de capital humano (professores) e capital físico (material pedagógico - estrutura física - mobiliária) a professora Lourdes recorda das dificuldades tanto dos tempos de aluna, quanto de professora ao ensinar e administrar o ensino para tantos ao mesmo tempo e com todas as séries juntas. “Na época que eu estudava, em

1940 em diante, a escola era de madeira e sem banheiro. Havia somente uma professora para 5 classes de alunos” (MARCATTO, 2016). Quando veio a tornar-se professora, as condições pareciam ser as mesmas. “Era uma escola antiga e só tinha uma sala. Eu tinha que dar aula para todo mundo junto, então colocava os mais espertos para ajudar. Foi bravo. Não tinha banheiro. Iam atrás da igreja. Depois fizeram, junto com a bodega da igreja. Isso era até 1948”. (MARCATTO, 2016).

Percebo que essas narrativas são marcadas predominantemente por “dificuldades” frente às inúmeras limitações que as escolas rurais estavam submetidas. Aproveitar, portanto, alguns recursos metodológicos poderiam ser uma forma de otimizar os resultados frente aos escassos recursos escolares.

Outra professora que iniciou suas atividades ainda no início da década de 1940 e detentora de uma grande fama entre seus antigos alunos, Italita Zorzi, recorda das suas estratégias frente aos desafios e limitações próprias do exercício do magistério do ensino rural no Vale dos Vinhedos:

Eu colocava os mais adiantados para ajudar os mais fracos. Por que senão, como eu dava conta? Aqueles que sabiam mais, muitas vezes, vinham eles no quadro escrever. Era muito aluno e o que dá mais trabalho era a primeira série, porque eles não sabem nada. Depois de um tempo, veio outra professora e aí a escola foi dividida. Até então eu estava sozinha (ZORZI, 2016).

Outro achado importante nesta investigação tem relação direta ao campo das metodologias utilizadas no ensino rural do Vale dos Vinhedos. Os resultados da pesquisa apontam a presença do movimento da Escola Nova, na prática de uma docente chamada Elvira Romagna Dendena.

No período estudado, como podemos perceber, havia inúmeras queixas de antigos alunos e professores acerca do ensino rural, tanto sobre as limitações físicas quanto aos parâmetros didáticos e metodológicos. Sobre este último, as queixas, como já se pontuou, baseavam-se numa crítica e numa inquietação da metodologia escolar tradicional por não atender mais às necessidades do seu tempo, pautada basicamente no ato de copiar e decorar. Enquanto as primeiras décadas do século XIX passavam por inúmeras transformações políticas, sociais e econômicas, surgia também a necessidade de encontrar novas metodologias educacionais que pudessem responder aos novos anseios do seu tempo.

A partir dos relatos das fontes orais, pude constatar que as práticas pedagógicas da professora Elvira Romagna Dendena configuram uma metodologia distinta e inovadora se comparada aos demais relatos coletados. Se questionados os antigos alunos sobre o método

que ela usava na sua prática escolar, nenhum deles faz menção ao termo “Escola Nova”. Porém, os relatos apontam que seu modo de abordar os saberes escolares estava fielmente relacionado àquilo que os escolanovistas defendiam que,

[...] os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicos (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

Desse modo, acreditando na necessidade de um novo modelo de ensino, ganhou força, a partir de 1920, o movimento pela Escola Nova. De acordo com Schulder e Magaldi (2008),

Podem ser assinaladas, entretanto, algumas tendências gerais que darão o tom de uma cultura escolar escolanovista, ainda que esta esteja sendo definida em termos muito amplos e imprecisos. Entre estas, se situa a da cientificização progressiva das práticas educativas, aspecto que alimenta a necessidade de uma crescente especialização e legitimação do educador profissional e do próprio campo educacional, que assumia contornos mais nítidos, estimulando, por sua vez, a formação apropriada de professores em espaços concebidos para esta tarefa e inspirados pelos ideais renovadores. Se a questão da formação de professores em espaços específicos já se apresentava desde os tempos do Império, como objeto de debates e de políticas – que à época conviviam com a tendência da formação de professores pela prática –, este se constituiu num eixo de destaque desde os primeiros tempos republicanos, quando ao professor – cada vez mais representado pela figura feminina –, foi atribuída uma missão cívica primordial, a de “apóstolo da civilização”, o que demandava um preparo bastante consistente, tendo como referência a magnitude da tarefa. [...] Também como elemento significativo para a definição da escola renovada que se projetava por meio das reformas e se materializava no horizonte do “possível” – sendo este múltiplo e dependente de inúmeras variáveis – situa-se a valorização dos processos de ensino-aprendizagem, compreendidos partir da centralidade do aluno, com a utilização, por exemplo, de métodos ativos, que envolviam a participação mais direta daquele sujeito na produção de conhecimento, através da experimentação e do enfrentamento de desafios (SCHULER E MAGALDI, 2008, p. 50-51).

Com esse mote, a Escola Nova surgiu como uma pedagogia que visava o conhecimento pela interação do sujeito com o meio. Seria pelos saberes sociais que a aprendizagem deveria ser pautada e valorizada.

Essa nova forma de interpretar os saberes liderada pelo movimento da Escola Nova surge com uma proposta de inovação para a educação, “na qual o aluno passa a ser o centro do processo. O professor se torna facilitador da aprendizagem, priorizando o desenvolvimento psicológico e a autorrealização do educando, agora agente ativo, criativo e participativo no ensino aprendizagem” (SILVA, 2012, p. 3).

Corroborando essa inspiração metodológica, os antigos alunos da professora rural, a maestra Elvira, evocam diversos relatos que aproximam a metodologia da educadora com o movimento da Escola Nova:

Os pais que a conheciam faziam questão de mandar seus filhos a estudar com ela. Era um pouco longe, mas achavam que valia a pena. [...] A escola ficava perto da estrada que liga Garibaldi a Bento. Seguidamente passavam tropas de bois ou tropeiros com carga.

Uma vez, lembro como se tivesse sido ainda ontem, passava uma tropa de bois com chifres compridos e chegaram correndo até a porta da escola. E nós nos assustamos. A professora disse que iam para o matadouro. Eram conduzidos por campeiros a cavalo. Naquela época, o transporte era feito por tropeiros.

Depois do susto, a professora aproveitava para explicar a utilidade do boi, da vaca, dos produtos alimentares, como industrializar, como conservar, cozinhar, comer etc. Em 1923 ou 24, aiaiai passou o primeiro FORDECO. Que barulho! Ela deixou todos nós vermos o Ford. Tipo: frente com motor e faróis enormes, depois parecia uma bicicleta. E atrás, sem toldo. Aí ela aproveitou para falar sobre meios de transporte e comunicação. Ela explicava e deixava que perguntássemos. Era tão bom... (BASSO, 1985).

Esses exemplos elucidados são entendidos como escola ativa, pois a forma de aprender e se apropriar dos saberes acabam sendo o resultado dos impulsos naturais do cotidiano. Assim como a Escola Nova, a professora Elvira compreendia que a educação a ser oferecida não poderia estar alheia aos problemas sociais e nem ao indivíduo. “Quando bem se examinem os princípios gerais da escola nova [...], verifica-se que a dimensão própria da ação educativa é de ordem social e cultural” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 249).

Nessa metodologia, evidenciava-se que na educação o professor devia adequar as necessidades de cada indivíduo ao meio social, instigando um processo ativo na construção do conhecimento, assim como recorda a ex-aluna da professora Elvira:

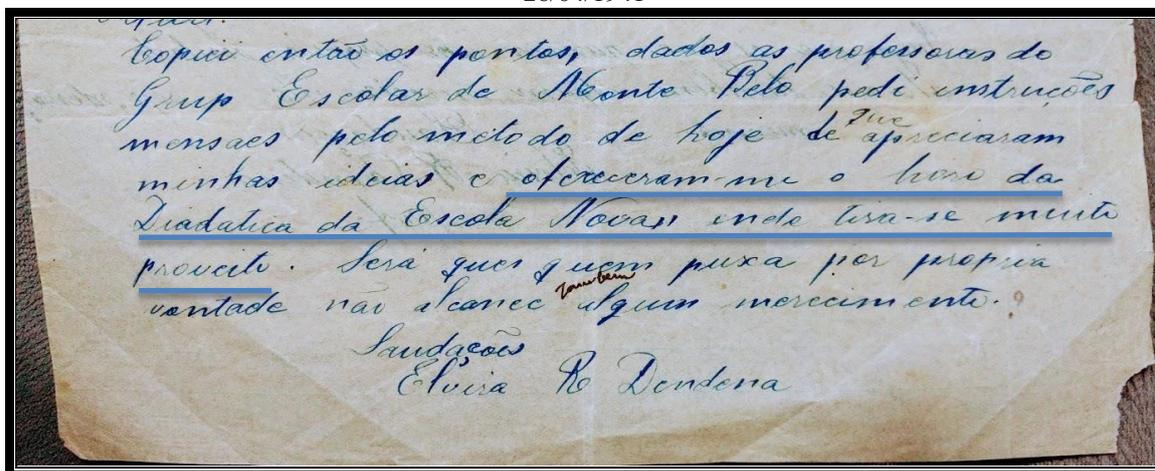
Outras vezes, ela nos levava de cá pra lá, para observar a natureza: a terra (produtiva, improdutiva, arenosa, pó)... As plantas: frutíferas, ornamentais, ervas daninhas, com ou sem espinhas etc. Fomos também até a represa do moinho. Era o estudo da água: potável, força, corrente; água nascente ou de poço, de cisterna, água de moringa para beber, cozinhar. O que a gente aprendia com ela! Tudo era divertimento (BASSO, 1985).

Fica claro, portanto, que os inúmeros apontamentos orais nos levam a acreditar que essa educadora rural tinha muito das inspirações metodológicas da Escola Nova. Para mim, estava claro que, embora não pudesse ter recebido formação para tal referencial metodológico, sua prática estava intimamente ligada a esse movimento.

Contudo, para minha surpresa, a partir das investigações empreendidas nos acervos pessoais da filha da professora Elvira, senhora Zélia Helena Arnaud Sampaio, pude encontrar

um manuscrito em folha avulsa em que se discutem problemas e a circulação de “livros de didática da Escola Nova”.

Figura 43 - Manuscrito avulso dirigido ao Inspetor de Ensino da Professora Elvira Romagna Dendena – 26/04/1941



Fonte: Acervo pessoal de Zelia Romagna Dendena.

No documento, a professora usa a seguinte expressão “[...] no método de hoje de que apreciaram minhas ideias” leva-me a pensar que, após avaliação dos inspetores escolares sobre a sua metodologia de ensino, “apreciaram” e associaram com o “método de hoje” (Escola Nova) oferecendo-lhe “o livro da Didática da Escola Nova onde tira-se muito proveito”.

Além disso, encerra sua correspondência ao inspetor escolar, fazendo-lhe um questionamento. “Será que quem puxa por própria vontade não alcança também algum merecimento?”. Esse questionamento parece-me ter duplo sentido. Primeiro, imagino que possa se referir a “recompensa” nos ganhos de aprendizado para aqueles que utilizam o método da Escola Nova, ou a segunda interpretação possível é em torno do seu questionamento às autoridades se ela não era digna de um “merecimento” (aumento financeiro) por “puxar por própria vontade” um novo modelo de ensino. Independente da sua intenção, esse documento nos possibilita evidenciar as tentativas de avanços que surgiram no ensino rural do Vale dos Vinhedos, buscando uma renovação da sua forma de interagir com os saberes escolares, saindo de um modelo tradicional para um modelo no qual o aluno tenha liberdade de expressão e protagonismo.

Compreende-se, então, que essa maneira [da Escola Nova] de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o

aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência e na lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma vertente pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2008, p. 18).

Importante ressaltar que o trabalho apresentado até aqui, referente às metodologias de ensino, não tinha como objetivo estudá-las de forma mais aprofundada. Não era esse o objetivo, mas olhá-las para pensar os saberes ensinados. Entretanto, o intuito maior era estabelecer algumas relações e aproximações entre o que o método prescrevia e a prática escolar vivenciada no interior das escolas do Vale dos Vinhedos.

“O trabalho com memórias oportuniza que se conheça e se compreenda melhor o processo educacional de uma época”, resalta Almeida (2001, p. 21). A partir delas, foram levantadas algumas reflexões a fim narrar como eram estabelecidas as relações com os saberes. Rever essas formas que dinamizaram a história do ensino rural desse espaço possibilita compreender as construções dos saberes e as identidades escolares, tanto na condição de aluno, quanto de professor.

4 OLHARES SOBRE OS SENTIDOS DA ESCOLA RURAL DO VALE DOS VINHEDOS

Este capítulo tem como objetivo lançar olhares sobre os sentidos que antigos alunos e professores atribuíam à escola rural ou ao processo de escolarização do Vale dos Vinhedos.

Antes de aprofundar a investigação sobre esses sentidos que permeiam as escolas rurais, quero retomar ao leitor algumas considerações que tem me inspirado a trilhar essa investigação. Mencionava nos capítulos anteriores que o meu modo de pesquisar e conduzir o estudo sobre os saberes e os sentidos das escolas rurais do Vale dos Vinhedos, se aproximava a condição de um enólogo. À medida que a pesquisa avançava, fui me apropriando das circunstâncias que envolve o trabalho do enólogo na preparação de um vinho. Primeiramente, foi necessário analisar o *terroir* em que se desenvolveria meu produto (*locus* da minha pesquisa – Vale dos Vinhedos e seu contexto histórico). Após isso, entre as diferentes espécies de uvas, precisava fazer a colheita, a vindima (fontes escolhidas para a pesquisa) e escolher somente àquelas que melhor atendiam ao propósito do vinho que se desejava obter (objetivo e problema da pesquisa). Nem todas as uvas ou de qualquer qualidade serviriam para elaborar esse produto. Escolhas erradas ou mal analisadas poderiam comprometer a qualidade do produto final (dissertação). Após a seleção dos frutos, foi necessário desengajar e pisar sobre as uvas (fontes) a fim de que elas começassem a ser transformados em um novo produto. Transformada a uva e revelado esse novo produto (saberes escolares – terceiro capítulo) chegou o momento de encontrar os sentidos (quarto capítulo – olhares sobre os sentidos da escola rural) do produto que elaborei até aqui.

Dito isso, ao adentrar no quarto capítulo, preciso considerar que chegou o momento de falarmos sobre os sentidos daquilo que foi discutido e produzido até o momento. Afinal, qual é o sentido ou os “sentidos” que os antigos sujeitos escolares representaram sobre aquilo que foi discutido nos capítulos anteriores?

Assim como ao falar de vinhos, falamos sobre os seus sentidos, busco nesse capítulo perceber os sentidos que os antigos sujeitos escolares do Vale dos Vinhedos apresentam sobre o processo de escolarização.

Ao final da elaboração de um vinho, o enólogo antes de consumi-lo faz uma análise de todos os sentidos que o caracterizam. Explora todos os sentidos que envolvem o produto (segundo e terceiro capítulo) e a partir disso, começa a significar (quarto capítulo). Analisa o vinha na garrafa, no copo, explora as nuances, cores, faz analogias e relações, aprecia as matizes, os degrados, sente o bouquet – aromas expandidos.

Enfim, diria que esse é o processo final do trabalho do enólogo (pesquisador). Depois de todo um trabalho investigativo e cuidadoso, o enólogo (pesquisador) precisa estar atento a todos os elementos possíveis que ele transmite, a fim de que possa aprofundar e qualificar a análise do produto final.

Assim, buscarei encontrar os possíveis sentidos às perguntas expostas no problema da pesquisa, referente as representações que permearam a prática escolar no meio rural do Vale dos Vinhedos. Que sentido a escola representava aos seus moradores rurais? Quais sentidos estão representados na condição de ser ou estar como aluno ou professor nesse meio rural? Que sentido prático tinha a escolarização para os moradores do Vale dos Vinhedos no recorte temporal investigado? Quais são os sentidos que emergem dos processos identitários dessas escolas rurais?

Desse modo, o objetivo central deste capítulo foi o de discorrer questões voltadas aos sentidos atribuídos à experiência escolar de antigos sujeitos escolares do Vale dos Vinhedos. Decidi que o termo “sentidos” será posto de forma plural, por considerar que a relação que os sujeitos atribuem à sua relação com o ensino rural é variada e dinâmica. Entendo que cada sujeito constrói o seu “sentido”. Portanto, essa pesquisa não tem a pretensão de encontrar um sentido fixo sobre a prática do ensino rural, mas fazer o exercício de evidenciar, no conjunto das fontes, os elementos que se convergem e se destacam entre si sobre a temática dos sentidos.

Por uma opção metodológica, minha categoria de análise sobre os sentidos que se inferem sobre o ensino rural do Vale dos Vinhedos será dividida em três momentos. Primeiramente, faço uma análise sobre os sentidos que decorrem sobre a escola a partir de uma perspectiva dos processos identitários presentes na cultura das comunidades rurais do Vale dos Vinhedos, com ênfase numa cultura étnico-italiana. Frente a esses processos identitários, busco analisar quais sentidos emergem dessa relação entre a escola e a dinâmica do cotidiano social. Por segundo, investigo os sentidos da escola como espaço de autoridade para garantir e assegurar a moralidade, a ordem e a civilidade dos cidadãos, seja por meio de discursos ou, até mesmo, pela prática de castigos físicos, se assim fosse necessário. Junto ao aspecto do sentido de autoridade, contemplo uma análise sobre a figura dos professores rurais e a função que eles passavam a representar ao assumir esse cargo junto à comunidade rural. E, por último, discuto como a cultura do ensino rural do Vale dos Vinhedos relacionava o conceito de desenvolvimento pessoal - progresso social em relação à escola.

Exposto isso, reafirmo e justifico que o processo escolar, seja ele em qualquer espaço, é, em sua gênese, complexo, plural e envolve diversos olhares, leituras e compreensões. Os sentidos podem alterar de acordo com o sujeito que as desenvolve e para quem as desenvolve. Esses sentidos constituem os conhecimentos, a cultura e o contexto de vida dos sujeitos implicados no meio.

Enfim, o sujeito constrói sua arquitetura de sentidos a partir da imersão da sua vida social com o contexto do meio em que vive e como vive, seus hábitos, crenças e culturas. Por isso, o conceito de sentidos não será analisado a partir de uma ótica determinista, mas prestigiando e valorizando as mais diferentes concepções dos sujeitos entrevistados sobre sua experiência escolar. No entanto, essas concepções de sentidos serão analisadas em três momentos, como já apresentados acima.

Como se sabe, o espaço escolar é sempre plural e carregado de muitos “sentidos”, acima de tudo, por processos de significação da experiência vivida. Ou seja, o termo em questão – sentidos – oferece uma dimensão de análise bastante atenta, em especial, quando é relacionado aos aspectos voltados às experiências, às memórias e culturas. Cada qual constitui os seus sentidos sobre uma experiência. Portanto, ele será plural, ora convergente em alguns aspectos, ora até mesmo divergente. Por isso, tratar sobre os sentidos de antigos sujeitos escolares, na perspectiva da dinâmica pessoal e social, é sempre muito diferente do que tratar sobre os sentidos de uma organização social, assim como exemplifica Nóvoa (1998), “as escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (...) que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta (NÓVOA, 1998, p. 16).

Viñao Frago (2000) diz que os indivíduos e suas relações com a prática compõem o conceito de cultura escolar. Aquilo que é próprio do cotidiano escolar, modo de ser, pensar, agir, as suas diferentes linguagens, práticas relativamente consolidadas, seu modo de ser e fazer podem ser elementos constitutivos de uma cultura escolar. Assim descreve Viñao Frago:

Esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (FRAGO, 2000a, p. 100).

A partir desses aspectos, compreendo que a dimensão do conceito de sentidos da experiência do ensino rural do Vale dos Vinhedos margeará o desafio de compreender os

aspectos da cultura escolar. Os sentidos dados à escola ou à experiência escolar são, portanto, a capacidade de significar e interpretar as práticas vividas.

Compreendo que o conceito de “sentido” e “representação” possui uma estreita relação conceitual. No entanto, considero que em ambos os conceitos não é possível estabelecer uma universalidade de resultados. Ou seja, nem os sentidos nem as representações que os sujeitos desta pesquisa manifestaram sobre o ensino rural são passíveis de uma leitura conclusiva. Chartier (1985) reforça essa condição na história cultural ao dizer que:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (...) 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 menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou uma história de vistas demasiado curtas –, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 1985 p.17).

Dessa forma, os sentidos que aqui serão representados acerca do ensino rural do Vale dos Vinhedos não significam que são únicos, e certamente poderá haver outros sentidos. Todavia, os resultados que aqui serão apresentados são frutos daquilo que, a partir das análises das diferentes fontes produzidas para esta pesquisa, foi possível ser percebido e que se tornou mais convergente entre os sujeitos.

4.1 RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, COMUNIDADE E A CONSTITUIÇÃO DE PROCESSOS IDENTITÁRIOS

Figura 44 - Comunidade da Busa – Vale dos Vinhedos / Bento Gonçalves
Sem data

RS -



Fonte: Museu do Imigrante de Bento Gonçalves - RS

A imagem traz consigo uma representação de como é compreendido o sentido de comunidade para os moradores do Vale dos Vinhedos. A fotografia é marcada por elementos que constituem a ruralidade do espaço. O relevo acidentado, que faz jus ao nome do local “Busa” (Buraco - no dialeto), as plantações de videira, a rusticidade dos meios de transporte da época, a carroça, muito utilizada pelos colonos por longos anos para o transporte, são facilmente percebidos no cenário que compõe a imagem.

Presenciamos também, ao centro da imagem, a representação do coração daquilo que consideram vital para os processos identitários comunitários: o edifício da igreja e o da escola. Entender os sujeitos desse espaço, sem vinculá-los com essas duas dimensões identitárias fundamentais, é negar aquilo que os torna sujeitos pertencentes a uma comunidade. O movimento inerente ao processo identitário a partir do exercício de uma cultura religiosa (católica) e educacional sinaliza-se como o aspecto principal da formação identitária das comunidades do Vale dos Vinhedos. No entanto, por já ter manifestado no primeiro capítulo sobre a dimensão religiosa na cultura escolar e social do Vale dos Vinhedos, atentar-me-ei em

abordar, agora, somente os sentidos que o espaço escolar representa para os antigos sujeitos escolares e a relação que se estabelece, a partir disso, com a comunidade rural.

Partindo do referencial de Hall (2005), ao afirmar que “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (HALL, 2005, p. 11), considero que o meio social ou o meio comunitário do *locus* da pesquisa proporcionou aos moradores das comunidades rurais do Vale dos Vinhedos um entendimento e um olhar de que a escola fez parte do centro integrante na formação dos habitantes rurais da região dos Vinhedos. Concordo com Kreutz quando afirma que “a educação e a escola são um campo propício para se perceber a afirmação dos processos identitários e os estranhamentos e as tensões decorrentes da relação entre culturas”. (KREUTZ, 2001, p. 123).

A partir da análise das diferentes fontes, sejam elas documentais ou orais, a primeira percepção que identifico é que a escola rural, desde a chegada dos primeiros imigrantes no final do século XIX, já apresentada no primeiro capítulo, até o período que compõe esta pesquisa, foi, protagonista do processo identitário dos seus cidadãos e das relações sociais.

Mesmo percebendo que os primeiros passos do ensino rural do Vale dos Vinhedos eram marcados por limitações físicas e pedagógicas, o ensino nunca deixou de ser prioritário para as comunidades rurais. A presença e assiduidade em uma escola ou num espaço de aprendizagem sempre foi possível de ser constatado nas diferentes fontes, como um elemento associado à formação da comunidade. Ou seja, a primeira possível constatação que posso identificar é que o ensino rural possui uma estreita relação com a sua comunidade.

No entanto, os sentidos e as relações de identidade com a comunidade variam, de acordo com o tempo e com a figura dos professores que estavam à frente das escolas rurais.

Analisando a relação entre escola e comunidade na constituição dos processos identitários, a partir do relato de Lídia Zaffari, já centenária, fica evidenciado o tensionamento entre instrução e as dificuldades econômicas e sociais. Se de um lado tinha-se a consciência comunitária da importância da frequência escolar, de outro, tinha-se a consciência familiar da necessidade da mão de obra das crianças para auxiliar no sustento da família.

A partir disso, como compreender os sentidos que permeavam a escola para esses pioneiros do Vale dos Vinhedos? Como conciliavam aquilo que era tratado como essencial na vida comunitária e suas condições e particularidades na vida privada?

Conforme os depoimentos de Lídia Zaffari Parmegiani, (2016) fica clara a consciência e a prática de ir à escola, porém, a frequência ou a assiduidade eram relativas. Isso se dava conforme a condição e as possibilidades de cada família. Relata que:

Mandavam (frequentavam) pouco na escola, porque eram os mais velhos da família que precisavam oferecer mão de obra. Um dia na escola, três em casa. Principalmente no tempo da colheita do trigo, milho e do feijão [...] Depois de terminar a colheita, liberava mais um dia, dois de aula” (PARMEGIANI, 2016).

Essa circunstância referente ao processo de não ir à escola, por conta da demanda da mão de obra e das outras dificuldades financeiras, é recorrente na literatura e nos relatos orais desse período, principalmente nas três primeiras décadas do século XX. Mas vale destacar que entendiam o trabalho também como educativo. Contudo, compreendo que essa circunstância não pode ser entendida e categorizada de tal forma que se possa afirmar que o trabalho sobrepõe ao interesse da escola, ou vice-versa. Considero que, enquanto comunidade, essa dinâmica era natural e aceitável para a sua época. Trabalho e escolarização eram exercícios que transcorriam de forma paralela na dinâmica identitária da comunidade. Afinal, investigar os sentidos da escola como espaço de identificação com a comunidade supõe contemplar a educação de forma ampla, atenta aos enfoques histórico-culturais e considerando que, em muitos aspectos, as experiências e a cultura escolar estão imbricadas com a cultura local. Como descreve Faria Filho, “[...] não apenas acontece educação dentro de um espaço determinado, o escolar, mas também, em sua projeção física simbólica, cumpre uma função educativa fundamental” (FARIA FILHO, 2002, p. 17).

Ainda de acordo com os relatos de Parmegiani (2016), percebo que os sentidos referentes à escola, que emanam da sua memória, dão mais ênfase a uma narrativa pautada por uma relação de sofrimento e sacrifício diante da sua passagem escolar. Esses aspectos aprofundarei no próximo tópico, ao tratar da escola como autoridade. Todavia, em meio a tantos relatos de dificuldades, compreendi que os espaços comunitários – escola e igreja – tornaram-se um refúgio e um símbolo de liberdade e autonomia.

Ter a oportunidade de se dirigir à escola da comunidade, de fazer o deslocamento da casa para a escola, era uma das poucas liberdades permitidas a um jovem ou a uma criança daquela época. Em tempos de privações sociais e a falta de liberdade de sair de casa sem a autorização, o controle ou a “presença vigiada” dos genitores, muito provavelmente, representou, por anos, uma experiência que trouxe à escola um sentido de liberdade e desenvolvimento de autonomia a antigos sujeitos escolares, mesmo que internamente à escola houvesse inúmeras limitações.

Esse é um dos principais sentidos (positivo) construído sobre a escola, que parece ter ficado na memória de Lidia Z. Parmegiani. Mesmo percebendo que a narrativa, de um modo geral, sobre as suas experiências escolares fossem marcadas fortemente por relatos de experiências de castigos físicos, poucas condições físicas de se manter na escola,

principalmente por falta de material pedagógico e vestuário, suas lembranças sobre o tempo escolar são também positivas. Quando questionada se, mesmo com tantos relatos de dificuldades, a escola tinha algum sentido positivo, relata que:

Ah sim, a gente ia faceira para a escola. [...] Apesar de tudo, eu gostava de ir para a escola para passear, brincar. Não se podia ir a lugar nenhum sozinha, só na escola. Em casa o pai e a mama não deixavam a gente sair em lugar nenhum. Só na escola e na igreja não iam junto com a gente. A gente tinha vontade de passear e eles não deixavam. Era difícil criança ficar parada, a gente gostava de brincar com os amigos. (PARMEGIANI, 2016)

Desse modo, compreendo que a escola poderia ter duas dimensões de sentidos: a interna e a externa. As relações internas, sob o poder e o controle da professora, nem sempre eram constituídas por uma relação prazerosa, que fortalecesse os vínculos sociais ou comunitários por conta do papel assumido por muitos professores de uma prática pedagógica bastante rígida, severa, pouco lúdica dentro da sala de aula, portanto, sem boas lembranças ou sentidos “positivos”. Todavia, apesar disso, a escola não deixou de ser um simbolismo forte para a comunidade. A partir das relações externas que se constituíam em torno da escola, as brincadeiras durante o horário do recreio, o deslocamento com amigos até a escola, desacompanhados dos pais, possuía um sentido de liberdade. Essa “liberdade”, talvez, representasse um dos poucos momentos que permitia a criança ser, verdadeiramente, criança. Ali, possivelmente, reunidos com os amigos da comunidade, era a maior manifestação de processos de identificação daqueles sujeitos, como autônomos e livres. Isso porque, em casa, o seu tempo era tomado pelo serviço junto aos pais nas atividades rurais e, dentro da escola, a seriedade e o rigor no comportamento eram julgados como indispensáveis para haver aprendizado, tornando, assim, o ambiente interno da escola pouco prazeroso, e o externo, um espaço de boas lembranças e práticas identitárias.

Muitos outros relatos vão ao encontro dos mesmos sentidos sobre a escola. Dona Gema ressalta as dificuldades em aprender e considerava-se pouco habilidosa com os estudos. Porém, as lembranças que a escola lhe proporcionou, embora tenha frequentado por muito pouco tempo, foram as relações constituídas em torno dela. Ao ser questionada sobre as recordações dos aprendizados na escola rural da “Scuola da Chiesa Santa Lúcia” [Escola da Igreja de Santa Lúcia] relata que: “Fui para a escola, “diversi anni” [diversos anos]. Mas não aprendi “nhiente”, [nada]. Só fazer o meu nome. [...] Eu ia para a escola, mas a “testa dura” não adiantava. Então, fiquei só em casa para trabalhar. [...] Mas eu aprendi a brincar com os amigos e também aprendi a estrada, aquela sim (risos)” (ANGHEBEM, 2016). Nesse relato,

também é possível perceber a dimensão social que a escola desempenhava, ao integrar a vida social desses sujeitos com a comunidade.

A partir da década de 40 do século XX, Pe. Julio Giordani, antigo aluno da escola rural da Linha Leopoldina, julga que a escola do seu tempo estava mais estruturada, se comparada com o período escolar da centenária Lídia. “No nosso tempo, podemos considerar que as coisas já estavam feitas. Era uma coisa mais pronta. Os primeiros tempos era diferente, mais difícil” (GIORDANI, 2016). No entanto, percebe-se que essa constatação se referia à estrutura física, pois as práticas pedagógicas e a relação de sentidos que se estabeleciam com a escola eram basicamente as mesmas de outros entrevistados mais antigos. Apesar das circunstâncias favoráveis e desfavoráveis que circundavam a sua condição de estudante, relata: “A escola representou para mim... (pausa) uma época importante na minha vida. A gente esperava completar 7 – 8 anos para ir na escola”. Ou seja, a escola era aguardada com muita expectativa, como um marco decisivo na vida. A fim de acender uma resposta mais provocativa sobre os sentidos que poderiam permeiar a escola, no seu tempo, questionei se havia alguma recordação sobre “crise de sentido na educação ou da escola” em que a sociedade discutia no seu tempo de criança ou jovem. Enfaticamente, responde que não há lembranças sobre essa circunstância e relata que só recorda que “falava-se em crise do preço da uva e do vinho. Mas crise da educação, não. Só ouvi falar em crise na educação muito mais tarde” (GIORDANI, 2016).

Ainda sobre o sentido lúdico de sociabilidade que permeava as relações externas das escolas rurais, Giordani recorda que: “O recreio não era organizado. Era a única coisa que era livre na nossa vida. Brincávamos como queríamos. Era mais brincar de pegar, correr...” (GIORDANI, 2016). Outras narrativas vão ao encontro desses mesmos sentidos:

A escola dava para a gente quinze minutos para brincar. [...] Bolinha de gude, tinha o campo de futebol que ficava num potreiro. A gente descia lá e geralmente vinham lá chamar a gente quando terminava o recreio. A gente ficava muito triste e até com raiva. Eu me lembro da Gema Rainer que geralmente vinha sempre ela chamar nós. A gente estava na boa do esporte, dividia o time, né, e tinha que voltar para a sala de aula. Também tinha o campanão. Tinha vários quadrados e devia jogar uma pedra e caminhar nesses quadrados só com uma perna. Não podia queimar os riscos. Cada equipe tinha o seu lado. (VALDUGA, 2016).

Importante observar que as memórias que são apresentadas sobre o espírito lúdico no período escolar, de uma forma geral, não são apontadas como práticas que aconteciam dentro da escola ou durante as aulas. Ou seja, parece que a ludicidade não era prática liderada pelos professores. O brincar estava muito mais ligado a uma característica de autonomia dos

próprios alunos, em que eles tinham a condição de escolher as suas brincadeiras, estabeleciam suas regras, decidiam as formas que iriam brincar, a organização dos seus times etc. Entendo que essas iniciativas eram fundamentais para o processo do desenvolvimento do espírito comunitário. Em período de práticas autoritárias sobre o processo educacional e sobre a figura do professor, muito comuns para o período da pesquisa, entendo que o aluno ter a opção de se sentir livre para o brincar proporcionava à escola uma outra dimensão de sentido, que estava além das suas paredes e da sua prática curricular. Nela, o sentido da prática da socialização comunitária era tão importante quanto a prática curricular. Aliás, percebi que, em alguns relatos, os momentos de recreação com os colegas tornavam-se um elo de motivação para a frequência escolar. Valduga (2016) recorda que,

Ir para a escola para aprender, não era fácil. Eu chorei nos primeiros tempos. Eu não gostava da escola. Mas tinha a hora do recreio, em que você tinha a liberdade de brincar, correr, ficar à vontade, e lá (sala de aula) a gente se sentia preso. Não podia fazer nada e éramos apenas crianças. (VALDUGA, 2016).

Em suma, percebo que nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos muitos vínculos comunitários eram exercitados, mesmo que indiretamente. No entanto, noto que a prática desses vínculos de sociabilidade não estava associada necessariamente à figura do professor, mas a partir da própria figura dos alunos. Ou seja, como mencionei, em torno da escola havia com muita frequência duas concepções de sentidos, o sentido que permeava as práticas internas, lideradas pelos professores, e as práticas externas, em que os próprios educandos eram os protagonistas.

Desse modo, intuo que os momentos externos, paralelos à atividade escolar, como os horários de recreio, as festividades comunitárias, os momentos de deslocamentos até a escola, sem a presença vigiada dos pais, proporcionou a eles, pelo menos, nesses momentos, perceberem as suas “identidades” enquanto sujeitos sociais e escolares. Em períodos de controle das ações sociais e da rigidez sobre a conduta dos atos humanos, a criança tinha a possibilidade de revelar e expressar as suas facetas como indivíduo social e comunitário. Afinal, “as atividades lúdicas podem colaborar com o desenvolvimento pessoal, a formação do homem autônomo, e, ao mesmo tempo, com a melhoria na participação comunitária [...]” (DOHME, 2003, p. 122).

Assim como propõe este subcapítulo, de investigar os sentidos que se constituem a partir dos processos identitários entre a escola e a comunidade, percebo que outro sentido que emana do espaço escolar do Vale dos Vinhedos é a relação de pertencimento da comunidade

na construção das suas próprias escolas. Essa questão já foi assinalada no primeiro capítulo, porém, agora, retomo esse aspecto, a fim de alargar a ótica sobre os sentidos que dela emergem.

A função da escola começa a fazer sentido para os seus moradores desde o surgimento das primeiras comunidades, na medida em que a comunidade sente que, além do sustento físico (os primeiros plantios) e religioso (construção das primeiras igrejas), havia também a necessidade do sustento intelectual dos seus moradores (construção de escolas).

No *lócus* da minha pesquisa, o universo escolar do meio rural aponta para o entrelaçamento das ações comunitárias, medindo esforços para a efetivação do ensino aos seus moradores. Em torno da educação, criou-se um sentido de pertencimento ao outro e à comunidade, em que todos se sentiam envolvidos no processo de escolarização da comunidade. Esse aspecto relacional, a partir da conexão que os sujeitos estabeleciam com os processos identitários culturais, é discutido por Hall (2006), ao afirmar que a identidade cultural é construída historicamente, e não biologicamente, por meio de uma contínua inter-relação com as formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. “Por isso a educação e a escola são um campo propício para se perceber a afirmação dos processos identitários e os estranhamentos e as tensões decorrentes da relação entre culturas”. (KREUTZ, 2001, p. 123).

Essa circunstância de entrelaçamento dos seus cidadãos na construção dos seus espaços públicos, em especial igrejas e escolas, pode ser mais bem compreendida e ilustrada a partir do exemplo citado por Júlio Giordani, ao fazer memória sobre a relação e o compromisso da escola com o seu meio comunitário, ao relatar que:

Os meus irmãos mais velhos ajudaram na construção da igreja nova que estavam fazendo, carregando tijolos, puxando água. Ela (professora Coraína Leite Zorzer) mandava os alunos lá perto da capela fazer uma fila e passar os tijolos para construir a igreja. Então isso é 1928 – 29. Então, para ajudar de alguma forma a comunidade, a maestra organizou os alunos em fila indiana para passar os tijolos aos construtores. (GIORDANI, 2016)

Dessa forma, a ex-professora Italita Zorzi ressalta a função que desempenhava no meio rural, como sendo aquela que também tinha o compromisso de estabelecer um entrelaçamento social da escola, com o espaço, “naquele tempo, você sabe como era, construía escola, igreja, tudo era feito com a ajuda da comunidade e a escola se envolvia sempre como podia”. (ZORZI, 2016).

Assim sendo, compreendo que sobre a relação entre escola e alunos, nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos, abarcava um sentido de vinculação com a dinâmica que regia a comunidade. Havia uma triangulação de sentidos entre escola, família e igreja/comunidade muito imbricados um com o outro e que todas se complementavam entre si nos processos educativos e culturais vividos em comunidade. Não é possível evidenciar, nas fontes orais ou documentais, que essas instâncias se contrapunham uma contra a outra. Entendo-as como um *continuum*, em que as relações não aconteciam de formas isoladas, mas se complementavam uma à outra.

Todavia, essa dinâmica escola-comunidade do Vale dos Vinhedos nem sempre teve sua história marcada pela integração da cultura social e escolar de forma tão “harmoniosa”. Ocorre que, durante o período da nacionalização do ensino, as escolas étnicas-isoladas que compõem o espaço da pesquisa foram marcadas por um processo de tensionamento cultural e político. A “harmonia” social que sobre ela era evidenciada, houve interferências políticas externas que influenciaram a relação comunidade e cultura escolar.

Ao concordar com Grazziotin e Almeida (2012) quando afirmam que [...] as narrativas fazem parte de uma memória coletiva cujos vínculos são constituídos pela idade e pelo pertencimento a uma determinada comunidade, e o fio que une as lembranças são as memórias sobre a educação em um espaço geográfico e social. (GRAZZIOTIN, ALMEIDA, 2012, p. 30), percebo que os relatos trazidos pelos sujeitos das entrevistas, sobre a relação escola e comunidade, também são marcados por circunstâncias políticas, econômicas e sociais do seu tempo. Se, por um lado, como já vimos, a cultura dos imigrantes e descendentes italianos foi decisiva para todo o processo de constituição escolar e o sentimento de pertencimento na responsabilidade para a formação dos membros da própria comunidade do Vale dos Vinhedos, por outro, também é possível vislumbrar tensionamentos sobre esse processo identitário, quando se buscou exaltar o sentimento de brasilidade pelo governo e apagar as manifestações e expressões de italianidade da população.

Desse modo, por considerar que as memórias são as lembranças de um espaço geográfico e social, conforme apontam Grazziotin e Almeida (2012), é notório perceber os pontos de tensionamentos que surgem das lembranças dos sujeitos da entrevista, entre a relação entre escola-comunidade existente no Vale dos Vinhedos, em confronto com a política escola-comunidade desejada nesse período.

O processo autoritário deflagrado sobre a educação, imposto pela campanha de nacionalização entre os anos de 1937 e 1945, buscou impetrar ou estabelecer uma “cultura homogênea” na educação, que interferiu na relação e nos modos em que a comunidade se

relacionava com a escola. Isso, no entanto, interferiu na cultura escolar e comunitária do Vale dos Vinhedos, ao não dar liberdade para os imigrantes preservarem suas identidades e tradições, no espaço escolar. O espírito identitário da italianidade que caracterizava as relações comunitárias precisava ser ocultado ou negado nas escolas rurais. Ou seja, aquilo que era comum e vivido no ambiente da cultura comunitária, o modo de se comunicar pelo dialeto italiano, os costumes familiares, enfim, as tradições que rememoravam a cultura italiana, passaram a ser identidades que precisavam ser extintas do meio escolar. Assim, as políticas públicas para as escolas rurais prescreveram o princípio de educar para ser brasileiro e, em contrapartida, as relações comunitárias e familiares, “educavam” para ser italiano a partir dos seus hábitos e tradições. Negociações foram feitas, a aprendizagem do português foi, também, apreciada sem manifestar resistências durante esse processo.

As memórias de Remi Valduga, por exemplo, trazem lembranças de uma escola que evidenciava de forma mais acentuada os interesses da política nacional e muito pouco da sua cultura local. Recorda que seu primeiro dia de aula aconteceu alguns dias depois dos colegas – mês de março - e o tema em discussão na aula já era sobre a Semana da Pátria. Embora o relato tenha certo humor, é possível compreender a evidência que se dava aos assuntos voltados à nacionalização e à cultura nacionalista que se desejava inculcar no meio escolar e, ao mesmo tempo, a falta de sentido que as perguntas tinham para aqueles que estavam sendo introduzidos a essa proposta escolar nacionalista, muito distante, até então, dos assuntos do cotidiano familiar:

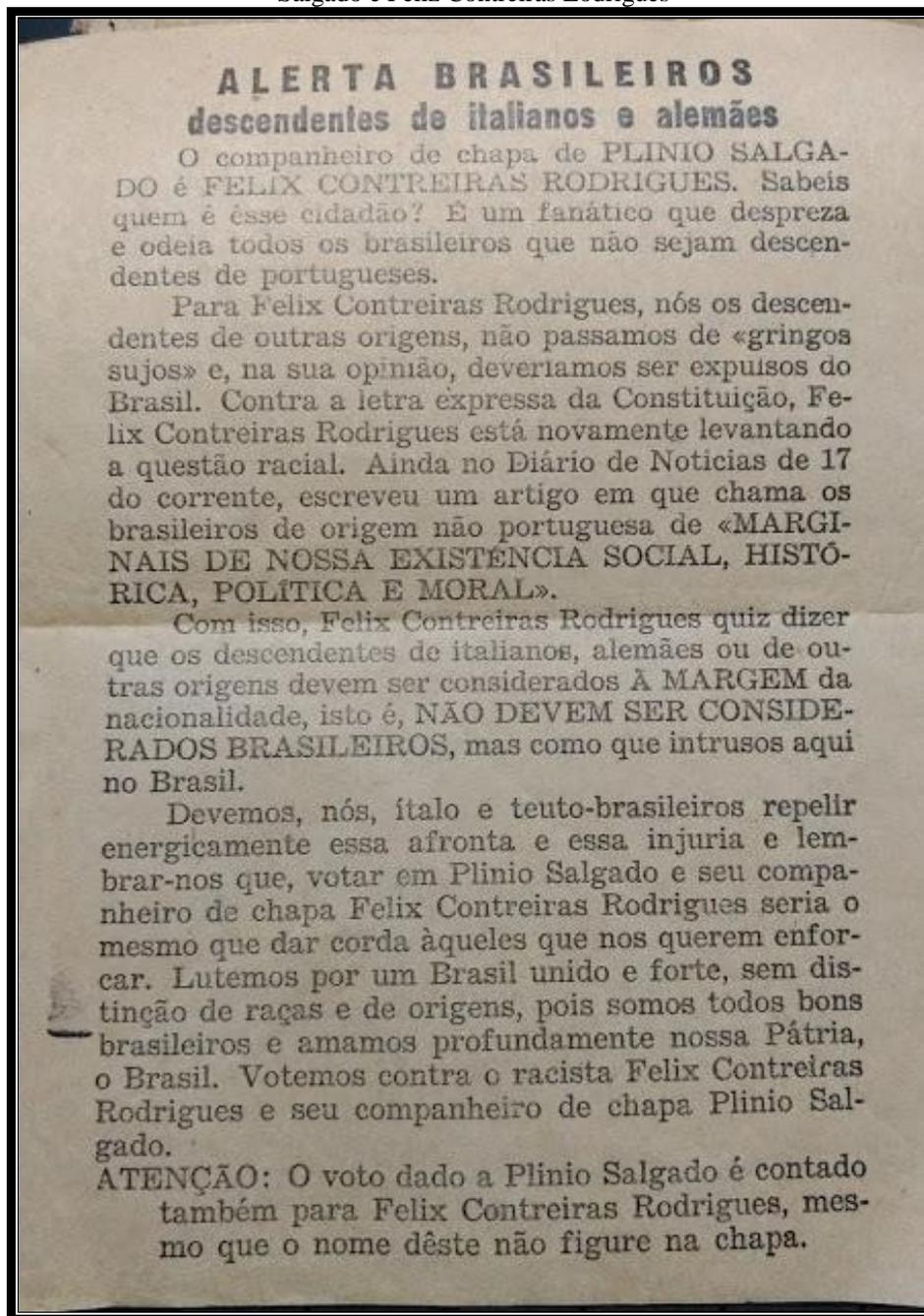
Depois da explicação dela, pediu para o Capelli ficar de pé e ela perguntou: “Ulisses, o que a Pátria representa para ti?” Ele disse: “Minha mãe!”. Aí ela disse: “Muito bem!”. Aí ela olhou para mim e disse: “Você!”. Aí pensei comigo: “Ih, agora vai pedir para mim.”. Então, perguntou meu nome - pois era o meu primeiro dia na escola - e disse, então, que era Remi, falou para ficar de pé e perguntou para mim: “E você, o que a Pátria te representa?”. Eu respondi: “A mãe do Ulisses” (Risos). (VALDUGA, 2016).

Esse exemplo traduz bem os discursos que circulavam no espaço escolar e os sentidos que se almejavam sobre a escola e ao país. São discursos que inevitavelmente alimentavam um conflito aos processos identitários étnicos, por exaltar uma cultura (brasileira) e menosprezar as demais etnias - estrangeiras. Recordo que, culturalmente, os moradores do Vale dos Vinhedos, se autoidentificavam como “italianos”, tanto aqueles que nasceram na Itália, quanto aqueles nascidos no Brasil. Ressalto que essa maneira de se reconhecer se estende até os tempos atuais. Suponho, então, quantas implicações isso trouxe ao processo

cultural da época. Essas manifestações identitárias estrangeiras, aos poucos, foram sofrendo proibições na cultura escolar, como também ganharam distanciamento entre o vivido na escola e na família.

Pude constatar essas tensões étnicas também em outras fontes produzidas para a pesquisa. Durante minhas incursões em busca de fontes documentais para a pesquisa, chamou-me a atenção um panfleto que estava cuidadosamente guardado dentro do baú de uma família tradicional do Vale dos Vinhedos. Esse documento trata do “Alerta aos Brasileiros Descendentes de Italianos e Alemães” sobre a campanha eleitoral de alguns políticos que acusam os descendentes de italianos e alemães de “gringos sujos” e “marginais de nossa existência social, histórica, política e moral”, assim como pode ser lido integralmente o manifesto:

Figura 45 - Panfleto das comunidades étnicas contra a campanha política de Plínio Salgado e Feliz Contreiras Eodrigues



Fonte: acervo pessoal da família Angheben

Em tese, o documento não faz nenhuma associação à escola, mas deixam claras as marcas e identidades étnicas que se estabeleciam nas comunidades de colônias de imigração italiana e alemã, na busca de se defenderem de “afrontas” e “injúrias” “[...] daqueles que nos querem enforçar”, como relata a circular. De um modo geral, é possível perceber o quão esses tensionamentos identitários eram marcados nas relações sociais e como isso também refletia no processo escolar. Como já discutido, ficou claro nas narrativas da memória oral o quanto a escola assumiu a proposta varguista, valorizando os saberes nacionalistas e eliminando

quaisquer outras formas de saberes locais. Compreendo que no processo do ensino rural do Vale dos Vinhedos essas tensões étnicas tiveram seu alcance na cultura escolar, em que as dimensões de legalidade e formalidade impostas à escola trouxeram rupturas de sentidos entre escola e comunidade. Essa carga de regimes e imposições legais sobre a dimensão escolar visava a provocar um movimento de resistência às identidades étnicas e, acima de tudo, a negação dos seus saberes comunitários.

Nesse período, houve também outras questões que envolviam os processos identitários da cultura escolar do Vale dos Vinhedos. Somado a essas questões da nacionalização do ensino, percebo que essa comunidade atribuía ao professor uma figura de destaque na sustentação do ensino e no processo identitário das crianças da comunidade. Na figura deles, buscava-se a extensão daquilo que era prática de hábitos, tradições e culturas circundantes do seu espaço. Entretanto, ficam evidentes as narrativas daqueles professores que apresentavam sua prática de forma dissonante da relação entre escola e comunidade. É perceptível identificar aqueles educadores que ocuparam a função de professores rurais do Vale dos Vinhedos e estavam desvinculados do processo identitário local. Dentre esses vários elementos identitários, destaco a religião e a não descendência étnica-italiana dos professores como os fatores que mais provocaram ponto de tensões entre escola e comunidade.

Sobre o lócus da pesquisa, destaca-se a prática da religião católica como a principal referência de credo dos seus moradores. Essa realidade é herdada da imigração italiana, que trouxe consigo práticas devocionais muito específicas, tornando-se quase que exclusiva religião do local. No entanto, que implicações identitárias poderiam ocorrer com a figura de um professor rural que não comungava da mesma denominação religiosa da comunidade a qual servia no magistério?

Na escola da comunidade da Busa, a partir das narrativas da memória oral, podem-se dimensionar as tensões existentes com o processo cultural e as implicações que isso causava na cultura escolar e no imaginário das crianças, ao terem como sua autoridade uma pessoa “estranha” à sua realidade cultural:

Eu tive várias professoras, eu tive a Zeni, a Alzira Zeni Salton. Ivone Covolo foi a última. Ela era protestante. Quando a gente rezava Ave Maria, ela ficava neutra, não rezava. Era difícil de ver protestante por aqui. Geralmente eram só católicos entre os italianos. Isso despertava um certo temor na gente, porque a gente ouvia dos nossos antepassados que espiritismo, protestantismo eram coisas do diabo. (VALDUGA, 2016).

Nota-se que o sentido que essa professora representava ao seu aluno era de medo e de insegurança, por não compartilhar do mesmo processo cultural da comunidade. Em seguida, quando questionei sobre como era a rotina escolar, fica claro, para o mesmo sujeito da entrevista, como as marcas “dissonantes” dessa professora tornaram-se lembranças fortes na sua memória:

Quais eram as primeiras atividades da rotina escolar?

A oração. Quem sempre puxava era a professora. Todos eram católicos. Agora, quando a gente teve a professora protestante, nós mesmos rezávamos. O Pai Nosso era rezado em conjunto. Como a Ivone Covollo era protestante, não rezava a Ave Maria, então, nós mesmos, rezava. Ela ficava calada, sem abrir a boca, só nos observando. O pai dela era dono dessa terra. Mais tarde, o meu pai me disse que ele levou uma facada e morreu. Levaram ele para o hospital e dizia que não queria morrer e gritava para Deus e Nossa Senhora salvar ele (risos). No momento de aperto, ele chamava pela Nossa Senhora. (VALDUGA, 2016)

Além desses aspectos, foi possível perceber que há outras particularidades apontadas nas narrativas, como fatores que implicavam na concepção de sentidos e numa relação de “estranhamento” identitário dos alunos das escolas rurais para com o seu professor. Fica evidente os casos em que havia a desvinculação social do professor com a comunidade nos aspectos tradicionais e culturais. É o caso da professora que havia nascido na cidade, filha de uma autoridade policial e não tinha descendência étnica italiana, circunstâncias muito diferentes dos moradores da comunidade das Almas, em que a professora lecionava, onde praticamente todos eram nascidos ali, no meio rural e descendentes de uma mesma etnia.

É que nossa maestra não era “italiana”, nem falava dialeto, era “brasileira”. Ela era alta e meio morena. [...]. Ela não conversava muito com a gente, assim, de amizade. Ela era só professora. Ali, para nós, a professora era a autoridade, era medo quase. Mesmo com as filhas dela, a gente ficava com medo de ser amigo. Não tínhamos amizade. Não era muito de religião. O pai dela era delegado e não era muito amigo dos padres. Delegado de polícia, autoridade e acredito que a professora se acostumou a ser assim. Não havia muita reza na escola. Só na Capela aos domingos. Mas posso dizer que, mesmo assim, era sempre amiga das nossas famílias, especialmente o pessoal do quinto livro que conversava muito com ela. (GIORDANI, 2016).

Enfim, ao olhar para a cultura escolar do Vale dos Vinhedos, compreendo-a como espaço de práticas e exercícios vinculados ao processo identitário da comunidade. Atribuía-se também à escola rural a formação de identidades, como um espaço pelo qual também se deveriam estender as práticas, hábitos e tradições da família.

No entanto, compreendo, assim como Julia (2001), que [...] a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém (JULIA, 2001, p. 09). Por isso, assumo que na relação escola-comunidade não pode ser

atribuído um sentido único de identidade de cultura escolar. Pode ter havido algumas manifestações identitárias que talvez tenham prevalecido de forma mais concisa, porém não únicas. Assim compreendido, conforme Julia (2001), “as relações conflituosas”, inerentes ao processo da cultura escolar, precisam ser consideradas como elementos naturais nos processos identitários. Nessa perspectiva, concluo que, ao analisar os processos identitários das escolas desse meio rural, permitiu-me perceber várias especificidades, algumas de aproximações e outras de tensionamentos, sobre as diferentes circunstâncias que envolveram a cultura escolar das escolas rurais do Vale dos Vinhedos.

4.2 ESCOLA COMO ESPAÇO DE AUTORIDADE NA FORMAÇÃO MORAL E SOCIAL DOS SUJEITOS

Figura 46 - Escola da Comunidade das Almas – Vale dos Vinhedos / Turma da professora Coraína Leite Zorrer - 1937



Fonte: Acervo pessoal de Julio Giordani

O processo de análise das diferentes fontes já apresentadas ao longo desta pesquisa, em especial, da história oral, trouxe elementos fortes que me permitiram pensar o ensino rural do Vale dos Vinhedos, em especial, sua cultura e prática escolar, permeada pelos sentidos de autoridade.

Ao meu leitor, apresento o referido conceito a partir de um olhar etimológico sobre a palavra. O sociólogo Richard Sennett (2001, p.31), ao analisar a autoridade em múltiplos ambientes, parte do entendimento que a raiz do termo autoridade advém do latim *auctoritas*,

apontando para o conceito de poder, comando. Ou seja, a definição de autoridade terá nesta pesquisa aproximação com o conceito de poder. Assim, essa análise conceitual implicará no jogo das relações hierárquicas e da autoridade existente entre os sujeitos escolares do meio rural do Vale dos Vinhedos.

Para discorrer a respeito dessa categoria da autoridade no espaço escolar, inicio pela análise da fotografia que apresentei na abertura deste subcapítulo. Considero que tal fotografia nos traz inúmeros elementos de observação. Essa fotografia foi encontrada nos arquivos pessoais de um antigo sujeito escolar da escola das Almas, na Linha Leopoldina. A data da imagem é atribuída ao ano de 1937, conforme prescreve no seu verso, incluindo o nome de cada sujeito. A imagem é composta pela fachada da escola como pano de fundo, apresentando e integrando o ambiente escolar como aspecto central da proposta da foto. Sabendo que essa escola era multiseriada e atendia ao sexo masculino e feminino, observo que a fotografia é composta somente pelo sexo masculino. Além disso, importante observar que, durante o registro fotográfico, as crianças estão condicionadas a um comportamento de muita seriedade, com pouca espontaneidade. Provavelmente, um comportamento muito exigido nas relações familiares, entre pais e filhos, de acordo com o conceito de autoridade do tempo e do lugar em que transcorre a pesquisa. Além disso, suponho que a imagem foi produzida segundo a relação de submissão entre a criança e o adulto. É notório que os alunos apresentam-se com perfis de seriedade e respeito, isentas de quaisquer demonstrações de alegria, posicionados com gestos e atitudes bastante uniformes entre eles. Ora com os braços apoiados sobre as pernas, ora segurando algum simbolismo escolar, ou ainda, com os braços estendidos em posição quase de continência militar (como bem representam os alunos identificados com o número 18 e 19). Enfim, fica evidente que a cena foi constituída com o intuito de representar a uniformidade, a disciplina e a ordem no comportamento dos alunos.

A representação dessa imagem ainda manifesta aquilo que as fontes orais da pesquisa apontam e testemunham de que os alunos e os professores deveriam ser expressões da ordem e da disciplina da sociedade. Chamo a atenção para que se observe que o grupo de alunos é acompanhado pelo olhar de autoridade do professor. Prendo ainda a atenção do leitor para analisar as relações de trocas de olhares que a fotografia nos permite observar entre alunos e a professora Coraína Leite Zorrer. Por que, afinal, alguns olham para o fotógrafo, e outros, o corpo e o olhar estão mais inclinados em direção à professora do que ao fotógrafo? O que essas expressões faciais e corporais revelam?

Entendo que as imagens fotográficas são documentos que expressam e produzem cenas, fatos e circunstâncias socialmente vividas que, segundo o entendimento de Chartier

(1991), é como um sistema de representações. No entanto, não podemos deixar de ter sobre elas um olhar crítico, pois, antes de materializarem-se, passam por um processo que implica escolhas, sentidos e referências a serem expressas. Para Bourdieu (1965), a fotografia constitui-se significativo instrumento para tornar solenes os momentos familiares e para consolidar os sentimentos de identidades e de pertencimento.

A partir disso, entendo que o conteúdo dessa fotografia ainda nos permite cotejar inúmeros outros sentidos sobre a relação de autoridade vivida nos espaços do ensino rural. Além da análise da relação de autoridade sujeitada aos alunos que a fotografia evidencia, considero que a mesma imagem merece um olhar sobre o “poder que está nas mãos” da professora Coraína Leite Zorrer. Em destaque, considerarei importante circular o material que está nas mãos da educadora rural, que representa ser uma vara ou uma régua. Considerando a cena em que a professora se coloca na fotografia, identifico que o notório material, em posse das suas mãos, representa um objeto tão importante quanto a figura dela enquanto docente. O referido instrumento, dessa forma, torna-se uma extensão do corpo da professora, pois, à medida em que seus olhos “vigiam” e testemunham as infrações e os erros dos alunos, o material de repressão em suas mãos é aplicado como forma de inibir e corrigir aquilo que contrapõe a ordem e a disciplina. Essas circunstâncias vão ao encontro daquilo que Foucault³⁵ (1997) assim também compreendia a escola, ao afirmar que ela não se tornou apenas uma “máquina de ensinar”, mas também uma máquina de “vigiar e de hierarquizar”.

Acima, mencionei que a figura (46) é da Escola Inácio Montanha, da comunidade rural da Linha Leopoldina. Porém, ela está retratada somente por alunos do sexo masculino. Essa também é uma questão relevante a ser observada. A divisão dos sexos para a fotografia. Tanto a fotografia (46) quanto a fotografia a seguir foram coletadas no mesmo acervo – Julio Giordani – e referem-se à mesma turma e ano letivo.

³⁵ Nesse estudo, essas relações de poder estão também circunscritas no conceito de micropoderes apresentados por Foucault, porém não serão aprofundadas nesta obra. No entanto, destaco que “o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que se seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio. Temos, em suma, de admitir que esse poder se exerce mais do que se possui, que não é ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. (FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Petrópolis: Editora Vozes, 1997, p. 29)

Figura 47 - Escola da Comunidade das Almas – Vale dos Vinhedos / Grupo de alunas meninas da professora Coraína Leite Zorrer – 1937



Fonte: Acervo pessoal de Júlio Giordani

As características comportamentais entre a fotografia anterior e essa praticamente são as mesmas. O fator principal está na distinção entre meninos e meninas para o momento da foto, em que fica claro que a divisão de sexos ainda era muito comum nas atividades escolares. Porém, é possível perceber alguns outros movimentos, principalmente na posição em que a educadora Coraína se encontra na foto. Enquanto na imagem com os meninos ela se coloca à frente, com o seu olhar voltado a eles, portanto, ignorando o olhar ao fotógrafo e empoderada com uma vara em suas mãos, com as meninas, no entanto, ela se coloca ao centro das educandas e com um olhar menos repressor.

O que essas diferenças poderiam representar? Haveria uma necessidade de mudança de comportamento do educador em relação ao sexo? Ou a turma dos meninos do registro fotográfico era realmente mais indisciplinada e merecia outras táticas de controle dos corpos e dos impulsos comportamentais? Difícilmente teria condições de trazer essas respostas aqui. De qualquer forma, a composição dessas duas fotografias nos evidencia a divisão sexual ainda muito predominante na sociedade, para esse período, certamente motivada por princípios e normas morais, como também converge entre ambas as fotografias a repetição dos gestos entre meninos e meninas, todos muito sérios, sem expressões de alegria, espontaneidade própria do que se espera para uma criança, dando a impressão de que, na intencionalidade do registro fotográfico, se buscava a representação quase que angelical do comportamento dos alunos, alguns, segurando flores, inclusive. De todo modo, todos com um olhar muito neutro.

Enfim, as fotografias que aqui foram introduzidas para iniciar a discussão sobre os sentidos de autoridade que permearam as práticas e as relações culturais entre aluno-professor-comunidade nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos devem ser compreendidas de grande valor documental para a “[...] história e história da educação, pois nelas reside seu dom de permitir visualizar o ontem e o outro em seus contornos de verdade (VIDAL e ABDALA, 2005, p. 178).

Depois dessa análise introdutória sobre o comportamento humano no ambiente escolar-rural, por meio do recurso documental da fotografia, que evidencia de forma bastante clara a autoridade na relação professor-aluno, a partir de agora, analisarei as formas, os meios e os elementos usados para garantir essa autoridade.

A prática de castigos físicos, salvo as exceções, esteve presente na cultura escolar brasileira, por muitos anos, como também a prática do silêncio e da disciplina rígida tornaram-se os modos determinantes de se portarem nos espaços escolares. Werneck recorda que,

As escolas religiosas que desde Anchieta e Nóbrega atuam no Brasil seguiram a disciplina dos conventos e casas religiosas e, por muito tempo, orientavam suas unidades pelos valores disciplinares próprios da formação de um monge ou religioso. Nestas escolas o silêncio que levava à meditação era uma exigência fundamental. A sacralidade do ambiente escolar que lembrava os claustros era imprescindível (WERNECK, 1993, p. 69).

A partir disso, junto ao controle intelectual, a escola passou a ter o domínio e a liberdade sobre os corpos dos alunos por muitos anos. Considero, no entanto, que essa circunstância cultural não esteve muito distante da realidade das escolas rurais do Vale dos Vinhedos, que a fez ser vista por seus antigos sujeitos como uma escola que exercia o sentido de autoridade sobre o controle de suas ações sociais e morais. Depois da família e da igreja (padre), era o meio escolar quem detinha a autoridade e liberdade de moralizar o comportamento social e, se preciso fosse, castigar ou punir aqueles que não correspondessem aos princípios comportamentais estabelecidos pela sociedade, ou que até mesmo tivessem dificuldade no processo pedagógico, em que o “erro” era, muitas vezes, passível de punição.

Iraci Todeschini Rasia recorda da disposição em que a sala de aula era organizada (fileiras – o que, por si só, já revela a forma de aprender) e a posição de destaque em que a professora ocupava, posicionando-se sobre um tablado, evidenciando um local de destaque perante os alunos, o qual reforçava a condição de autoridade e o poder de controlar e vigiar

por meio de um simples olhar os que ficavam na parte inferior. Além disso, Iraci recorda do temor pelo erro nas práticas pedagógicas:

Tinha duas fileiras de carteiras que cabiam quatro ou cinco pessoas. Era comprido assim. Duas fileiras de cada lado e no meio o corredor. E ela lá em cima, numa mesinha. Olhando todos nós. E o mapa pendurado. Nós íamos lá assim... achar as coisas (estados e municípios), mas se nós não achava... (risos) *Mama mia!* (RASIA, 2016).

Esse relato apresenta duas significativas áreas de análise. Uma é o sentido de autoridade em que a professora se colocava, e a outra é a condição da punição pelo erro no processo de aprendizagem. Conforme Souza (2001).

Castigar as crianças seja como forma de mudar seu comportamento, corrigir hábitos considerados inadequados ou, ainda, de punir pela não aprendizagem eram práticas comuns realizadas pela escola, ainda no início do século XX. Embora o uso dos castigos físicos estivesse proibido pelas legislações escolares, eles permaneceram existindo na escola (SOUZA, 2001, p. 40).

Começamos, portanto, a análise da aplicabilidade e as circunstâncias das práticas dos castigos físicos. A discussão sobre o uso dos castigos físicos foi mencionado de forma unânime por todos os sujeitos da história oral da minha pesquisa, sejam eles na condição de antigos alunos ou professores, como também no conjunto das outras fontes colhidas para esta pesquisa.

Não importa em qual tenha sido a escola ou o professor em que os sujeitos tenham estudado, todos eles relatam ter sofrido algum tipo de punição ou castigo no processo de aprendizagem, mesmo o Decreto de 1928 proibir a prática de castigos físicos. No entanto, é possível identificar que essa prática era considerada normal e legitimada naquele tempo, porém é possível perceber que poderia variar a aplicabilidade desses recursos, dependendo do professor. Alguns usavam de forma extrema, e outros, de forma mais equilibrada, às vezes, só no campo do discurso. De todo modo, a prática existia de forma ordinária.

As práticas escolares, com ênfase na análise de conjunturas físico-morais, podem ser observadas em diferentes circunstâncias. Em relação às escolas rurais do Vale dos Vinhedos, compreendo que essas práticas devem ser compreendidas pelo sentido da autoridade, por ser um valor tão difundido e presente nas relações familiares e sociais. Se na família, o modelo patriarcal, na figura dos pais (principalmente a do pai, por ser considerado o chefe da família), e na sociedade, em que cada instância (religiosa e política) tinha sua autoridade bem definida e respeitada, a escola deveria ter seus métodos e recursos para que esse processo de

autoridade e hierarquia também fosse vivenciado e respeitado, afinal, era na escola que se dava também a formação moral dos cidadãos.

As narrativas produzidas pelos sujeitos da minha pesquisa dão conta de que durante as aulas “a escola não era marcada pelo brincar. Não era um lugar de amizades. Era de autoridade” (GIORDANI, 2016). Iraci lembra dos castigos físicos quando interrompia o silêncio imposto pela professora. Recorda:

Eu e outra amiga conversava, e sabe como a gente é de pequeno, né? A gente sentava lá no fim (risos). Quando ela vinha, porque ela tinha uma vara comprida assim, dentro da escola. Ela vinha e nós fazia assim - pegava o casaco que estava amarrado na cintura e tentava puxar para cima das costas para não machucar (RASIA, 2016)

Esses relatos nos apontam a naturalidade e a recorrência em que era aplicada a prática dos castigos. Foucault (1994) faz uma lista de atitudes que transgrediam as normas escolares e eram passíveis de castigos:

Micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (FOUCAULT, 2004, p. 159).

Em relação ao período que compreende a pesquisa, não ficam evidentes nos relatos orais as atitudes ou ações que mereciam castigos físicos ou morais da professora, pois nessa época a legislação municipal já prescrevia a proibição dessas práticas. Isso leva a crer, fortemente, que o ato de punir era uma condição livre do professor, em que ele é que determinava quando, como, por que e de que forma punir. Nesse sentido, entendo que o ato de educar para a cultura escolar do Vale dos Vinhedos perpassava pelo sentido de disciplinar os sujeitos, compreendendo, se assim fosse necessário, a aplicação de castigos físicos ou morais.

Ocorre que a legislação municipal, no período que compreende a pesquisa, já prescrevia a “observância” e a “prudência” do uso “das correções e penas disciplinares” para as escolas municipais. Em 1928, no Ato 189, o então Intendente Municipal, João Baptista Pianca, traz diversas determinações sobre essas práticas, as quais compilo algumas, a fim de que eu possa fundamentar minha narrativa:

Quadro 12 – Excertos sobre as prescrições disciplinares do Ato 189 de 1928 – Município de Bento Gonçalves / RS

CAPÍTULO V	
Do regime	
Art. 19º	§ único – Os professores aproveitarão o recreio para lições de civildade pela fiscalização da conduta de cada um dos alunos.
Art. 21º	- Haverá semanalmente, de preferência aos sábados, ao se encerrarem as aulas, preleções em forma de palestras aos alunos, as quais durarão, aproximadamente, vinte minutos e versarão sobre motivos de ordem moral e higiene. § 1º - As preleções serão feitas em linguagem simples, facilmente acessível , estudando-se principalmente a verminose, o jogo, o uso do álcool e do fumo e outros vários em seus anseios e conseqüências . §3º - O aluno que faltar à aula 15 dias sem causa justificada será excluído do respectivo quadro, oficiando o professor ao inspetor da zona. §4º - O aluno de mau comportamento e incorrigível , assim como o que praticar atos imorais, será excluído depois de ouvido o inspetor. §5º - Os nomes dos alunos excluídos de acordo com o §3 e §4 serão comunicados às outras escolas .
CAPÍTULO XI	
Das correções e penas disciplinares	
Art. 45º	- Os alunos estão sujeitos, conforme a gravidade da falta, às correções disciplinares seguintes: 1º - Advertências particulares . 2º - Advertência perante a classe . 4º - Exclusão . §1º - Serão vedadas nas escolas os castigos corporais e as que possam prejudicar a saúde e dignidade dos alunos. §2º - As correções serão aplicadas pelo professor, sendo necessárias para a exclusão audiências do inspetor da zona.

Fonte: Adaptada pelo autor

Outra importante legislação que contempla o período da pesquisa é o Decreto nº 18, de 20 de Novembro de 1941. Da mesma forma, extraio desse documento alguns elementos que discorrem a respeito da aplicabilidade de normas e correções disciplinares:

Quadro 13 – excertos sobre as prescrições disciplinares no Decreto nº 18 de 1941 – Município de Bento Gonçalves / RS

Do regime, Matrícula e Frequência	
Serão eliminados da matrícula:	
Artigo 30º	b) Os que, sem causa justificada, faltarem às aulas durante 30 dias consecutivos ou intercalados. d) Os que forem excluídos por falta de conduta .
Artigo 32º	– Fica estabelecido em todas as escolas o prêmio anual de frequência que será distribuído por ocasião do encerramento do ano letivo, ao aluno de melhor assiduidade.

§ Único – O prêmio constará de diploma de menção honrosa acompanhado de um livro.

Capítulo XVII

Do aluno

- Artigo 77º – Os alunos são obrigados:
- a) **A entrar e sair nas horas marcadas** pelo respectivo quadro de emprego do tempo.
 - b) **Frequentar com regularidade a escola**, concentrando-se nas aulas com ordem, respeito e atenção.
 - c) **Apresentar-se na aula em estado de completa limpeza.**
- Artigo 78º - Os alunos ficarão sujeitos conforme a gravidade da falta, nas seguintes situações:
- a) **Advertência particular;**
 - b) **Enunciado à família;**
 - c) **Advertência perante a classe;**
 - d) **Exclusão primária;**
 - e) **Exclusão definitiva;**
- Artigo 79º – **São vetados os castigos que podem prejudicar a saúde ou ofender a dignidade do aluno.**

Fonte: Adaptada pelo autor

Expostos esses excertos da legislação municipal de Bento Gonçalves às suas escolas, compreendo algumas tensões entre o que prescrevia a lei e o que acontecia na prática.

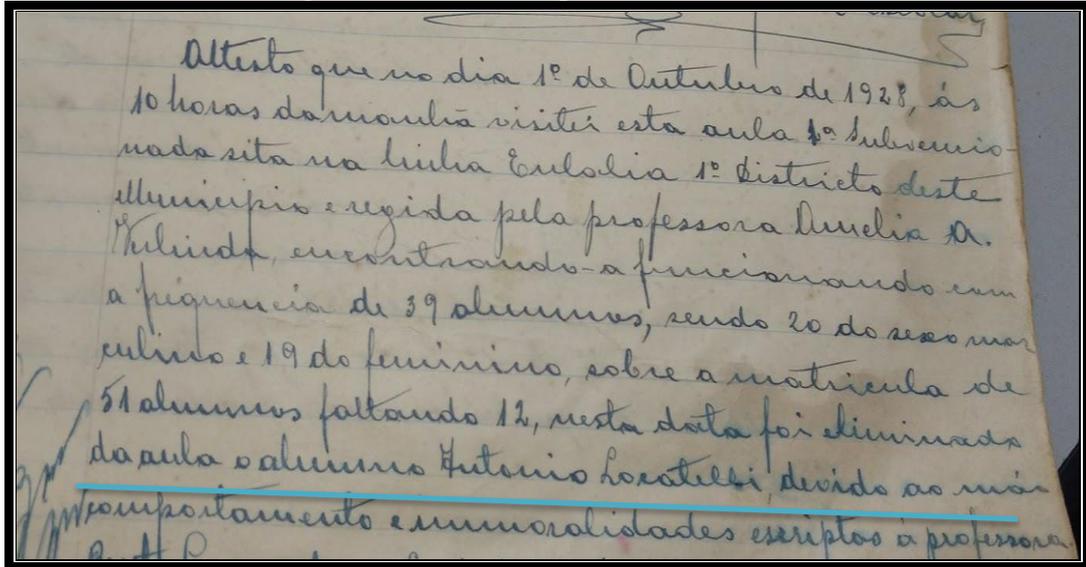
No documento de 1928, fica claro o sentido de autoridade que era dado à escola na prática e no exercício de civilizar os educandos, os quais apresento e destaco as ações em negrito:

Art. 19º § único – Os professores aproveitarão o recreio para lições de civilidade pela **fiscalização da conduta** de cada um dos alunos. [...] Haverá semanalmente, de preferência aos sábados, ao se encerrarem as aulas, **preleções em forma de palestras** aos alunos, as quais durarão, aproximadamente, vinte minutos e **versarão sobre motivos de ordem moral** e higiene. § 1º - **As preleções serão feitas em linguagem simples**, facilmente acessível, **estudando-se** principalmente a verminose, **o jogo, o uso do álcool e do fumo e outros vários em seus anseios e consequências** (ATO 189, Bento Gonçalves, 1928)

Assim como prescreve que é responsabilidade da escola a formação moral da sociedade, o mesmo documento também prescreve as medidas disciplinares a serem adotadas àqueles que não corresponderem com a conduta moral no espaço escolar. “Art. 21º §4º - O aluno de **mau comportamento e incorrigível**, assim como o que **praticar atos imorais, será excluído** depois de ouvido o inspetor. (ATO 189, Bento Gonçalves, 1928), Além disso, fica claro que, “§5º - **Os nomes dos alunos excluídos** de acordo com o §3 e §4 **serão comunicados às outras escolas**. (ATO 189, Bento Gonçalves, 1928). Portanto, além de ferir

a autoridade imposta pela escola, o aluno estava sujeito à exclusão e à marginalidade da educação, assim como atesta a ata do Inspetor Escolar numa escola rural do município, no mesmo ano da promulgação do referido Decreto.

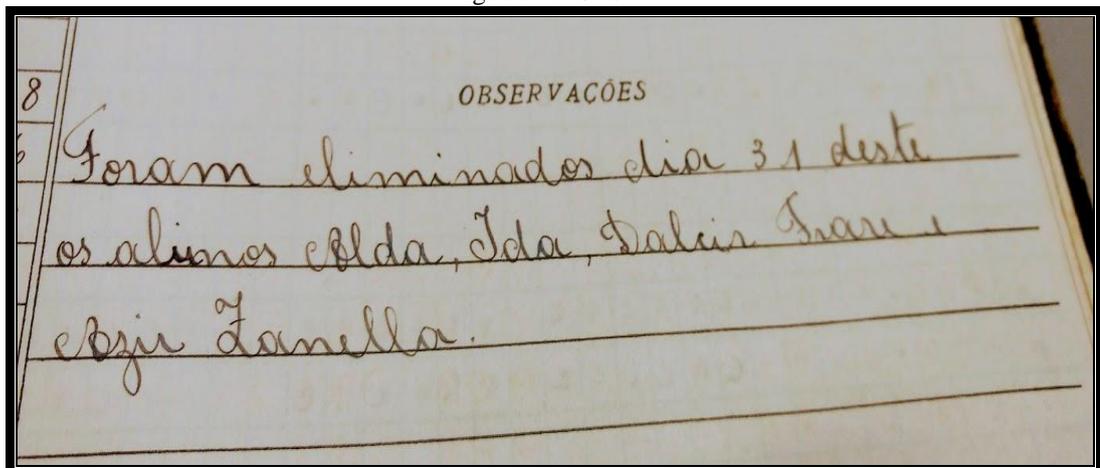
Figura 48 - Ata do Inspetor Escolar - 1929



Fonte: Arquivo Histórico Municipal de Bento Gonçalves / RS

Alguns outros registros foram encontrados sobre a mesma circunstância, porém não havia a justificativa para tal eliminação.

Figura 49 - Relatório de Inspeção escolar José Cavaleri – 2º Distrito de Bento Gonçalves – Mês de Agosto de 1940



Fonte: Arquivo Histórico Municipal de Bento Gonçalves / RS

Por conta do inspetor escolar não apresentar justificativas para tal decisão, seria uma prática já naturalizada que subentendia problemas de indisciplina sobre tal observação? Ou teriam outros motivos que o conjunto das fontes até aqui não evidenciaram?

De todo modo, a ata anterior deixa claro que os motivos pelos quais levaram o educando Antônio Locatelli a um processo de eliminação da escola foram por atos de “imoralidades à figura da professora”.

O respeito à autoridade da professora era algo que não podia ser questionado. Deveria ser uma relação de passividade. O crivo da civilidade também era medido pela relação que se estabelecia com o professor. Ocorrer em algum ato de indisciplina contra a figura docente sujeito a castigos físicos ou até mesmo expulsão da escola, conforme a ata acima nos corrobora. Valduga, (2016) ao ser questionado se a condição de controle e autoridade do professor não era fragilizada por conta do excesso de alunos que, muitas vezes, as escolas estavam condicionadas, responde:

Não, não. A professora era uma autoridade. Ela já entrava com uma vara de marmelo ou de vime e tinha grãos de milho também. Se ela te botava de castigo, você tinha que ficar ajoelhado, quietinho (gesticulou o sinal de mãos dadas, ajoelhado, com olhos fechados, como se estivesse rezando). Tinha uma caixinha de giz e ao lado, outra caixinha com grãos de milho, ao lado do quadro. Tinha que ficar bem quietinho e nem olhar para os lados. E se tu apanhasse, nem chegasse em casa e falasse para os seus pais, porque apanhava de novo. Tinha algumas professoras que eram bem compreensivas, acessíveis, mas tinham aquelas que eu vou te contar. Teve uma que pegou o meu irmão mais novo, o Edir, e levantou ele pelas orelhas. Se fosse hoje, daria cadeia. E tu tinha que aprender na marra. Não tinha outro jeito (VALDUGA, 2016)

Nesse relato, Valduga faz referência à consonância que existia entre a prática do castigo imposta pela professora e a anuência dos pais, o que considero ser importante analisar.

Conforme a legislação prescrevia, nesse período, os exageros do uso dos castigos físicos já não eram mais permitidos perante os olhos da lei. No entanto, penso que essas práticas persistiram ainda por um longo período por terem sido legitimadas pela cultura das próprias comunidades rurais. Zorzi (2016), ex-professora da escola da comunidade das Neves, recorda:

Tu sabes que, naquele tempo, os pais ajudavam muito. Eles vinham na escola ou passavam por lá e diziam: “Se ele não obedecer, professora, pode passar a vara”. A minha professora mandava eles se ajoelhar no chão e ficar lá até onde ela dizia. Mas eu nunca apanhei. Eu quando fui professora também dava castigo nos meus alunos. Era régua, vara. Tinha de tudo. Os alunos é que traziam a vara. Eles sabiam quem era a vez de trazer. Tinha que ser uma vara de vime. Agora não é mais assim. É outra realidade. Agora não pode nem mexer no aluno. Não é assim? Eu acho que é bem pior, agora. **Ninguém mais tem receio da professora** (ZORZI, 2016)

Considero que a base dessas narrativas contribui no processo de justificativa e fundamentação ao que se propõe este subcapítulo, o de perceber a escola a partir de um sentido “de autoridade na formação moral e social dos sujeitos”.

Mesmo que a legislação educacional não trouxesse conexões entre autoridade e castigo físico, entre professores e alunos, considero que culturalmente essa relação manteve-se associada ao longo de todo o recorte temporal da minha pesquisa, por ter a legitimidade social. As comunidades não reprovavam esse tipo prática. Inclusive, era tão transparente e autêntico esse processo que a professora “fazia a gente ficar ajoelhado sobre o milho na frente da porta, virado para a rua. Quando as pessoas passavam, viam a gente lá ajoelhadas de castigo”. Isso evidencia e reforça a escola como espaço livre para o exercício da autoridade e, com isso, do castigo físico, acompanhado do vexatório, da vergonha.

Nos relatos de Iraci Todeschini Rasia, percebo que a condição de autoridade do professor poderia extrapolar os muros da escola. Num período em que se buscava o controle das pessoas e dos seus gestos e expressões, Iraci atribui que os castigos aos quais foi submetida por sua professora não estavam associados unicamente a alguma indisciplina que pudesse ter cometido no espaço escolar. Por ser vizinha da escola a qual estudava e por ser uma “criança alegre” e falante, acreditava que isso causava desconforto à sua educadora e sofria as consequências do seu jeito de ser, quando se dirigia à escola, no turno da tarde.

Minha primeira professora foi a Maria Benini, depois Amélia Frizzo e a outra era Angelina Zottis. A Frizzo foi a melhor. A melhor para apanhar (risos). Ela era brava, brava, brava. Porque nós morava que nem eu aqui e ela ali, a gente era vizinho. Quando eu ia para o colégio ela me surrava porque eu não tinha a lição certa. Mas eu estudava, estudava. Eu sabia. Mas ela não gostava de mim, porque eu era assim... Ela não gostava de mim.

Como “eu era assim”?

Ah, eu era uma criança alegre, cantava o dia inteiro em casa.

Mas a senhora cantava na aula ou em casa?

“Non, non.”, na minha casa. Na escola non podia. Era que nem daqui e ali, e eu acho que ela não gostava. Mas pensa, né? (risos). Ela era uma chata mesmo. Meu Deus! Não faz muitos anos que ela faleceu.

Mas ela batia em todo mundo ou só em você?

Em todo mundo. É, mas ela não gostava mais de mim. Ela me odiava. Porque eu cantava, eu pulava. Sabe quando a gente era criança, né? Ela me odiou (RASIA, 2016).

Penso que em algumas situações essas relações entre aluno-professor chegavam a extrapolar o campo da autoridade, confundindo-se mais com uma prática de autoritarismo. E o que isso poderia implicar no modelo de comportamento social? Penso que essa resposta

exigiria um aprofundamento maior, porém aprecio a ideia de que essas relações de poder, associada com autoritarismo, em que

os alunos eram submetidos nas instituições escolares, os direcionam a uma educação para a obediência, construindo indivíduos submissos não só no ambiente escolar, como também para os diversos âmbitos de sua vida, inibindo a formação de um sujeito crítico e autossuficiente (ALMEIDA, 2014, p. 282)

A condição em que Iraci T. Rasia vivenciou não foi algo isolado ou exclusivo àquela escola ou professora. Outros antigos alunos exemplificam em suas narrativas práticas de exageros da autoridade do professor. Chamo a atenção do leitor para analisar os sentidos das respostas que pesam nas lembranças de Lídia Zaffari Parmegiani, quando questionada sobre algumas questões do cotidiano escolar.

A professora usava a palmatória?

Sim. Apanhei disso. Má Dio Senhor Benedito. Por qualquer coisinha, era uma surra.

E se não passasse de ano?

Ela enchia a gente de palavrão e de surra, com a stroppa (vara) ou com a régua. E se soubesse em casa que a professora tinha batido, tirava o coro em casa de novo.

A Senhora lembra-se do semblante da sua professora?

Lembro sim, mas não lembro do nome. Mas naquele tempo não era como é agora, pelo amor de Deus. Se fazia qualquer coisa, ela colocava de castigo.

Era normal quem soubesse mais, ensinar o outro?

Era sim. Mas ela não era de ensinar muito. Em vez de ensinar, ela só xingava. A gente tinha medo de errar com ela.

Que tipo de roupas vocês utilizavam para ir para a escola?

Olha, a gente ia quase sempre descalço. Quando se colocava o tamanco, ela não gostava, porque fazia muito barulho. No frio se segurava, mas não podia fazer muito barulho. No calor, deixava lá fora.

Os alunos chegavam a discutir ou desrespeitar a ordem da maestra?

“Non cramento!”, ela sempre estava com a stroppa [vara] na mão (risos) (PARMEGIANI, 2016)

De acordo com essas narrativas, entendo que aquilo que era prescrito na lei não acontecia na mesma velocidade e instantaneidade temporal. As práticas de castigos e exageros da apropriação disciplinatória sobre os corpos dos alunos aconteciam de forma livre e consensual, família-escola, independente do que prescrevia a lei. Afinal, “leis são tinta num papel” (VIDAL, 2005, p. 58) e a força da lei que move os sentidos da escola rural do Vale dos Vinhedos parece estar muito mais fundada nos hábitos e tradições do cotidiano e pelas diferentes táticas de poder, do que pelo princípio da legislação.

Entretanto, assim como a tela é pintada por muitos pincéis, devo justificar que a concepção de autoridade apresentada acima possui outros tons e cores e não pode ser generalizada ou tomada como absoluta. Embora para a maioria dos sujeitos a concepção de autoridade da escola estava condicionada a uma prática radical e pelo excesso de castigos

físicos, outros sujeitos que compõem o quadro de entrevistados, embora a minoria, trazem uma concepção um pouco diferente sobre a relação aluno-professor, a partir da perspectiva da autoridade.

Acredito que o apelo trazido pelas legislações para a suavização e a necessidade de uma maior sensibilidade e prudência no trato da relação aluno-professor tenha introduzido um novo paradigma para o convívio social. À medida que os anos se estendiam, penso que as escolas rurais do Vale dos Vinhedos, em especial os sujeitos implicados no meio escolar, foram aos poucos encontrando um novo sentido de autoridade na relação professor-aluno. Talvez, um novo paradigma foi aos poucos se constituindo, na medida em que a sociedade (escola-família) compreendia e “renunciava” o emprego da violência como forma de autoridade e repressão de filhos e alunos.

Em consequência disso, na pesquisa feita, algumas narrativas apontam o início de um pequeno passo de transição sobre a perspectiva das relações sociais de autoridade. Norbert Elias (1998) considera que,

Em parte, esta renúncia é forçada mediante legislação estatal; em parte, autoimposta graças à crescente sensibilidade contra o emprego da violência física no trato entre os homens. Porém, justamente, revela a complexidade da mudança civilizatória de nossos dias. Um relaxamento das barreiras de respeito no trato entre pais e filhos, ou seja, uma informalização, juntamente com o fortalecimento da proibição contra o uso da violência física nas relações intrafamiliares. Isto se reflete não somente no trato entre adultos e crianças no seio da família, também é válido para o trato de adultos e crianças em geral, particularmente para os professores e as crianças na escola (ELIAS, 1998, p. 443).

As lembranças que evocam da memória de Giordani transparecem ter um sentido diferente em alguns aspectos sobre a autoridade da escola e da sua professora. Percebo que ao mesmo tempo em que ele afirma que a sua professora “era uma autoridade. Ela era severa” (GIORDANI, 2016), ou ainda, “ela sempre tinha uma vara, mas nem sempre usava” (*Ibidem*), portanto, usava de castigos físicos, porém também é possível perceber vestígios de um outro sentido sobre a relação de autoridade, exercida no magistério.

Eu me lembro que ela me deu um presente. Avisou meu pai que iria dar um presente e eu fui buscar o presente. Era uma caneta grossa, cor de rosa, que a gente colocava a pena. Acho que ainda está por aí. Eu usei por muito tempo, até no seminário para escrever. Ela dava para alguns, não para todos. Será que ela deu alguma coisa para a Maria (irmã)? **Isto me encheu de sonhos e alegria.** Fui. Voltei correndo com o pacotinho na mão. **Foi alegria e orgulho para uma dezena de anos** (Giordani, 2016, grifos meus)

Afinal, o que essas práticas revelam? Que sentidos implicam ao processo de autoridade nas escolas rurais? Aprecio a ideia de Cynthia Greive Veiga (2009), quando discute o processo civilizatório de crianças na escola, para o período que contempla minha pesquisa, ao afirmar que “o apelo à simpatia e afetividade sugere necessidades de mudanças nas relações geracionais e de constituição de novas sensibilidades no trato entre professores e alunos” (GREIVE, 2009, p. 5). Outras duas entrevistas também margeiam um sentido diferente sobre a relação escola-autoridade. Embora sejam duas narrativas, elas tratam da mesma escola e da mesma professora – Escola da Linha 100 da Leopoldina e professora Elvira Romagna Dendena.

Enquanto a maior parte das narrativas apontam para uma consequência de punição pela dificuldade de aprender ou errar durante as práticas pedagógicas, Francisco Ezelino Tártero e Maria Pierina Basso indicam sentidos diferentes sobre o modo como a professora Elvira Romagna usava da sua autoridade de professora para ensinar. Tártero recorda:

O maior prazer nosso era ver o jeito da professora, **disfarçando a satisfação** de ver como a gente se interessava e encontrava as soluções. Ela usava coque, então dava pra se ver as veias do pescoço engrossarem, **abafando um sorriso**, que nós entendíamos como estimulador. “Porco díone”, que “giorni bei!” - (barbaridade, que belos dias aqueles) (TÁRTERO, 1985).

Maria Pierina, por sua vez, afirma que “ela não gritava, [...] falava individualmente com o aluno. Os pais tinham uma confiança!... Diziam: uma professora como a Elvira ‘mai piú’ (jamais)” (BASSO, 1985).

O leitor mais atento talvez já tenha percebido que as narrativas que são trazidas sobre essa professora apresentam-se como um contraponto, muitas vezes de divergência em relação às outras práticas e narrativas sobre o ensino rural. Tenho a impressão de que a história que envolve o seu magistério no ensino rural é permeada por um olhar e um sentido todo particular. Os depoimentos sobre a sua autoridade enquanto docente, citados acima, são, de fato, distintos em muitos aspectos em relação às outras fontes da história oral desta pesquisa. Propositadamente, deixei em negrito algumas frases dos entrevistados, a fim de chamar a atenção do leitor - “disfarçando a satisfação”, “abafando um sorriso”. Essas expressões, se bem analisadas, nos dão condições de tecer inúmeras relações entre os tensionamentos culturais da sociedade e da professora. Poderíamos perguntar: Afinal, por que a professora não poderia demonstrar a sua “satisfação” ou “abafar o seu sorriso” no processo de aprendizagem e na relação com os alunos? Seria porque a sociedade compreendia que o bom

professor era aquele que detinha em suas mãos a autoridade de impor a ordem e o progresso por meio da seriedade? Será que a demonstração de afetividade era uma condição que desmereceria e desqualificava o trabalho do professor?

Pensando em algumas respostas possíveis a partir do conjunto das fontes obtidas a respeito dessa ex-professora rural, podem ser feitas algumas considerações. Votando nosso olhar ao capítulo II, na figura XX, apresentei uma carta em que a referida professora se dirige às autoridades municipais, fazendo referências de que ofereceram-lhe “um livro de Didática da Escola Nova, onde tem-se muito proveito”. Ou seja, nessa carta, a professora Elvira mostra-se uma defensora dos princípios metodológicos desse movimento, como também já cotejou-se no mesmo capítulo. Mas qual poderia ser, então, o enlaçamento entre o movimento da Escola Nova e o sentido de autoridade que essa professora compreendia ser adequado à sua prática escolar?

A partir da concepção da Escola Nova, Lourenço Filho estabelece algumas considerações que parecem ir ao encontro daquilo que os antigos alunos da professora Elvira relatam.

A liberdade da criança, na vida escolar assim compreendida, o respeito por sua individualidade nascente, o ensaio das formas sociais da atividade, leva a Escola Nova a pregar, necessariamente, a autonomia dos escolares. **Ao invés da autoridade externa, de coação ou repreensão, o que se pretende é ir criando pouco a pouco, uma autoridade interna, - auto, nomos, a lei ou regra, de si próprio.** Só assim formaremos homens de iniciativa e capazes de se governarem a si mesmos (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 216, grifos meus).

Esses princípios defendidos pela Escola Nova parecem convergir ou se aproximar com os relatos da relação que a professora Elvira estabelecia com os seus alunos. O sentido de autoridade na sua escola e para com os seus educandos parece não estar centralizado unicamente na sua condição de repreensão e aplicabilidade de punições, mas também na afabilidade com estes. “A professora Elvira era bondosa, mas dosava bondade com energia contagiante. Tinha a bondade do mestre e a força do leão” (BASSO, 1985).

O conjunto das práticas que foram apresentadas e analisadas até aqui, o uso de castigos físicos, a repreensão, a submissão, a disciplina e a obediência exercida de forma extrema, proporcionou à escola, além do sentido de instrução, um espaço da prática da autoridade. Ou seja, essas práticas eram justificadas e aceitas socialmente, como uma condição natural e necessária na formação moral dos cidadãos. Ou, conforme argumenta Arendt (1992), uma vez que a autoridade exige obediência, é sempre confundida com alguma forma de violência.

Assim, também é na história do ensino rural do Vale dos Vinhedos, muitas práticas evidenciam que o uso da coerção física foi identificado como demonstração de autoridade.

Ocorre que, além desses aspectos discutidos acima, a autoridade do espaço escolar também estava associada à figura do professor. A conduta e os modos de ser dos educadores rurais estavam sujeitados a aprovação ou reprovação da sociedade. Precisavam demonstrar o bom exemplo e os bons costumes, a fim de legitimarem sua autoridade para a comunidade a qual serviam. Diante disso, considero pertinente investigar esses sentidos de autoridade atribuídos à vida moral e profissional das educadoras do meio rural do Vale dos Vinhedos.

Uma das primeiras constatações que o conjunto das fontes desta pesquisa proporcionou-me enxergar foi que a “missão” do magistério, no lócus da minha pesquisa, foi paulatinamente sendo substituída de professores homens para mulheres. Primeiramente, percebia-se a presença majoritária de professores do sexo masculino e, ao período que compreende o recorte temporal da pesquisa, principalmente a partir da década de 1940, começava a ser um campo de atuação em que não mais prevalecia a presença de professores homens, mas profissionais do sexo feminino. Poderia haver homens que em algum momento tenham exercido esse cargo, porém, nas atas de exames finais, livro dos inspetores escolares, nos relatos orais a que tive acesso, nenhum deu prova contrária, reforçando a constatação de que esse exercício era uma atividade exclusivamente feita por mulheres. Os únicos protagonistas masculinos implicados nesse processo eram os fiscais ou inspetores escolares, que assumiam a tarefa de fiscalizar o trabalho das mulheres-professoras. Essa é uma circunstância que se inverteu ao longo do tempo nas escolas do Vale dos Vinhedos, pois, como vimos no capítulo I, o número de professores homens, no início da colonização desse espaço, era superior ao sexo feminino.

Frente a essa constatação, que relações são possíveis estabelecer entre a escola como espaço de autoridade e a figura da mulher-professora? Que sentidos representava a figura da mulher na constituição da autoridade moral e social? Por que a elas foi confiada a educação no Vale dos Vinhedos?

Sendo o interesse principal deste capítulo investigar os sentidos que regem o ensino rural do Vale dos Vinhedos, não adentrarei muito sobre as circunstâncias históricas do ingresso da mulher na educação. Tratarei tanto quanto basta para fundamentar os aspectos que justificam e fundamentam os sentidos da figura da mulher na educação, em especial, do Vale, cruzando referenciais teóricos e dados empíricos sobre a temática da pesquisa. Contudo, os estudos de Schaffrath (2000) apontam que

A discussão em torno da feminização do magistério é sem dúvida bastante complexa. A título de observação, no entanto, vale ressaltar que no final do século passado, algumas correntes de pensamento - que certamente exerceram influência nas medidas educacionais adotadas pelo governo brasileiro - propunham que havia diferenças "naturais" entre homens e mulheres. E que às mulheres, por sua constituição natural, cabia socializar as crianças, como parte de suas funções maternas. Como o ensino primário era entendido como extensão da formação moral e intelectual recebida em casa, foi fácil admitir que a educação das crianças estaria melhor cuidada nas mãos de uma mulher, a professora. (SCHAFFRATH, 2000 p. 5).

Os estudos de Aragão e Kreutz (2012) assinalam que

A presença da mulher no cenário escolar ocorreu tardiamente na História da Educação Brasileira. Desde o período Colonial, a educação feminina era restrita ao lar e para o lar, ou seja, aprendia atividades que possibilitassem o bom governo da casa e dos filhos e a isto não incluía leitura e escrita, mas prendas domésticas [...] Contudo, o ingresso da mulher no universo escolar enquanto professora ocorreu permeada por discursos construídos ao longo de um processo histórico de representações sobre a mulher e sua função na sociedade. [...] A realidade construída acerca do papel feminino na sociedade permeia o âmbito doméstico, estando fortemente associada à maternidade e ao casamento [...] Em meados do século XX, quando a inserção feminina no mercado de trabalho ainda era tímida, lecionar poderia ser a saída para as mulheres que desejavam se dedicar a outras atividades, sem precisar abandonar o lar e os filhos, já que era possível trabalhar somente meio período, recebendo um salário razoável e ainda ter tempo para cuidar da vida pessoal. Dentro deste cenário, o magistério era visto como a extensão do lar, ou seja, um desdobramento de uma atividade naturalmente praticada, um prolongamento de educar os filhos, numa feliz combinação entre professora competente e dona de casa amorosa. O magistério seria então um espaço onde a mulher colocaria em prática dons que socialmente acreditava-se serem inatos e indispensáveis para o exercício docente: a paciência, o cuidado, a sensibilidade, o educar. (ARAGÃO, KREUTZ, 2012, p. 64-65).

Observo que essas colocações referentes à história da educação, muitas delas, assemelham-se com os relatos orais produzidos nesta pesquisa, principalmente sobre o domínio da figura feminina no meio escolar e na confiança comunitária na instrução e formação dos seus filhos.

No entanto, a representação que os antigos alunos movem sobre a relação vivida com as ex-professoras rurais é diversa. Considerando a condição da cultura antropológica do Vale dos Vinhedos, a figura materna deve ser compreendida não unicamente pela “docilidade”, mas também pela “firmeza” no ato de educar os filhos. Assim, da mesma forma, a representação sobre a professora-mulher do Vale deve traduzir essa perspectiva de sentido, no modo de exercer seu ofício. A fim de ilustrar essa dinâmica dos sentidos sobre o papel da professora, a senhora Adir Valduga assim se expressa ao ser questionada sobre as lembranças

da sua ex-professora Armelinda Frare: “Como professora, era enérgica com a gente, mas também foi mais do que uma mãe. Até antes de morrer, quando eu ia visitar ela, ela me chamava de ‘minha menina’ sempre” (VALDUGA, 2016).

Nesse sentido, penso que, ao associar a figura e a função da professora a características maternas, implicava nos sentidos que a sua pessoa representava não somente na escola, mas também na sociedade. Além de ser a professora, pesava sobre sua função a representação de ser uma autoridade para a comunidade, assim como é compreendida a figura da autoridade da mãe no meio familiar.

Essa representação da docência enquanto autoridade considero ser uma consequência de um processo identitário e cultural da própria comunidade, herdada ainda das tradições e costumes étnicos italianos desde o seu processo de colonização. Elas sempre ocuparam uma função primordial para a comunidade. Ou seja, são sujeitos e produtos da sua própria cultura. Um dia foram crianças, cuidadas pelos hábitos, costumes e tradições dos seus progenitores, tornaram-se crianças e jovens que foram instruídos à forma que a comunidade instituiu e reconhecia como ideal de educação. Ainda muito jovens, eram “transformadas” em professoras, as quais passavam a exercer e manifestar aquilo que a própria instituição formadora (comunidade) havia lhe inculcido enquanto cidadã.

Desse modo, a autoridade da condição de professora rural do Vale dos Vinhedos vinha constituída por diferentes sentidos.

Um dos principais sentidos que evidencio sobre a garantia da autoridade da professora rural era a sua condição moral enquanto mulher. Esta precisava estar atenta aos costumes e tradições sobre o comportamento feminino da comunidade. Talvez, como apontam os estudos acima acerca da história da educação, um comportamento associado ao sentido de “maternidade e ao casamento” (ARAGÃO, KREUTZ, 2012, p. 64).

Nas narrativas de Italita Zorzi, ex-educadora rural, há indícios que retratam essa preocupação com a moralidade do seu comportamento. Faz memória à sua preocupação em relação aos seus deslocamentos, nas diferentes escolas que exerceu seu magistério, quando não convinha à mulher andar sozinha. Inicialmente, a sua primeira experiência enquanto educadora foi numa escola distante da casa da família, então, seu pai

Levava de cavalo e ficava lá e voltava para casa, uma vez por mês. Ficava lá de pensão, em casa de família. Depois vim dar aula no Vale. Mas lá na Capela das Almas. Mas lá ficava mais perto. Então vinha para casa a cada final de semana. Na segunda-feira meu irmão me levava e no sábado ia me buscar. **Naquele tempo, a gente não podia sair sozinha. Ficava feio. Então ele vinha a cavalo e eu a pé** (ZORZI, 2016).

Nesse discurso da ex-professora, percebem-se marcas de uma representação sobre a figura feminina de forma muito evidente. Não era considerado apropriado para uma mulher e, nesse caso, também professora, andar desacompanhada, especialmente em estradas mais movimentadas.

Nessa esteira sobre o sentido da autoridade da mulher-professora, a partir da sua condição moral frente à sua comunidade, evidencio que outras memórias exaltam essa circunstância. Nas memórias de Iraci Rasia, as lembranças sobre a reputação moral da mulher na sociedade e, conseqüentemente, também da professora, parecem ser muito contundentes. Enquanto era questionada sobre as memórias das suas ex-professoras, entrou no aspecto da moralidade da professora, sem eu mesmo ter suscitado qualquer pergunta a esse respeito.

Quem foi sua primeira professora?

A minha primeira professora morava no próprio colégio. Era a Maria Benini. Por um bom tempo, uns três anos. A última foi a Angelina Zottis. Aquela foi a última. Bahh, essa última (Angelina Zottis) era um “tipon”... (risos). Pensa só. Ela era solteirona, muito metidona aquela mulher, lá.

Fale mais sobre esse “tipon” que a senhora se refere.

(risos) Eu acho que ela tinha um caso com alguém da comunidade, porque ela não era casada.

Ela se vestia....Ufa.. bem “chicona” mesmo. Sempre com os cabelos bem arrumados. Ela era bem, bem. Nossa! Bem arrumada. Eu nem sei se ela vive ainda.

O que era ser metida?

Ah, porque ela ia por tudo. Ela tinha uns 35 anos. Ela gostava de ir em volta. Ela ia para cá e para lá. Dançava. Era muito festeira. Era a chicona.

Ela se vestia diferente?

Ah se tu visses como ela se vestia. Sempre bem arrumada. Eu gostaria que vocês tivessem visto ela. Mas ela era um tipon. Ali no 15 da Graciema tinha bastante baile. Bom, quando tinha baile, ela dançava muito. Ela aproveitou muito bem a vida. Sim, pelo menos se ela faleceu, aproveitou a vida.

Ela também se arrumava bem para ir na escola ou só para ir na comunidade, nos eventos sociais?

Não. Sempre chicona.

Ela usava roupas curtas?

Non, a maioria longo. Vestido longo. Sapaton poh, (gesticulou salto alto) bah.. “sapaton” alto assim!

Que outras lembranças a senhora tem dela?

Ahh ela era bem. Para ensinar, ela ensinava muito bem. Fazia muito bem. Na escola ela fazia bem a parte dela. Depois fora da escola, ela faz o que ela quer, né? (risos). Aquela ficou anos por lá. Ela podia ser desse jeito, mas eu achava que era uma boa professora.

Tinha festa na escola?

Não. Nunca tinha essas coisas.

E na comunidade, havia?

Sim.

Ela ia?

Imagina se aquela lá não ia. Eu não ia. Ela ia nos bailes das comunidades vizinhas. Eu lembro que todo mundo comentava. Era solteira e não perdia um baile. Dançava com um monte de gente. Eu não ia, né!

Mas como a senhora sabia disso?

As pessoas comentavam. Eu acho que ela achava que era a melhor da comunidade. Porque as pessoas de lá não eram muito de ir em festa assim.

As pessoas falavam muito dela, sobre o seu jeito?

Não falavam muito, não. Mas a gente enxergava, né. Eu também calava a boca. Eu acho que também os outros. Acho que o respeito que a gente tinha não deixava a gente falar. E não se falava dessas coisas com as crianças.

Ela morava na comunidade?

Sim. Mas ela morava um pouco por tudo. Um pouco aqui e um pouco ali.

Mas ela era uma boa pessoa. Ela era bem diferente dos outros. Ela era dada assim.

Não é que ela era orgulhosa. Ela gostava de andar bem arrumada, bem vestida e tudo. Ela não era orgulhosa, né? Ela se dava com todo mundo. Parece ainda de ver ela. (risos)

No que outro aspecto a senhora achava ela diferente?

Ela ensinava muito bem. As outras também ensinavam. Mas essa aí... tinha uma coisa bonita, assim. Fora ela ia onde queria. Mas dentro do colégio ela era bem, assim.

Vocês tinham uma relação – aluno x professor - melhor com essa professora?

Eu acho que sim. Ela era muito alegre, mas atenciosa, “em cima”. Conversava com a gente. As outras davam aula e pronto. As outras eram de família... vamos dizer assim (risos) mas ela... (risos) era só ela.

Ela nunca se casou?

Não.

Essa última professora levava cantos para a aula e atividades diferentes?

Sim.

E a anterior?

Não. A outra só fazia uma oração no início. Essa não. Ela ia na classe e brincava com a gente. Mas a gente gostava dela (RASIA, 2016).

De acordo com essas narrativas, entendo que os sentidos de autoridade da professora estavam alicerçados ao modelo ou representação de mulher, conforme o que prescreviam os padrões socioculturais do seu tempo. A partir desses dados, de acordo com o seu tempo e espaço, entendo que dissociar os sentidos de ser mulher ao de ser professora parece ser um exercício bastante difícil. Nessas narrativas, os sentidos de ser professora sempre foram problematizados e associados aos discursos e às tramas sociais que a mulher representava na sociedade ou na comunidade. A propósito, Almeida (2011) argumenta que sobre a condição da figura do professor e as suas práticas estão assujeitadas pelo contexto histórico em que estão inseridos.

Os professores rurais foram constituídos por meio de práticas historicizadas e das inter-relações de diferentes discursos que se difundiam e se sustentavam na sociedade brasileira das décadas passadas. Quando professores identificam-se com os temas circulantes, eles se tornam assujeitados a esses discursos, por um processo de adesão ou de identificação, e começam a se reconhecer e, paralelamente, a se constituir como sujeitos (ALMEIDA, 2011, p. 61).

Nesse sentido, a narrativa de Iraci Rasia, acima exposta, é embebida e “assujeitada” por discursos e “práticas historicizadas”. É crível perceber que o sentido de autoridade da professora da comunidade é maculado pelos seus hábitos e costumes de mulher.

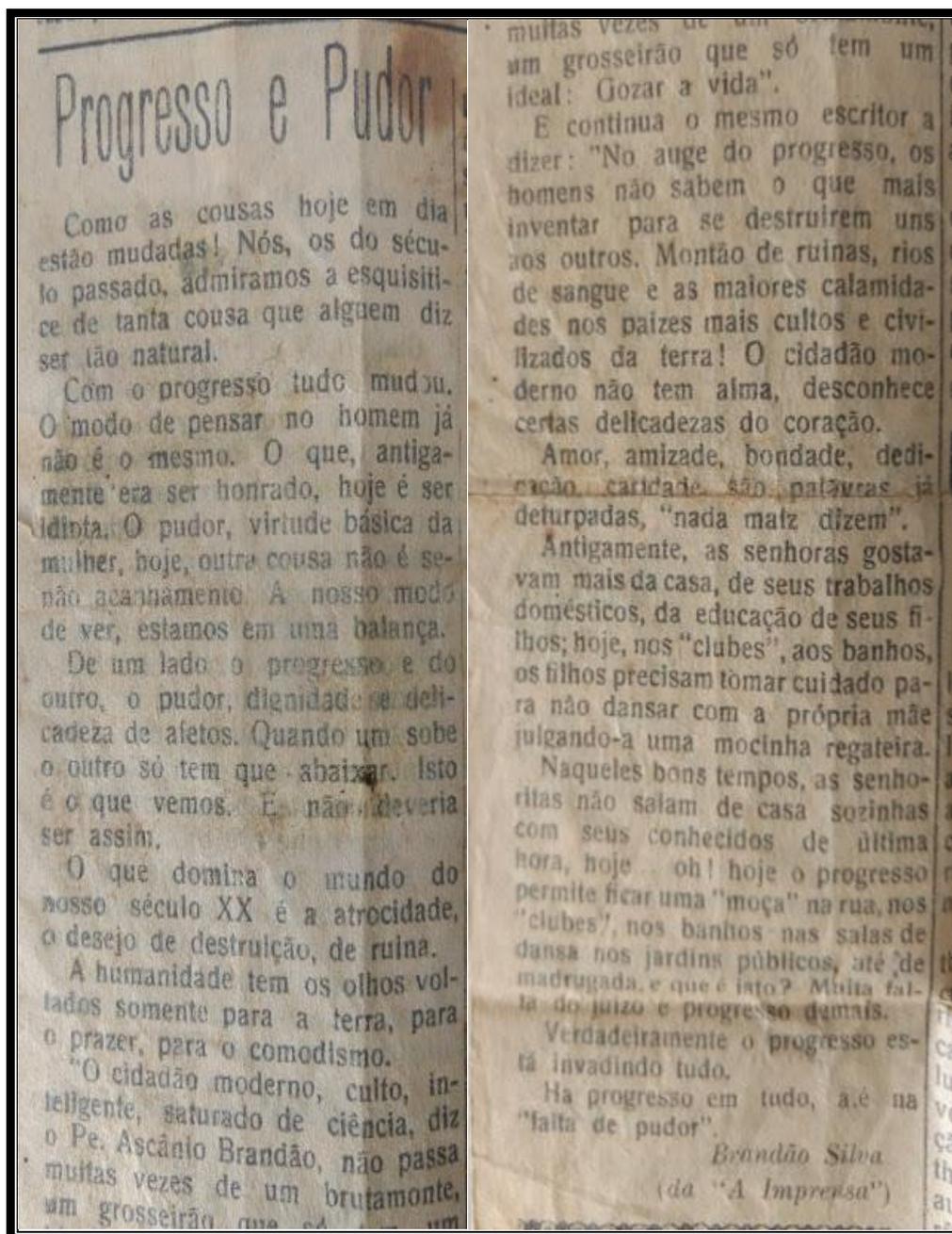
Suponho que tal professora tivesse hábitos considerados muito distintos dos que as demais mulheres do seu tempo e espaço. Importante observar que, mesmo a narrativa apontar significativos elogios à prática da educadora, sua imagem de professora estava associada aos seus hábitos e costumes da vida privada. Ou seja, o sujeito da narração não versa somente questões sobre a autoridade enquanto professora, mas também sobre a autoridade e as identidades normativas que se esperavam de uma mulher do meio rural.

Entretanto, vejo que a constituição desses sentidos sobre a figura da mulher-professora, como autoridade em seus respectivos espaços e funções, era marcada por tensionamentos. Entre a representação proposta e sua incorporação, identifico que algumas mulheres estabeleceram limites e resistências a essa significação, mostrando-se menos passivas às imposições de processos e mais seguras de uma prática autônoma e individual na constituição das suas identidades sociais.

Sobre isso, as fontes orais apresentadas acima dialogam com as fontes escritas encontradas nos próprios acervos dos antigos alunos. Na Comunidade Santa Lúcia, num casarão colonial de 1908, embora bastante danificado com o tempo, está conservado e repleto de materialidades antigas que, refletem sobre o passado. Entre inúmeros objetos, encontrei um grande baú de madeira, que preserva todo tipo de registros impressos – livros, cadernos, santinhos, revistas, fotos, documentos, jornais, entre outros. Entre tantos objetos, havia uma folha do jornal “Staffeta Rio Grandense” datado no ano de 1940, publicado de forma bilíngue – português e italiano. Ao analisá-lo, fiquei me perguntando por qual intencionalidade haviam guardado e zelado por tal material. Tal página é constituída exclusivamente por duas colunas de opinião. A primeira chama-se “O progresso e pudor”, assinada por “Brandão Silva (da Imprensa)”, e a segunda é intitulada “Um apelo ao presidente”, escrito pelo Bispo João Becker.

Considerarei que a primeira - “O Progresso e Pudor” - dialoga em muitos aspectos com as fontes orais, no que tange a figura da mulher do seu tempo, e que possui estreita relação sobre a autoridade da professora-mulher que, muitas vezes, foi subjugada.

Figura 50 - Jornal Staffeta Riograndense - Garibaldi, Quarta-feira, 31 de janeiro de 1940



Fonte: Acervo pessoal da família Angheben

Esse cenário sobre as mudanças nos modos de vida social do homem, de forma especial, às mulheres em que os sujeitos orais da pesquisa e os documentos apresentam, levam a compreender o tensionamento no processo identitário da mulher na inserção fora do espaço doméstico.

Em diversos setores sociais, os espaços antes ocupados pela figura masculina passaram a ser divididos pela força de trabalho da mulher. Junto a isso, outros movimentos

socioculturais passaram a ser percebidos no jogo das relações humanas, em especial, o comportamento social.

Anúncio dessas mudanças são as “queixas” do colunista do Jornal Staffeta Riograndense, ao fazer referência ao ano de 1940: “hoje as coisas estão mudadas. Nós, os do século passado, admiramos a esquisitice de tanta coisa que alguém se diz ser natural” (op. cit). Percebo que em muitos discursos da época sobre o processo identitário do homem-sociedade, em especial, a condição da mulher, era marcado por um processo de tensionamento, tratado como “esquisitice”. Essas mudanças do papel da mulher na sociedade passavam a assumir, em muitos casos, uma conotação de falta de “pudor”, pois assim se expressava o colunista: “pudor, virtude básica da mulher, hoje, outra coisa não é senão acanhamento, [...] de um lado o progresso e de outro, o pudor” (op.cit...). O “progresso”, a partir do colunista social, compreendo como o conjunto das relações econômicas, políticas e culturais que, em alguns aspectos interferiam nos padrões culturais constituídos, tendo uma conotação negativa. Provavelmente isso também tenha relação com aquilo que a ex-aluna da professora Angelina Zottis relatava, ao considerar que sua professora era “metidona e chicona” [metida e chique], porque na condição ser solteira costumava “frequentar bailes, e dançar com um monte de gente” (RASIA, 2016). Ou seja, essas impressões têm a ver com um certo progresso nos padrões culturais do meio ao qual estava inserida, que começava a se constituir. Aos olhos do colunista Brandão Silva do Staffeta Riograndense, essa também era uma ameaça aos padrões culturais e na autoridade da figura da mulher.

Naqueles bons tempos, as senhoritas não saíam de casa com os seus conhecidos de última hora, hoje... Oh! Hoje o progresso permite ficar uma “moça” na rua, nos “clubes” nos banhos nas salas de dança, nos jardins públicos, até de madrugada, e que é isto? Muita falta de juízo e progresso demais (Staffeta Riograndense, Garibaldi, 31 de janeiro de 1940).

Da mesma forma, vejo que os discursos de alguns sujeitos da história oral sobre seus antigos professores convergem com essas mesmas preocupações culturais. Nas narrativas acima referenciadas, uma das entrevistadas para esta pesquisa usa de forma muito recorrente a expressão “tipon” [tipo] ao se referir ao perfil da sua professora. “Bahh, essa última (Angelina Zottis) era um “tipon”. Pensa só!”. (RASIA, 2016) Sobre essa narrativa, o uso da expressão “tipon” deixa claro que sua ex-aluna está se referindo ao “perfil” que ela representou enquanto mulher e ex-professora. Nota-se que as duas circunstâncias não são dissociadas quando se refere à pessoa professora. Dessa forma, penso que as circunstâncias de “liberdade e autonomia” identitária que provavelmente essa professora constituiu sobre a sua vida

privada e profissional, talvez, já desprendida de alguns aspectos culturais e tradicionais que ainda regiam os costumes do comportamento da mulher na comunidade, tenham sido apontados com inúmeros julgamentos, que feriram a sua autoridade enquanto figura pública (professora) do meio rural.

Dado essas conjunturas, percebo que o processo de feminização no magistério rural que ocorreu no Vale dos Vinhedos passou pelos embates socioculturais do seu tempo. Ao assumir a função de professora rural, identifiquei que a comunidade esperava alguém que pudesse estar em consonância com os costumes tradicionais da comunidade. No entanto, com o advento da escolarização e das “obrigatoriedades legais” da frequência escolar, o quadro docente foi se estendendo e as comunidades não contavam mais, necessariamente, com a “professora escolhida pela comunidade”, mas com aquelas que o município destinava (primeiros concursos públicos), que nem sempre estavam imbuídas por práticas e costumes do local e, em muitos casos, passavam a residir na própria comunidade. Conseqüentemente, a autoridade da escola nessas circunstâncias deixava de estar vinculada a uma cultura escolar estritamente marcada por um processo de autoritarismo na relação professor-aluno.

De todo modo, frente ao conjunto dessas circunstâncias, percebo que à sombra das escolas rurais do Vale dos Vinhedos exerceu-se um sentido de autoridade social na formação e na constituição enquanto sujeitos sociais. Nela, construíram-se diversas táticas e processos que a transformaram num espaço de exercício à autoridade, um meio social legitimado pela comunidade, como referencial e balizador na Autoridade formativa dos seus cidadãos. No entanto, essa condição de autoridade estava sujeitada não somente aos alunos para com a escola e ao seu professor, mas também na relação social em que o professor estava condicionado aos olhos e ao senso crítico dos seus alunos e de toda uma comunidade.

4.3 A ESCOLA COMO PROMESSA DE PROGRESSO E REPRESENTAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA COLETIVIDADE

Figura 51 - Professora Armelinda Frare – Escola Linha Zamith – Década de 1940



Fonte: acervo pessoal de Adir Valduga.

O último aspecto sobre os sentidos que permeiam o ensino rural é o sentido da escola como promessa de progresso social. Ou seja, mediante as considerações presentes no conjunto das fontes produzidas para a pesquisa, fica evidente o sentido criado sobre a necessidade de frequentar a escola, como forma e meio de garantir o progresso social dos indivíduos.

Sendo assim, propositalmente iniciei este subcapítulo com a fotografia de uma ex-professora do Vale dos Vinhedos, Armelinda Frare, que, sentada ao centro de seus alunos, traz em suas mãos um livro aberto. Entendo que essa fotografia traduz a representação da escola como um espaço de promessa para o progresso e a representação do desenvolvimento da coletividade, pois estava depositado no espaço escolar e na figura da professora o conhecimento necessário para o desenvolvimento pessoal e o progresso da coletividade.

Nota-se que na fotografia o elemento central foi composto por um livro aberto. Acredito que essa cena não seja somente um elemento estético para a fotografia, mas representa todo o sentido depositado à escola, como um espaço necessário para se ir em busca dos conhecimentos essenciais para o desenvolvimento pessoal e o progresso da coletividade, num tempo em que ainda prevalecia no cenário nacional um alto índice de analfabetismo.

Consequência disso, sobre a figura da professora pesava a representação de que o conhecimento estava em suas mãos, e era a partir dela que se alcançava o progresso e o desenvolvimento da coletividade.

Esse legado de sentidos e representações depositados à escola é amplamente rememorado e percebido nos relatos dos sujeitos orais da pesquisa, que me remete, a partir de agora, a uma análise da relação de sentidos entre escola - desenvolvimento pessoal - progresso social.

De imediato, percebo que em muitos desses relatos sobre a importância da escola há uma estreita relação com as influências históricas do governo varguista. Conforme já discutido, o ensino rural do Vale dos Vinhedos sofreu ressonâncias do período conhecido como Estado Novo. A partir disso, penso que essa concepção de sentidos sobre a escola, como um espaço e uma inserção necessária para o desenvolvimento pessoal e o progresso social, tenha sido intensificada nesse período. Porém, é importante não perder de vista o que já foi apresentado, em que a circunstância histórica da escolarização no Vale dos Vinhedos foi constituída e teve seu desenvolvimento crescente desde o processo de imigração, ao final do século XIX, assim como recorda Júlio Giordani sobre o processo de liderança da sua professora no processo de alfabetização de crianças e adultos, por muitos anos no início do século XX.

No meu tempo, eu não lembro de ninguém que não ia para a escola. Muito difícil ter analfabetos naquele tempo. Adultos, talvez, sim. [...] Mas a Coraína no começo, trabalhava durante o dia na escola. À noite para os adultos. Mesmo além da escola diária, à noite ela reunia, em sua casa, à luz de lampiões, um grupo de “analfas” e ensinava (GIORDANI, 2016).

Todavia, conforme o recorte temporal da pesquisa evidencia-se muitas influências do governo Vargas sobre os sentidos da educação. A Constituição de 1937 retrata de forma clara os dois movimentos principais que deveriam reger a educação, alfabetizar o maior número possível e transformar a escola em fator eficiente na formação de caráter das novas gerações, assim como corrobora Silva (2016): “à escola foi dado o papel de moldar e constituir o cidadão ordeiro, mesclado das identidades de brasileiro e de trabalhador, necessárias para o fortalecimento e o desenvolvimento da indústria emergente daquele contexto”. (SILVA, 2016, p. 145-146).

Junto a esse movimento político nacional sobre a educação, o governo do Estado do Rio Grande do Sul também trabalhou de forma paralela e ativa no processo de instrução dos

seus cidadãos. A pesquisa de Elíbio Junior (2007) faz uma análise sobre os investimentos do governador Flores da Cunha na década de 1930 para a instrução pública:

No que tange especialmente à instrução pública estadual, por meio de cartas e telegramas, podemos verificar acentuada preocupação para instalação e fiscalização das escolas e dos conteúdos curriculares. Com efeito, identificamos na correspondência ativa do governador do Rio Grande do Sul, José Antônio Flores da Cunha, 268 cartas solicitando verbas para ampliação ou reforma de escolas e abrigos e 107 cartas em que ele mediava solicitações de estudantes. Dessas, 84 reclamavam pela interferência de Flores na prorrogação de exames escolares, solicitavam transferências e revogação de resultados de provas e pediam vagas para escolas militares. [...] A educação, portanto, era uma das principais áreas de atuação do governo no Estado do Rio Grande do Sul, e consumiu grandes somas de recursos orçamentários. A educação ocupava, como afirmado, posição estratégica, pois além de possibilitar a formação de mão de obra para atender às crescentes necessidades criadas com a urbanização da cidade, a escola também tinha como função garantir a escolarização para centenas de analfabetos. [...] Flores afirmava que seu governo, apesar de todas as "adversidades, admoestações e circunstancialmente turbulento", tinha assegurado a criação de 37 grupos escolares, além da nomeação de 1.022 novos professores. Em carta enviada ao ministro Gustavo Capanema, em 15 de abril de 1935, Flores apresentava "um quadro estatístico da despesa efetuada com a Instrução Pública no quadriênio" de seu governo. Dizia Flores que o ministro poderia "verificar o esforço" de sua "administração para realizar o máximo de bem, aumentando e melhorando qualitativamente o corpo educacional existente e o seu aparelhamento" (ELÍBIO JUNIOR, 2007, p. 196-197).

Contudo, embora houve esse movimento de valorização à educação, é válido ressaltar que as práticas pedagógicas permaneciam as mesmas, conforme apresentado no capítulo III, com uma natureza pautada na instrução essencialmente alfabetizadora e noções elementares da matemática, ou seja, ainda no período que transcorre a presente pesquisa, as práticas pedagógicas que eram consideradas essenciais ainda continuavam sendo o ato de ensinar a ler, escrever e dominar as noções da matemática.

Segundo os argumentos de Valduga (2016), educando da Escola Rui Barbosa, no início da década de 1950, a escola do seu tempo tinha um sentido estreito com o progresso social e a necessidade do desenvolvimento pessoal.

A escola coincidiu com o começo do desenvolvimento. Então a gente, para acompanhar o desenvolvimento do Brasil, tinha que pelo menos saber ler e escrever. Era quase uma obrigação, embora não fosse obrigatório como hoje. Era outro tipo de obrigação. A obrigação do medo de não acompanhar o desenvolvimento. Tinham muitos que estudavam até o terceiro, quarto ano e, como tinha muito serviço em casa, largavam a escola porque já sabia ler e escrever. Aquilo era o essencial, fundamental. Junto com o desenvolvimento econômico, houve o desenvolvimento intelectual, educacional, só que... não que fosse uma prioridade. Prioridade para nós aqui era o trabalho. Se de manhã eu ia para a escola, à tarde eu tinha que ir para a roça trabalhar. A gente ia capinar, bem cedo. Já com dez anos de idade, a gente tinha que ir levar café, vinho para os adultos, os irmãos mais velhos na roça (VALDUGA, 2016)

Nota-se que, nesse período, a inquietude com o progresso econômico era vista como uma preocupação social e até mesmo com certo medo e insegurança. A escola já era sentida como uma função social, na condição que possibilitaria “enfrentar” o progresso crescente de forma mais preparada. Por isso, a professora Lourdes Marcatto recorda que sempre abordava as famílias da comunidade ao saber que havia algum aluno que não estava sendo assíduo na vida escolar, “eu chamava até a escola e dizia que eles deveriam estudar. Não podiam ficar sem estudar. O que eles seriam se não soubessem nem ler, nem escrever?” (MARCATTO, 2016). Questionada se essa postura era da sua iniciativa ou recebia alguma orientação para tal abordagem, afirma que era “o município. A Secretaria. Eles incentivavam nas reuniões que era para dizer que a Secretaria da Educação tinha dado a ordem de ir para a escola [...] e ninguém era contra isso” (MARCATTO, 2016).

Destarte, compreendo que as memórias dos sujeitos da pesquisa sobre os sentidos do ensino rural do Vale dos Vinhedos permeiam a noção da necessidade de se prepararem e acompanharem o desenvolvimento da sociedade. Quando questionei à ex-professora Lourdes (2016) o sentido que a escola representava para comunidade, afirmou que era “para as pessoas progredir mais. Se a pessoa era analfabeta, não tinha como crescer e fazer a diferença na família e na comunidade”. Da mesma forma, recorda que, quando aluna, também tinha sobre a escola um sentido bem definido. “Desde criança, mil novecentos e trinta e pouco em diante, sentia que estudar era prioridade, pois queria aprender sobre as coisas. Era estudar ou ir para a colônia, ajudar o pai e a mãe na uva, na colheita e nos afazeres domésticos” (MARCATTO, 2016). Ou seja, levo a entender que já nesse período a escola passava a ter um sentido fundamental. Aqueles que frequentavam a escola compreendiam que poderiam ter um maior sucesso e oportunidades melhores na vida, caso contrário, só restava ficar “na colônia, ajudar o pai e a mãe”. Talvez, uma noção clara sobre o desenvolvimento industrial e as novas economias urbanas que estavam sendo emergentes no cenário nacional. Somado a isso, é inevitável considerar que, nesse período, o ensino urbano, de um modo geral, gozava de um maior prestígio de investimento em relação ao meio rural. As fontes desta pesquisa, orais e documentais, confirmam que o ensino rural do Vale dos Vinhedos contou somente com a oferta de ensino até o quinto livro (5ª Série). Depois disso, eram poucos os alunos que davam sequência aos seus estudos, pois dependiam unicamente das escolas urbanas, em Bento Gonçalves. Dada a distância, a dificuldade de transporte público, a falta de recursos e a necessidade de colaborar com a mão de obra na família, nos serviços da roça, o período de escolaridade dos sujeitos era sempre muito relativo e interrompido pela falta de oportunidades no meio rural.

Iraci Rasia relata que, diante da impossibilidade de dar sequência aos seus estudos, decidiu repetir a última série por não ter como se dirigir à escola na cidade.

Sempre estudei no 15 da Graciema, até o 5º livro. Repeti o 5º livro. Em vez de ir para Bento, repeti o último ano. Fiz o quinto livro duas vezes.

A senhora reprovou no último ano?

Não, não. Eu fiz duas vezes porque eu queria. Como não dava para ir a Bento, eu fiz duas vezes. Lá na escola do 15, só tinha até uma determinada série, depois era só em Bento.

O que seus pais diziam sobre a escola? Que sentido tinha para você frequentá-la?

Para aprender. Porque se não ia ficar aonde? Tinha que aprender. Pelo menos aprendia alguma coisa. Pelo menos aprendemos a ler e escrever, a gente sabe bem se defender. Porque senão? Aonde é que nós ia? Escrever, quanto! Mas quanto “escreverrr”, má quanto, quanto. Isso que a gente aprendeu, senão! (RASIA, 2016)

Giordani (2016) ressalta que só pôde dar sequência aos seus estudos porque foi para o seminário, porém o fator do trabalho na colônia era um limitador à continuidade da vida escolar.

Eu, no quarto livro, fui para o seminário de Caxias. Mas os outros que ficaram, o pessoal tinha que ajudar o pai e a mãe a dar sulfato (tratamento químico nos parreirais). Então, os pais consideravam importante trabalhar até o quarto, quinto livro. Mas o quinto já diminuía muito. Porque o 5º livro já era para quem tinha 14, 15 anos e eles tinham que trabalhar. De manhã se ia para a escola, voltava para almoçar e à tarde, ia para a roça. Mas não se faltava muito à escola. Antes, acho que sim. Pelo menos lá em casa, no meu tempo, não. O pai era autoridade e mandava para a escola. Eu tinha vários irmãos e irmãs e lá em casa, aula era aula. (GIORDANI, 2016)

Percebe-se, com isso, que o sentido confiado à escola, como um espaço de preparação ao progresso e ao desenvolvimento, estava condicionado ao ensino primário e aos domínios básicos da instrução elementar.

Nessas narrativas sobre a história da educação do Vale dos Vinhedos, fortalece-se a ideia de que a figura do analfabeto era uma condição amplamente combatida e a escola era uma alternativa para superar essa barreira social. Os condicionantes históricos impulsionavam a ideia de que o progresso local e da nação estavam associados à educação e competia às crianças a dimensão do processo de escolarização. A essas circunstâncias, o ex-aluno da professora Coraína Zorrer recorda: “Ela dizia sempre: como é que o Brasil pode ir para a frente, com tanta gente que não sabe ler e escrever? Quer dizer que ela não só tinha no coração a ambição de trabalhar e ganhar salário, mas também colaborar e formar gente para o Brasil. Isso é muito interessante” (GIORDANI, 2016). Acrescentam-se outros relatos que

apresentam a mesma dimensão de sentido à educação. Remi Valduga³⁶, faz considerações sobre a sua condição de “correr” atrás do progresso social, por meio, ou a partir da escolarização.

Olha, eu comecei a estudar em 1947, com sete anos de idade, e terminei o primário aqui na Busa aos onze anos de idade. Depois eu fiquei 24 anos fora da sala de aula. Aí eu voltei e fiz a sexta-série no Landel de Moura, a sétima série, fiz o supletivo no Bom Retiro e o segundo grau, no Mestre. Já era casado e tudo mais.

O que te inspirou a voltar para os bancos escolares?

A gente começava a ficar para trás. Aquele conhecimento primário lá da escola da Busa já não era o suficiente. Faltava informação e conhecimento. Percebia que o mundo estava evoluindo e faltava conhecimento. Você sentia falta de informação. Eu sempre fui uma pessoa que gostava de informação. Sempre fui curioso. Aí, com 43 anos de idade, quando terminei o último ano, do segundo grau, eu li o meu primeiro livro – “Música ao Longe”, de Érico Veríssimo – e com 45 eu já publiquei o primeiro livro. Eu não havia lido nenhum livro até o momento. Só havia folheado alguns outros, mas nenhum tinha lido de verdade. No final do segundo grau eu havia ganhando um concurso do município. A professora de literatura chegou na sala e disse assim: “A Prefeitura está promovendo um concurso literário, concurso de contos, só que tem que entregar o trabalho amanhã”. Pensei comigo: “Em cima da hora!”. Aí eu perguntei para ela: “O que é um conto?”. Aí ela falou: “Um conto você precisa pegar dois ou três personagens, um cenário e descrever uma história. Um ou duas ou três páginas, não mais do que isso”. Só que cheguei em casa, naquela noite, comecei a escrever e, quando me dei por conta, havia escrito catorze páginas. Aí ela leu e disse que a história era muito bonita, mas tinha que reduzir a quantidade de páginas. Então reduzimos e ficou somente cinco páginas. Então eu ganhei o primeiro lugar. Nesse livro do Veríssimo, eu achei muito interessante, porque ele descreve muito bem os cenários, as histórias são envolventes. Ele tratava sobre as histórias das revoluções, do patriarcado gaúcho. Na sua escrita, no modo como ele relatava a história, lembrei muito da história da minha gente, dos imigrantes italianos, o início da colonização. Mas depois que li esse livro do Veríssimo, eu queira ler algo sobre a minha gente, os italianos, sobre a colonização italiana. Eu não achei nenhum livro que fosse escrito em forma de romance. Eu queria romance. Só tinha livro histórico. Então foi que decidi escrever meu primeiro livro – “Caçador de Caramujos” – que está na quinta edição (VALDUGA, 2016)

Importante observar que o sentido da escola como promessa de progresso também está fortemente presente nas narrativas desse sujeito. O sentido de buscar a escolarização se justificava com o medo de “ficar para trás”, ou seja, uma representação clara da preocupação estabelecida no coletivo de que o desenvolvimento batia à porta e a escolarização já era uma obrigatoriedade. Tal conjuntura foi tão crescente nos anos seguintes do recorte temporal desta pesquisa, que justificou o retorno de Remi Valduga aos bancos escolares aos vinte quatro anos

³⁶ Remi Valduga hoje é reconhecido como um dos principais escritores de Bento Gonçalves, com mais de sete obras publicadas. Seus contos e romances costumam ter como pano de fundo, histórias relacionadas ao processo de imigração italiana. Já foi premiado e reconhecido pelo trabalho exercido como escritor, inclusive, já foi homenageado como patrono de uma feira literária de Bento Gonçalves / RS.

de idade, porém, nas escolas urbanas, pois o meio rural ainda só dispunha do ensino primário. Desse modo, percebo que à escola atribuía-se uma espécie de sentido de farol, pois nela ganhava-se cada vez mais o significado de ser um espaço em que os sujeitos necessitavam ir ao encontro, pois projetava luz ao progresso e representava a marca de uma nova ordem social. Isso quer dizer que, embora a educação no meio rural do Vale dos Vinhedos no período correspondente à pesquisa já ocupava um aspecto social importante, considero que essa dimensão de “importância” ou de “promessa” foi sendo intensificada nos anos que são foco desta investigação, por conta das circunstâncias de progressos que a nova ordem política almejava ao Brasil.

Sendo assim, fica notório o discurso predominante nas narrativas dos sujeitos da entrevista, que deixam claro que sobre a instituição escolar era creditado um papel importante no progresso social e circulavam representações de valor por conta da circunstância social em que o país atravessava. Entretanto, essa promessa relacionada à escola não estava atrelada especificamente ao meio rural. Não se evidenciou um plano curricular das escolas do Vale dos Vinhedos, por exemplo, de práticas educacionais correlacionadas à ruralidade. Segundo a análise das fontes a que tive acesso, em poucos professores foi percebida uma iniciativa de vincular um plano curricular ou uma prática pedagógica que abordasse a situação dos saberes do cotidiano dos alunos e da comunidade. O progresso confiado à escola dá evidências de que os aspectos eram para atender primeiramente aos saberes que a modernidade exigia para o mundo urbano, pois pouco se notou a luta de professores para um currículo e uma prática integrada ao contexto do progresso da ruralidade do Vale dos Vinhedos. Ou seja, foi mais evidente a defesa dos professores por práticas culturais étnicas-italianas do que por um programa curricular da vida rural. Além disso, é possível considerar que os discursos que os sujeitos da entrevista manifestaram em relação ao sentido de progresso que a escola representava para eles têm uma estreita relação com o contexto histórico do seu tempo. Segundo os dados apresentados no capítulo três, sabe-se que, especialmente nas décadas de 1930 - 1950 do século XX, houve um intenso movimento político sobre a educação, entre elas, a educação rural, a fim de garantir o progresso econômico e social do Brasil que adentrava num novo ciclo econômico baseado na indústria e comércio. Consequência disso, o êxodo rural era uma realidade que tomava dimensões sociais sempre crescentes, e o meio urbano, por sua vez, acumulava as mazelas dessa nova dinâmica social em que o Brasil introduzia-se. Com isso, principalmente no governo varguista, em especial, no movimento do Estado Novo (1937 – 1945), buscou-se difundir a cultura de que a prosperidade do Brasil e dos seus cidadãos dependia principalmente da escolarização, considerando que,

O futuro da nação estava na escola e principalmente nas mãos dos professores, que por sua vez estavam à mercê da própria sorte, em se tratando da escola rural. [...]. Percebe-se que houve muitas tentativas para dar à escola o seu papel salvador. Nos métodos, nos meios, nos atores e nos livros a educação foi levada ao palco para dar à nação a segurança de um futuro próspero (STANILAVSKI, 2016, p. 13-14).

Contudo, levando em consideração esses aspectos históricos, entendo que muitos desses discursos dos antigos sujeitos escolares, considerando a escola com sentido de “progresso”, é também reprodução de discursos amplamente difundidos pelas ideologias governamentais da época em que transcorre a pesquisa.

Não há dúvidas de que o acesso à educação tanto no Rio Grande do Sul, quanto no município de Bento Gonçalves, os dados comprovam o progresso nos dados estatísticos sobre o acesso da população à escolarização. Analisando os dados da pesquisa de Ferraro e Kreidlow (2004) sobre a escolarização da população do Estado do Rio Grande do Sul, aponta-se que o número de analfabetos na década que inicia o recorte temporal da pesquisa – anos de 1920 – era de 65,5%, e, ao final da pesquisa – fim da década de 1950 –, era de 33,4% no Estado. Ou seja, fica claro o decréscimo do número de analfabetos durante o tempo em que decorre a pesquisa, caindo pela metade.

No entanto, tecendo uma análise mais específica, em relação ao município de Bento Gonçalves, no período final do recorte temporal da pesquisa, os dados do IBGE assim se apresentam:

Quadro 14: Indicação de instrução da população rural e urbana de Bento Gonçalves/RS de 5 anos e mais em 1950.

MUNICÍPIO	TODAS AS IDADES			PESSOAS DE 5 E MAIS				
	Total	Homens	Mulheres	Total	Sabem Ler e Escrever		Não Sabem Ler e Escrever	
Bento Gonçalves/RS					Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Quadro Rural	17.199	8.820	8.379	14.286	4.714	4.238	2.596	2.738
Quadro Urbano	6.920	3.220	3.700	5.237	2.208	2.518	519	697

Fonte: IBGE – Recenseamento Geral de 1950³⁷ – Adaptado pelo autor.

Diante desses dados, é notório perceber que, no início da década de 1950, a população estudantil rural ainda é muito superior à urbana. Além disso, é possível notar que o quadro de pessoas alfabetizadas no meio rural do município é amplamente majoritário, o dobro em

³⁷ Os dados completos sobre o recenseamento do 1950, referentes às circunstâncias da condição escolar do Rio Grande do Sul, podem ser acessados na página: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/70/cd_1950_rs.pdf

relação aos analfabetos. Frente aos dados, é admissível afirmar que houve realmente ao longo do período que decorre a pesquisa um movimento de escolarização contínuo e crescente, porém a presença de analfabetos no meio rural era uma realidade social ainda presente.

E, esse discurso muito contínuo nas narrativas da memória oral, de que a escola é sinônimo de “progresso” e “desenvolvimento”, deve ser compreendido e tensionado no seu tempo social, pois, na prática, deve-se considerar que o desenvolvimento social também depende de outras circunstâncias, não podendo ser compreendido como o único passaporte para o progresso econômico e social dos indivíduos e da comunidade do Vale dos Vinhedos.

Entretanto, tendo presente essas concepções, por que, afinal, as narrativas dos antigos alunos e professores apontam a escola como uma forte promessa para o progresso e a representação do desenvolvimento da coletividade?

O conjunto das narrativas da memória oral apresentadas acima dão evidências de que havia sobre a escola um discurso de representação. Buscava-se, a partir dessa instituição, representar um discurso no imaginário social de que, através dela, garantir-se-ia uma forma de ultrapassar os atrasos econômicos e culturais da época, como recurso capaz de trazer o progresso e legitimar a cidadania para a “modernidade” crescente pela qual o Brasil atravessava.

Essas representações muito latentes nas narrativas dos sujeitos da entrevista, vão ao encontro dos resultados da pesquisa de Canário (2008), ao corroborar que,

O período posterior à Segunda Guerra Mundial (os “Trinta Gloriosos”, 1945-1975) é marcado pelo crescimento exponencial da oferta educativa escolar, como efeito combinado do aumento da oferta (políticas públicas) e do aumento da procura (“corrida à escola”). O fenômeno da “explosão escolar” assinala um processo de democratização de acesso à escola que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a sua entrada num “tempo de promessas”. Com efeito, à expansão quantitativa dos sistemas escolares estava associado um pano de fundo marcado pela euforia e o otimismo em relação à escola, com base na associação entre “mais escola” e três promessas: **uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade** (CANÁRIO, 2008, p. 74, grifo meu).

Considero que essas “três promessas” evidenciadas por Canário (2008), possuem proximidade com os resultados evidenciados nas narrativas dos antigos sujeitos do ensino rural do Vale dos Vinhedos. Frente às discursividades sociais e políticas que circulavam no meio rural desse período da pesquisa, suponho que tenha se construído no imaginário social

uma representação de antinomia dos sujeitos, entre aquele que ia e aquele que não ia para a escola, entre o leitor e o analfabeto, o atrasado e o desenvolvido, o culto e o atrasado.

Considerando esses aspectos, assinto com Pesavento (2006), ao dizer que “o mundo, tal como o vemos, apropriamo-nos e transformamos é sempre um mundo qualificado, construído socialmente pelo pensamento” (PESAVENTO, 2006, p. 50). Dessa forma, penso que, à medida que essas representações eram constituídas e colocadas em circulação no meio comunitário, a escola foi projetada no imaginário social como um espaço do desenvolvimento e do progresso dos indivíduos e da sociedade. Nesse sentido, percebe-se que, em torno da escola rural, buscou-se dar conta das expectativas das representações coletivas. Todavia, não se pode afirmar que essas representações sociais construídas sobre as escolas eram, de fato, correspondidas na prática ou o quanto essa imagem correspondia ao ideário de “progresso” que a sociedade impunha sobre a escola.

Assim, deve-se considerar que, embora a análise das narrativas dos sujeitos apontem para uma certa continuidade discursiva de que a escola estava ligada a um sentido de progresso e desenvolvimento, tem-se que ponderar que os seus discursos também podem estar marcados pelo imaginário, que são compostos de “representações sobre o mundo do vivido, do visível e do experimentado, mas também sobre os sonhos, desejos e medos de cada época, sobre o não tangível nem visível, mas que passa a existir e ter força de real para aqueles que o vivenciam. (PESAVENTO, 2006, p. 50).

Embora se tenha evidenciado essas representações sobre os sentidos da escola, penso que esse sentido de “progresso” tão divulgado e ouvido no meio rural, em boa parte, foram ecos prospectados no meio urbano e que ressoou no imaginário rural. É certo que houve movimentos, como estudados anteriormente, que buscaram defender uma proposta pedagógica adequada para a realidade e necessidade do meio rural. Entretanto, ficou notório que pouco disso se concretizou nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos. Somente em alguns casos se considerou as especificidades do meio rural no currículo escolar.

A partir disso, compreendo que os sentidos de “progresso” ou “desenvolvimento” tão difundidos no meio urbano, foram da mesma forma assumidos no espaço em que decorre a pesquisa, pelos sujeitos do meio rural. Por se tratar de um espaço rural, com uma economia voltada basicamente para o plantio da uva e produção de vinhos, considero que o sentido de “utilidade” de escolarização foi compreendido de forma distinta do interesse e das necessidades da economia urbana. As narrativas produzidas dos antigos professores e alunos do Vale dos Vinhedos, não dão indícios de que estudavam em vista do interesse futuro de sair do campo para a cidade. Como vimos, elas apontam para a necessidade de formação

peçoal. Foram sujeitos que diziam perceber as “mudanças” que o Brasil atravessava e reconheciam que, da mesma forma, deveriam estudar “para não ficar para tras” (VALDUGA, 2016).

Nessa seara, embora as forças políticas discutissem de forma mais incisiva a “utilidade” do ensino para a mão de obra industrial, o conjunto das fontes orais da pesquisa, demonstraram “outras utilidades” para com a educação rural, sendo um elemento necessário para o desenvolvimento rural e também, pessoal. Zorzi (2016) diz que a escola, “Representou tudo. Para mim, a coisa mais importante foi a escola. Eu aprendi tudo na escola. Para mim valeu a pena”. Marcatto (2016), por sua vez, afirma que a escola lhe foi útil para “fazer a diferença na família e na comunidade”. Ainda em se tratando sobre progresso e desenvolvimento, Julio Giordani, compreendia que “o saber era parte importante e básica na vida”. Ou seja, a exemplificação dessas narrativas sugere pensar o sentido da escola, não exclusivamente numa dimensão reducionista ou utilitarista de acordo com aquilo que as políticas sociais e econômicas tentavam impor na cultura escolar. Até é possível, por vezes, identificar essas representações ao longo das narrativas, porém, não posso dizer que é só isso, pois as fontes orais também revelam que a escola tratava dessas circunstâncias econômicas de acordo com a realidade dos alunos e da comunidade rural, “ensinava sobre negócios, não esbanjar. Fazer render o pouco era sinal de sabedoria para a nossa realidade na roça. Administrar a riqueza qualquer um sabe; administrar bem o pouco é que se precisa saber. Ensinava a cuidar das coisas. Tudo tem seu valor” (TÁRTERO, 1985). Ou seja, a utilidade da escola estava também na atenção das coisas ditas pequenas e fundamentais do cotidiano dos sujeitos e das famílias. Além disso, recorda que na missa de sétimo dia da sua ex-professora, o cartaz produzido para ela – Elvira – “saber ser, lutar e vencer com dignidade” (TÁRTERO, 1985) representava “bem o que achava da escola e da professora” (*ibidem*).

A partir disso, considero que independentemente do jogo de poder e tensionamentos que o ensino rural sofreu, compreendo que o sentido que prevaleceu no meio rural do Vale dos Vinhedos, foi o fortalecimento gradual do comportamento cultural da população em considerar a escola cada vez mais integrada ao seu cotidiano e à sua cultura social.

Para concluir esse subcapítulo, são válidas as contribuições de Chervel (1990), ao considerar que “o problema das finalidades da escola é certamente um dos mais complexos e dos mais sutis com os quais se vê confrontada a história do ensino. (CHERVEL, 1990, p.187). Ou seja, não será possível generalizar uma análise, dizendo que os sentidos da escola eram, de fato, ou se reduziam àquilo que eles representaram nas narrativas da memória oral ou àquilo que os documentos escritos apontaram. Devo considerar que, provavelmente, não tive acesso

a todos os documentos das escolas isoladas do Vale dos Vinhedos e, se por ventura tivesse acesso, possivelmente poderiam emergir outros sentidos sobre essas escolas rurais.

Concordo com Chartier, quando afirma que a partir da história cultural é possível pensar uma história em que os sujeitos “descrevem como pensam que ele é ou como gostariam que fosse” (CHARTIER, 1990, p.19). Ou seja, as representações do mundo social dos sujeitos que compõem a entrevista, ao recordarem sobre o ensino rural, são forjadas por eles mesmos, determinadas a partir dos seus próprios interesses.

Todavia, é preciso atinar que, embora o conjunto das narrativas a que tive acesso apontem a escola como um sentido de promover o desenvolvimento pessoal e o progresso da coletividade, é necessário, antes disso, compreender se essas representações correspondiam, de fato, ou era aquilo que se “esperava” da escola. Chervel (1990) alerta para a necessidade de diferenciar as finalidades de objetivo e as finalidades reais do ensino, o que significa levar em conta as prescrições normativas e as condições efetivas de cumprimento das práticas escolares. Desse modo, entendo que sobre os sentidos que possam ser conferidos ao processo escolar das escolas rurais do Vale dos Vinhedos são um *continuum* de objeto de investigação a ser mais explorado e que não se encerra nesta pesquisa.

Em síntese, o cotejamento dessas análises permitiu evidenciar, que os sentidos que prevaleceram sobre o processo escolar das escolas rurais do Vale dos Vinhedos apontam para uma perspectiva de uma escola que esteve com seus objetivos para além de uma relação capitalista, com o intuito de atender e qualificar seus alunos para a dimensão utilitarista urbano-industrial, e sim, tinha a função de instruir, educar e civilizar os moradores a partir dos interesses e das necessidades do meio rural.

Considerando os estudos de Arroyo (1997), ao ponderar que sobre a escola no período da década de trinta – quarenta, do século XX, esperava-se dela a formação de cidadãos ordeiros, instruindo as crianças, inculcando nelas hábitos de cooperação, para garantirem, quando adultas, a ordem e o progresso da modernidade, tem sentido e relação com as narrativas apresentadas na pesquisa, ao apontarem uma confiança no papel da educação e na sua capacidade de conduzir o homem ao seu desenvolvimento pessoal e ao progresso da coletividade. Compreende-se que, nesse período político e social da pesquisa, houve um movimento de ampliação da oferta de escola e, ao mesmo tempo, uma tentativa de reforma do modelo escolar, intentando e gerando novos sentidos sobre a cultura escolar, privilegiando investimentos e propostas curriculares que atendessem primeiramente as necessidades do meio urbano em ascensão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito dessa dissertação buscou analisar os processos estabelecidos na meio social e escolar que interferiram nos saberes e nos sentidos vividos nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos. A periodização específica para essa análise foi entre os anos de 1928 a 1958, todavia, por algumas vezes, compreendeu-se esse recorte temporal de forma dinâmica, considerando ser necessário analisar e discutir algumas questões que tangenciavam e refletiam o período em questão. O tema da pesquisa foi verticalizado no âmbito dos aspectos relacionados à cultura escolar, em especial, aos processos identitários étnicos italianos presentes nos saberes e nos sentidos das escolas isoladas do Vale dos Vinhedos.

Ao tornar os saberes e os sentidos das escolas rurais do Vale dos Vinhedos como elementos centrais de investigação e de objeto de estudo, a presente pesquisa pretendeu contribuir com as demais já realizadas no estado do Rio Grande do Sul que se dedicam a conhecer e dar maior visibilidade aos estudos sobre o ensino rural.

Frente ao problema estabelecido na pesquisa, em que buscava investigar possíveis repostas sobre quais saberes e sentidos professores e alunos construíram sobre o processo escolar vivido no Vale dos Vinhedos, Bento Gonçalves/RS, entre os anos de 1928 a 1958, considerando as culturas escolares e os processos identitários étnicos italianos, foi possível tecer alguns achados. Através do cruzamento das fontes, foi possível chegar a alguns indícios sobre o problema suscitado.

Na abertura da pesquisa busquei apresentar os aspectos históricos que norteiam o contexto em que transcorre a investigação, evidenciando alguns aspectos da cidade de Bento Gonçalves / RS e de forma especial, um estudo mais atento ao meio rural do Vale dos Vinhedos.

Nessa abordagem histórica, pude constatar o protagonismo dos imigrantes e seus descendentes na construção do processo comunitário. Frente às diferentes necessidades que foram naturalmente surgindo desde a entrada dos imigrantes, como nos anos seguintes, os dados empíricos demonstraram uma liderança maior da sociedade em relação ao poder público. Foi a própria sociedade que buscou formas de viabilizar ações que atendessem os interesses locais, abrindo suas primeiras estradas, construindo suas moradias a partir de recursos escassos e pessoais, iniciando o plantio das primeiras safras, construindo suas primeiras igrejas para manifestar seus credos, como também, liderou iniciativas de escolarização dos seus sujeitos, sejam em espaços diversos como; casa do professor, galpões, moinhos e igrejas. Depois dessa informalidade nos espaços escolares, os dados históricos nos

revelaram a iniciativa dos cidadãos rurais em construir seus próprios prédios escolares. Desde a chegada dos imigrantes italianos, no final do século XIX, a presença da educação rural sempre se tornou um elemento identitário social do local. É verdade também que associar a educação a outros elementos, como, trabalho e religião, foram práticas que dividiram o cotidiano dos sujeitos da comunidade.

A presença do estado para colaborar e atender as necessidades sociais do meio rural foi algo que aconteceu paulatinamente. De todo modo, essa dinâmica social constituída no Vale dos Vinhedos, revelou os modos de saber ser, agir e fazer da população. Além disso, permitiu o desenvolvimento e fortalecimento dos processos identitários dos seus moradores.

Outra consideração importante constatada durante a pesquisa é a influência dos processos identitários étnicos no modo em que a população rural do Vale dos Vinhedos constituiu a sua história. Aspectos culturais religiosos, políticos, sociais e econômicos foram predominantes e influenciaram os saberes e os sentidos da educação rural.

Somado ao processo histórico, considero que é possível afirmar que na história da educação do Vale dos Vinhedos houve um amplo processo de implantação de um sistema educacional concomitante ao processo da formação das primeiras comunidades rurais, ou seja, a educação não foi um movimento tardio que decorre somente no recorte temporal dessa pesquisa. Conforme as fontes apresentadas, o ensino acontecia inicialmente de forma improvisada, de acordo com as circunstâncias e as possibilidades de cada comunidade, já que os custos com o professor e com a escola dependiam das iniciativas comunitárias. Ao longo dos anos, esses espaços foram sendo paulatinamente formalizados e estruturados e, a partir de 1928, começaram a ser regulamentados e subvencionados pelo estado ou pelo município, sendo que, ao final do recorte temporal dessa pesquisa, em 1958, todas as escolas estavam subvencionadas pelo poder público. Se, de um lado percebo que, no período inicial da história da educação do Vale dos Vinhedos, a escolarização foi um movimento predominantemente constituído pelo esforço comunitário em prol das suas necessidades, do outro, percebo que, no período final da pesquisa, o papel do estado e do município é muito mais ativo e atuante, assim como ocorreu em torno da criação da última escola do Vale dos Vinhedos, a Escola da Gruta Nossa Senhora de Lourdes do Ceará, em que houve o investimento total de recursos públicos, cabendo aos moradores locais somente o espírito de colaboração com a mão de obra. Ou seja, concluo que a educação rural do Vale dos Vinhedos, na década de 50, no século XX, já era compreendida numa perspectiva política muito diferente se comparada às primeiras décadas do mesmo século, evidenciando, dessa forma, não mais o protagonismo

exclusivo da comunidade rural para investimentos, mas sim os reflexos das políticas públicas para a educação que foram fortalecidas nesse período.

No terceiro capítulo em que se discutiu os aspectos dos saberes, concluo que essa categoria esteve entrelaçada por diversos aspectos de análise. Por isso, concluí que não deveria tratar desse conceito, de forma única, considerando somente os ditos saberes escolares (científicos), mas a partir de uma perspectiva de análise ampla, considerando os diferentes elementos da cultura escolar, que se apresentaram no conjunto das narrativas e demais documentos trazidos pelos antigos sujeitos escolares – antigos professores e alunos.

Sendo assim, foi possível observar de forma compartilhada, as impressões e olhares sobre as práticas exercidas no cotidiano dos sujeitos e que refletiam na cultura escolar. Percorrendo os dados empíricos apresentados na pesquisa, considero que um dos elementos que mais estiveram implicados no processo de escolarização do Vale dos Vinhedos, desde a sua constituição até o período final da pesquisa, foi a presença dos processos identitários étnicos italianos que em muito influenciou os modos e as relações escolares.

Percebi que o viés étnico, marcado pela italianidade presente nos modos de ser da população, possibilitou o entrelaçamento da cultura social com a escolar. Ou seja, à medida que a pesquisa debatia os processos e as práticas circundantes do ensino rural, ficava evidente a influência dos processos identitários étnicos italianos sobre a escolarização. A pesquisa aponta que, ao final do século XIX e início do século XX, muito se deve ao fator da institucionalização do ensino ao aspecto da cultura religiosa trazida pelos imigrantes. Acreditava-se que, junto à igreja, a escola também tinha um papel comunitário fundamental. Sinal disso, foram as circunstâncias em que os primeiros espaços do ensino rural do Vale dos Vinhedos foram constituídos, sendo associados e divididos com os espaços sacros das igrejas comunitárias. Outra constatação dessa relação se dá em torno da figura do professor, que compartilhava também a função de catequista e de conselheiro da comunidade. Ou seja, os saberes em torno da prática religiosa católica, a prática da leitura da bíblia, do catecismo, da moral cristã a ser ensinada foram saberes compartilhados e levados para dentro do espaço escolar. Muitos saberes ligados às práticas religiosas, institucionalizaram-se como saberes a serem ensinados e propagados no espaço escolar.

Outros saberes comunitários presentes no meio rural do Vale dos Vinhedos que a pesquisa identificou, possui estreita relação com as tradições da cultura da italianidade. Herdada dos primeiros imigrantes e seus descendentes, os saberes ligados à prática cultural italiana tornaram-se processos vinculados com o modo de aprender e como aprender na escola. O dialeto, as histórias políticas, os personagens da cultura e da política, a literatura

italiana, entre outros saberes, foram práticas vividas no contexto social e escolar. Assim, os saberes que autenticavam a escola estavam associados até as duas primeiras décadas do século XX, ao ideário da italianidade, no modo de ser, pensar e agir de ser escola. Em princípio, o que legitimava as escolas isoladas do Vale dos Vinhedos eram as tradições e culturas italianas.

Somadas aos processos identitários étnicos italianos, as diferentes fontes também apontaram a predominância, até a primeira década do século XX, dos saberes curriculares/científicos voltados aos aspectos da cultura italiana nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos. Em decorrência da escassez de recursos pedagógicos nas primeiras décadas no Brasil, o ensino rural dependeu do apoio financeiro (custeio de algumas despesas com o professor e com a escola) e da assistência pedagógica (manuais de aprendizagem pedagógicos italianos) enviada pelo governo italiano, para prover como ensinar e o que ensinar. Assim sendo, a soma dessas circunstâncias e fatores permite considerar que a gênese das escolas isoladas do Vale dos Vinhedos foi marcada por diversos elementos, que contribuíram para a predominância de uma cultura escolar étnica italiana, priorizando os saberes da cultura estrangeira em que os sujeitos eram procedentes.

Frente a essas circunstâncias dos saberes étnicos que prevaleceram sobre o ensino rural nas primeiras décadas do século XX, mostram que os saberes circundantes nessas escolas rurais sofreram mudanças e um constante tensionamento cultural, principalmente no período do Estado Novo (1937 – 1945) em que houve a presença ativa do governo brasileiro na imposição dos saberes e das normas legislativas sobre a educação, visando inculcar o sentimento de brasilidade em detrimento aos vestígios culturais étnicos estrangeiros dos sujeitos escolares. A partir disso, constatei que essa circunstância política e social interferiu diretamente sobre os saberes e na cultura escolar do espaço da pesquisa. Os saberes comunitários, entendidos como expressões e tradições culturais que permeavam o modo de aprender e a inclusão dessas manifestações étnicas no meio escolar, passaram a ser considerados saberes a serem ocultados e velados no contexto escolar, como também em qualquer outro meio social. O fator linguístico (dialeto italiano), por exemplo, considerado um dos saberes culturais mais influentes sobre a cultura escolar, esteve sujeitado a um processo de negação, justificando as políticas do governo, ser uma medida necessária para a uniformização e para a padronização cultural da sociedade brasileira.

A relação de poder, exercida pelas políticas no período da nacionalização do ensino e impostas também sobre as comunidades étnicas do Vale dos Vinhedos, permitiu que a história da educação fosse marcada por um movimento que visava ocultar os saberes do

“sujeito real” em vista do “sujeito ideal”, que possuía como justificativa almejar o “homem novo” para a “modernização” do Brasil, homogeneizando os saberes escolares.

Outra categoria de análise em relação aos saberes foi analisar os saberes praticados nas escolas, no período de 1928 a 1958. Com a oferta de manuais pedagógicos produzidos pelo governo brasileiro, percebi que o foco dos elementos a serem ensinados estavam ligados a uma valorização das áreas da linguagem escrita e da matemática e uma menor valorização das ciências sociais e naturais.

No processo de análise desses manuais pedagógicos, foi possível considerar que os livros de língua portuguesa, tinham a função primária de aperfeiçoar o saber da leitura. Ou seja, o conhecimento principal era o exercício da leitura, afinal, esse transpareceu ser um saber (conteúdo) essencial da época, pois não dominar a língua portuguesa era sinônimo de atraso. Embora muitos desses impressos tinham esse objetivo de promover a fluência na leitura e na escrita, ousou concluir depois de uma leitura mais crítica e ampla desses manuais, que neles estavam impressos “saberes intencionais”. Levando em consideração que o recorte desta pesquisa perpassa todo o período da nacionalização – Estado Novo –, constato que nesses impressos mantinham na sua proposta pedagógica, as marcas da cultura política, visando excluir as possíveis manifestações étnicas. Neles, foi possível constatar inúmeros elementos de que houve uma grande campanha para produzir saberes que cultuassem o espírito patriótico brasileiro, assim como, os discursos que circularam nas escolas e nos manuais, visavam inculcar um saber intencionalmente planejado, a fim de construir um novo processo identitário que atendesse de forma explícita os interesses do governo.

Entretanto, embora se tenha percebido essas influências, considero que os saberes escolares ditos como essenciais e praticados nas escolas rurais, estavam embasados no saber ler, escrever, calcular e receber doutrinas religiosas e morais. Cruzando os fatos com as fontes, aprecio que essas prioridades são reflexos do tempo social em que transcorre a pesquisa. Em vista da predominância do hábito e da tradição de se comunicar quase que exclusivamente pelo dialeto, a força das políticas educacionais impôs a necessidade social de saber a língua portuguesa e a extinção dos outros hábitos linguísticos. Somado a isso, o desenvolvimento industrial que o Brasil vivia, impunha sobre o imaginário social a condição de que ser analfabeto seria uma condição de atraso para o progresso do Brasil. Associado a esses elementos, a prática de saberes religiosos (católicos) atravessaram comum elemento sempre contínuo na cultura escolar. A cultura da oração diária na escola, a ausência das atividades escolares para participar das missas comunitárias, o estudo do catecismo da igreja

católica, a exigência de atitudes e comportamentos baseados na moral cristã foram, portanto, saberes que antigos professores e alunos rememoraram de forma unânime.

Sobre as formas de transmitir os saberes escolares, percebi que houve a predominância de práticas fundamentadas num modelo tradicionalista que visava privilegiar a memorização como forma de aprendizado. O método intuitivo, prescrito a ser adotado para o sistema de ensino, conforme prescrevia o Ato municipal, 189 de 1928, Art. 3º, assim expresse: “o methodo a empregar será o intuitivo e prático, procurando o professor incutir com exemplos as lições no espírito dos alunos e ficando vedado qualquer ensino baseado na memória” em geral, foi pouco percebido. Justamente, o *corpus* empírico deu evidências de que em poucas situações foi possível constatar essa metodologia. O que transpareceu de forma mais evidente é que houve uma predominância metodológica típica de uma escola tradicional, em que cabia ao professor o domínio de conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos.

Em contraponto a isso, a investigação apontou também que houve iniciativa de professores, como da professora Elvira, em traduzir a ruralidade como forma de aprendizado, transpondo os saberes do cotidiano para a sala de aula como, por exemplo, integrar os aspectos do modo de fazer as coisas do dia a dia, como o plantio da uva, da colheita, da produção do vinho, o cálculo das benesses da venda dos frutos da produção agrícola e os elementos que compõem o movimento agrícola, como um saber integrado ao currículo escolar.

Margeando as diversas fontes, chego à possível conclusão de que os saberes vivenciados no ensino rural do Vale dos Vinhedos são plurais e não podem ser compreendidos de forma dissociada da perspectiva histórica e temporal do tempo em que decorre a pesquisa. Eles são um conjunto de práticas, de relações e de vivências vindas do local e do contexto social em que se situam, como também, da relação que cada sujeito construiu e representou.

Tendo em vista o último capítulo da pesquisa, considero que a perspectiva sobre os sentidos que margearam a escola rural do Vale dos Vinhedos foram representados em três principais aspectos: a representação de uma escola ligada à dinâmica do cotidiano comunitário, ao sentido de autoridade e à representação de uma escola enquanto espaço de progresso e de modernização.

Cumprido considerar que o sentido da escola e sua relação com a comunidade, aconteceu de forma dinâmica. Em torno da escola havia com muita frequência nas narrativas dos sujeitos escolares, duas concepções de sentidos; o que permeava as práticas internas,

lideradas pelos professores e as práticas externas, em que os próprios educandos eram os protagonistas. Intuo que os momentos externos, paralelos à atividade escolar, como os horários de recreio, as festividades comunitárias e os momentos de deslocamentos até a escola, sem a presença vigiada dos pais em tempos de repressão, com menos liberdade e mais controle, proporcionou a eles, pelo menos nesses momentos, perceberem as suas “identidades” enquanto sujeitos sociais e escolares. Ao mesmo tempo, dentro da escola, prevalecia a afirmação dos sentidos de uma escola que deveria salvaguardar a formação moral, educacional e doutrinária dos preceitos comunitários da família e da moral cristã, com regras e princípios mais rígidos, cabendo ao aluno, colocar-se numa relação mais passiva, sendo um cumpridor de normas e princípios.

Além disso, constatei que o conceito de escola para as comunidades rurais não foi algo posterior à sua fundação e desenvolvimento. A presença de alunos na escola ou num espaço de aprendizagem sempre foi possível de ser constatado ao longo das fontes consultadas, sendo assim, um elemento associado à formação da comunidade, desde o início da colonização. A figura do professor também é outro elemento que desempenhou um sentido de grande importância para a comunidade, pois ele deveria representar a figura de ensinar os filhos e, ao mesmo tempo, ser um líder para a comunidade. Sua conduta era “vigiada” e precisava respeitar os princípios morais estabelecidos na cultura da comunidade.

Em relação aos sentidos de autoridade, a análise da pesquisa evidenciou que a categoria de autoridade estava associada a uma circunstância cultural do local. A autoridade era um elemento muito presente na cultura das relações familiares e sociais do seu tempo. Se na família (pai e mãe) e na sociedade (religiosos e políticos) possuíam suas autoridades bem definidas e respeitadas, a escola deveria também ter seus métodos e recursos para que esse processo de autoridade e de hierarquia também fosse vivenciado, afinal, era na escola que se dava também a formação moral dos cidadãos. Ocorre que, além desses aspectos, a autoridade do espaço escolar também estava associada à figura do professor disciplinador. A conduta e os modos de ser dos educadores rurais estavam sujeitados à aprovação ou à reprovação da sociedade. Precisavam, então, demonstrar o bom exemplo e os bons costumes, a fim de legitimarem sua autoridade para a comunidade a qual serviam.

E por fim, a empiria da pesquisa possibilitou considerar a escola como um espaço de representação de progresso e de modernidade para a sociedade. Percebi que essa concepção de sentidos sobre a escola, como um espaço e uma inserção necessária dos sujeitos para o desenvolvimento pessoal e o progresso social, foi intensificada no período varguista, por conta da política nacional defendida. Entretanto, não se pode perder de vista que, ainda no

período da imigração no final do século XIX, a cultura da escolarização era uma prática social já exercida, embora houvesse mais limitações, comparando-se ao período final da pesquisa.

Sobre a pergunta do por quê estudar, as narrativas produzidas dos antigos professores e alunos do Vale dos Vinhedos, não dão indícios de que estudavam em vista do interesse futuro de sair do campo para a cidade, ou para servir de mão de obra ao processo de industrialização tão discutido naquele período. Pelo contrário, acima de tudo os dados apontaram a escola como uma necessidade de formação pessoal. Um meio importante para auxiliar a atender às necessidades do cotidiano rural, ler, escrever, se expressar, planejar a compra e a venda de produtos, entre outras necessidades, como também, um espaço que visava a civilidade dos sujeitos.

Entretanto, frente a todas os vestígios, possibilidades e indícios que a empiria possibilitou ao longo dessa pesquisa, devo considerar que este trabalho investigativo na história da educação, revelou algumas brechas sobre as práticas e os métodos pedagógicos. Durante a pesquisa, a forma e o modo de transmitir os saberes da professora Elvira Romagna foi compreendida como dissonante em relação ao conjunto de outras fontes, por priorizar os princípios defendidos pela Escola Nova. As narrativas e documentos históricos apontaram que esta professora não somente defendia como executava tal metodologia. Em folha solta, encontrei ensaios de cartas dela, dirigindo-se ao prefeito municipal, solicitando que o município adotasse a metodologia da “Escola Nova”, pois lhe foi apresentado um livro com tais orientações e esta pedagogia, considerando que ela deveria ser adotada nas demais escolas rurais, por “parecer muito útil” (ROMAGNA, 1940) o referido modelo de aprendizagem à comunidade. Diante disso, as narrativas de seus antigos alunos, apontaram como os saberes eram tratados e estudados no contexto rural em que viviam. Todavia, por conta da limitação ao tempo que disponho para essa pesquisa, não pude estender e aprofundar tal assunto, em que considero uma forte potencialidade para um estudo futuro. De todo modo, fico a pensar como essas ideias pedagógicas chegaram até essa professora? Quem lhe apresentou os manuais da Escola Nova? Em que difere a formação dessa professora das demais? Como a ruralidade estava relacionada com a cultura escolar? Enfim, são inúmeros os problemas sobre a prática pedagógica dessa professora que permanece em aberto e que podem vir a ser inspiração de uma nova proposta de pesquisa.

Ao encerrar, penso que expressar palavras de considerações finais é um dos maiores desafios, pois as narrativas construídas ao longo dessa investigação são resultados de experiências vividas e representadas por indivíduos e que, por mim, foram ouvidas e transcritas. Por isso, diante das narrativas apresentadas ao longo da pesquisa, tive a pretensão

de evidenciar possíveis respostas ao problema anunciado para essa pesquisa. Contudo, estas repostas na medida em que iam sendo constituídas, não estavam imunes de serem problematizadas, acreditando ser possível que as “conclusões” aqui apresentadas sejam preliminares. Mais que conclusões, busquei encontrar caminhos que pudessem compreender um passado que não existe mais, mas que existiu e estava representado em cada documento e sujeito consultados. Acredito, então, que poderão haver outros achados e respostas ao problema aqui suscitado, caso haja a possibilidade de estender o estudo. De todo modo, encerro essa pesquisa com um pensamento de Clarice Lispector, ao afirmar que “Eu escrevo sem esperança de que o que eu escrevo altere qualquer coisa. Não altera em nada... Porque no fundo a gente não está querendo alterar as coisas. A gente está querendo desabrochar de um modo ou de outro [...] (Clarice Lispector).

REFERÊNCIAS

- ABREU, Alzira Alves de. **O nacionalismo de Vargas ontem e hoje**. In: D'ARAÚJO, Maria Celina (Org.). *As instituições brasileiras da era Vargas*. Rio de Janeiro: EdUERJ; FGV, 1999.
- ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- _____. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.
- ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi. **Relações de poder no cotidiano escolar: análise e reflexões da relação aluno-escola**. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 274-285, jul.-dez. 2014.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **A educação rural como processo civilizador**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Camara (org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil: vol. II, século XX*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Uma obra referência para professores rurais: Escola primária rural**. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, p. 57-68, jul./dez. 2011.
- ALMEIDA, Dóris Bittercourt. **Memórias da rural: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960) – Tese de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2007.
- ALMEIDA, Dóris Bittercourt. **Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2001. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2/browse?value=Almeida%2C+D%C3%B3ris+Bittercourt&type=author> Acessado em: 02 de novembro de 2016.
- ALMEIDA, J. R. P. de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo, SP: EDUC, Brasília, DF: MEC/INEP. 1989.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. Ed. UNESP, 1998.
- ALVES, Laci Maria Araújo. **Nas trilhas do ensino(1910-1946)**. Cuiabá: EdUFMT, 1998.
- ALVIM, Zuleika Maria Forcione. **O Brasil Italiano (1880-1920)**. IN: FAUSTO, Boris (Org.). *Fazer a América: A imigração em massa para a América Latina*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999, p. 386. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Fazer_a_Am%C3%A9rica.html?hl=pt-BR&id=sFEuUUyJrSEC Acessado em 21 de janeiro de 2016.
- ARAGÃO, Milena Cristina; KREUTZ Lucio. **“A mulher é naturalmente educadora”** Representações de professoras sobre a docência: entre discursos históricos e atuais. *Caderno Espaço Feminino - Uberlândia-MG* - v. 25, n. 1 - Jan./Jun. 2012.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996. (2ª ed. rev. ampl.)

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **A Descentralização na lei 5692/71: coerência ou contradição?** 2005 f. 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1980. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/tycho/CurriculoLattesMostrar?codpub=77A0B54EC7D7> Acessado em 19 de novembro de 2015.

ARENDT, Hannah **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva. 1992.

ARROYO, Miguel G. da. **Escola coerente à Escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

BATISTEL, Arlindo Itacir; COSTA, Rovílio. **Assim vivem os italianos: vida, história, cantos, comida e estórias**. Porto Alegre, EST. São Lourenço de Brindes e Ed. da Universidade de Caxias, 1982.

BENCOSTA, Marcus Levy Albino. **Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária**. In: STEPHNOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000200012 Acessado em 13 de agosto de 2016.

BENEDUZZI, Luis Fernando. **Imigração italiana e catolicismo: entrecruzando olhares, discutindo mitos**. EDIPUC RS, 2008.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: [s.n], 2003

BIGOLIN, Izidoro; MAZZOTTI, Fabiano. **Amém, Bento Gonçalves**. Igrejas e Capelas desta terra. Ministério da Cultura – Lei Rouanet. 2012.

BOMENY, Helena. **Quando os números confirmam impressões: desafios na educação brasileira**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003. 29f.

BOURDIEU, Pierre e outros (1965). **Un art moyen: essair sur lesd usages sociaux de la fh otographie**. Paris: Éditions de Minuit.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3ª Ed. São Paulo. Companhia das Letras. 1994.

BRASIL. **Diretoria Geral de Estatística**. Estatística da Instrução. Primeira parte: Estatística Escolar, v.1, 4 seção, 1916 (Introdução de Oziel Bordeaux Rego).

BRICHANTEAU, Cav. Eduardo de. In: DE BONI, Luiz A. **Bento Gonçalves Era Assim**. EST – FERVI – CORREIO RIO GRANDENSE. Porto Alegre, 1985.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

_____. **História Como Memória Social.** In: Variedades de História Cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **O que é história cultural?** RJ: Zahar, 2008.

CANARIO, Rui. **A escola: das “promessas” às “incertezas”.** Educação Unisinos. 2008.

CARNEIRO _____ p, _____ 10 _____ e _____ book.
<https://books.google.com.br/books/about/Imigra%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em:
30.01.2017.

CARVALHO, Jose Murilo de. **A Cidadania no Brasil: o longo caminho.** 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, Carlos Henrique de. **Discutindo a história da educação:** a imprensa enquanto objeto de análise histórica. In: ARAUJO, José Carlos Souza. GATTI JR, Décio. (Orgs.) **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa.** Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. p. 67-89.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. (2003). **Reformas da Instrução Pública.** In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (orgs). **500 anos de Educação no Brasil.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Coleção Educadores, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. Recife: 2010.

CAPRARA, Bernadete; LUCHESE, Terciane. **Bento Gonçalves história e memória:** distrito do Vale dos Vinhedos . Porto Alegre: Fundação Casa das Artes, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História.** Rio de Janeiro, 2012

CÉSAR, Pedro de Alcântara Bittencourt; VIANNA, Regina Maria Matos; LORENCET, Elisa Helena; NUNES, Maria Fernanda de Oliveira. **A formação de roteiro turístico-cultural e a estrutura urbana regional:** estudo da Serra Gaúcha (RS). Anais do VII Seminário de Turismo na América do Sul. UCS. Caxias do Sul, 2012.

_____. **A invenção do cotidiano:** Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Os jovens e o saber:** perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Relação com a escola e o saber nos bairros populares.** Revista Perspectiva, v. 20, n. especial, jul./dez. 2002.

_____. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia.** Cadernos de Pesquisa, n. 97, p. 47-63, maio 1996. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/373.pdf> Acessado em: 13 de junho de 2016.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Do livro à leitura.** In: CHARTIER, Roger. Práticas de Leitura. Tradução de Cristiane Nascimento. 4º Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 77-104.

_____. **O mundo como representação.** Estud. av. , São Paulo, v. 5, n. 11, abril 1990 1991.

_____. **Cultura Escrita, Literatura e História.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Defesa e ilustração da noção de representação.** Fronteiras: Revista de História, v. 13, n. 24, p. 15-29, 2011b. <http://www.ufrgs.br/gthistoriaculturalrs/nocaoderepresentacao.pdf> Acessado em 22 de setembro de 2016.

_____. Apêndice: **Aula inaugural do Collège de France.** In: ROCHA, J. C. C. (Org.). Roger Chartier – A força das representações: história e ficção. Chapecó: Argos, 2011a. p. 249-285.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. In: Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 177-229.

COSTA, Maria Jose Franco Ferreira de; SHENA, Denílson Roberta; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1, Brasília, DF. Anais... Brasília,DF: INEP, 1997, p. 622-625

COSTA, Rovílio et al. **Imigração italiana no Rio Grande do Sul:** vida, costumes e tradições. Porto Alegre: EST/Sulina, 1975.

CRUZ, Noêmia S. de Matos. **Educação Rural.** Rio de Janeiro, Ed. J.R. de Oliveira, 1936.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação escolar e educação no lar:** espaços de uma polêmica. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 667-688, out. 2000, 685. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

DALLA VECCHIA, Marisa Formolo; HERÉDIA, Vania Merlotti; RAMOS, Felisberta. **Retratos de um saber:** 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1998.

DALCIN, Maria Stefani. **Vale dos Vinhedos.** História, vinho e vida. Gráfica Palotti, 2008.

DE BONI, Luiz A. **Bento Gonçalves Era Assim**. EST – FERVI – CORREIO RIO GRANDENSE. Porto Alegre, 1985.

_____. **A Itália e o Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul. 1983.

_____. **A Presença Italiana no Brasil**. Escola Superior de Teologia – Fondazione Giovanni Agnelli, 1987

DE PARIS, Assunta. **Memórias – Bento Gonçalves**. Arquivo Histórico Municipal. Porto Alegre, 1999.

DUARTE, Geni Rosa. **A Civilização pela Escola: quem civilizar?** Rumo ao Campo: A Civilização pela Escola. São Paulo, PUC/SP. 1995
Disponível em: [ecolonia%20no_Brasil.html?id=nhuUOwAACAAJesc=y](http://ecolonia.com.br/colonia%20no_Brasil.html?id=nhuUOwAACAAJesc=y). Acesso em 04 de maio de 2016.

DOHME, Vânia. **As atividades lúdicas na educação**. O caminho de tijolos amarelos na educação. Petrópolis, Vozes, 2003.

ELÍBIO JÚNIOR, Antônio Manoel. **Ordem didática e instrução pública: a educação como progresso da coletividade (1930-1937)**. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, v. 41, n. 1 e 2, p. 195-215, Abril e Outubro de 2007

ELIAS, Norbert. **La civilización de los padres**. In ELIAS, Norbert. La civilización de los padres y otros ensayos. Compilación y presentación de Vera Weiler. Colômbia: Grupo editorial Norma, 1998

ESCOLANO, Agustin, (1998). **Arquitetura como programa**. Espaço- escola e currículo. In: ESCOLANO, A. VIÑAO Frago, A. Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A Editora. Tradução Alfredo Veiga-Neto.

FALCADE, Ivanira. **A questão regional**. In: FALCADE, I. & MANDELLI, F. (orgs) Vale dos Vinhedos : Caracterização Geográfica da Região. Caxias do Sul: EDUCS, 1999.

FARGE, Arlette. **O Sabor do Arquivo**. Edusp, São Paulo, SP, 2009.

FAUSTO, Bóris. **História Concisa do Brasil**. Edusp. São Paulo: 2001.

FILIPPINI, Renato. **Musica Revista: o aproveitamento de elementos folclóricos na criação**. In: Simpósio Internacional sobre a Imigração Italiana. 1996, Caxias do Sul. EDUCS, 1999. Anais 329-332

GIRON, S. Luis., Nascimento R. F. (2010). **“Caxias Centenária. Caxias do Sul”**: Educus.

FRAGO, Viñao Antonio. **Tiempo, historia y educación**. Revista Complutense de Educación, v.5, n.2, p.09-45, 1994.

_____. (2000). **Culturas escolares**. mm.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa.** In: LOPES, A. A. B. M. et al. *História da educação em Minas Gerais.* Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

FEITAL, Neuza. **Educação Nacionalista no Distrito Federal.** *Cultura Política*, v. 1, n. 3, mai./1941.

FERRARO, Alceu Ravello; KREIDLOW, Daniel. **Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais.** 2004. Disponível em: ([file:///C:/Users/User/Downloads/25401-96561-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/25401-96561-1-PB%20(2).pdf)). Acessado em, 23.09.2016.

FERRARO, Alceu Ravello. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 943-967, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 23.06.2017

FILIPPINI, Renato. *Música Revista.* **O aproveitamento dos elementos folclóricos na criação.** In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE IMIGRAÇÃO ITALIANA, 1996, Caxias dos Sul. *Anais...* Caxias do Sul: EDUCS, 1999, p. 329 – 332.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente.** Pelotas: Seiva, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir.* **História da Violência nas Prisões.** 15 ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Society Must Be Defended.* Lecture at the Collège de France, 1977-78. London: Penguin Books. 2004.

FRANZINA, E. **La grande emigrazione: l'esodo dei rurali del Veneto durante il secolo XIX.** Venezia: Marsilio, 1976.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliana Marta Teixeira. **Território plural: a pesquisa em história da educação.** São Paulo: Ática, 2010.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. **Memórias recompondo tempos e espaços da educação: Bom Jesus/RS (1913-1963).** Tese da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral.** São Leopoldo: Oikos, 2012.

GREIVE, Cynthia. **Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-1927).** *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 21, p. 61-92, set./dez. 2009.

GUIRALDELLI JR., Paulo. **A Evolução das ideias pedagógicas no Brasil Republicano.** Didática, São Paulo, SP.

GOMES, Angela Castro. **Imigrantes Italianos: Entre a Italianità e a brasilidade.** IN: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil: 500 Anos de Povoamento. Rio de Janeiro, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.

HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.

HORTA, José Silvério Baia. Gustavo Capanema. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores – MEC).

IOTTI, Luiza Horn. **Imigração e Poder** - a Palavra Final Sobre os Imigrantes Italianos no Rio Grande do Sul. Educ. 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os Contextos do Saber.** Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ, 2008.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico.** In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, p. 9 – 43, Jan./Jun. 2001.

_____. **La culture scolaire comme objet historique.** In: NÓVOA, Depaepe; Johannimgmeier (Eds.). The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives. Paedagogica Historica, supplementary séries. v.1, 1995

KREUTZ, Lucio; MALIKOSKI, Adriano. **Nacionalização do ensino e o processo escolar entre imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul.** Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 164-181, jan./abr. 2015

KREUTZ, Lúcio. **Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: diferenças e tensões culturais.** In: Educação no Brasil: história e historiografia. Sociedade Brasileira de História da Educação (org.). Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **A Educação de Imigrantes no Brasil.** In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). 500 anos de educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **A nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul: medidas preventivas e repressivas.** In: Fronteiras: Revista Catarinense de História, Florianópolis, n. 13, nov. 2005, p. 65-90.

_____. **A identidade étnica na Escola.** Caderno de Pesquisa. N. 107, p. 79 -96, julho de 1999.

LE GOFF, Jacques. **Memória.** In: História e Memória. Campinas: Ed. UNICAMP, 1996.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992

LIMA, Maria do Socorro. **Intelectuais, Paradigmas e (re) configuração social: história da educação e República**. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Política de Ciência e Tecnologia e Formação do Pesquisador em Educação, 18., 2007, Maceió. Anais ..., Maceió, EPENN, 2007.

LOPES, Eliane Maria Teixeira; GALVAO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. (o que você precisa saber sobre). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LORENZONI, Giulio. **Memórias de um Imigrante Italiano**. Tradução de Pe. Aldo S. Lorenzoni. Pelotas/RS. Editora Ponto de Vista, 2011.

LOURENÇO FILHO. **Alguns aspectos da educação primária**. Revista Brasileira de Estatística, Rio de Janeiro, out.-dez. 1944, n. 4, p.649-664.

_____. **Introdução ao estudo da escola nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1930. (Biblioteca da Educação, v. 11).

LUCHESE, Terciane Ângela. **Relações de poder: autoridades regionais e imigrantes italianos nas colônias Conde d'Eu, Donas Isabel, Caxias e Alfredo Chaves, 1875 a 1889**. Curitiba, PR: editora CRV, 2009.

_____. **O processo escolar entre imigrantes na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, 1875 a 1930**. Leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita. Tese em Educação. São Leopoldo: UNISINOS. 2007

_____. **As escolas étnico- comunitárias italianas no Rio Grande do Sul: o olhar dos cônsules e agentes consulares**. IN: LUCHESE, Terciane e KREUTZ, Lúcio. Imigração e Educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares. Santa Maria, UFSM, 2011.

_____. **Celebrações do saber: exames finais nas escolas da região colonial italiana, Rio Grande do Sul, 1875 a 1930** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 261-285, jan./abr. 2014

MANFROI, Olívio. **A colonização italiana no Rio Grande do Sul: implicações econômicas, políticas e culturais**. Porto Alegre: Grafosul/IEL, 1975.

MASCHIO, Elaine Cátia Falcade; PRADO, Eliane Mimesse. **Entraves no ensino da língua portuguesa nas escolas italianas privadas curitibanas e paulistanas (1883-1907)** Porto Alegre, v.1 n.51 jan/abril 2017 p. 85-100

MARCATTO, Lourdes. ROMAGNA, Silvana. **Capela N. Sra. do Rosário de Pompeia (1910 – 1985)** 1986.

MAZZOTTI, Fabiano Laércio; BIGOLIN, Izidoro. **Amém, Bento Gonçalves: igrejas e capelas desta terra**. Bento Gonçalves: 2012.

MEMÓRIA DE BENTO. Página de reprodução de imagens antigas de Bento Gonçalves / RS. Espaço Virtual Facebook, 2016.

MENNUCCI, Sud. **A crise brasileira de educação**. 2. ed. São Paulo, SP: Piratininga, 1934.

MESTURINI, Janquiel. **100 anos** – Centro da Indústria, Comércio e Serviços Bento Gonçalves. CIC Bento Gonçalves, 2014.

MENEZES, Lis Angelis; SUD Menucci. Arcaico ou Profeta. Tese de Doutorado. São Paulo. 2015.

MIMESSE, Eliane. **A educação e os imigrantes italianos: da escola de Primeiras Letras ao Grupo Escolar**. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. S.,o Paulo: EPU, 1986.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/MEC;Edusp, 1974.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital: Hegemonia em disputa**. Tese de doutorado em educação. Universidade de Brasília. Faculdade em educação UnB-2009. Orientadora: Profª Dra: Leila Chalub Martins.

NEVES, Margarida. **História e memória**. In: MATTOS, Ilmar R. (org). Ler e Escrever para Contar: documentação, historiografia e formação do historiador. Rio de Janeiro: Access Editora, 1998.

NÓVOA, António. **A imprensa de educação e ensino: concepções e organização do repertório português**. In: BASTOS, Maria Helena Câmara. CATANI, Denise Barbara. (Orgs.) Educação em revista: a imprensa e a história da educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002. p.11-31.

PADULA, Raphael. **Infraestrutura e transportes: fundamentos e propostas par ao Brasil**. Conselho Federal de Engenharia , Arquitetura e Agronomia - Confea 2008

PEDROSO, S. F. **A carga cultural compartilhada: a passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000179&pid=S1984-6398201300010001600028&lng=pt Acessado em outubro de 2015.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p.45-58, jan./dez. 2006 Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/anos90/article/viewFile/6395/3837> Acessado em 05 de junho de 2016.

_____. **História & história cultural**. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008 – 2005 -.2012.

_____. **Cultura e Representação**. Uma trajetória. Anos 90, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p.45-58, jan./dez. 2006

PESTALOZZI, J. E. **Pestalozzi y las bases de la educacion moderna**. Mexico. Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1986.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos, v.5, n.10, Rio de Janeiro: CP/DOC FGV, 1992.

POLETTO, Julia Tomedi. **Colégio Sagrado Coração de Jesus, Bento Gonçalves/RS (1956 – 1972): Processo Identitário e Cultura Escolar Compendo uma História**. Universidade Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2014.

PONTE, Karine Furini da. **(Re)Pensando o Conceito de Rural**. Revista NERA Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 5, n.14, p.35-50, jan./abr. 2005.

POSSAMAI, Zita Rosane. **“Lição de Coisas” No Museu: O Método Intuitivo e o Museu do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, nas Primeiras Décadas do Século XX**. AAPE EPAA, 2012.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais do Rio Grande do Sul**. Tese do PPGEduc UFRGS, 2006.

REIS, Rosinete M. **Palácios da Instrução: institucionalização dos Grupos Escolares em Mato Grosso (1910-1927)**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, PPGE, Cuiabá, 2003.

_____. **A escola à meia luz. (1891 – 1927)**. USP, São Paulo, 2011.

REVEL, Jacques. **Jogo de Escalas. A experiência da microanálise**. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas. 1998.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Lei n. 2.588, de 25 de janeiro de 1955. **Organiza e fixa as bases do Ensino Normal no Rio Grande do Sul**. (Biblioteca da Assembléia Legislativa – RS). Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/12.865.pdf> Acessado em 22 de abril de 2016

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural: Um estudo sobre salas multisseriadas**. Belo Horizonte, 2009.

ROLNIK, Raquel. **Lei política: a construção dos territórios urbanos**. Projeto História, São Paulo, v.18, p. 135, mai. 1999.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROZANTE, Ellen Lucas. **A Educação dos Sentidos no Método Intuitivo e o Caso das Escolas Públicas do Estado de São Paulo (1889 – 1910)** – Tese de Doutorado em Educação - PUC – SP. 2013.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. SILVA, Marineide de Oliveira. **O Ruralismo Pedagógico: uma proposta para organização da escola primária rural.** Revista Educação e Cultura Contemporânea. Vol 11, n. 23.

SANTIN, Silvino (UFSM). **Integração sócio-cultural do imigrante italiano no Rio Grande do Sul.** In: DE BONI, Luis Alberto (org). A presença italiana do Brasil. Vol. III. Porto Alegre: EST/Torino. Fundação Giovanni Angelli, 1996, p. 593 – 610.

SANTOS, Ademir Valdir dos. **O currículo da escola primária no Estado Novo: o abrasileiramento infantil – PPGED –** Universidade Tuiuti do Paraná – 2006. (disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-039-TC.pdf>.)

SAVIANI, D. **A história da escola pública no Brasil.** Ciências da Educação, Salvador, vol. 5. n.º.08, p.185 – 201, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva (2000). **Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos.** Artigo apresentado em 23ª Reunião Anual da Anped.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Educação escolar na Primeira República: Memória, História e perspectivas de Pesquisa.** Revista Tempo. 2008, v. 13, n. 26, p. 32-55. Disponível em: . Acesso em: 01 jun. 2012.

SENNETT, Richard. **Autoridade.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEYFERTH, G. **Conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira.** In: FIORI, N. A. (Org.). Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: UFSC; Tubarão: Unisul, 2003. p. 21-61.

_____. **A Imigração e cultura no Brasil.** Brasília: UnB, 1990.

SILVA, Ana Paula. **O embate entre a pedagogia tradicional e a Educação Nova: políticas e práticas educacionais na escola primária catarinense (1911-1945).** IX ANPED Sul, 2012

SILVA, Daniele Hungaro de. **A política de Getúlio Vargas e as escolas primárias de Santa Catarina (1930-1945),** REVISTA GRIFOS - N. 40 – 2016.

SILVA, Salomão L. Quadros da. **A Era Vargas e a economia.** In: D’ARAÚJO, Maria Celina (Org). As instituições brasileiras da era Vargas. Rio de Janeiro: EdUERJ; FGV, 1999.

SINGER, Paul. **Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento.** In: FAUSTO, Boris (Org.). História geral da civilização brasileira. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SOUZA, José Edimar. **Memória de Professores**. Histórias de Ensino de Novo Hamburgo/RS (1940/2009) São Leopoldo, 2011.

_____. **As Escolas Isoladas**: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940 –1952). São Leopoldo, 2015.

_____. **A “Hora da História”**: memórias e possibilidades no currículo da escola multisseriada (Novo Hamburgo/RS – 1952/1969). *História & Ensino*, Londrina, v. 18, n. 2, p. 103-124, jul./dez. 2012

_____. 2015. http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/2020/1543

SOUZA, J. P. Coelho. **Denúncia**: o nazismo nas escolas do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Thurmann, 1941.

SOUZA, J. P. Coelho. **A educação no Rio Grande do Sul**. In: KREMER, Alda Cardozo et al. *Rio Grande do Sul Terra e Povo*. 1. Ed. Porto Alegre: Globo, 1963, p. 267-288.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **Decorar, lembrar e repetir**: o significado de práticas escolares na escola brasileira do final do século XIX. In: SOUZA, Cynthia Pereira de (org.). *História da Educação – processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 1998.

SOUZA, Rita de Cássia. **Sujeitos da educação e práticas disciplinares**: uma leitura das reformas educacionais mineiras a partir da Revista do Ensino (1925-1930). Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2001.

STANISLAVSKI, Cleila de Fátima Siqueira. **As ilustrações dos livros Espelho (1928), Vida na Roça (1932) e Alegria (1937)** do autor Thales Castanho de Andrade: um estudo sobre a escola rural do Brasil no século XX. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília SP. Disponível em: <http://principo.org/as-ilustracoes-dos-livros-espelho-1928-vida-na-roca-1932-e-aleg.html>. Acesso em, 22 de setembro de 2017.

STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TERRIEN, J. e DAMASCENO, M.N. **Educação e escola no campo**. Campinas, Papirus, 1993.

VALDUGA, Vander. **Raízes do turismo no território do vinho**: Bento Gonçalves e Garibaldi-1870 a 1960 (RS/Brasil). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2011.

VALDUGA, Remy. **Aurora**. Orgulho do passado, prontos para o futuro. 2016.

VALDUGA, Vander. **O Desenvolvimento do Enoturismo no Vale dos Vinhedos**. 2011, Dissertação (Mestrado em Turismo). Centro de Ciências Humanas Aplicadas, Universidade de Caxias do Sul, 2007. Disponível em: <http://www.uesc.br/revistas/culturaeturismo/ano6-edicao2/8.enoturismo.pdf> Acessado em 25 de julho de 2016.

VEIGA, Cynthia Greive. **A Civilização das Crianças pela Escola (Brasil, Século XX):** questões teóricas e conceituais. XII Simpósio Internacional do Processo Civilizador. Recife – Brasil, 2009.

VIDAL, Diana; ABDALA, Rachel. **A fotografia como fonte para a História da Educação:** questões técnico-metodológicas e de pesquisa. Educação, Santa Maria, v. 30, n. 02, p. 177-194, 2005.

_____. **Culturas escolares:** estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. (2005). **Cultura e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares.** In: SOUZA, R. de F.; VLADEMAIN, V. T. (Orgs.). A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, São Paulo: Autores Associados.

_____. (2009). **No interior da sala de aula:** ensaio sobre cultura e prática escolares. Revista Currículo Sem Fronteiras, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009

_____. **Culturas Escolares:** estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Autores Associados, Campinas SP, 2005.

VIÑAO FRAGO, A. **A história das disciplinas escolares.** Revista Brasileira de História da Educação, v. 8, n. 3, p. 174-208, 2008.

_____. **El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico.** In: Warde, M. J. (org). Contemporaneidade e Educação. Temas de História da Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura da Educação, 2000.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil:** a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931- 1961). Campinas: Papirus, 1990

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **A Escola Rural:** RGS, final do século XIX e início do XX. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5. Curitiba. Anais... Curitiba: Anped Sul, 2004. Disponível em: http://www4.fct.unesp.br/nera/revistas/04/02_Karina.pdf Acesso em 28 de Agosto de 2015

_____. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 39, p. 771-792, maio/ago. 2013.

WERNECK, Hamilton. **Ensinamos demais, aprendemos de menos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ZAGO, Nadir. **O Professor Unidocente na Área Rural** – Um estudo de caso. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1980.

FONTES CONSULTADAS

ÁLBUM COMEMORATIVO DO 75º ANIVERSÁRIO DA COLONIZAÇÃO ITALIANA NO RIO GRANDE DO SUL. 1950

ATO 189, 29 DE MAIO DE 1928. Aprova o regulamento do ensino público do município. João Baptista Pianca, Intendente Municipal. Bento Gonçalves, 1928.

BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. Estatística da Instrução (1ª parte, “Estatística Escolar”, 1º vol.), 1916.

BRASIL. DECRETO – LEI N.8.529 – DE 2 DE JANEIRO DE 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário.

BRASIL. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Constituição Federal, 1934.

BRASIL, Constituição Federal, 1946.

DECRETO MUNICIPAL N. 3.898, DE 4 DE OUTUBRO DE 1927. Expede novo documento de instrução pública. Bento Gonçalves / RS.

DECRETO Nº 18, DE 20 DE NOVEMBRO DE 1941. Usando das atribuições que lhe confere o artigo 12, nº 2 do decreto Federal nº 1.202, de 8 de abril de 1939 e, considerando a imperiosa necessidade de estabelecer unidade no funcionamento das aulas e grupos escolares municipais, fixando atribuições e definindo normas. Bento Gonçalves / RS.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA: Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/70/cd_1950_rs.pdf Acesso em: abril. 2017

LIVRO DE ALBUM FOTOGRÁFICO (Código A – B – C) Museu Histórico Casa do Imigrante – Bento Gonçalves / RS

LIVRO REGISTRO DE CHAMADAS – Aula Fagundes Varela / Linha Graciema – Março de 1944. Arquivo Histórico Municipal de Bento Gonçalves / RS.

LIVRO DE INSPEÇÃO ESCOLAR. Escola Graciema. Professor Odorico Carvalho, 1929

LIVRO DE CHAMADA. Escola Linha Graciema, 1944.

LIVRO ATA EXAMES FINAIS. Escola Graciema, 1928.

LIVRO INSPEÇÃO ESCOLAR. Escola Fagundes Varela – Linha Graciema, 1953.

LIVRO ATA DE EXAME FINAL Escola da Busa - 03.11.1938

LIVRO DE CHAMADA AULA RUI BARBOSA. Comunidade da Busa, 1941.

LIVRO DE CHAMADA AULA FAGUNDES VARELA, Comunidade 40 da Graciema, 1944.

LIVRO DE TOMBO. Paróquia Santo Antônio. Bento Gonçalves / RS. 1940.

REGISTRO HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES. Secretaria Municipal de Ensino SMED – Bento Gonçalves. Sem data.

RELATÓRIO MUNICIPAL. Livro da Intendência de Bento Gonçalves / RS. Intendente José Pianca, 1924.

RIO GRANDE DO SUL. Departamento Estadual de Estatística. 1950.

RELATOS ORAIS

ANGHEBEN, Gema Angela Zeni. Entrevista. Bento Gonçalves, 2016. Entrevista concedida a Gleison Olivo.

BASSO, Maria Pierina. Entrevista. Bento Gonçalves, 1985. Entrevista Concedida a Alzira Arnud Sampaio Romagna.

GIORDANI, Julio. Entrevista. Bento Gonçalves, 2016. Entrevista concedida a Gleison Olivo.

LANFREDI, Angelo. Entrevista. Bento Gonçalves, 2016. Entrevista concedida a Gleison Olivo.

MARCATTO, Lourdes. Entrevista. Bento Gonçalves, 2016. Entrevista concedida a Gleison Olivo.

RASIA, Iraci Todeschini. Entrevista. Bento Gonçalves, 2016. Entrevista concedida a Gleison Olivo.

TÁRTERO, Francisco Ezelino. Entrevista. Bento Gonçalves, 1985. Entrevista Concedida a Alzira Arnud Sampaio Romagna.

ZORZI, Italita. Entrevista. Bento Gonçalves, 2016. Entrevista concedida a Gleison Olivo.

ZAFFARI, Parmegiani Lidia. Entrevista. Bento Gonçalves, 2016. Entrevista concedida a Gleison Olivo.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Roteiro das entrevistas para professoras

PROPOSTAS DE QUESTOES PARA ENTREVISTAS COM PROFESSORES DO VALE DOS VINHEDOS / (1928 -1958) - BENTO GONÇALVES /RS	
NOME:	_____
Data de nascimento:	___/___/___.
Local:	_____
Profissão:	_____
Escolaridade:	_____
Data da entrevista:	___/___/___.
Local:	_____
Estudou na escola:	_____
Período:	_____
Origem étnica:	_____
Religião:	_____
PERGUNTAS	
1.	Conte um pouco sobre sua história familiar
2.	Quando você entrou na escola?
3.	Havia algum outro idioma falado na família?
4.	Na escola, qual era a língua que predominava?
5.	Você lembra de como eram as avaliações? Havia boletim?
6.	Que matérias existiam?
7.	Alguém ajudava você diante das dificuldades de compreensão de conteúdos em sala de aula?
8.	Quais eram as brincadeiras daquele tempo?
9.	As crianças trabalhavam concomitante ao período escolar? Sentia-os cansados para estudar?
10.	Como era feito o registro do que era dado em aula?
11.	Como era o trabalho para os educandos que tinham dificuldade pedagógica?
12.	Eles tinham a mesma permanência na escola em relação aos demais?
13.	Você fez/desenvolveu alguma ação/movimento para aquelas crianças que não frequentavam a escola?
14.	Havia algum incentivo público para a erradicação do analfabetismo?
15.	Falava-se em políticas públicas para a melhoria na educação? Se sim, quais?
16.	Descreva como era sua rotina de professora?
17.	Por que decidiu ser professor?
18.	Qual era a sua formação enquanto professor?
19.	Que sentidos eram confiados à escola?
20.	O que era a escola? Qual era a sua função?
21.	Como era a estrutura física da sua escola?
22.	Sabe como foram instituídas e por quem?
23.	O que era o saber e por que saber?
24.	Qual ou quais eram os saberes desenvolvidos na escola?
25.	Que sentidos eles tinham?
26.	Quais eram as metodologias adotadas para o ato de ensinar?
27.	Quem eram os alunos?
28.	Quem eram os professores?
29.	O que movia o espaço escola-rural?
30.	Que relações se estabeleciam entorno da escola?
31.	Qual era a relação da escola com a comunidade?
32.	Você considerava que existia outras formas de saber, além da escola? Se sim, como e onde?
33.	Falava-se em crise de sentido à escola?
34.	O que era considerado como aspecto de “crise” no ambiente escolar?
35.	Termine a frase: A escola para mim representou.....

Fonte: Elaborado pelo autor

Apêndice 2 - Roteiro das entrevistas para alunos

PROPOSTAS DE QUESTOES PARA ENTREVISTAS COM ALUNOS DO VALE DOS VINHEDOS / (1928 – 1958) - BENTO GONÇALVES /RS	
NOME:	_____
Data de nascimento:	___/___/___.
Local:	_____
Profissão:	_____
Escolaridade:	_____
Data da entrevista:	___/___/___.
Local:	_____
Estudou na escola:	_____
Período:	_____
Origem étnica:	_____
Religião:	_____
PERGUNTAS	
36.	Conte um pouco sobre sua história familiar
37.	Quando você entrou na escola?
38.	Havia algum outro idioma falado na família?
39.	Na escola, qual era a língua que predominava?
40.	Quando ia para a escola?
41.	Você costumava faltar aula?
42.	Até que série seus pais achavam importante/necessário estudar?
43.	Você tinha muitos colegas que não estudavam? Se não, a que você considera a essa Não frequência? Qual era a justificativa dos pais?
44.	Quantos professores você tinha?
45.	Você lembra como eram as avaliações? Havia boletim?
46.	Que matérias existiam?
47.	Alguém ajudava você diante das dificuldades de compreensão de conteúdos em sala de aula?
48.	Quais eram as brincadeiras daquele tempo?
49.	As crianças trabalhavam concomitante ao período escolar? Sentia-os cansados para estudar?
50.	Como era feito o registro do que era dado em aula?
51.	Como era o trabalho para os educandos que tinham dificuldade pedagógica?
52.	Eles tinham a mesma permanência na escola em relação aos demais?
53.	Descreva como era a sua rotina enquanto criança e aluno?
54.	Descreva como era sua rotina de professora?
55.	Que sentidos eram confiados à escola?
56.	O que era a escola? Qual era a sua função?
57.	Por que ir à escola?
58.	Como era a estrutura física da sua escola?
59.	Sabe como foram instituídas e por quem?
60.	O que era o saber e por que saber?
61.	Qual ou quais eram os saberes desenvolvidos na escola?
62.	Que sentidos eles tinham?
63.	Quais eram as metodologias adotadas para o ato de ensinar?
64.	Quem eram os alunos?
65.	Quem eram os professores?
66.	O que movia o espaço escola-rural?
67.	Que relações se estabeleciam entorno da escola?
68.	Qual era a relação da escola com a comunidade?
69.	Você considerava que existia outras formas de saber, além da escola? Se sim, como e onde?
70.	Falava-se em crise de sentido à escola?
71.	O que era considerado como aspecto de “crise” no ambiente escolar?
72.	Termine a frase: A escola para mim representou.....

Fonte: elaborado pelo autor

Apêndice 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido elaborado para a autorização dos dados das entrevistas

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

Projeto de Qualificação: “Os sentidos e os saberes da escola rural no Vale dos Vinhedos – Bento Gonçalves / RS: uma análise a partir das memórias dos sujeitos escolares (1928 - 1958)”

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) voluntário(a):

Chamo-me Gleison Olivo, portador do RG 8119 726 829, sou estudante do Curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Estou realizando uma pesquisa intitulada: “Os sentidos e os saberes da escola rural no Vale dos Vinhedos – Bento Gonçalves / RS: uma análise a partir das memórias dos sujeitos escolares (1928 - 1961)” sob supervisão da professora Dra. Terciane Ângela Luchese. O objetivo é “perfazer um processo investigativo e elaborar uma narrativa sobre o ensino rural do Vale dos Vinhedos entre os anos de 1928 a 1961, compreendendo os sentidos atribuídos à escola e os saberes que nele circularam a partir da história oral de antigos alunos e professores”.

Para a realização de minha pesquisa é imprescindível a participação de ex alunos e professores, na condição de voluntários.

Sua participação, enquanto voluntário, envolve uma entrevista semi-estruturada, com questões que versarão sobre o cotidiano escolar. A entrevista será gravada somente em áudio, se assim você permitir.

Ressalto que a participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Da mesma forma, concordo que as informações orais prestadas, poderão ser transcritas e utilizadas integralmente na pesquisa.

Consultado sobre a manutenção de sigilo, informo que estou ciente e desejo ser identificado na pesquisa e nos resultados publicados a partir dela, por compreender-me como sujeito da história que está sendo escrita.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador e professora orientadora, através dos telefones (54) 8122 5082 (pesquisadora) e (54) 3218-2824 (secretaria do pós graduação em educação/mestrado).

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado(a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos a que serei submetido(a), todos acima listados. Ficou claro que não sofrerei riscos e desconfortos.

Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento à dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados a pesquisa;
- da garantia de que serei identificado quando houver a divulgação dos resultados e que as informações

obtidas serão utilizadas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;

- que as informações oralmente prestadas serão transcritas e seu conteúdo integralmente utilizado na constituição do corpus empírico da pesquisa.
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que possa afetar a minha vontade em continuar participando.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

Eu, _____, RG nº _____, concordo voluntariamente em participar desta pesquisa sabendo que não receberei e nem pagarei nenhum valor econômico pela minha participação.

Assinatura do(a)voluntário(a)
Bento Gonçalves, __/__/__.

Assinatura da professora orientadora
Caxias do Sul, __/__/__.

Assinatura do pesquisador

Bento Gonçalves, __/__/__.

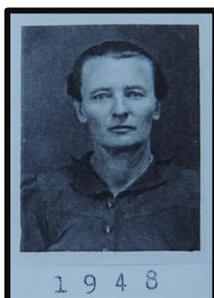
ANEXOS

Anexo 1- Lídia Zaffari Parmegiani em celebração religiosa antes da entrevista – Nascimento 1908 (2017)

Fonte: Acervo do autor

Anexo 2 - Sujeitos citados na pesquisa

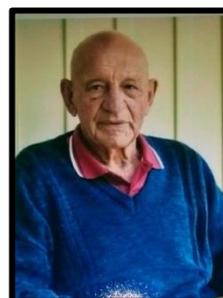
Professora - Elvira Romagna
Dendena
(1898 – 1980)



Agricultora - Lídia Zaffari
Parmegiani
1909



Tanoeiro - Angelo Lanfredi
1920



Agricultora - Gema Angela Angheben
Zeni
1926



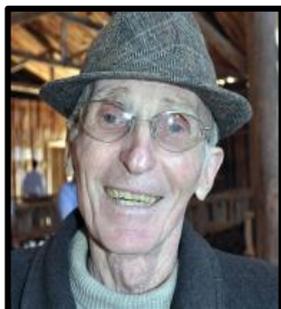
Escritora - Zélia Helena Dendena
Arnud
Sampaio
1928



Professora - Italita Irma Manfredini
Zorzi
1929



Padre - Julio Giordani
1932



Agricultora - Iraci Todeschini Rasia
1933



Professora - Lourdes Marcatto
1935



Escritor e Agricultor - Remy
Valduga
1940



Francisco Ezelino Tártero
1929



Anexo 3 - Quadro Estatístico dos Produtos Colhidos na Safra de 1883 na Colônia Dona Isabel - Produtos Agrícolas

Linhas	Trigo (Kg)	Aveia (Kg)	Feijão (Kg)	Milho (Kg)	Cevada (Kg)	Vinho (Kg)	Arroz (Kg)
*Linha Estrada Geral³⁸	114.800	352.000	115.000	499.200	31.200	543.500	3.200
Linha Palmeiro	333.200	300.000	416.000	833.200	16.800	873.500	14.400
Linha Jansen	408.800	260.000	364.800	14.400	14.400	454.500	8.000
*Linha Leopoldina	154.000	120.000	211.200	486.400	24.000	973.500	9.600
Linha Eulália	19.600	28.000	25.600	76.800	-	214.500	-
Linha Faria Lemos	50.400	56.000	128.000	275.200	24.000	354.000	1.600
Linha Jacinto	112.000	72.000	140.000	-	268.800	71.000	-
Linha Armênio	56.000	61.000	51.200	179.200	7.200	95.000	3.200
Linha Silva Pinto	50.400	48.000	64.000	128.000	-	155.500	-
*Linha Zamith	56.000	96.000	78.800	230.400	-	665.500	-
Linha Paulina	42.000	20.000	57.600	51.200	4.860	228.000	-
Linha Alcântara	28.400	48.000	44.800	102.400	1.600	168.500	1.600
Linhas Fernandes Lima	8.400	12.000	12.800	57.600	2.400	102.500	1.600
Linha Argemira	11.200	12.000	25.000	83.200	1.200	87.500	800
Totais	1.444.800	1.384.000	1.736.400	3.011.000	374.800	4.986.800	44.000

Fonte: organização do autor a partir do Relatório do Cônsul italiano Pascoale Corte de 1884 - COSTA, DE BONI, SALVAGNI, GRISON, 1999 p. 26. (adaptação do autor)

Anexo 4 - Exportação de gêneros alimentícios em Bento Gonçalves - 1903

Gênero alimentício	Quantidade	Gênero alimentício	Quantidade
Trigo (saco de 60kg)	49.000	Carne de Porco (quilos)	700.000
Milho (saco de 60kg)	820.000	Açúcar (quilos)	30.700
Feijão (saco de 60kg)	135.000	Cera (quilos)	11.100
Centeio (saco de 60kg)	10.000	Mel (quilos)	81.000
Aveia (saco de 60kg)	3.500	Seda (quilos)	1.500
Favas (saco de 60kg)	35.000	Linho (quilos)	10.500
Lentilhas (saco de 60kg)	5.000	Cânhamo (quilos)	4.500
Arroz (saco de 60kg)	9.500	Queijo (quilos)	316.000
Batatas (saco de 60kg)	5.000	Erva médica (quilos)	16.500
Batata-docê (saco de 60kg)	9.000	Salame (quilos)	350.000
Vinho (litros)	148.000.000	Presunto (quilos)	7.000
Cachaça (litros)	2.000.000	Toicinho (quilos)	6.000
Grappa (litros)	450.000	Tábuas (quilos)	18.000
Banha (quilos)	4.000.000	Ovos (quilos)	650.000
		Galinhas (unidades)	700.000

Fonte: PETROCCHI, apud, DE BONI 1985 p. 76).

³⁸ As localidades identificadas com (*) no quadro 2, referem-se ao *locus* da minha pesquisa.

Anexo5 – Ato 189 de 1928 que normatiza a escolarização no município de Bento Gonçalves.

Ato 189, 29 de maio de 1928.

Aprova o regulamento do ensino público do município.

O Engenheiro, João Baptista Pianca, Intendente Municipal de Bento Gonçalves, usando das atribuições que lhe confere a Lei Orgânica, em seu capítulo II, art. 14 a 21, aprova o regulamento do ensino público do município, anexo a este ato.

Registre-se e publique-se.

João Baptista Pianca

Intendente Municipal

Regulamento do ensino público do município de Bento Gonçalves

CAPÍTULO I**Do ensino**

Art. 1º – O ensino municipal será livre, leigo e gratuito, e compreenderá as aulas propriamente municipais e as subvencionadas, propriamente pelo Estado e pelo Município, sob a fiscalização deste.

Art. 2º - O ensino será ministrado a menores do sexo masculino de 07 a 14 annos e do sexo feminino, de 07 a 16 annos e abrangerá as matérias do programma.

Art. 3º - O methodo a empregar será o intuitivo e prático, procurando o professor inculcar com exemplos as lições no espirito dos alunos e ficando vedado qualquer ensino baseado na memória.

§1º - Merecerá alteração especial no ensino da infância a educação de ordem moral e cívica, procurando o professor mostrar aos alunos, a grandeza de nossa pátria, explicando-lhes através das datas nacionais, as principaes festas da sua história, os feitos de seus homens eminentes, as suas riquezas naturaes.

§2º - Na véspera das datas nacionaes o professor, depois de explical – as aos alunos, deverá fazer cantar o hinno nacional e si possível um cântico allusivo unicamente em português com os seus alumnos

CAPITULO II**Da Direção**

ART. 4º - A direção de ensino é da atribuição do Intendente, a quem compete:

1º - Das ordens e instruções que julgar convenientes para o desenvolvimnteo, regularização e aperfeiçoamento do ensino

2º - Conceder licenças com ou sem vencimentos aos professores municipaes.

3º - Resolver todos os casos que lhe fõrem presentes sobre instrução municipal.

4º - Localizar as aulas de acõrdo com as exigencias do ensino.

5º - Fiscalizar pessoalmente, quando julgar necessário, as aulas municipaes.

6º - Marcar os dias em que serão effectuados os exames, presidindo-os pessoalmente ou por delegação especial.

7º - Nomear, suspender e demittir os professores aprovados pela junta examinadora.

8º - Nomear, suspender e demittir os inspectores escolares.

CAPÍTULO, III**Da inspeçtoria**

ART. 5º - A inspeccão de ensino municipal será exercida pela Inspectoria do Ensino, a qual compreenderá um inspector geral e tantos inspectores quantos se tornem necessários.

ART. 6º - É de competência do inspector geral:

1º - Organizar a sua divisão e respectivo archivo.

2º - Fiscalizar pessoalmente todas as aulas do município, indicando aos professores os melhores methodos a seguir.

3º - Remether trimestralmente ao Intendente um relatório sobre as aulas, incluindo os processos seguidos pelos professores, o adiantamento dos alumnos e tudo o que fôr digno de nota.

4º - Inspeccionar a escrituração das aulas, condições higiênicas, mobiliárias e livros, instruindo os professores sobre o melhor modo de organização do ensino e escripturação da aula.

3º - Organizar a estatística referente à instrução, apresentando-a juntamente com o relatório anual.

6º - Receber os mapas mensaes dos professores, visal-os e encaminhal-os ao Intendente.

7º - Ter a seu cargo os livros de acõrdo com os modelos fornecidos, em que seja escripturado tudo o que concerne à instrução municipal, como distribuição de material de ensino, pagamentos dos professores, inventário de moveis, matricula, frequencia mensal, etc.

8º - Tomar em consideração as representações e reclamações dos habitantes da localidade em que funcionarão a aula, levando-as aos conhecimento do Intendente.

9º - Presidir em nome do Intendente as festas cívicas e outros actos a que não possa aquela comparecer.

10º - Visitar, pelo menos uma vez a cada trimestre, as aulas municipais deixando no livro respectivo, as suas impressões quanto ao methodo do ensino, progresso dos alumnos, etc.

11º - Presidir a junta examinadora de professores e comunicar às inspectorias as respectivas nomeações.

12º - Submeter à resolução do intendente todas as medidas que quizer pôr em prática.

13° - Propôr ao Intendente a suspensão provisória ou definitiva de aulas e a suspensão e demissão de professores.

14° - Fazer os temas de abertura e encerramento, impressão e rubrição todos os livros referentes ao ensino municipal.

15° - Fiscalizar os serviços dos inspectores:

ART. 7° - É de competencia dos inspectores:

1° - Organizar a inspectoria com o respectivo archivo.

2° - Dar cumprimento às determinações da inspectoria geral.

3° - Cumprir e fazer cumprir as disposições deste Regulamento.

4° - Propôr á inspectoria geral a transferencia, suspensão e demissão de professores, e tudo o que interessar ao ensinar.

5° - Visitar as escolas de sua zona pelo menos uma vez por mês.

6° - Verificar se a frequencia constantes do livro de ponto diaria, está de acordo com o numero de alumnos presentes.

7° - Verificar a operosidade do professor pela respectiva caderneta de trabalho (letra g do art. 24)

8° - Verificar se o professor deixou de dar aula nos dias uteis.

9° - Ministrar à inspectoria geral as informacoes que lhe fõrem solicitadas.

10° - Receber os mapas dos professores e depois de atestados, remetel-os à inspectoria geral.

11° - Dar posse aos professores, comunicando à inspectoria geral.

12° - Propôr a criação de novas aulas onde for necessário.

13° - Providenciar na sua zona sobre o prédio e mobilização adequada para as aulas.

ART. 8° - A fiscalização das aulas será auxiliada pelas junthas escolares, que se copõem de três membros, presididos em cada secção administrativa pelo respectivo inspector seccional do districto.

ART. 9° - São atribuições das juntas:

1° - Visitar as aulas pelo menos uma vez cada quinze dias, verificando o seu funcionamento.

2° - Verificar a frequencia tanto do professor como dos alumnos.

3° - Verificar as condições de higiene, quer da escola, quer dos alumnos.

4° - Atestar os mappas dos professores.

5° - Levár ao conhecimento do inspector escolar da zona tudo o que houver observado e que interesse á boa marcha do ensinar.

CAPÍTULO IV

Do provimento

Art. 10° - Os inspectores são de livre nomeação e designação do Intendente.

Art. 11° - As escolas municipaes serão providas por meio de consenso presidida pela inspectoria geral.

Art. 12° - Será aberto concurso sempre que haja uma vaga; quando houver mais de uma aula vaga, as nomeações serão feitas pela ordem da classificação no concurso.

Art. 13° - As materias do concurso serão:

a) Português: redação, dictado, leitura e gramactica

b) Arithmetica pratica: problemas sobre as quatro operações, frações e systema métrico.

c) Geografia e Historia do Brasil, especialmente do Rio Grande do Sul

Art. 14° - O candidato que fõr aprovado pela banca examinadora, será nomeado a juízo do intendente.

Art. 15° - O Candidato nomeado deverá apresentar-se ao inspector respectivo dentro de 15 dias, entrando em exercicio imediatamente.

Art. 16° - Para entrar em concurso deve o candidato requerer sua inclusão, juntando certidão de idade, atestado de bõa conduta passado pelo sub-intendente do districto e atestado medico passado pelo medico do municip

§ único - O candidato reprovado só poderá entrar em novo concurso decorridos três meses depois do primeiro.

Art. 17° - Os professores municipaes serão divididos em 3 classes, de conformidade com o seu preparo, instrução e dedicacão ao ensino, bem como antiguidade

CAPITULO V

Do regime

Art. 18° - todas as aulas municipaes serão mixtas, separando-se, porém, as crianças por sexos.

Art. 19° - A duração do ensino é de 4 1/2 horas, divididos esse tempo em três secções de 1 hora e 20 minutos, separadas por dois recreios de 15 minutos cada um.

§ único - Os professores aproveitarão o recreio para lições de civilidade pela fiscalização da conducta de cada um dos alumnos.

Art. 20° - O professor fará os alumnos exercitarem-se em canto e gymnastica pelo menos duas vezes por semana.

Art. 21° - Haverá semanalmente, de preferencia aos sabbados, ao se encerrarem as aulas, prelecções em forma de palestras aos alumnos, as quaes durarão, approximadamente, vinte minutos e versarão sobre motivos de ordem moral e higiene.

§ 1° - As prelacções serão feiras em linguagem simples, facilmente acessível, estudando-se principalmente a verminose, o jogo, o uso do álcool e do fumo e outros varios em seus anseios e consequencias.

Art. 22º - No primeiro dia útil de segunda quinzena do mês de janeiro começa-se a matrícula, consistindo na apresentação ao aluno pelo pae, mãe ou tutor, curador ou protetor que declarar o nome, idade, filiação, nacionalidade e domicilio do matriculando.

§ único - O encerramento da matrícula será em 30 de abril.

Art. 23º - A matrícula mínima para o oferecimento da aula é de 20 alumnos, o ensino também será ministrado à tarde, observando-se norma idêntica á do ensino da manhã.

§2º - As aulas de matrículas compreendida entre 15 e 20 alumnos, desde que a frequencia media mensal seja superior a 15, poderão ser mantidas como aulas de emergência.

§3º - O aluno que faltar á aula 15 dias sem causa justificada será excluído do respectivo quadro, afficiando o professor ao inspector da zona.

§4º - O aluno de mau comportamento e incorrigível, assim como o que praticar actos immoraes, será excluído deos de ouvido o inspector.

§5º - Os nomes dos alumnos excluídos de acôrdo com o §§3 e 4 serão comunicados ás outras escolas.

Art. 24º - Cada escola terá os seguintes livros e mappas:

- a) Livro de matrícula anual.
- b) Livro de frequencia
- c) Livro de entrada e sahida do material escolar
- d) Copiados de correspondencia
- e) Livro de actas
- f) Livro de registro de inspecção sanitaria (Esse livro será conservaod sob sigilo)
- g) Caderneta de trabalho do professor. Nessa caderneta o professor deverá suscitamente o trabalho diário.
- h) Mappas mensaes e trimestraes para as aulas subvencioinadas.

§1º - Todo o material será fornecido pelo município, excepto o da letra h.

§2º - Os livros escolares serão fornecidos pela municipalidade somente a alumnos reconhecidamente pobres.

§3º - Diariamente o professor fará a chamada dos alumnos, marcando no livro de frequencia com F os que falta e com C os que compareceram; desse livro serão extraídos os dados para os mappas mensaes e trimestraes.

CAPITULO VI

Da inspecção sanitária-escolar

Art. 25º - Os professores e alumnos serão submetidos á inspecção medica e dentária.

§1º - A inspecção medica será feita uma vez por anno e a dentária duas vezes.

§2º - O professor que sofre de moléstia contagiosa ou repulsiva será suspensa de suas funções até se restabelecer.

§3º - O aluno, acomethido ou suspeito de moléstia contagiosa, será afastado da escola e só reingressará após completar restabelecimento:

§4º - O medico registrará no livro de que trata a letra f do art. 24 o resultado da inspecção, bem como as providencias a serm tomadas pelo professor, que comunicará imediatamente aos paes do aluno. Esse livro pe de consulta reservada.

Art. 26º - A inspecção sanitária das aulas será feita pelo medico municipal, que apresentará em seguida um relatório ao Intendente a respeito de suas observações, sugerindo as providencias que julgar convenientes.

CAPITULO VII

Do curso de aperfeiçoamento

Art. 27º - O curso de aperfeiçoamento funcionará anualmente de 25 de novembro a 31 de dezembro.

§1º - Os professores que assistirem ao curso de aperfeiçoamento terão direito á gratificação especial fixada na lei de orçamento.

§2º - Os professores que se apresentarem depois de 30 de novembro serão admitidos ao curso, não terão porém direito á gratificação de que trata o § anterior.

§3º - Os professores que por motivo força maior interromperem o curso no mês de dezembro receberão gratificação proporcional de frequencia, a juízo do Intendente.

§4º - Se as faltas de que trata o § anterior excederem metade das aulas dadas, o professor perderá direito á gratificação.

Art. 28º - O regime do curso de aperfeiçoamento será determinado pelo Intendente

CAPITULO VIII

Do professorado

Art. 29º - Os professores serão municipaes ou subvencionados, entrando em effectividade no dia da posse.

Art. 30º - São deveres dos professores:

1º - Manter ininterrupto o funcionamento das aulas durante o período lectivo, salvo ordem superior.

2º - Executar fielmente o programa de ensino o presente regulamento

3° - Instituir propaganda systemática junto aos paes de família contra o analfabetismo.

4° - Procurar desenvolver os sentimentos altruísticos das crianças por uma propaganda inteligente da Caixa Escolar.

5° - Ser carinhoso e persuasivo para com os alumnos, inculcando-lhes o gosto do estudo e a comprehensao dos seus direitos e deveres cívicos.

6° - Aplicar com moderação e critério as correções disciplinares.

7° - ter conducta irreprehensivel e modelar, quer na aula, quer fôra, sempre consciente da responsabilidade moral do corpo que ocupa, abstendo-se de vícios ou maus costumes e mantendo o maior respeito aos superiores hierarchicos e autoridades.

8° - Remetter até o dia 05 de cada mês os mappas do mês anterior e até o dia 15 do mês subseqüente o mappa trimestral das aulas subvencionadas.

9° - Observar a mais absoluta fidelidade na organização dos mappas quanto à matrícula e frequencia media; ficando responsável por qualquer dolo.

10° - Cumprir com solicitude as instruções do inspector.

11° - Matricular os alumnos e fazer a escripturação da aula na fôrma regulamentar.

Art. 31° - Não podem ser professores os menores de 18 annos e as menores de 16 annos.

Art. 32° - Os professores poderão ser removidos a pedido, por penas disciplinares, por falta de frequencia ou por conveniência do serviço.

Art. 33° - Não serão concedidos licenças senão em caso de doença ou outro motivo ponderoso, deixando o professor um substituto idôneo, a juízo do Intendente

CAPITULO IX

Dos exames

Art. 34° - Os exames realizar-se-ão na primeria quinzena de novembro, perante uma comissão cconstituída pelo professor da aula, o presidente da junta escolal e mais duas pessoas nomeadas, pelo Intendente, sob a presidência do inspector da zona,

Art. 35° - A arguição aos alumnos começará a ser feita pelo professor, seguindo-se os outros examinadores.

Art. 36° - Concluído o exame, será lavrada uma ata no livro especial, no qual cosntará o nome dos examinadores, número de alumnos que mais se distinguiram, bem como outras ocorrências dignas de nota.

§1° - A acta sreá lavrada pelo professor da aula e assinada por todos os examinadores, com reserva quando houver alguma discordancia.

§2° - Terminado o exame o professor remetterá imediatamente o livro de acta, ao inspector geral.

Art. 37° - É facultativo ao professor character festivo aos acto de encerramento dos trabalhos festivos, podendo para isso convidar autoridades e particulares.

Art. 38° - Podem ser instituídas pelos inspectores escolares, professores, membros das juntas escolares, autoridades, associações ou particulares, prêmios para serem conferidos aos alumnos que mais se distinguiram.

CAPITULO X

Da jubilação

Art. 39° - Pode ser jubilado o professor ou inspector escolalra que contando com mais de 15 annos de exercíco effectivo, estiver em estado de invalides, comprovada em exame feito por junta medica nomeada pelo Intendente.

Art. 40° - A jubilação será:

1° - Com todos os vencimentos, se o professor contar 30 ou mais annos de effectivo serviço.

2° - Com $\frac{1}{4}$ dos vencimentos, se contar de 25 a 30 annos de serviço.

3° - Com metade de 20 a 25 annos.

4° - Com $\frac{1}{4}$, de 15 a 20 annos.

Art. 41° - Contar-se-á para jubilação:

a) As faltas justificadas, até 30 de em um anno.

b) O tempo de serviço militar obrigatório.

Art. 42° - Ao professor que reverter á actividade, só se concederá jubilação depois de 5 annos de effectivo serviço, a contar da dacta da reversão, dependendo esta do atestado de bôa saude, na forma do art. 39

§ único - Não poderão reverter-se quando os professores que fôrem demittidos a bem do serviço.

Art. 43° - O professor jubilado que exercer emprego remunerado de nomeações federal, estadual ou municipal, perderá as vantagens da população.

Art. 44° - Os professores actuaes, para fim de jubilação, deverão sujeitar-se a exame perante junta medica nomeada pelo Intendente, sendo então, em vista do resultado, tornada effectiva ou não.

CAPITULO XI

Das correções e penas disciplinares

Art. 45° - Os alumnos estão sujeitos, conforme a gravidade da falta, as correções disciplinares seguintes:

1º - Advertencias particulares

2º - Advertencia perante a classe

4º - Exclusão

§1º - Serão vedadas nas escolas os castigos corporaes e as que possam prejudicar a saude e dignidade dos alumnos.

§2º - As correções serão aplicadas pelo professor, sendo necessários para a excluão audiências do inspector da zona

Art. 46º - Os professores e inspectores escolares, pelos erros e faltas que cometerem no exercício de suas funções, incorrerão nas seguintes penas disciplinares:

- a) Advertencia particular
- b) Repreensao por escrito
- c) Multa atpe metade dos vencimentos
- d) Suspensão até trinta dias
- e) Demissão

§ único – As penas disciplinares da letar A e B são impostas pelo inspector da zona; AS demais eplo intendente, mediante representações do inspector geral.

Art. 47º - A pena de suspensão disciplinar compreenderá a perda dos vencimentos do cargo e também do tempo para os efeitos.

CAPITULO XII

Disposições geraes

Art. 48º - Fica creada a Caixa Escolar com carteira econômica, observando-se na sua organização o que estatue o regimento interno dos estabelecimentos de um ensino publico do Estado, baixada com o decreto nº3.903 de 14 de outubro de 1927.

Art. 50º - O quadro das aulas será feito pelo inspector gerla, de acordo com as indicações dos inspectores, no começo de cada anno, e submetido á aprovação do Intendente

Art. 51º - O período das férias escolares será de 15 de novembro a 15 de janeiro.

Art. 52º - Os casos omissos neste Regimento serão resolvidos pelo Regulamento dos funcionários municipais.

Art. 53º - Revogam-se as disposições em contrario.

Intendencia Municipal de Bento Gonçalves, 29 de maio de 1928.

Joao Baptista Pianca
Intendente