

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

**FERNANDA PILETTI**

**MEMÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO NO MEIO RURAL DE FARROUPILHA/RS:  
O GRUPO ESCOLAR JANSEN (1937-1958)**

**CAXIAS DO SUL**

**2018**

**FERNANDA PILETTI**

**MEMÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO NO MEIO RURAL DE FARROUPILHA/RS:  
O GRUPO ESCOLAR JANSEN (1937-1958)**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Edimar de Souza.

**CAXIAS DO SUL**

**2018**

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

P638m Piletti, Fernanda

Memórias de escolarização no meio rural de Farroupilha/RS : o grupo escolar Jansen (1937-1958) / Fernanda Piletti. – 2018.  
99 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.  
Orientação: José Edimar de Souza.

1. Escolas - Farroupilha (RS). 2. Grupo Escolar Vila Jansen - História.  
3. História oral. 4. Educação rural. I. Souza, José Edimar de, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37(816.5FARROUPILHA)

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

*“O grupo escolar Jansen (1937-1958): memórias de escolarização no meio rural de Farroupilha/RS”*

Fernanda Piletti

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 dezembro de 2018.

Banca Examinadora:

Dr. José Edimar de Souza (presidente – UCS)

Dra. Eliana Rela (UCS)

Dra. Valesca Brasil Costa (UCS)

Dra. Margarete Panerai Araújo (Unilasalle)

Dra. Tatiane de Freitas Ermel (URI)

**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 – CGTE 029/0089530

Med.130033

## **AGRADECIMENTOS**

No decorrer desta pesquisa, pude perceber como o trabalho do investigador pode ser extenuante e solitário. Finalizada esta etapa, tenho muitos agradecimentos a fazer, e os faço com lágrimas.

Aos meus pais, Marlene Agnoletto Piletti e Celso Piletti. Quanto carinho e auxílio neste caminhar! Só vocês sabem o quanto trabalharam incansavelmente, a vida toda, para que nós pudéssemos estudar, por crerem que essa seria a maior herança que poderiam nos deixar. Exprimo minha gratidão por tudo que são e representam para mim. Mãe, você é a luz no meu caminho; agradeço-lhe pela oportunidade de viver, e pelo incentivo para estudar, e por sempre me desejar o melhor.

Ao Celso Roman Júnior, meu amor, por estar sempre me incentivando e ajudando, escutando minhas angústias e me apoiando. Sem você, esta dura jornada não seria possível, agradeço a constante ajuda.

Ao professor José Edimar, pela orientação. Professor, quanta paciência, incentivo e comprometimento, sempre com o olhar atento. O senhor é um grande mestre e exemplo de dedicação.

Aos colegas do mestrado: o percurso foi difícil, não há como negar; mas todas as vitórias implicam abdicação.

Às amigadas tecidas ao longo do curso: Cristian Giacconi, Deise da Silva Santos e Gisele Alves. Meu obrigada pelo ombro amigo, pelo auxílio e pela escuta sensível em todos os momentos.

Aos entrevistados que compartilharam suas memórias e seu tempo comigo: Ernilda Maria Cavalli Tocchetto, Therezinha Ana Mangoni, Waldeni João Mangoni e Edejalme José Mangoni.

À secretária e professora da E. E. E. M. Júlio Mangoni, Karen Megui de Bona, que sempre esteve disposta a compartilhar seu tempo para a ajudar na busca de documentos para complementar minha pesquisa.

À professora Caroline Nichetti, por intermediar as entrevistas, sempre muito solícita, prestativa e comprometida.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Às professoras doutoras Eliana Rela, Valesca Brasil Costa, Tatiane Ermel e Margarete Panerai Araújo, por generosamente aceitarem o convite para estarem presentes na banca e por contribuírem com seus olhares a esta pesquisa.

Por fim, a todos que, de alguma forma, estiveram presentes neste percurso e contribuíram para a produção desta dissertação.

*“A representação do mundo, como o próprio mundo, é operação dos homens; eles o descrevem do ponto de vista que lhe é peculiar e que confundem com verdade absoluta.”*

*“Todas as vitórias ocultam uma abdicação.”*

*(SIMONE DE BEAUVOIR, 1972. p.175)*

## RESUMO

Esta dissertação investigou o processo de constituição do Grupo Escolar Jansen, instituição localizada no 2º distrito de Farroupilha/RS. O trabalho teve como recorte temporal o período entre o ano de 1937, no qual a escola foi fundada, e o ano de 1958, momento em que a escola se institucionaliza, instalando-se em um prédio específico. Os pressupostos teóricos e metodológicos foram orientados pela História Cultural, utilizando-se das contribuições dos autores como Burke (1989), Chartier (2002), Halbwachs (2006), e Pesavento (2006). A metodologia considerou as memórias como documento, a partir de Grazziotin; Almeida (2012), e valeu-se da análise documental. Foram entrevistados três alunos egressos e uma professora, que também exerceu a função de direção da escola pesquisada. Além das memórias organizadas a partir da metodologia da História Oral, outros documentos foram analisados, como: fotografias, Livro de Inspeção e Visitas, Livro de Ponto, Livro de Atas, entre outras fontes localizadas nos arquivos da secretaria da E. E. E. M. Júlio Mangoni. O estudo foi dividido em cinco capítulos. O primeiro refere-se às considerações iniciais, nas quais se contextualiza a perspectiva teórica e se problematiza o objeto de pesquisa. O segundo capítulo teve como propósito abordar os percursos metodológicos para realização da pesquisa. O terceiro capítulo caracteriza aspectos de escolarização em Farroupilha, indicando como ocorreram as relações de contexto nessa localidade. Nesse sentido, destaca-se ainda a chegada dos imigrantes à região, o desenvolvimento formal da educação primária no meio rural, a institucionalização das escolas étnicas e o movimento de nacionalização da educação. O quarto capítulo enfatizou a constituição da instituição a partir dos vestígios da cultura escolar, expressa por meio de práticas e representações, destacando: as condições de instalação e funcionamento dos primeiros tempos da escola; o modo como os professores realizavam as aulas e estruturavam seu planejamento; e as orientações da inspeção escolar, que defendia o higienismo e o civismo como uma possibilidade de “modificar” as práticas e os valores de uma comunidade. O quinto capítulo, das considerações finais, retoma aspectos que perpassam a pesquisa desenvolvida. Conclui-se, com esta investigação, que os grupos escolares implantados no meio rural de Farroupilha/RS, como é o caso da instituição de Vila Jansen, preservaram aspectos das antigas aulas isoladas, as quais constituíam o formato de escola predominante no município. Além disso, a pesquisa possibilitou compreender, a partir da análise, as representações sobre a cultura desse lugar, indicando como a presença da escola contribuiu para que determinado tipo de ensino praticado perpetuasse memórias sobre a cultura escolar.

**Palavras-chave:** Farroupilha/RS. Grupo Escolar. Grupo Escolar Jansen. Escolarização. Ensino Rural.



## ABSTRACT

This dissertation investigated the process of constitution of School Group Jansen, an institution located in the 2nd district of Farroupilha/RS. The work had as a temporal cut in the year 1937, the year in which the school was founded, until the year of 1958, when the school installs on the building-specific work to the institution. The theoretical assumptions and methodological approaches guided by Cultural History, using the contributions of authors such as Burke (1989), Chartier (2002), Halbwachs (2006), and Pesavento (2006). The methodology considered the memories as a document, from Graziotin; Almeida (2012) and used the documentary analysis. Were interviewed three students are graduates and a teacher who also held the function of the direction of the school searched. In addition to of the memories are organized according to the methodology of Oral History, other documents were analyzed such as: photo, Inspection Book and Visits, Book Point, Book of Minutes, among other sources located in the archives of the secretariat of the E. E. E. M Júlio Mangoni. The study produced was divided into five chapters, the first refers to the initial considerations, where it is explained the theoretical perspective and analysis of the research object. The second chapter aimed to address the pathways methodological, to conducting the research. The third chapter characterizes the aspects of schooling in Farroupilha and as they occurred, the relations of the context. In this sense, stands out the arrival of immigrants in the region, development of formal primary education in rural areas, the institutionalization of the schools of the ethnic, the movement of nationalization of education. The fourth chapter emphasized, the constitution of the institution from the remnants of the school culture is expressed through practices and representations, highlighting the conditions of installation and operation of the first days of school. As the teachers performed the classes and structuring their planning. Highlighting the guidelines of the school inspection, which was defending the higienismo and civics as a possibility to “modify” the practices and values of a community. The fifth chapter, of the final considerations, I come back to aspects that underlie the research conducted. It is concluded with this research that the school groups located in rural areas of Farroupilha/RS, as is the case of the institution of Vila Jansen has preserved aspects of the old classes and isolated that was the form of the school predominant in the municipality. In addition, the research made it possible to understand from the analysis of the representations about the culture of this place, as well as the presence of the school has contributed to a type of teaching practiced perpetuasse memories about the school culture.

**Keywords:** Farroupilha/RS. Group the School. School Group Jansen. Schooling. Education Rural.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Mapa do município de Farroupilha no Estado do Rio Grande do Sul .....	13
Figura 2 - Mapa de Farroupilha: divisão por distritos .....	41

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Prédio construído – GEJ (1958).....	19
Fotografia 2 - Livro de ponto dos professores (1938).....	25
Fotografia 3 - Sujeitos entrevistados para a pesquisa.....	28
Fotografia 4 - Linha Jansen (1918) .....	43
Fotografia 5 - Desfile da Semana da Pátria (1939) .....	47
Fotografia 6 - Fundos do prédio do Grupo Escolar Jansen (1958).....	63
Fotografia 7 - Sala de Aula no GEJ.....	65

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Designação do GEJ nos séculos XX e XXI .....	18
Quadro 2 - Documentos pesquisados no Acervo da Secretaria da Escola Júlio Mangoni.....	24
Quadro 3 - Sujeitos entrevistados da pesquisa .....	26
Quadro 4 - Professoras que exerceram a função de diretoras de 1938 a 1958 .....	27
Quadro 5 - População da Colônia Dona Isabel (1883).....	42
Quadro 6 - Escolas Municipais do 2º Distrito de Farroupilha/RS .....	53

## LISTA DE SIGLAS

ASPHE	Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GEJ	Grupo Escolar Jansen
EEEMJM	Escola Estadual de Ensino Médio Júlio Mangoni
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PME	Plano Municipal de Educação

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>12</b>
<b>2 OS PERCURSOS METODOLÓGICOS NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....</b>	<b>23</b>
<b>3 ASPECTOS DE ESCOLARIZAÇÃO EM FARROUPILHA: RELAÇÕES DE CONTEXTO .....</b>	<b>34</b>
3.1 A ESCOLARIZAÇÃO NA VILA JANSEN: RELAÇÕES DE CONTEXTO.....	38
3.3.1 A localidade de Vila Jansen e a imigração.....	39
3.3.2 Aspectos da escolarização.....	43
<b>4 MEMÓRIAS EM TORNO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UM GRUPO ESCOLAR.....</b>	<b>50</b>
4.1 VESTÍGIOS DE UMA CULTURA ESCOLAR: AS REPRESENTAÇÕES SOBRE AS AULAS.....	58
4.1.1 Civilizar o rural: civismo e higienismo .....	70
4.2 SER PROFESSORA NO MEIO RURAL: MEMÓRIAS SOBRE DOCÊNCIA E FORMAÇÃO.....	74
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>85</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROJETO .....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE C – PRIMEIRA PÁGINA DA ORGANIZAÇÃO DAS MEMÓRIAS.....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE D – PRIMEIRA PÁGINA DA ORGANIZAÇÃO DO LIVRO DE VISITAS .....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO A – ATA DE INSTALAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR DE LINHA JANSEN</b>	<b>97</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa fundamenta-se no aporte teórico da História Cultural, que possibilita analisar o passado pelos sentidos e significados culturais atribuídos às práticas e representações dos diferentes sujeitos que compõem um determinado grupo social. Entendo que, por intermédio da cultura, os sujeitos dão sentido ao mundo. Assim, por meio de memórias, é possível compor histórias de distintos lugares referentes a aspectos específicos atinentes a esses espaços:

Investigar a história, as memórias, as instituições escolares, os sujeitos, as práticas, as culturas e suas representações são uma possibilidade de conhecer um pouco do passado para refletir as ações realizadas no presente. Dessa forma, o conhecimento de nossa história surge, em algum momento, como uma necessidade para os humanos, porque entender nosso passado é (re)fazer uma descoberta do que somos no presente (SILVA; SILVA, 2012).

Meu interesse em desenvolver esta pesquisa se deu em função dos poucos estudos encontrados, durante a elaboração da revisão de literatura, sobre os grupos escolares<sup>1</sup> no Rio Grande do Sul – em especial em Farroupilha. Além disso, identifiquei a inexistência de trabalhos científicos sobre os grupos escolares rurais no interior do município de Farroupilha, mais especificamente, sobre o Grupo Escolar Jansen.

A partir dessas constatações, tracei o objetivo desta dissertação, que consiste em analisar e compreender os processos e práticas de escolarização que contribuíram para a constituição do Grupo Escolar Jansen, situado no meio rural de Farroupilha/RS, entre os anos de 1937-1958.

Para cumprir com esse objetivo geral, a problemática desdobra-se em objetivos específicos, a saber:

- a) Identificar e conhecer como ocorreu o processo de escolarização em Linha Jansen<sup>2</sup>, bem como as relações que se estabeleceram a partir dos aspectos atinentes ao contexto em que o local está inserido;

---

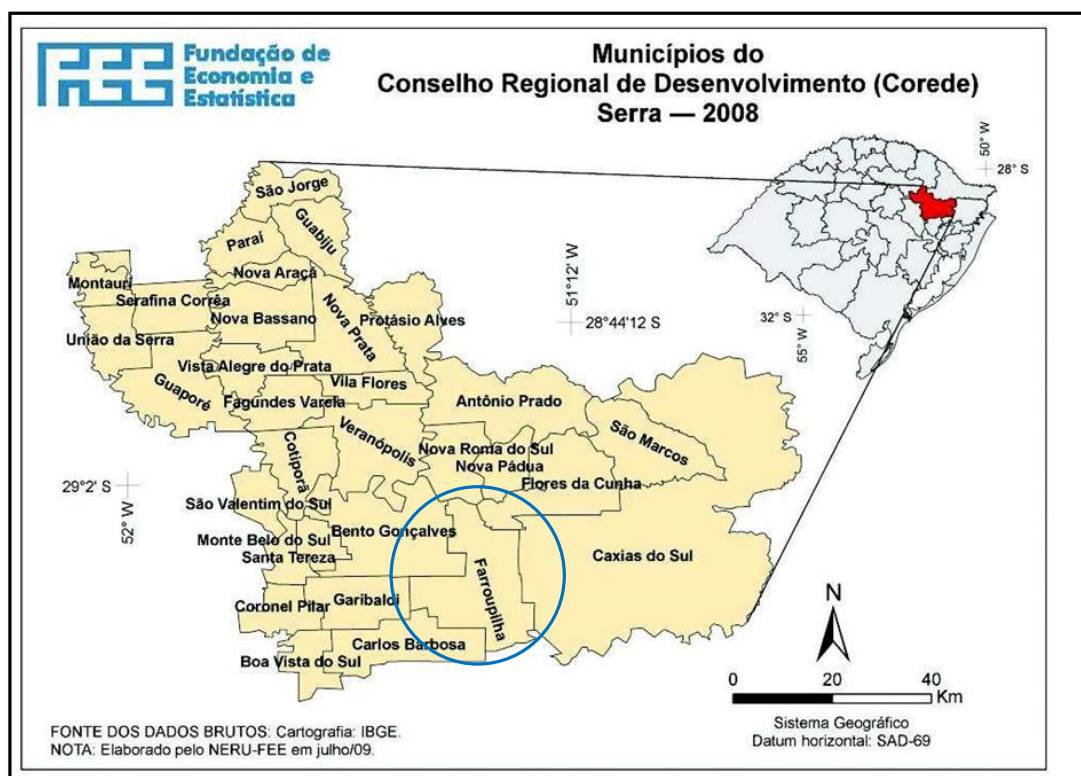
<sup>1</sup> Como abordarei na dissertação a partir dos trabalhos de referência no Rio Grande do Sul, Peres (2000), Grazziotin e Almeida (2016).

<sup>2</sup> Esta questão será desenvolvida no capítulo 3, p. 48-49.

- b) Identificar e compreender, a partir de documentos e narrativas, as culturas e práticas desenvolvidas nessa instituição de ensino, bem como construir uma narrativa sobre a história da escola a partir de tais representações.

Farroupilha<sup>3</sup>, Figura 01 a seguir, é um município brasileiro pertencente ao Estado do Rio Grande do Sul. Está 116 quilômetros distante da capital, Porto Alegre, e localiza-se na microrregião de Caxias do Sul. Abaixo, apresento o mapa de localização do município.

Figura 1 - Mapa do município de Farroupilha no Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: Marchetto (2016, p. 31).

Esta dissertação está inserida no campo da Educação e reflete o meu interesse em investigar os processos de escolarização em uma instituição de ensino pública. Além disso, minha trajetória pessoal e profissional se relaciona com a história desse educandário: além de eu ter cursado o ensino fundamental e médio em escolas

<sup>3</sup> Atualmente, o destaque produtivo do município está concentrado na produção de kiwi, bem como na expansão das atividades industriais, com enfoque para empresas coureiro-calçadistas e malharias.



públicas, também trabalho atualmente em uma dessas instituições. Dessa forma, a partir de minha motivação, no contexto deste estudo, pretendo contribuir com pesquisas sobre a história das instituições escolares, em nível local e regional.

As instituições escolares podem ser estudadas pelo viés da História Cultural, pelo fato de essa área se constituir num rico campo de pesquisa. A História Cultural busca interrogar e observar o cotidiano de instituições, verificando suas práticas. Importa pontuar que, além de se situarem em determinado espaço físico, as instituições escolares

[...] se constituem de um conjunto de relações sociais, as quais se instauram a partir de uma base material. Sendo assim, a análise do funcionamento da instituição escolar, através dos seus aspectos materiais e administrativos, como também das práticas, dos interesses e das categorias de interpretação dos diversos grupos de agentes, é fundamental para explicar a evolução da escolarização (WERLE; BRITTO; COLAU, 2007, p. 152).

A partir dessa visão a respeito da escola, pelo viés da História Cultural, pode-se investigar a formação das instituições escolares. Nessa perspectiva, passa-se a contemplar a história do dia a dia escolar, considerando que uma escola se compõe de sujeitos, de práticas e de culturas produzidas em um determinado lugar. Por meio de todos esses indícios, é possível traçar um panorama de como as instituições escolares se constituíram e evoluíram, analisando-se as transformações ocorridas, tendo como produto final a cultura produzida na comunidade em que a escola está inserida.

Viñao Frago (2002) argumenta que a cultura escolar pode ser compreendida como toda a vida escolar, os acontecimentos, os fatos, as ideias, os objetos, os modos de fazer, dizer, agir e pensar ali construídos. Ao mesmo tempo em que cada instituição escolar tem uma cultura singular, no seu interior, coexistem culturas. Desta maneira, essas instituições evocam uma

Ideia de coesão, de aglutinação em torno de determinados procedimentos (método); de determinados elementos distintos formando uma unidade (sistema); de certas ideias compartilhadas escola, aqui, no sentido de um grupo de indivíduos reunidos em torno de um mestre ou orientação teórica [...] (SAVIANI, 2005, p. 28).

Culturas escolares ainda são definidas, consoante Julia (2001, p. 10), como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a

incorporação desses comportamentos”. Giacomoni (2018, p. 122) acrescenta que as culturas escolares

São formadas e desenvolvidas pelos sujeitos escolares, nas instâncias sociais, nos espaços e tempos escolares, pois a escola enquanto instituição educativa possui como uma de suas funções transmitir os conhecimentos e saberes da humanidade. Porém, ao mesmo tempo em que esses conhecimentos humanos e sociais influenciam a escola na formação de culturas, essa também produz a sua própria cultura, através de suas práticas educativas.

A perspectiva das culturas escolares é importante para as investigações sobre as instituições, por abranger questões cotidianas que envolvem essas práticas, bem como as representações em torno de uma escola, um grupo social, um modo como uma comunidade se organiza. Sendo a cultura escolar produzida pelo homem, ela se transforma no decorrer do tempo e constrói permanências e mudanças, que, por fim, resultam no processo histórico de sua constituição.

As funções que as instituições desempenham são amplas. Elas se constituem como uma criação material do homem (estrutura material) e têm por função atender uma necessidade transitória do ser humano. Desse modo, “Sua transitoriedade se define pelo tempo histórico e não, propriamente, pelo tempo cronológico”. (SAVIANI, 2005, p. 28). Instituições escolares, mais especificamente, constituem-se como um sistema de práticas, com agentes, meios e instrumentos estipulados para atender à sociedade que servem. Assim, “[...] o processo de criação de instituições coincide com o processo de institucionalização de atividades que antes eram exercidas de forma não institucionalizada [...]” (SAVIANI, 2005, p. 29).

Particularmente, a educação se desenvolveu nas sociedades humanas de maneira desigual, espontânea e informal. A partir de tais formas de educação, originaram-se as instituições educativas escolares. Werle (2004), ao investigar o processo histórico de criação e funcionamento das instituições escolares, argumenta quanto à possibilidade de se compreender o contexto social, político e histórico da comunidade do entorno da escola, verificando-se como esses aspectos de contexto podem contribuir para elucidar as práticas e as culturas.

As instituições produzem, pela proposta formativa, pelo disciplinamento e coação, pela interiorização da lei através da obediência e submissão, uma adesão em seus membros. Há, em sua origem, uma pessoa principal que lhes dá uma paternidade a qual está vinculada ao saber fundador da instituição (WERLE, 2004, p. 3).

Estudar a história das instituições escolares é abordar de forma mais abrangente aspectos sobre a escola, seus espaços, tempos, rituais e símbolos, além dos sujeitos que fazem parte da sua constituição. Assim, analisam-se as relações que constituem a vida escolar, de modo que a união desses elementos nos faz perceber como se dá a formação das práticas e representações acerca das culturas escolares.

As instituições escolares são capazes de produzir culturas específicas, próprias e originais. São constituídas por sujeitos envolvidos na ação educativa, entre eles, professores, alunos, funcionários e outros. Muito além da sua constituição, tais entidades possuem modos de fazer, práticas e elementos de uma cultura material que compõem o espaço escolar.

No contexto das práticas, podemos perceber, segundo Chartier (2002), como instituições foram se organizando em uma incipiente rede de escolarização. A escolarização é aqui entendida, a partir de Faria Filho (2004), como uma forma de conhecer e compreender, por meio de narrativas e documentos, os processos, as normas, os valores e condutas que perpassaram a institucionalização da escola em um espaço e em um tempo específicos. Além disso, acrescenta Escolano Benito (2017), mediante o reconhecimento do passado, é possível entender as transformações, as permanências e as mudanças dos espaços e materiais das primeiras experiências formativas.

As práticas educativas fazem parte da constituição dos processos formativos. Para Souza (2015, p. 152),

São as práticas que, entre outros elementos, possibilitam perceber a materialidade da cultura, de como determinados grupos pensam e estruturam seus projetos de mundo e vida em sociedade. Esses elementos remetem a ideia de processos de transformação e apropriações realizadas pelos sujeitos em suas relações com meio.

O meio rural, no qual se situava a instituição que é objeto desta pesquisa, é abordado neste estudo como um elemento de contexto. Nesse sentido, a presente dissertação distancia-se das pesquisas que discutem o campo ou a educação do/no campo. Além disso, baseia-se no argumento de Souza (2015) quanto ao fato de que interessa, no âmbito do estudo do meio rural, compreender a história, as práticas e o

modo como a população nesse espaço produz, em um determinado tempo, uma trajetória de vida, compartilhando experiências e saberes

No meio rural, no contexto do Brasil da primeira República – em que a população urbana analfabeta girava em torno de 50%, e a população rural chegava a 80% de analfabetismo –, as culturas escolares puderam oferecer aos alunos o aprendizado básico. Desta forma, “uma educação no espaço rural possibilitou a construção de uma identidade específica de valor étnico, cultural e agrícola nas diferentes comunidades rurais.” (SOUZA, 2012, p. 41). Nesse âmbito, com a instituição das escolas rurais, buscava-se uma maneira de combater o analfabetismo que reinava no País. Na localidade estudada, para atender a essa necessidade, contou-se com o “auxílio da sociedade na instalação e manutenção de escolas primárias, por meio de contribuições mensais, anuais ou do patrocínio de uma das escolas.” (RIBEIRO, 2011, p. 223).

No plano histórico, uma instituição educativa reflete uma complexidade pedagógica e organizacional, que relaciona e agrega elementos materiais e humanos. Além disso, a constituição de uma instituição escolar apresenta um espaço de disputas, de tensões, pois essas entidades são projetos arquitetados e desenvolvidos a partir de quadros sociais e culturais (MAGALHÃES, 1998). Mais especificamente, as instituições escolares denominadas grupos escolares, para Souza e Duarte (2016), representam um símbolo de progresso e civilidade. São marcas de uma política influenciada pelo pensamento e pelas práticas do positivismo da Primeira República.

No que concerne à escola na Vila Jansen, objeto deste estudo, observo que a instituição foi criada em 1937. E iniciou como Grupo Escolar Linha Jansen e, posteriormente, recebeu o nome de Júlio Mangoni, um dos principais investidores da região<sup>4</sup>. No decorrer dos séculos XX e XXI, o GEJ foi denominado de outras formas, que são descritas no Quadro 1, a seguir. A título de explicação, observo que, nesta dissertação, utilizo a sigla GEJ (Grupo Escolar de Jansen). Vale ressaltar que, assim como tantas outras escolas da região, o GEJ apresenta uma trajetória de mudanças

---

<sup>4</sup> Nesse sentido, os investimentos de Júlio Mangoni na Vila Jansen ocorreram nos setores do comércio e serviços. A Casa de Negócios Mangoni abrigava um comércio de secos e molhados. Segundo relatos de Leocindo Possa, “O comércio tinha um coberto que cobria toda a estrada de lado a lado, este coberto servia de garagem para as carroças quando carregavam e descarregavam mercadorias”. (GÜLDEN et al., 2000). A comunidade contava também com uma Serraria, onde havia um engenho que possibilitava o corte da madeira para a construção das moradias da localidade. O local foi de grande importância, pois, anteriormente à instalação, as tábuas eram cortadas a cunho. Por fim, com a ajuda do moinho, foi instalada uma usina hidroelétrica que fornecia energia aos moradores da localidade, potencializando a economia local.

no seu espaço físico, desde sua criação até o projeto de instauração da escola em prédio próprio.

Quadro 1 - Designação do GEJ nos séculos XX e XXI

Denominação	Data de início da denominação	Data final da denominação
Grupo Escolar de Jansen	24/09/1937	10/03/1970
Grupo Escolar Júlio Mangoni	11/03/1970	10/08/1971
Escola de 1º grau Incompleto Júlio Mangoni	11/08/1971	21/10/1979
Escola de 1º grau Júlio Mangoni	22/10/1979	13/12/2000
Escola Estadual de Ensino Fundamental Júlio Mangoni	14/12/2000	07/09/2005
Escola Estadual de Ensino Médio Júlio Mangoni	08/09/2005	Até o presente momento.

Fonte: Elaborado pela autora.

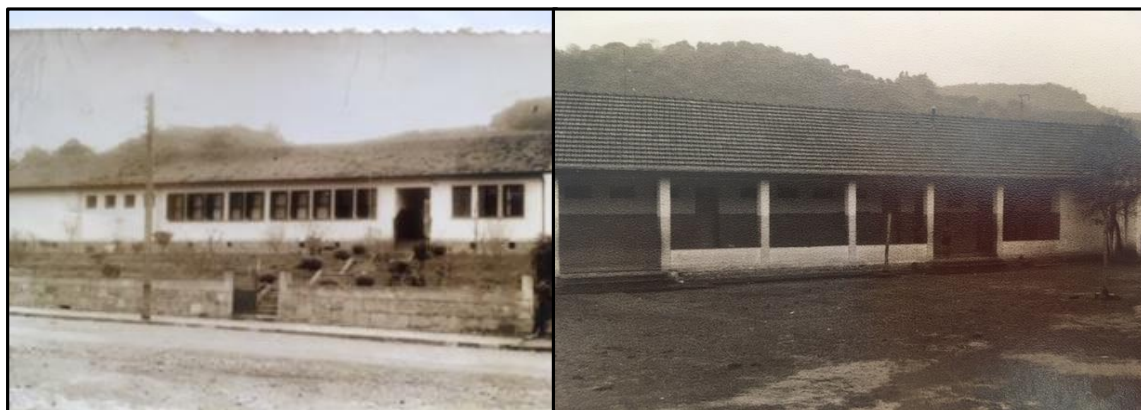
As atividades do Grupo Escolar de Linha Jansen iniciaram em 01 de agosto de 1938. Sua sede era no Clube Recreativo Farroupilha, onde funcionou provisoriamente até 1941. No ano de 1941, o grupo escolar transferiu-se para as dependências da subprefeitura da localidade, onde funcionou até o mês de maio de 1958. No dia 23 de junho de 1958, procedeu-se à inauguração do novo prédio<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> No ano 1971, foi alterada a designação da instituição, passando a se chamar Grupo Escolar Júlio Mangoni, em homenagem ao fundador da Vila Jansen e um dos homens de maior destaque na comunidade – comerciante, industrialista e benfeitor, que doou as terras onde a escola foi implantada. A escola sofreu uma ampliação e, com isso, passou a ministrar o ensino de 1º grau incompleto. Anos mais tarde, foi autorizado o funcionamento da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série, nos anos 1976, 1977 e 1978, respectivamente. Em 1979, a primeira turma de alunos concluiu o 1º grau em sua própria comunidade.

Na Fotografia 1, a seguir, está representado o GEJ no ano da inauguração do prédio próprio, em 1958.

Fotografia 1 - Prédio construído – GEJ (1958)



Fonte: Arquivos do GEJ (1958).

A institucionalização de uma escola na localidade possibilitou elaborar alguns questionamentos que foram perseguidos no decorrer desta dissertação, no sentido de procurar compreender como se organizavam as aulas no espaço escolar rural. Ressalto que é necessário considerar que o ensino rural nesta localidade está inserido no contexto da imigração. Esse aspecto é importante porque

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 mais necessários para a vida (LUCHESE, 2007, p. 118).

Neste sentido, reafirmo o objetivo desta pesquisa: compreender os aspectos da cultura escolar em Linha Jansen, a partir de representações sobre essa instituição escolar e do seu contexto histórico. Apoiando-me em Burke (1989), entendo que os homens são seres culturais, inseridos em uma dada sociedade. Desse modo,

O termo cultura tendia a referir-se à arte, literatura e música [...] hoje, contudo, seguindo o exemplo dos antropólogos, os historiadores e outros usam o termo "cultura" muito mais amplamente, para referir-se a quase tudo que pode ser apreendido em uma dada sociedade, como comer, beber, andar, falar, silenciar e assim por diante (BURKE, 1989, p. 25).

Cada cultura é única e variável, produzida por meio das práticas sociais vividas pelo grupo ou pela comunidade. Dessa forma, o conceito de cultura pode ser entendido de forma bastante ampla e refere-se a tudo que pode ser aprendido em dada sociedade. Além disso, define-se como conjunto de ideias, hábitos e crenças. A união de tais elementos é que dá significado às ações caracterizadas como cultura.

A cultura produz e reproduz pensamentos e comportamentos, sendo passada de geração em geração. Os elementos que a constituem determinam a chamada identidade cultural – ou seja, o indivíduo pertencente àquele grupo se identifica com os fatores que determinam sua cultura. (BURKE, 1989).

A História Cultural é um dos modos de fazer história. De acordo com Chartier (2002, p. 16-17), tem como proposta “[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Assim, o campo constitui-se com a mobilização de instrumentos teóricos e metodológicos para a investigação histórica. Nesse sentido, a História Cultural desencadeia uma nova forma de se olhar para a História da Educação. Entre tais áreas, estabelece-se uma relação que amplia as possibilidades do historiador-pesquisador e vai além dos aspectos formais da Educação, tendo como objeto novos campos do conhecer, sujeitos e elementos ainda não abordados, buscando, assim, compreender os diferentes processos educacionais e escolares.

A expansão da História Cultural se associa a movimentos influenciados pelos *Annales*<sup>6</sup>. Desse modo,

As noções que se acoplam mais habitualmente à de “cultura” para constituir um universo de abrangência da História Cultural, são as de “linguagem” (ou comunicação), “representações”, e de “práticas” (práticas culturais, realizadas por seres humanos em relação uns com os outros e na sua relação com o mundo [...]) (BARROS, 2010, p. 59).

Entre as modalidades da história que se desenvolveram no século XX, está a Nova História Cultural. Contudo, a História Cultural tem sua origem há mais de dois séculos, na Alemanha, onde já era praticada; e seu ressurgimento é datado da década de 1970. Esse viés da história trata de conflitos, dissonâncias e debates entre

---

<sup>6</sup> De acordo com Souza (2012), o movimento dos *Annales* ficou conhecido como uma nova maneira de conceber a história, com forte influência de fundadores da revista *Annales* (1929), como Lucien Febvre e a Marc Bloch.

tradições compartilhadas por diferentes culturas e tem como prioridade a construção histórica oriunda das ocorrências da expressão de culturas plurais.

Pesavento (2005, p. 51) argumenta que, “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”. O historiador organiza, recorta e escolhe elementos, diante dos documentos e do modo como vai compondo a história que estrutura sua narrativa. Nesse sentido, utilizando-me da História Cultural como perspectiva de análise, busco investigar os processos e práticas de escolarização no GEJ.

Para compreender esse processo histórico, faço uso de narrativas orais. Em relação a tal aspecto, concordo com Souza (2012, p. 11), quando o autor argumenta que:

No reavivamento da memória de um lugar, a possibilidade de construir uma História identificando – nos relatos de memórias individuais, nos documentos coletados, nos objetos recolhidos, nos lugares visitados – os indícios, as marcas, as pegadas que determinam caminhos a serem seguidos na historicização de educação rural de uma localidade, nas diferentes dimensões apresentadas (SOUZA, 2012, p. 11).

Sendo a memória subjetiva, a possibilidade de sua construção histórica pode ocorrer a partir de um ponto de vista. Essa interpretação permite escrever uma narrativa possível, que advém da oralidade e também da análise de documentos oficiais, imagens, fotografias, entre outros. Segundo Souza, (2012, p. 10), “[...] são essas memórias individuais que na coletividade produziram um sentido à história da educação de um lugar”. Tais fontes nos remetem as memórias de sujeitos que fazem ou fizeram parte da comunidade.

Halbwachs (2006) criou o conceito de memória coletiva, que se refere à recordação e à localização das lembranças, as quais devem estar inseridas num contexto social para que ocorra a construção histórica a partir da memória. Segundo o autor, ao rememorarem algum episódio, os sujeitos lembram fatos do passado a partir de suas experiências no tempo presente em que se situam suas narrativas. Assim,

[...] para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outra para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum (HALBWACHS, 2006, p. 39).



Para Halbwachs (2006), a memória é um processo de construção, não se tratando apenas de repetição linear dos acontecimentos e vivências. Por isso, memórias são localizáveis em dado tempo e espaço, estando envoltas em um contexto. Ainda segundo as ideias do mesmo autor, para que ocorra a lembrança, é necessário convívio social em grupo, pois a lembrança individual do sujeito está atrelada à lembrança do grupo no qual ele está inserido.

Nesse âmbito, a memória social é uma construção realizada em grupo, pois o sujeito da lembrança está inserido na sociedade. Assim, a lembrança é o produto final de um processo coletivo num dado contexto. Em outras palavras, mesmo que apenas um indivíduo tenha vivenciado determinado acontecimento, sua lembrança será sempre coletiva, pelo fato de estar inserido em um dado contexto social. Desse modo, a memória compartilhada pode fornecer bases para elaborar relatos consistentes, auxiliando na construção da história das instituições escolares.

Ao encontro disso, para Alberti (2005), o relato oral do cotidiano pode contribuir de forma significativa para a história das instituições. Contudo, é preciso que se tenha cuidado para que esse relato se mantenha fiel à realidade. Para que isso ocorra, é preciso ter cuidado com o modo como as narrativas serão lidas.

Neste capítulo, busquei abordar a temática, os objetivos e a perspectiva teórica utilizada no desenvolvimento da pesquisa. Quanto à estrutura da dissertação, no capítulo dois, abordo o percurso metodológico deste estudo. No capítulo três, discuto as relações de contexto. No capítulo quatro, analiso as representações sobre as culturas e práticas do período no processo de escolarização da Linha Jansen. Por fim, exponho as considerações finais desta investigação.

## 2 OS PERCURSOS METODOLÓGICOS NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Este capítulo aborda os percursos metodológicos adotados neste trabalho. Como referido na introdução, a presente dissertação, inserida na área da Educação, fundamenta-se na perspectiva teórica da História Cultural e vale-se das metodologias da História Oral e da análise documental. Nesse sentido, é importante ressaltar que a História Cultural, com o auxílio da História Oral como metodologia científica, ordena os procedimentos de análise e cria o elo entre a teoria e a prática:

A história oral [...] pode contribuir, por meio de entrevistas para registrar indícios de práticas escolares e das tensões entre normas e práticas. Os alunos, professoras e diretoras da escola, em todas as épocas, realizam apropriações para dar conta das normas e práticas escolares, o que, muitas vezes ficou registrado apenas na memória (BELUSSO, 2016, p. 25).

Mais especificamente, esta dissertação busca analisar e compreender os processos e práticas de escolarização que contribuíram para a constituição do Grupo Escolar Jansen, a partir de fontes orais e escritas. Para isso, realiza uma pesquisa histórica sobre a constituição de tal instituição escolar no meio rural, analisando as relações estabelecidas no período, além de apresentar um novo olhar a respeito da história da escola, por meio de fontes documentais disponíveis e de relatos orais de alunos e de uma professora do GEJ.

Nesse sentido, as memórias de uma professora e de alunos são as fontes principais desta investigação, que considerou ainda documentos como: leis, decretos, fotografias, livros de atas, livro de matrículas e de inspeção e visitas de autoridades, entre outros. Os documentos encontrados durante pesquisa na escola estão listados no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Documentos pesquisados no Acervo da Secretaria da Escola Júlio Mangoni

Nº	Nome do Documento	Fonte/Autor	Ano do Documento
1	Livro de Inspeção e Visitas	GEJ	1939
2	Livro de Ponto	GEJ	01 de agosto de 1938
3	Livro de Atas do Caixa Escolar	GEJ	04 novembro de 1938
4	Ata de Criação do Grupo Escolar	GEJ	01 de agosto de 1938
5	Livro de Matrícula, Professores e Aparentamento Escolar	GEJ	Abril de 1946
6	Registros de Frequência Diária	GEJ	1946

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale destacar que, no decorrer da pesquisa, identifiquei que os mais variados documentos da escola foram descartados, os quais eram de diferentes naturezas: administrativos, pedagógicos (cadernos de alunos e professores, diários de classe, livros didáticos, trabalhos escolares), plantas e decretos. Observo que o fato de a instituição ter funcionado em diferentes lugares foi um dos aspectos que talvez tenha contribuído para o descarte dessa documentação.

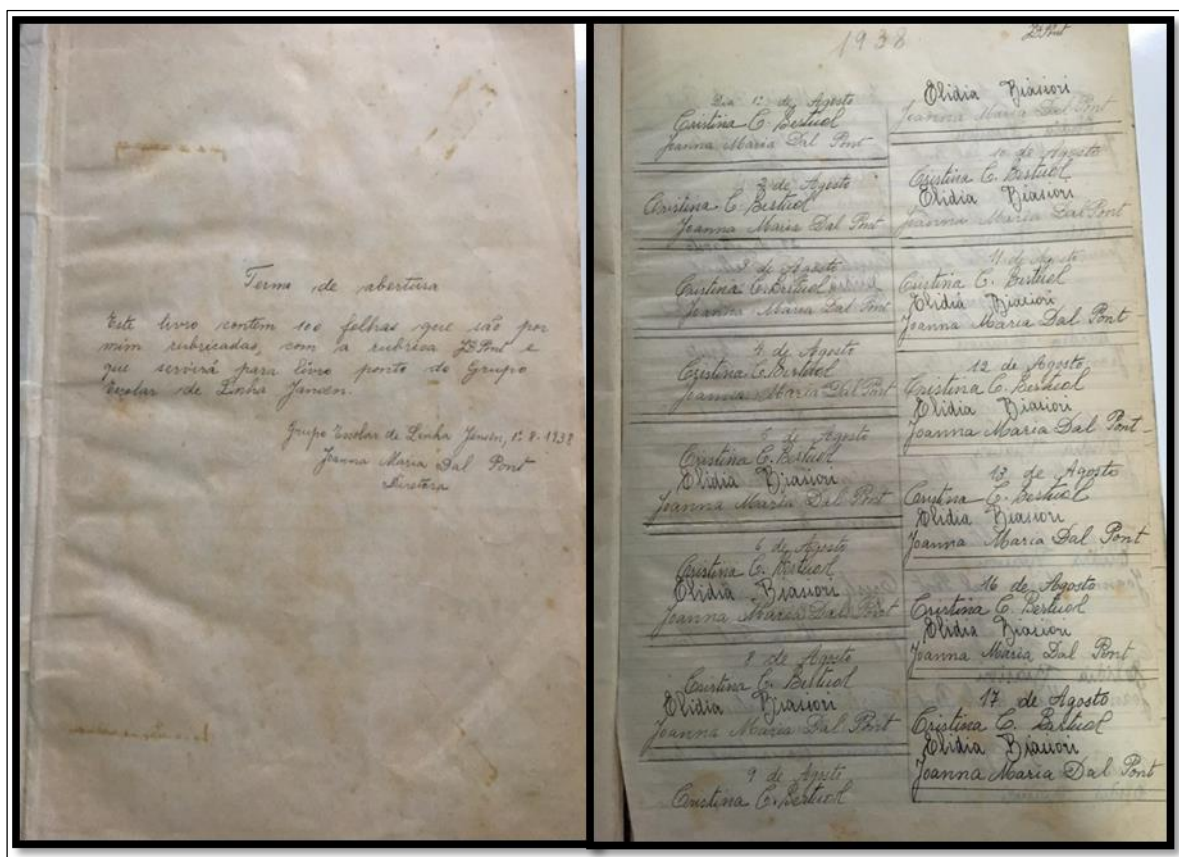
Durante a busca por documentos que auxiliassem nesta investigação, pude contar com os arquivos que resistiram ao tempo. Além do arquivo da escola e dos arquivos pessoais dos sujeitos entrevistados, procurei informações sobre a instituição em outros espaços, como, por exemplo, a 16ª Coordenadoria Regional de Educação e a Secretaria Municipal de Educação de Farroupilha.

Entre os documentos encontrados, que estavam arquivados na escola Júlio Mangoni, estão os livros de ponto<sup>7</sup>, nos quais se registrou, na primeira folha, seu termo de abertura, assinado pela diretora, Joanna Maria Dal Pont, no ano de 1938. Conta com 100 folhas numeradas, que servem de livro de ponto para os professores até março do ano de 1944. Esses livros estão arquivados desde o ano de 1938 e registrados na Fotografia 2.

---

<sup>7</sup> Os livros de ponto são parte do material analisado neste trabalho.

Fotografia 2 - Livro de ponto dos professores (1938)



Fonte: Arquivos do GEJ.

Para Bacellar (2011), a análise documental exige do pesquisador não considerar o documento como uma verdade absoluta. O uso de documentos em pesquisas de cunho histórico se constitui a partir de uma forma de organizar, de classificar, de ordenar as informações. Nesse sentido, há de se fazer perguntas para os registros escritos – que, de forma alguma, são isentos de uma intencionalidade discursiva e de jogos de poder, como argumenta Luchese (2014).

Pimentel (2001) acrescenta que o documento representa uma interpretação feita pelo pesquisador, a partir do objetivo e das questões elaboradas diante das fontes documentais reunidas para o estudo. Nesse sentido, Souza (2012) endossa que os documentos não devem ser encarados como uma descrição objetiva e neutra desses fatos: a análise é sempre um processo interpretativo e construído historicamente.

No decorrer da pesquisa, para compor a dissertação, fui buscando fontes diversas para elaborar o campo empírico. Para tanto, foi necessário recorrer a uma dada metodologia. Mais especificamente, durante esse processo, foi necessária a utilização da História Oral como procedimento metodológico, que faz parte de um

território interdisciplinar e valoriza as lembranças. Em relação a esse aspecto, Errante indica que “existe uma tendência em legitimar a história oral como fontes de documentação”. (ERRANTE, 2000, p. 142). Desse modo, tendo escolhido como procedimento metodológico o uso da memória como documento, valendo-me da metodologia da História Oral, passo a descrever como se delineia essa metodologia a partir do viés da História Cultural.

Nesta dissertação, a História Oral é muito mais do que um simples procedimento técnico de coleta de dados. Sua preocupação está na construção de uma historicidade, que prevalece nas representações, de maneira a entrelaçar as memórias dos entrevistados com as memórias sociais da comunidade em que estão inseridos, visto que, em relação às narrativas pessoais, existe uma articulação entre a experiência individual e a coletiva.

No âmbito dos trabalhos embasados metodologicamente na História Oral, ocorre o processo de gravar entrevistas com pessoas que testemunharam acontecimentos e estiveram ligadas à instituição. Assim, valendo-me da metodologia da História Oral, as narrativas foram obtidas tendo por base um roteiro pré-estruturado com questões que guiaram a realização das entrevistas, como se pode identificar no Apêndice A.

No Quadro 3, a seguir, identifico os sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Nesse quadro, apresento a relação dos entrevistados, sua ligação com o GEJ, sua idade, data de nascimento, período de envolvimento com o Grupo e lugar social. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sobre os fins e usos de seus depoimentos, como consta no modelo do Apêndice B.

Quadro 3 - Sujeitos entrevistados da pesquisa

Entrevistado (a)	Idades	Data de Nascimento	Período de envolvimento com o Grupo	Lugar social no GEJ
Ernilda Maria Cavalli Tocchetto	90	14/01/1927	12/11/1947 – 20/12/1961	Professora
Therezinha Ana Mangoni	82	18/05/1935	1943-1949	Aluna do primário
Waldeni Mangoni	79	29/08/1938	1946-1950	Aluno do primário
Edejalme José Mangoni	87	12/10/1931	1938-1943	Aluno do primário

Fonte: Elaborado pela autora.

Para chegar a esses participantes, num primeiro momento, realizei a análise dos documentos disponíveis na escola, observando as assinaturas contidas no documento Livro de Ponto do GEJ, cujos registros foram feitos a partir de 01 de agosto de 1938. No mesmo livro, encontra-se a assinatura dos demais professores que fizeram parte do quadro docente no período referido.

O passo seguinte foi conversar com ex-diretora da escola, Nelva Ana Moroni Raimundo, e com algumas docentes da instituição, inquirindo qual dessas professoras eram conhecidas por elas, a fim de saber quais dos sujeitos relacionados se encontravam vivos e, em caso afirmativo, tentar contato para a realização entrevista. O Quadro 4, abaixo, é elaborado a partir dos registros encontrados no Livro de Ponto do GEJ.

Quadro 4 - Professoras que exerceram a função de diretoras de 1938 a 1958

Sujeito	Ano que esteve na direção do GEJ
Joanna Maria Dal Pont	Agosto de 1938 – março de 1940
Isolda Alda Pauletti	Abril de 1940 – agosto de 1940
Elidia Biasiori	Agosto de 1940 – novembro de 1941
Cely Conte	Abril de 1942 – dezembro de 1943
Iracy Casagrande	Março de 1944 - junho de 1944
Lucy Maria Courtois	Junho de 1944 – dezembro de 1945
Dejanira Tereza Mangoni	Março de 1946 – outubro de 1948
Aдина Ana Mandelli	Outubro de 1948 – março de 1949 Setembro de 1952 – dezembro de 1952 Junho de 1954 – setembro de 1957
Ernilda Maria Tochetto	Abril de 1949 – dezembro de 1950 Julho de 1951 – setembro de 1952 Março de 1953 – junho de 1954 Setembro de 1957 – dezembro de 1958
Dejanira Tereza Mangoni	Março de 1951 – junho de 1951

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos registros do livro de ponto dos professores.

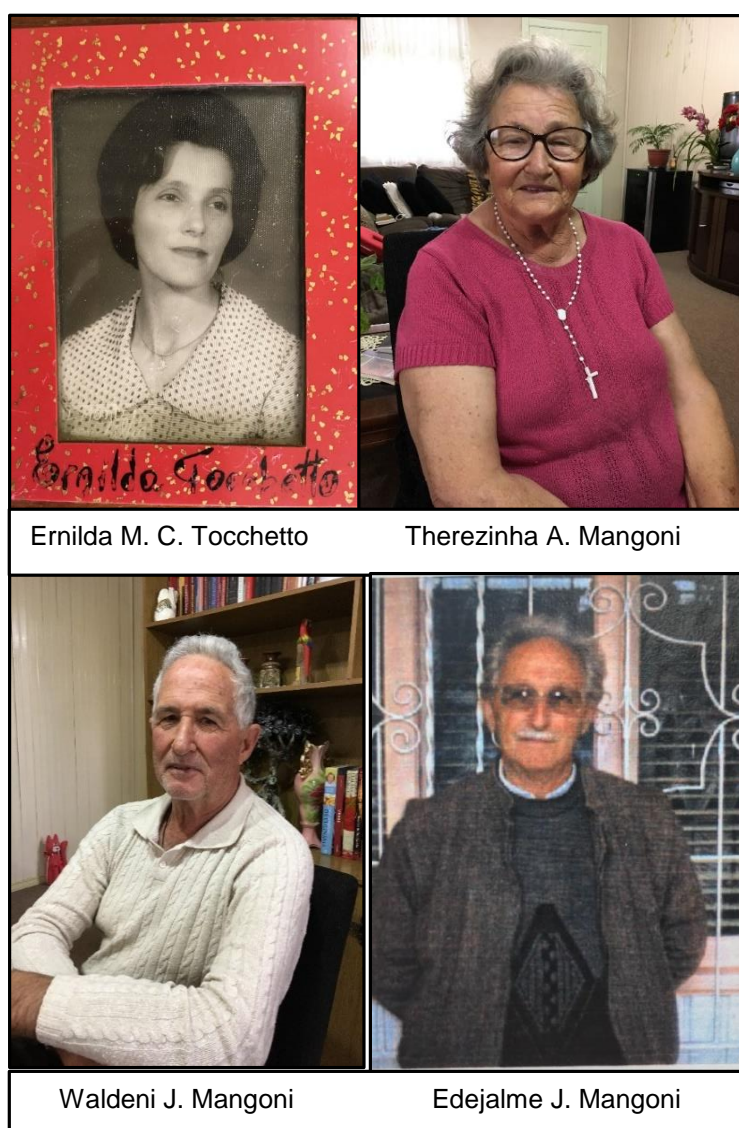
O Quadro 4 teve por função auxiliar na compilação das informações encontradas. Como afirma Souza, o conjunto de participantes, situado “[...] dentro de uma base comum, garante a possibilidade de analisar, de forma ampla, os diferentes aspectos a serem estudados.” (SOUZA, 2015, p. 38).

A partir dos nomes constantes no Quadro 4, os colegas professores apontaram os sujeitos que poderiam vir a contribuir com a pesquisa. Essa sistematização também serviu para orientar a análise documental, mais especificamente nos momentos em que o nome dessas professoras era citado nos documentos pesquisados. Também

ressalto que não foi possível localizar e entrevistar as demais diretoras elencadas no Quadro 4, ou porque já se encontravam falecidas, ou porque já não residiam mais na comunidade e/ou não consegui contatá-las.

Na Fotografia 3, apresento os sujeitos entrevistados que, de alguma maneira, fizeram parte da constituição do GEJ: uma ex-professora e membros da comunidade da época. O grupo de ex-alunos é composto por Therezinha Ana Mangoni, Waldeni João Mangoni e Edejalme José Mangoni; são egressos das décadas de 1930, 1940 e 1950.

Fotografia 3 - Sujeitos entrevistados para a pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

Para proceder com as entrevistas, fiz o primeiro contato por telefone. As sessões foram então previamente marcadas e posteriormente transcritas. As questões que nortearam as conversas foram elaboradas cuidadosamente, com o intuito de guiar a entrevistas. As interações ocorreram de forma natural e flexível, a fim de propiciar momentos agradáveis para que os entrevistados dessem vazão às possíveis lembranças.

No decorrer das entrevistas, utilizei-me dos pressupostos de Antoinette Errante (2000, p. 149). A autora, durante as entrevistas, buscou ter a seguinte postura:

Eu queria que minha voz fosse minimamente ouvida durante o evento da história oral, e minha abordagem era fazer as mínimas perguntas possíveis que solicitassem a informação que eu estava procurando. Eu estava interessada em como os narradores organizavam suas experiências e, por isso, eu lhes permitia falar tanto quanto quisessem sobre algo que eles queriam lembrar, mesmo quando isso não parecia particularmente relevante para o meu estudo.

Saliento que percorrer essa trilha metodológica é ir além do simples relato; é uma maneira de chegar a uma possível compreensão histórica por meio de memórias, as quais se entrelaçam com documentos escritos, dando sentido ao contexto. Souza (2015) reflete sobre esses lugares tanto individuais quanto coletivos relacionados à memória:

A memória coletiva é sempre plural, constituída por lembranças do passado que transcendem a individualidade e é compartilhada socialmente no domínio da vida comum. Encontra-se ancorada na história individual e vai emergindo à medida que são feitos os encadeamentos e as relações do que é manifestado nas lembranças. A memória torna-se, portanto, o caminho pelo qual a existência retorna esculpindo a história (SOUZA, 2015, p. 33).

A memória não se constitui apenas de um depósito de lembranças; é com ela que nos inserimos na coletividade a que pertencemos. Sobre as narrativas de memória, Errante (2000) relata:

"Caçando" memórias, eu pensava, não era diferente do trabalho no arquivo: se eu cavasse bastante, eu poderia eventualmente encontrar qualquer memória e soltar qualquer voz. Ultimamente, tenho descoberto que, afinal, há memórias e vozes que eu não posso coletar. Historiador e narrador podem negociar uma estória, mas algumas estórias ficam além do evento da história oral porque seja o historiador seja o narrador podem acabar por não fazer parte do contexto de rememoração no qual uma estória particular é contada (ERRANTE, 2000, p. 143-144).



Assim, os sujeitos entrevistados relataram as suas memórias; contudo, importa ressaltar que “memória não é a história, mas sim uma representação do fato ocorrido apropriado pelos sujeitos que vivenciaram essa experiência”. (BELUSSO 2016, p. 105).

A primeira entrevista ocorreu com a ex-diretora Ernilda Maria Cavalli Tocchetto, que esteve em exercício no GEJ durante os anos de 1947 a 1961. Aconteceu por intermédio de sua cuidadora, uma pessoa que é moradora na comunidade de Vila Jansen e que contribuiu para que a entrevista ocorresse. Ela me informou que não mais estava trabalhando na residência, porém prontamente se ofereceu para fazer contato e explicar sobre o pedido para realizar a entrevista. Após o primeiro contato, liguei diretamente para a entrevistada, e marcamos o dia da entrevista para uma tarde do mês de setembro de 2017. Chegando à casa da entrevistada, ela prontamente me recebeu. Expliquei a ela o meu interesse em entrevistá-la e qual seria tema da entrevista – o período em que ela foi diretora e professora no GEJ. Expliquei-lhe também o meu objetivo com a pesquisa. A senhora Ernilda aceitou participar, porém ficou receosa de não lembrar detalhes a respeito do período em que fez parte do quadro de professores da escola. Diante disso, tentei tranquilizá-la e deixá-la confortável, explicando que se tratava de uma conversa e que qualquer informação que ela lembrasse poderia vir a ser de grande importância.

A entrevistada recorrentemente fazia pausas para pensar sobre as respostas aos questionamentos feitos por mim. Em relação a esse aspecto, é possível entender que “o passado é e deve ser claramente uma seleção particular de infinidade daquilo que é lembrado ou capaz de ser lembrado [...]” (HOBBSAWN, 1998, p. 23). Assim, geralmente ocorre a lembrança dos eventos positivos, que prevalecem sobre os não tão agradáveis ou penosos.

O decorrer da entrevista se deu em 1 hora e 20 minutos, tendo como base o roteiro com questões semiestruturadas, como se identifica no Apêndice A. Essa narrativa possibilitou chegar a novos sujeitos que, no período destacado no Quadro 3, foram alunos da referida professora.

Posteriormente, a partir dos relatos da primeira entrevista e com a mediação de uma professora da escola – Caroline Nichetti, que é sobrinha dos sujeitos entrevistados –, foi realizada a entrevista com a senhora Therezinha e o com senhor Waldeni. A entrevista ocorreu de maneira simultânea, sendo esta uma condição para que ocorresse, pois um dos sujeitos alegava pouco lembrar do período, e o outro sujeito, que possuía mais lembranças, desenvolveu problemas auditivos. Portanto,

eles consideraram por bem realizar a entrevista juntos. A sessão teve duração aproximada de 1 hora 30 minutos.

Fui recebida na casa do senhor Waldeni. Sentamo-nos ao redor da mesa de jantar; expliquei o objetivo do meu trabalho e a necessidade das entrevistas para elucidar aspectos, até então não registrados oficialmente, sobre a escolarização, a cultura escolar e as práticas desenvolvidas naquele grupo escolar. De modo geral, os entrevistados prestaram auxílio entre si para construir as respostas aos questionamentos. Entregaram-me um livro escrito sobre a comunidade e um material memorialístico<sup>8</sup>, que foi elaborado no ano de 1999 pelos alunos da escola – entre eles, o filho do casal –, que continha informações que julgavam poder ajudar na elaboração da dissertação.

A quarta entrevista também foi intermediada pela professora Caroline Nichetti<sup>9</sup>, para que fosse possível conversar com o senhor Edjalme J. Mangoni, ex-aluno e atualmente morador de Porto Alegre.

Essas entrevistas tiveram importante papel para descolar as camadas da memória. Para Souza (2015),

[...] se pode lembrar e esquecer, ou até mesmo reinventar certos aspectos de nosso passado pessoal e/ou coletivo. Esse aspecto é o que se conhece como “memória vicária”, caracterizada pela prática de tornar as memórias dos outros como parte da realidade para aqueles que ouvem as memórias, mas não possuíam a experiência da mesma. Essas memórias, ao serem compartilhadas, se transformam em memórias de um grupo social e que passam a ser assimiladas como uma memória coletiva (SOUZA, 2015, p. 43).

É importante pontuar que as “histórias orais acrescentam uma dimensão não oficial inestimável para a história educacional” (ERRANTE, 2000, p. 146). Nesse contexto, é possível cruzar as histórias individuais narradas com documentos provenientes dos arquivos. Assim, por meio da oralidade que constitui as narrativas e dos documentos, é possível reconstruir locais onde a história aconteceu, entendendo os processos, as práticas e as culturas vividas por esses sujeitos, percurso que permite “desdobrar as reflexões sobre o tempo vivido nesse espaço, produzindo uma historicidade possível dos indícios encontrados nos diferentes documentos.” (SOUZA, 2011, p. 21).

---

<sup>8</sup> Infelizmente, não foi possível utilizar esse material. Tratava-se de desenhos e outras formas de recolha de informações sobre a escola. Contudo, as informações presentes nos documentos do arquivo da escola eram mais precisas e amplas, de modo que foram mais adequadas para esta pesquisa.

<sup>9</sup> Registro minha gratidão à professora Caroline Nichetti, que desempenhou o papel de pessoa-fonte, como cita Souza (2015) em sua investigação, por ter sido a intermediadora para que eu chegasse aos sujeitos que foram entrevistados nesta pesquisa.

Para explicar o sentimento que esse processo despertou em mim, utilizo-me novamente das palavras de Errante:

O trabalho de história oral deixa-me sentindo que estou perpetuamente a receber “prendas” e eu nunca me esqueci do quão privilegiada me sentia porque as pessoas quase que completamente estranhas estavam partilhando suas vidas comigo. Por um breve momento, cada possibilidade conduziu-me a concluir que não havia experiência individual ou coletiva - nenhuma voz - que uma boa história oral não captasse (ERRANTE, 2000, p. 143).

As narrativas, sejam elas orais ou escritas, pessoais ou coletivas, oficiais ou não oficiais, são narrativas de identidade que revelam o alinhamento dos narradores com certos indivíduos, grupos e ideias (ERRANTE, 2000, p. 142). Essas narrativas servem para revelar uma forma de memória social. Nesse sentido, no campo da Educação, as histórias orais acrescentam uma dimensão não oficial inestimável para a história educacional, por meio da rememoração e do contar:

Todas as entrevistas são eventos que contam. Quando distinguimos história oral de outros tipos de entrevistas ou narrativas orais, é que esta dinâmica é também e, principalmente, mediada pela natureza e pelo contexto da rememoração. Memória não é simplesmente um exercício de lembrança; há muitas formas de rememorar e diferentes razões por que nós queremos (ou não queremos) rememorar (ERRANTE, 2000, p. 143).

Reitero que as narrativas aqui apresentadas não têm a pretensão de serem verdades absolutas e nem serão utilizadas para estabelecer conclusões, mas servem como um horizonte de possibilidade para reflexão a respeito do conjunto de fontes. Busco compreender, por meio da análise dos relatos, as representações apresentadas, as quais formam um conjunto que, segundo Chartier (2002, p. 28), consiste em práticas “complexas, múltiplas, diferenciadas, que constroem o mundo como representação”.

Desta forma, o campo empírico desta pesquisa, constituído das narrativas que refletem a história de cada sujeito participante, bem como dos documentos impressos, é permeada de representações – tanto de quem escreveu/produziu esse material quanto de quem os lê. Nesse contexto, para Chartier (1988), representação é a presentificação do passado, que está presente na memória de um sujeito e que apresenta duas possibilidades de sentido. Desta maneira, uma representação pode expressar um objeto ausente e substituí-lo por uma figura semelhante para reconstruir a memória, ou pode também revelar uma presença. Ao encontro disso, para Pesavento (2006, p. 49), “[...] representações são presentificações de uma ausência, onde representante e representado guardam entre si relações de aproximação e distanciamento. ”

Desse modo, podemos considerar que as situações são particularmente vivenciadas por cada sujeito de maneira diferente, mesmo que dividam o mesmo espaço, durante o mesmo tempo – por exemplo, em dada aula, com o mesmo professor. Portanto, cada narrativa vem carregada de representações, que são partes constituintes de uma mesma história.

Neste capítulo, busquei descrever a metodologia realizada no percurso da pesquisa – sobretudo, a metodologia da História Oral –, que tem como base memórias. No próximo capítulo, realizo a análise do contexto de imigração atinente ao local investigado e suas relações com o objeto de estudo, bem como abordo as culturas escolares e à docência no meio rural.

### 3 ASPECTOS DE ESCOLARIZAÇÃO EM FARROUPILHA: RELAÇÕES DE CONTEXTO

Este capítulo visa a apresentar aspectos de contexto referentes à chegada da imigração italiana. Faz também uma análise relativa ao panorama político no período do Brasil Império e República. Além disso, apresenta como se desenvolveram os espaços formais de educação, mais especificamente o espaço rural do 2º distrito de Farroupilha/RS<sup>10</sup>. Tem, com isso, o intuito de compreender como a educação formal se desenvolveu no País e qual é a contribuição da educação na preservação da cultura relativa a imigração. Também busca compreender as relações existentes entre o sistema formal de ensino e a colonização italiana na localidade investigada.

Para compreender como ocorreu o processo de institucionalização da educação no município de Farroupilha, nas suas linhas e picadas, é necessário realizar uma retrospectiva a respeito do processo de colonização do estado e da organização da educação.

O ano de 1875 marca o início da imigração italiana no sul do País, que foi possibilitada pelo governo imperial, o qual concedeu terras, em 1870, na Encosta da Serra, ao então presidente da Província do Rio Grande do Sul, João Sertório. Tais terras posteriormente deveriam ser loteadas e ocupadas pelos imigrantes. Cabe salientar que esse território ocupado pelos imigrantes era constituído de “[...] terras menores em área e de pior qualidade para plantio do que aquelas dos alemães”. (PESAVENTO, 1992, p. 168).

No que se refere às questões educacionais no período do Brasil Imperial, vale ressaltar que “A educação popular no Rio Grande do Sul, como, de resto, em todo o Brasil, teve desenvolvimento minguado, não atingindo uma porcentagem significativa dos seus habitantes”. (RIBEIRO, 2004, p. 154). Sem verbas necessárias para tal, o governo provincial deixou para a iniciativa privada a busca por uma solução para o problema da educação.

No ano 1889, ocorre uma reforma política; e, a partir de um golpe de estado, Marechal Deodoro da Fonseca instaura um novo sistema político, a República. No período republicano, os grandes centros iniciaram o processo de industrialização e

---

<sup>10</sup> Até 1934, a localidade era identificada como 3º Distrito de Bento Gonçalves. Passou, com a emancipação, a ser identificada como 2º Distrito de Farroupilha.

urbanização, com a ampliação da indústria; como consequência, ocorre o desenvolvimento das ciências e das áreas técnicas.

Segundo Souza (2012), durante período republicano, ocorreu um intenso processo de mudanças estruturais; entre as citadas, estão: trabalho assalariado, melhorias urbanas e início da industrialização. Em contrapartida, havia

Pouco investimento do Estado em educação e de modo geral, uma educação no espaço rural, possibilitou a construção de uma identidade específica de valor étnico, cultural e agrícola nas diferentes comunidades rurais. As políticas educacionais atinham-se nos estudos iniciais, bastando, portanto, ensinar a decifrar códigos de leitura e escrita (SOUZA, 2012, p. 41).

Quanto ao acesso à educação pela população a partir da instauração da República, apenas o ensino superior cabia ao governo federal. Os outros níveis de educação eram delegados às secretarias no interior dos estados. Em meio a todas essas divergências a respeito de quem deveria assumir cada grau de instrução, apresenta-se um novo olhar para a educação, de caráter público e universal: é durante o “[...] regime republicano que a escolarização no Brasil se consolida, e atinge parte das camadas populares, e se afirma então como vetor de homogeneização cultural da nação”. (VEIGA, 2006, p. 238). Nesse contexto, mostra-se de fundamental importância

[...] a instituição escolar, neste período, era vislumbrada como possuidora de todas as forças necessárias para a formação do novo homem, o cidadão republicano. Uma formação que garantisse sanidade mental, higiênica e moral para o convívio social, em que higiene e saúde, vícios e comportamentos, deveriam se alinhar para o progresso da sociedade (ERMEL, 2018, p. 333).

Mesmo sendo de fundamental importância para o desenvolvimento intelectual da nação, essas escolas inicialmente estiveram localizadas em espaços improvisados e, ao longo do século XX, passaram a ser planejadas para um fim específico: o da educação. Seu foco principal era “oportunizar a (re)construção de saberes do próprio grupo (comunidade), de outros grupos, e [...] ser também a criação de novos saberes.” (RIBEIRO; POZENATO, 2004, p. 148).

Mesmo sem possuir as verbas necessárias para investir na educação, no ano de 1892, no estado de São Paulo, o ensino primário passou a ser organizado nos níveis preliminar ou elementar (para as crianças dos 7 aos 12 anos) e complementar, que estava entre o elementar e o secundário, sendo o ensino enciclopédico e

graduado (SOUZA, 2008). Já no ano de 1893, ocorre a Reforma Caetano de Campos, que institui, em São Paulo, os Grupos Escolares.

Durante o período do Brasil República, ocorreram reformas educacionais. No estado do Rio Grande do Sul, as instituições escolares começaram a ser instaladas no século XX, como parte de tal projeto educacional. Segundo Souza (2015, p. 93), nesse período, “[...] prevaleceram as representações sustentadas no discurso de um ensino leigo, livre e gratuito que incluía o ensino elementar e complementar”.

Ainda no que concerne à escolarização no Rio Grande do Sul, os Colégios Elementares têm sua criação datada de 1909. A denominação de grupo escolar foi adotada no RS, a partir de 1915 e a partir do ano de 1939, todos os colégios elementares passaram a ser intitulados de grupos escolares (SOUZA, 2016). Vale pontuar que

A implantação desta nova modalidade escolar teve implicações profundas na educação pública do Estado e na história da educação do país. Introduziu uma série de modificações e inovações no ensino primário, ajudou a produzir uma nova cultura escolar, repercutiu na cultura da sociedade mais ampla e encarnou vários sentidos simbólicos da educação do meio urbano, entre eles consagração da República (SOUZA, 1998, p. 30).

Essas instituições denominadas de Grupos Escolares eram diferentes das antigas Escolas Isoladas e das Escolas Reunidas.

As Escolas Isoladas eram assim chamadas, segundo Souza (2015), pelo fato de que, em parte delas, havia um só professor que ensinava todas as disciplinas, indiferentemente do grau de conhecimento dos alunos. Essas escolas podiam estar localizadas tanto no espaço urbano quanto no rural. Tinham habitualmente como sede a casa do professor que ministrava as aulas, ou um local improvisado, funcionando de forma unitária.

As Escolas Reunidas eram assim denominadas por agruparem as Escolas Isoladas em um mesmo prédio. Esse modelo de organização classificava os alunos pelo seu nível intelectual e unia dois ou mais anos em uma única classe. Assim, pode-se observar que os Grupos Escolares buscavam ser mais desenvolvidos. Nesses espaços, o ensino primário era desenvolvido em quatro anos e dividido por séries. Cada uma das séries tinha seu próprio professor, que organizava os saberes nos referidos programas de ensino. Desta forma, pode-se perceber que os Grupos Escolares

[...] foram criados para serem instituições de referência, que deveriam colocar em prática a edificação de um prédio escolar próprio, o uso de matérias didáticos, de uma metodologia de ensino inovadora, mobiliário escolar adequado, entre outros aspectos que marcaram os grupos (AMORIN, 2015, p. 208).

Apesar de todas as mudanças ocorridas com o intuito de padronizar a educação, dados relativos às questões educacionais no Brasil, em 1920, apontam que aproximadamente 75% da população era analfabeta. Segundo Carvalho (2003), no Rio Grande do Sul, 38,8% da população era analfabeta nesse mesmo período. Isso mostra que era necessário continuar avançando com as reformas educacionais.

Ainda quanto às questões educacionais, em 1930, o então presidente Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde. A partir de então, traçou-se um projeto nacional de educação, e várias reformas relacionadas ocorreram. Contudo, antes da formação dos ministérios, os Estados já efetivavam reformas educacionais.

Entre as décadas de 1920 e 1930, iniciaram-se os debates sobre a Escola Nova. Na década de 1930, a educação, em âmbito nacional, passa ser direito de todos e obrigação do poder público. De 1930 até 1971, as reformas atingem um patamar nacional. Ressalto que, apesar das reformas e da aprovação de leis, isso por si só

[...] não é o suficiente para obter as transformações desejadas, pois a sua aplicação no campo prático é dependente da eficácia e integração das esferas políticas, econômicas e sociais que constituem uma unidade nacional. Além disso, faz-se necessário compreender também os contextos locais, as condições de infraestrutura existentes bem como as necessidades sociais (GIACOMONI, 2018, p. 49).

Embora a educação, a partir de 1930, tenha se tornado de caráter público, é importante salientar que, mesmo que tenha havido um progresso no ensino público do País, esse ensino ainda se mostrava de qualidade duvidosa, fator que contribuiu para as altas taxas de evasão e de repetência (ASSIS, 2012). Nesse contexto, no Rio Grande do Sul, em 1933, o número de alunos atendidos era de 220.000 mil, que correspondia a 9% da população. Ocorreu um pequeno acréscimo nas décadas seguintes, e, em 1950, chegou a 13%. Nesse período, apresenta-se “grande desenvolvimento do ensino particular, mercê da ação de ordens religiosas e de outras instituições de caráter profissional.” (RIBEIRO; POZENATO, 2004, p. 154). Assim, é possível observar que as realizações pedagógicas não ocorreram de forma concreta, conforme expectativas da população no que se referia ao ensino público.



De modo geral, o processo de escolarização pública foi um projeto republicano que foi se intensificando no início da década de 1940. Nesse sentido, houve uma tentativa de substituição das escolas comunitárias pelas aulas e os Grupos Escolares, com propósito de intensificar o programa de nacionalização do governo Vargas. A partir do decreto nº 7.247, de 23 de abril 1938, que trata de uma legislação particular para a nacionalização do ensino, foi instituída a criação de novas escolas públicas em substituição às escolas étnicas. Suas aulas deveriam ser ministradas no idioma nacional (GERTZ, 2005).

Assim, a nacionalização do ensino ocorreu de duas formas: primeiramente de maneira compulsória, entre 1937 e 1945. Contudo, houve uma preocupação do governo para com as escolas étnicas. Não obstante, mesmo preocupados com essas pontuais necessidades de ensino, os governantes pretendiam estabelecer uma uniformização cultural. Desse modo, os professores, a partir da nacionalização compulsória do ensino, passaram a ensinar os alunos obrigatoriamente em língua portuguesa. Em decorrência disso, grande parte do aspecto cultural de cada etnia foi se perdendo, dando espaço à edificação do projeto nacional (GERTZ, 2005).

Em relação a esse aspecto, Kreutz (2010) reflete acerca do lugar da pluralidade étnica nas políticas educacionais:

A população brasileira caracteriza-se pela pluralidade étnica, o que foi e continua sendo um desafio para as políticas educacionais: como conjugar a pluralidade de culturas e a polifonia de línguas com a formação do Estado Nacional de raízes histórico-culturais lusas? A dimensão étnica não se dá no abstrato, mas ocorre nas relações sociais, num jogo de poder (KREUTZ, 2010, p. 72).

### 3.1 A ESCOLARIZAÇÃO NA VILA JANSEN: RELAÇÕES DE CONTEXTO

Para abordar aspectos da escolarização nessa região do município de Farroupilha, é necessário contextualizar como se desenvolveu o processo de colonização em tal localidade. Nesse sentido, como mencionado anteriormente, a presença de diferentes tipos de instituições desde o século XIX antecedeu a implantação dos Grupos Escolares. Para tratar de tal temática, esta seção está subdividida em duas partes. A primeira parte procura abordar aspectos históricos sobre a constituição do distrito de Jansen. A segunda parte discute elementos sobre a escolarização, a presença das aulas e o grupo escolar.

### 3.3.1 A localidade de Vila Jansen e a imigração

A origem da Linha Jansen se deu com a demarcação das terras da Encosta Superior Nordeste, onde um militar mercenário alemão, “Brummer”<sup>11</sup>, de nome Jansen, destacou-se. Os Brummer foram combatentes contratados pelo império brasileiro para lutar na Guerra Contra Rosas, na Argentina, em 1852 (KREUTZ, 2000). A presença desses “soldados imigrantes” contribuiu para o desenvolvimento da região. Eles vieram para a América com intuito de auxiliar o governo do Império.

Para contextualizar a origem da Linha Jansen, faz-se necessário voltar um pouco no tempo. Em 1868, alguns colonos alemães se dispuseram a desmatar aquele pedaço de selva, mas acabaram desistindo. O governo provincial, em 1870, assinou um ato de criação. Desse ato, originaram-se as Colônias Dona Isabel e Conde d’Eu. Em 1871, o governo provincial deliberou que essa região fosse povoada; entretanto, antes que isso ocorresse, os franceses designados para tal também recuaram.

A Colônia Dona Isabel foi fundada em 1870, porém sua ocupação é datada, segundo registros, do final do século XIX e do início do século XX. Mais precisamente, no ano de 1875, chegaram os primeiros imigrantes, os quais, com muita luta, enfrentando diversas dificuldades, buscaram formas de vencer o isolamento e, nesse terreno inóspito, instalaram-se, visando a prosperar. Tais imigrantes “deixaram para trás uma sociedade repressiva e uma política econômica precária.” (SOUZA; GRAZZIOTIN, 2016, p. 271).

Documentos oficiais apontam que a vinda dos imigrantes italianos para essa região ocorreu devido à crise política que assolava a Itália. Segundo Tartarotti (2014), corria um boato de que o “Governo Italiano pretendia promover a migração de trabalhadores rurais para a América do Sul”. Nesse contexto, “o Brasil era o país que oferecia atrativos especiais: grandes extensões de Terra e a possibilidade de ter sua própria propriedade.” (TARTAROTTI, 2014, p. 15). Assim, os imigrantes seriam contemplados com uma nova vida em uma terra que, aos olhos dos propagandistas, mostrava-se tão próspera.

---

<sup>11</sup> Após a luta contra Rosas, em torno de 1.800 deles se estabeleceram no Rio Grande do Sul e tiveram rápida ascendência sobre os demais imigrantes, pois tinham formação acadêmica e participação em eventos sociais mais marcantes. Representam um “fermento” entre os imigrantes para o desenvolvimento material e cultural. Receberam esse apelido “Brummer” porque eram questionadores – os que faziam “zunido”. (SOUZA; GRAZZIOTIN, 2016, p. 280).

A população da colônia foi formada basicamente por etnias oriundas da Europa, como austríacos, franceses e alemães. Por sua vez, os italianos que iniciaram sua chegada em 1875, na região da Serra Gaúcha, eram provenientes da província Vicenza, na Itália, e fizeram paragem em Nova Milano (atual sede do 4º Distrito de Farroupilha). Nesse local, eles foram recebidos por autoridades governamentais, identificados e enviados a seu destino – porém não sem antes de “assumirem o compromisso do pagamento das terras recebidas, em parcelas anuais, de acordo com as colheitas.” (TARTAROTTI, 2014, p. 16).

Os imigrantes que iniciaram a ocupação da Colônia de Dona Isabel se estabeleceram na Linha Geral – nesse contexto, linhas consistem em estradas vicinais da via geral, paralelas entre si, que efetuam a marcação, quase sempre à frente do lote. Os colonos que vieram posteriormente passaram a habitar outros lotes designados nas linhas e picadas. Para esse pedaço de terra, também se usou a designação de colônia ou lote colonial. Essas foram as unidades básicas de sociabilidade do sistema, geralmente organizadas em torno de uma capela, um cemitério e uma casa comercial. Para Seyferth,

[...] pelas normas legais o colono precisava residir no lote recebido – daí a importância social (e étnica) da linha colonial (termo designativo da picada ou atalho, aberta ao longo dos cursos d'água, a partir da qual os lotes eram marcados), cuja organização comunitária praticamente substituiu a aldeia camponesa do país de origem (SEYFERTH, 2000, p. 156).

No ano de 1877, a população da Colônia Dona Isabel era de 929 colonos. Eles ocupavam 6 linhas, dentre as quais estava localizada a Linha Jansen. Já no censo de 1882, a população havia aumentado consideravelmente e, na referida linha, passou a ser de 945 habitantes. Em 1885, a colônia foi emancipada e passou a ser uma vila. Em 1890, as Colônias Dona Isabel e Conde d'Eu foram unidas e elevadas ao patamar de município de Bento Gonçalves, pelo Decreto nº 47, de 11/10/1890, assinado pelo General Cândido Costa, governador do Estado na data.

A Linha Jansen, anteriormente à sua emancipação, pertencia ao município de Bento Gonçalves. Em 11 de dezembro de 1934<sup>12</sup>, passou a pertencer ao município de Farroupilha.

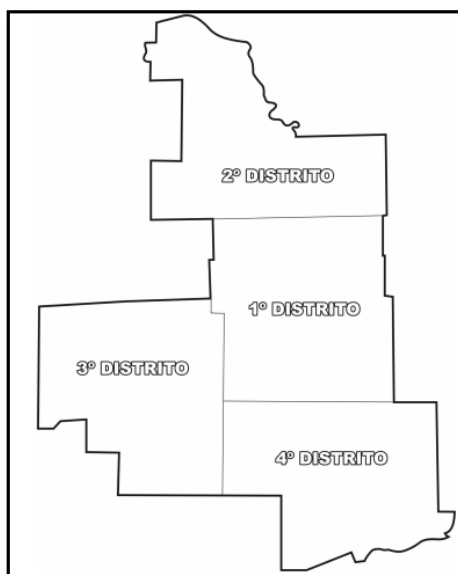
---

<sup>12</sup> Até 1934, a localidade era identificada como 3º Distrito de Bento Gonçalves, passando, com a emancipação, a ser identificada como 2º Distrito de Farroupilha.

O segundo distrito de Farroupilha, Jansen, tem sede na Vila de mesmo nome. É o distrito situado no extremo norte do município, fazendo limites ao Norte com os municípios de Nova Roma do Sul e Flores da Cunha, ao sul com o 1º distrito de Farroupilha, a leste com o município de Caxias do Sul e a Oeste com o município de Bento Gonçalves. Antes da emancipação política de Farroupilha, Vila Jansen era o 3º distrito da colônia Dona Isabel (atual Bento Gonçalves). A principal atividade econômica é a viticultura. A Cooperativa Vinícola São João é um dos estabelecimentos mais antigos da região. A primeira igreja foi construída em 1909, na sequência surgiram botequins, casas de secos e molhados, alambiques e serrarias. A primeira estrada de acesso às comunidades mais desenvolvidas foi construída pelos próprios colonos. A abertura da Estrada Júlio de Castilhos, iniciada em 1910, propiciou o desenvolvimento de atividades econômicas acelerando o desenvolvimento da região (GÜLDEN et al., 2000, p. 55).

Com relação à delimitação geográfica, a Linha Jansen está localizada mais precisamente no 2º Distrito do município de Farroupilha, situado na Encosta Superior do Nordeste. Sua área é de 393,45 km<sup>2</sup> (FARROUPILHA, 2015). A divisão municipal é organizada em distritos administrativos, em número de quatro, da seguinte maneira:

Figura 2 - Mapa de Farroupilha: divisão por distritos



Fonte: Farroupilha (2015).

Segundo os dados do censo do ano de 1883, a parte da localidade que era habitada estava dividida em 14 linhas ou distritos coloniais: Palmeiro, Argemira, Armênia, Estrada Geral, Zamith, Jacinto, Faria Lemos, Leopoldina, Sede, Lima Fernandez, Eulália, Alcântara, Paulina e Jansen. Cada linha possuía, em seus domínios, uma igreja, uma capela e um cemitério. O Quadro 6, a seguir, apresenta os números populacionais da época, atinentes às localidades pertencentes à Colônia

Dona Isabel. Nesse quadro, está apresentado o número de habitantes com distinção de sexo, o estado civil desses imigrantes, a nacionalidade e as idades.

Quadro 5 - População da Colônia Dona Isabel (1883)

QUADRO ESTATÍSTICO da população da colônia Dona Isabel, segundo a idade, sexo, religião e nacionalidade, em 31.12.1883.

LINHAS	Habitantes			Estado Civil				Nacionalidade					Idade						
	Homens	Mulheres	Total	Solteiros	Casados	Viúvos	Total	Italianos	Austriacos	Franceses	Húngaros	Portugueses	Brasileiros	Total	Idade				
															Até 10 anos	Até 30 anos	Até 50 anos	Mais de 50 anos	Total
Sede da Colônia .....	93	102	195	108	80	7	195	123	8	“	1	1	64	195	71	62	46	18	195
Estrada General .....	685	574	1,259	761	453	45	1,259	497	512	2	“	“	306	1,259	472	420	253	114	1,259
Palmeiro .....	988	909	1,907	1,126	725	56	1,905	1,416	“	“	“	“	491	1,907	724	596	462	115	1,907
Jansen .....	595	480	1,075	597	445	33	1,075	854	“	“	“	“	221	1,075	396	336	258	85	1,075
Leopoldina .....	531	449	980	593	366	21	980	554	174	“	“	“	252	980	392	276	147	165	980
Eulália .....	69	58	127	46	77	4	127	105	“	“	“	“	22	127	44	39	30	14	127
Faria Lemos .....	248	202	450	273	167	10	450	301	52	“	“	“	97	450	166	141	109	34	450
Jacinto .....	259	211	470	265	188	17	470	376	“	“	“	“	94	470	182	147	104	37	470
Armênio .....	140	105	245	145	94	6	245	180	“	“	“	“	65	245	97	70	61	17	245
Silva Pinto .....	114	103	217	121	86	10	217	175	“	“	“	“	42	217	82	60	59	16	217
Zamith .....	196	156	352	202	144	6	352	269	54	“	“	“	29	352	133	113	89	17	352
Paulina .....	181	171	352	212	132	8	352	282	“	“	“	“	68	352	145	103	80	24	352
Alcântara .....	135	107	242	141	94	7	242	213	“	“	“	“	29	242	101	66	66	9	242
Fernandes Lima .....	57	57	114	65	47	2	114	92	“	“	“	“	22	114	47	30	30	7	114
Argemira .....	101	89	190	98	97	5	190	157	“	“	“	“	33	190	69	70	38	13	190
Pedro Salgado .....	89	75	164	94	65	5	164	155	“	“	“	“	9	164	60	40	47	11	164
<b>Total .....</b>			<b>8.339</b>																

*N.B.* A totalidade da população professa a religião católica. O número total de imigrantes de janeiro de 1883 a janeiro de 1884, entrados nesta colônia foi de 1.265, sendo todos estabelecidos nas novas linhas Nova Leopoldina, Graciema, Pedemeiras, Marcolino Moura, Santa Bárbara e Brasil. Delas não existe ainda um censo regular.

Fonte: Costa (1992, p. 26).

No contexto da imigração, os registros assinalam que as primeiras famílias a desbravarem essas terras foram as de Tomazo Radaelli, Stefano Crippa e Luigi Sperafico, que encontraram as terras públicas sem uso e praticamente não exploradas na região, com grande quantidade de mata nativa. Essas terras, anteriormente à chegada dos imigrantes, eram habitadas por índios Caingangues divididos em tribos. Eles ocupavam algumas áreas como as barrancas do Rio da Antas e o interior de Nova Milano.

Segundo os códices existentes no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, a Linha Jansen tem registro de concessão de lotes para os colonos vindos da Europa a partir de 1884. Por exemplo, Giovanni Mangoni, avô de Júlio Mangoni, patrono da escola, chegou à Linha Jansen no ano de 1894. Ele recebeu o lote n° 74, com 242.000 m<sup>2</sup> de área. A seguir, reproduz-se uma fotografia da Linha Jansen no ano de 1918.

Fotografia 4 - Linha Jansen (1918)



Fonte: Luchese (2007, p. 92).

Os imigrantes que chegaram a essa região instalaram-se 12 km ao norte do povoado de Barracão, em um local que chamaram de “Nova Vicenza”. Tão logo chegaram, começaram a ocupação das novas terras. Como consequência desse processo de desenvolvimento e devido ao progresso estabelecido, em 1934, a região deixou a condição de domínio agrícola e passou à condição de município.

### **3.3.2 Aspectos da escolarização**

Tendo as comunidades étnicas seu desenvolvimento normalmente localizado em áreas rurais, em função do interesse do governo em povoar essas regiões, nasce a necessidade de ensino e, com isso, emerge uma nova forma de educação. Assim, anteriormente à instalação dos Grupos Escolares, criaram-se as escolas étnicas, que eram de fundamental importância para o desenvolvimento da região de colonização italiana. Sua necessidade se deu em função da vinda dos imigrantes: não tendo escolas públicas disponíveis, os imigrantes, inspirados na tradição de seus países, “[...] começaram a organizar escolas étnico-comunitárias nas áreas rurais, que foram assumidas pelos imigrantes e retratavam aspectos culturais importantes da etnia, como língua e costumes.” (KREUTZ, 2010, p. 75).

Os relatórios sobre a Colônia Dona Isabel, datados de 1877, informam que, na sala da diretoria da colônia, funcionava uma sala de primeiras letras. A escola da sede servia de moradia para os encarregados responsáveis pelo recebimento dos imigrantes. Esse prédio estava localizado onde atualmente está construído o prédio da prefeitura de Bento Gonçalves. Nessa aula, estavam matriculados 61 alunos; entretanto, somente uma escola era insuficiente para as necessidades e as distâncias da localidade. Desta forma, nasce a demanda da instauração de uma escola em cada linha pertencente à Colônia.

No relatório de Manuel Buarque de Macedo datado de 1880, na Colônia Dona Isabel, existia uma escola elementar, com 62 alunos do sexo masculino e 39 do sexo feminino, num total de 101 alunos. Nessa mesma localidade, segundo registros datados de 1883, constava uma escola pública na Linha Palmeiro, mantida pelos colonos. O professor designado para essa escola era Santo Bolzoni.

O Cônsul Real Eduardo dos Condes Compans de Brichanteau escreveu em seu relatório, datado 1892, que, na Linha Jansen, havia uma pequena sociedade italiana, “Sociedade Artística de Mútuo Socorro”, fundada em 1889, que tinha por finalidade mútuo socorro e instrução dos filhos dos colonos. Contava com 50 sócios, que pagavam uma dada quantia mensal e que podiam enviar seus filhos à escola para que aprendessem a instrução elementar. Os não sócios também podiam enviar seus filhos para a escola, mediante o pagamento do dobro do valor que os sócios pagavam.

No relatório, ainda é apontado que as escolas brasileiras eram menos frequentadas e que os pais italianos desejavam escolas italianas. Para isso, efetuavam pagamentos de taxas mensais. Importa ressaltar que, no seio das famílias italianas, falava-se o dialeto italiano, mesmo morando-se no Brasil. Nesse mesmo documento, menciona-se ainda que se contava, na colônia, com 7 escolas públicas – 2 delas na sede, e 5 distribuídas entre as linhas. Mostra-se importante salientar que significativa quantidade de escolas da Região de Colonização Italiana (RCI) se mantinha com a assistência do Consulado Italiano (LUCHESE, 2007), que ajudava com o material didático, auxiliando professores e alunos.

Sobre a escola italiana no Brasil, no relatório datado de fevereiro de 1905, escrito pelo Cônsul Francesco de Veluttis, consta a seguinte informação: “[...] na sede funciona a escola Luigi Petrocchi, dirigida pelo agente consular italiano: nas linhas contam-se cerca de 20 pequenas escolas coloniais, onde se ensina, da melhor maneira possível a ler e escrever.” (COSTA, 1992, p. 100).

A importância da escola italiana no Brasil, segundo relatório de Luigi Petrocchi, está na manutenção do culto às memórias pátrias, bem como da difusão da língua e da cultura italiana: “[...] respondia à missão regeneradora da juventude, a qual se instrução, acabaria por viver uma existência brutalizada, e não constituiria um povo orgulhoso de bom nome de sua pátria de origem. ” (COSTA 1992, p. 81).

O relatório do Intendente Joaquim Marques de Carvalho Júnior, do ano de 1907, aponta que, nas linhas, existiam aulas públicas. 2 dessas aulas estavam localizadas na Linhas Jansen e na linha vizinha Jacinto. Na Linha Jansen, no lote nº 46, sob a tutela do mestre Francisco Tochetto, funcionou uma escola mista. Entidades como essa, em grande parte dos casos, funcionavam na própria capela e estavam localizadas onde houvesse maior concentração de famílias.

Grosso modo, é possível afirmar que a história da educação no interior de Farroupilha se relaciona à sensibilidade da comunidade e das famílias que cediam compartimentos em suas residências para que fossem ministradas aulas, como argumenta Souza (2012). Contudo, em alguns casos, a figura do professor leigo e a estrutura improvisada para as aulas eram a realidade educacional da região nesse período.

Nas primeiras décadas do século XX, associado ao republicanismo positivista, emergiu um movimento nacionalista. Para Gertz (2005), esse aspecto se relaciona ao intenso projeto “civilizatório e patriótico” proposto a partir da década de 1930, no governo Vargas. Em relação a essa questão, como explica Kreutz,

Em período histórico de formação do Estado/Nação, a tendência predominante, nos países do Ocidente, foi a de acionar políticas educacionais que convergissem com a formação de uma nação uma, com um só povo e uma só língua (KREUTZ, 2005, p. 1).

Assim, até meados do ano de 1914, era permitido ensinar os alunos no idioma italiano. Posteriormente a essa data, devido ao processo de nacionalização do ensino, ocorreu a proibição do uso de idiomas não nacionais nessas localidades. A partir de então, só o português deveria ser ensinado, mesmo que os professores falassem o dialeto italiano.

Ainda quanto à educação no Brasil, no período da década de 1930, o País passava por mudanças políticas e sociais. A fotografia do presidente deveria estar exposta nas escolas; o hino deveria cantado diariamente; e o espírito nacionalista era exaltado. “Assim, entre outras estratégias empregadas pelo governo com o objetivo de nacionalizar as novas gerações, destacam-se as festas escolares cívicas, como



práticas que buscavam cooperar com a construção e com a propagação de uma memória nacional. ” (FERNANDES, 2015, p. 138).

Nesse sentido, friso que a educação rural do GEJ no contexto investigado estava inserida no âmbito de um governo que havia se instalado em 1937 e que perdurou até 1945, no Estado Novo. Nesse âmbito de nacionalização do ensino, a educação funcionou como forma de propaganda, servindo também para nacionalizar estrangeiros, com o intuito de integrá-los aos habitantes do interior do País. Segundo Capelato,

As imagens e os símbolos eram difundidos nas escolas com o objetivo de formar a consciência do pequeno cidadão. Nas representações do Estado Novo, a ênfase no novo era constante: o novo regime prometia criar o homem novo, a sociedade nova e o país novo. O contraste entre o antes e o depois era marcante: o antes era representado pela negatividade total e o depois (Estado Novo) era a expressão do bem e do bom (CAPELATO, 2006, p. 123).

Assim, pode-se compreender que as relações que acontecem no âmbito escolar não estão deslocadas, pois são reflexos da sociedade em que se inserem.

Ilustrando esse período histórico, na Fotografia 5, identificam-se as professoras Amanda Mangoni, Elidia Biasiori e Joanna Maria Dal Pont, com alunos no Desfile da Semana da Pátria em Farroupilha, datado do ano de 1939.

Fotografia 5 - Desfile da Semana da Pátria (1939)



Fonte: Arquivos do GEJ.

É possível perceber que tais comemorações são de fundamental importância para analisarmos elementos que nos possibilitam compreender a cultura escolar, pois trata-se de um momento de partilha de vivências relacionadas às festividades alusivas à Semana da Pátria. Cunha (2009) argumenta que, nesse contexto de nacionalização, esperava-se que a professora fosse exemplo de “amor à pátria”, à ordem e ao civismo para os alunos.

Um aspecto rememorado pelos sujeitos entrevistados neste trabalho se refere ao modo como percebiam a presença do exército na comunidade. Nesse sentido, as representações sobre tal questão figuram nas lembranças de Waldeni: “[...] o exército de Bento, tinha lá uns quarenta, cinquenta soldado, os fuzil, tudo...marchava... bah, nós tremia, ficava lá, não conhecia [...]” (Waldeni, entrevista, 2017). Tais memórias também estão presentes nas brincadeiras escolares rememoradas por ela.

Já a professora Ernilda relembra que, na década de 1940, as ações mais amplas do cenário histórico nacional impactavam no cotidiano das aulas. Assim se refere ao fim do governo Vargas:

*“[...] em quarenta e cinco, em maio de quarenta e cinco, eu não me lembro o dia, eu estava na escola municipal, meu pai saiu a cavalo de casa, quase quatro quilômetros longe a escola para vir me avisar que era para mandar suspender os alunos, que fossem para casa para comemorar que a guerra tinha acabado.”* (Ernilda, entrevista, 2017).

Ainda em se tratando da nacionalização, conforme supra referido, não era permitido falar o idioma italiano. Segundo relatos de um dos entrevistados, quando a professora os escutava falando o dialeto italiano durante as aulas, os alunos eram punidos.

Os estudantes ingressavam na escola com 7 anos, e era importante uma frequência mínima. Os pais normalmente se importavam com a assiduidade e mandavam os filhos para a escola; porém, alguns dos mais velhos necessitavam ficar em casa, abrindo mão de sua instrução formal para auxiliarem nas tarefas domésticas e cuidarem dos irmãos mais novos.

Sobre a organização didática das escolas rurais, o professor, por trabalhar sozinho em grande parte das escolas, exercia as funções de diretor, professor e encarregado da limpeza, sendo polivalente nas funções. Geralmente, nas comunidades rurais, os prédios escolares eram construídos em madeira e ficavam localizados no entorno da igreja. Muitas escolas funcionavam somente em uma sala, com classes multisseriadas até o 5º ano. Depois de concluírem o nível primário, para que pudessem prosseguir com os estudos, os jovens deveriam se deslocar para a cidade. Dada a dificuldade de deslocamento, muitos desistiam e encerravam seus estudos no 5º ano.

No que concerne à escolarização em Farroupilha, é pertinente destacar alguns estudos acadêmicos que procuraram historicizar as práticas e culturas escolares entre as décadas de 1930 e 1950, tais como Fernandes (2015); Belusso (2016); e Santos (2018).

A dissertação de Fernandes (2015) abordou a história do Grupo Escolar Farroupilha, enfatizando as festas e o civismo escolar. Além disso, apresenta importante contribuição sobre a institucionalização e a construção dos prédios escolares, que figuravam em destaque na paisagem cultural do município.

Por sua vez, Belusso (2016) investigou a história de instituições particulares de ensino em Farroupilha, destacando a influência religiosa, sobretudo do catolicismo, bem como a presença das irmãs Scalabrinianas nessa comunidade, a partir de instituições escolares como: o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, a Escola Santa Cruz e o Colégio Nossa Senhora de Caravaggio.

Já para Santos (2018), a escolarização em Farroupilha nesse período compreendia as escolas e aulas particulares<sup>13</sup>, as Escolas Isoladas ou multisseriadas, as aulas subvencionadas e os Grupos Escolares. O ensino primário figurava como principal possibilidade de escolarização para a comunidade. Santos (2018, p. 73)

---

<sup>13</sup> Havia ainda as escolas particulares italianas apoiadas pelo governo italiano e as escolas paroquiais (SANTOS, 2018, p. 68).

acrescenta ainda que, “embora os registros não salientem a igreja protestante [...], houve relação com a igreja luterana, já atuante na comunidade desde o princípio do século XX”. Ainda em relação às instituições escolares, Santos (2018) argumenta que, entre 1937 e 1942, havia, no Rio Grande do Sul, 170 Grupos Escolares. Além do grupo escolar Farroupilha, havia outros dois na localidade: o Grupo Escolar Cajuru e o Grupo Escolar da Linha Jansen.

Neste capítulo, busquei caracterizar aspectos de contexto que contribuem para compreender os processos de escolarização e institucionalização educacional na localidade de Jansen, município de Farroupilha. Para isso, foram abordadas suas práticas, as relações entre as escolas dos imigrantes e o modo como elas influenciaram a implantação dos Grupos Escolares. No próximo capítulo, analiso memórias e representações sobre as culturas e práticas da época no processo de escolarização da Linha Jansen.

#### 4 MEMÓRIAS EM TORNO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UM GRUPO ESCOLAR

Neste capítulo, apresento as memórias em torno do processo da institucionalização de um grupo escolar no meio rural. No primeiro subcapítulo, realizo a análise das categorias que emergiram neste estudo, valendo-me dos documentos e memórias, ou seja: dos vestígios de uma cultura escolar e as representações sobre as aulas. No subcapítulo seguinte, evidencio o processo que decorre para civilizar o rural, mediante as práticas de civismo e higienismo. Por fim, abordo como era ser professora no meio rural, por meio das memórias sobre formação e docência da professora Ernilda Maria Cavalli Tochetto.

Em relação aos hábitos locais, no que se refere aos primeiros movimentos de escolarização no município de Farroupilha, Belusso (2016) argumenta:

Em Nova Vicenza, havia em funcionamento, desde 1899, a quinta aula de Nova Vicenza, escola pública, mista. Essa escola ou aula foi solicitada pela comunidade a Caxias, em 1897 [...]. Essa aula, com o passar do tempo, também se deslocou para Nova Vicenza “nova” e, junto com a vigésima segunda aula isolada, atendida pela professora Maria Mocellini, próxima à Estação Férrea, passou a denominar-se, em 1927, de Grupo Escolar Nova Vicenza. Quanto aos Grupos Escolares, sabe-se também da existência do Grupo Escolar Cajuru, aberto através do Decreto de criação nº 6.917, de 14 de dezembro de 1937, uma de suas primeiras professoras foi Lidia Shulke. E havia ainda o Grupo Escolar da Linha Jansen, aberto no mesmo ano com 38 alunos (BELUSSO, 2016, p. 51).

Esses primeiros movimentos de escolarização ocorrem num contexto em que os Grupos Escolares estão ligados aos grandes centros; contudo, investigar instituições de ensino no meio rural significa, como argumenta Souza (2015, p. 28), reconhecer o espaço rural como contexto “[...] em que as práticas e representações locais produziram os elementos culturais que moldaram o modo como foram sendo instituídas as escolas nesta comunidade. ”

Para se compreender a educação rural, é necessário, num primeiro momento, conceituar o termo rural. Souza (2012) considera esse âmbito como um espaço em que os processos e práticas, as experiências, vivências e valores são construídos e possibilitam estabelecer relações com o meio, com o espaço, com o contexto em que os sujeitos e as instituições estão inseridos. Como explicam Graciano e Canas (2014), o Decreto-Lei n. 311, de 2 de março de 1938, define rural como não urbano; desta maneira, tudo o que “sobra” das cidades e não corresponde a área urbana é tido como rural. Contemporaneamente, área rural define-se pelas “distintas formas de relacionamento

dessas áreas com os centros urbanos, com os quais mantêm relações diferenciadas de interdependência e complementaridade”. (GRACIANO; CANAS, 2014, p. 71).

No ano de 1937, em função de uma demanda da comunidade, foi criado o GEJ, um grupo escolar situado no espaço rural do município de Farroupilha, e sua criação está relacionada ao desenvolvimento da educação rural. Contudo, as escolas das localidades rurais nem sempre eram assistidas com recursos pelo governo da República. Devido à falta de recursos e de estrutura, as aulas funcionavam em espaços improvisados. Diante dessas intercorrências, mostra-se de fundamental importância o papel das subvenções, que, segundo Souza (2015), pretendiam atender às necessidades de instrução pública na localidade. Com essa ajuda, eram fornecidos subsídios para estruturação das escolas étnicas, que tinham, com isso, orientação patriótica e nacional.

Mesmo diante da carência de recursos, Souza (2015) mostra a importância da educação rural para a criação de identidades, num momento em que, nessas localidades, educação tinha pouco ou quase nada de auxílio governamental:

Nesse sentido, o pouco investimento do Estado em educação e, de modo geral, uma educação no espaço rural, possibilitou a construção de uma identidade específica que entrecruzou experiências e valores: étnico, cultural e agrícola nas diferentes comunidades rurais, associados à Escola Isolada (SOUZA, 2015, p. 93).

Não podendo contar com significativo auxílio desde o século XIX e não recebendo apoio das políticas públicas, o modelo de educação rural que se desenvolveu nas escolas, na maioria das vezes, era constituído de classes multisseriadas do 1º ao 5º ano, sendo os Grupos Escolares, a priori, ligados aos centros urbanos. Em vista disso, pode-se dizer que a partir da década de 1930 os Grupos Escolares se tornaram escolas modelares no Rio Grande do Sul, antes, são colégio elementares. Destaco que, nas zonas rurais, existiram Grupos Escolares em número bastante reduzido. Por esse motivo, Souza e Duarte (2016) acrescentam que a temática dos Grupos Escolares no meio rural é um campo de estudo com poucas investigações.

Souza (2012) acrescenta que a educação rural tinha um papel importante e foi vista como um instrumento capaz de formar e instruir o homem do campo sob a luz de um pensamento urbano. “Ou seja, 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 [...]”. SOUZA (2015, p. 53). Essa escolarização seria a responsável pela formação do novo homem do campo, capaz

de trabalhar e enfrentar as adversidades propostas pelas inovações científicas que a modernidade desenhava no Brasil, entre as décadas de 1930 e 1950.

Sobre a educação rural na localidade de Linha Jansen, 2º distrito de Farroupilha, além do GEJ, para atender os filhos dos imigrantes nas linhas, foram criadas outras escolas, que tinham como função suprir a demanda de ensino. Tais entidades facilitaram o acesso aos alunos das linhas, que anteriormente tinham de se deslocar a pé para estudarem em escolas centrais – como fica evidente na memória de Ernilda, professora do grupo escolar: [...] *tinha alguns alunos vinham de longe, queridos, estudar, quatro quilômetros, às vezes*” (Ernilda, entrevista, 2017).

As escolas que também pertenciam à localidade – todas apresentadas no Quadro 6, a seguir – constituíram-se como entidades municipais, fundadas após a emancipação do município de Farroupilha, em 1934. A única exceção é a Escola Municipal Treze de Maio, que, num dado momento, foi nomeada de Aula nº 18 ou Escola nº13 e teve sua criação datada do ano de 1920<sup>14</sup>. Dados de Monserrat (1950, p. 28) apontam que Farroupilha, no fim dos anos 1940, contava com: 47 escolas municipais, 5 estaduais e 5 particulares, atendendo um montante de 2.154 alunos; nesses dados, estão inseridos os números referentes ao GEJ, bem como os das escolas listadas no Quadro 6. Com o decorrer dos anos, a população de Farroupilha cresceu, e foi necessária a criação de mais escolas para suprir a demanda referente à educação na Linha Jansen e nas linhas vizinhas.

Quanto às instituições que atendem a comunidade escolar, atualmente localizadas no 2º Distrito, os dados revelam que a demanda por ensino não se mostra a mesma, pois, no ano de 2017, foram encerradas as atividades em três escolas. Somente a Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Eugênio Ziero, localizada na Linha República, continua em atividade, atendendo os alunos do 1º a 5º ano do ensino fundamental.

As escolas listadas a seguir pertencem ao sistema municipal de ensino. Sua municipalização se deu por intermédio da prefeitura, no ano de 1979. Essas instituições iniciaram suas atividades a partir dos anos de 1920. Atualmente, apenas uma delas continua em funcionamento.

---

<sup>14</sup> A partir da década de 1930 que os grupos escolares se tornaram modelares no Rio Grande do Sul, antes, haviam os Colégios Elementares, como já foi referido anteriormente.

Quadro 6 - Escolas Municipais do 2º Distrito de Farroupilha/RS

Denominação	Localização	Fundação/Início das atividades	Encerradas as atividades	as
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Albertina Cibelli	Linha 80 Denominação religiosa Capela Sagrado Coração de Jesus	02 de março de 1961	Encerradas atividades em 1994	as em
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Barão de Rio Branco	Linha Rio Branco	01 de março de 1935	Encerradas atividades em 1994	as em
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Eugênio Ziero	Linha República	01 de março de 1963	Em funcionamento	
Escola Municipal de 1º Grau Catulo da Paixão Cearense	Linha Amadeu	03 de março de 1947	Encerradas atividades em 1982 <sup>15</sup> .	as em
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Luiz Busetti	Linha Jacinto – Denominação religiosa Capela São Luiz	18 de setembro de 1960	Encerradas atividades em 26/12/2017	as em
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Princesa Isabel	Linha Amadeu	01 de março de 1935	Encerradas atividades em 1994	as em
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Segundo Biasoli	Linha Jacinto- Denominação religiosa Santo André	06 de março de 1966	Encerradas atividades em 26/12/2017	as em
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Treze de Maio	Linha 47 – Denominação religiosa Nossa Senhora da Saúde	05 de janeiro de 1920	Encerradas atividades em 26/12/2017	as em

Fonte: Elaborada pela autora.

Essas entidades dividiram as funções educacionais na área rural com o GEJ. A partir de tal cenário, como explica Belusso (2016), pode-se compreender as iniciativas educacionais do governo municipal farroupilhense, que

[...] inaugura diversas escolas, reinaugura outras, estabelece parcerias com a comunidade e, dessa forma, estabelece uma nova dinâmica no campo da educação. O Almanaque ilustrado de 1940 anuncia que o município dispunha de 40 aulas municipais, 4 Grupos Escolares e três colégios particulares (BELUSSO, 2016, p. 60).

<sup>15</sup> Em 1982, para beneficiar um maior número de alunos, a escola transferiu-se para uma sala da Casa Canônica do Santuário de Nossa Senhora de Caravaggio – Farroupilha/RS. Assim, a Linha Amadeu – 2º Distrito – deixa de ser a sede da escola.



Na Linha Jansen, desde o ano de 2003, a comunidade conta com uma instituição que oferece os níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio: a Escola Estadual de Ensino Médio Júlio Mangoni, o antigo GEJ, que se constitui em uma unidade polo, por ser a única instituição que oferece ensino médio na localidade.

Dentre as escolas citadas no Almanaque Ilustrado, estão contabilizados o GEJ e as escolas municipais pertencentes ao 2º distrito. No Rio Grande do Sul, os Grupos Escolares receberam a nomenclatura de Colégios Elementares inicialmente. No interior do Estado, foram instalados nove colégios, localizados nos municípios de Montenegro, São Jerônimo, São Sebastião do Caí, Santa Maria, Santa Cruz do Sul, Bagé, Rio Pardo, Encruzilhada e Bento Gonçalves.

Após a instalação dos Grupos Escolares no Rio Grande do Sul e com a aprovação do Decreto nº 7.929, de 30 de agosto de 1939, passa-se então a se regular o ensino das escolas primárias do Estado. A forma de organização das escolas, segundo Werle (2005), dava-se em função da legislação educacional vigente. Tais entidades estavam categorizadas segundo uma ordem espacial, tendo como referência a cidade.

Mais especificamente, no âmbito do processo de institucionalização da educação, a partir do ano de 1939, a educação primária no País passa a ser exercida por dois tipos de escolas. O primeiro tipo concernia às instituições consideradas comuns (elementares e isoladas), onde um só professor trabalhava com várias crianças de diferentes faixas etárias, num prédio normalmente improvisado, geralmente com poucos recursos. Recorrentemente, essa situação remetia às escolas de roça ou escolas rurais:

Importa ressaltar que, ao lado do modelo escolar proposto pelos colégios elementares, mantiveram-se as Escolas Isoladas e foram instituídos os Grupos Escolares no Rio Grande do Sul, uma vez que, para estar na condição de grupo escolar, a escola deveria contar com uma matrícula de até 200 alunos e já no caso dos colégios elementares, era necessário legalmente o número de 200 ou mais alunos matriculados (FERNANDES, 2015, p. 16).

Outro tipo de escola era chamado de escolas especiais (agrupadas ou Grupos Escolares). Nessas entidades, os prédios ofereciam melhores condições de conforto e higiene; as classes eram menos numerosas, e os alunos se dividiam por grau de adiantamento. Importa pontuar que as Escolas Isoladas surgiram em contraposição

aos Grupos, mas sua necessidade era incontestável. Conforme Souza (1998), as Escolas Isoladas

[...] sobreviveram as sombras dos Grupos Escolares nas cidades, nos bairros e no campo. Apesar de elas serem consideradas tão necessárias, os grupos foram mais beneficiados, e nela continuou predominando a carência de tudo: materiais, livros, cadernos, salas apropriadas e salário para os professores (SOUZA, 1998, p. 15).

Com o excerto acima, é possível compreender que as Escolas Isoladas estavam à sombra dos Grupos Escolares, dado que, a partir de 1913, os Grupos figuraram como instituições escolares no Estado (GIL; CALDEIRA, 2011). Essa nova forma de organização da escolarização buscava, conforme Bencostta, “[...] esboçar uma escola que atendesse aos ideais que propunham construir uma nova nação baseada em pressupostos civilizatórios europeizantes [...]” (BENCOSTTA, 2008, p. 68). Tais pressupostos eram provenientes de uma nação com uma cultura letrada, contexto no qual já havia uma preocupação com o processo de escolarização da população, com vistas a combater o analfabetismo, dar sentido a uma identidade nacional e expandir o idioma pátrio.

Além disso, importa observar que as Escolas Isoladas possuíam uma infraestrutura mais precária e desfavorável em relação às condições de ensino. Assim, com o tempo, elas foram sendo substituídas pelas agrupadas ou pelos Grupos Escolares:

Exemplo típico está no movimento estatístico do estado do Rio Grande do Sul. No ano de 1937, esse estado possuía 902 unidades de ensino primário, das quais 170 Grupos Escolares e 732 Escolas Isoladas, com 300.237 alunos. Em 1942, o número de unidades baixava para 807, por agrupamento de Escolas Isoladas. Nesse ano, os Grupos Escolares já se elevavam a 518, regredindo, em consequência, o total das Escolas Isoladas para 360 (GIL; CALDEIRA, 2011, p. 171).

Para compreender o fenômeno de redução das aulas isoladas, bem como o aumento e a expansão dos Grupos Escolares no Brasil, é importante ressaltar que eles tinham como proposta serem modernos, diferentes da escola do Império, que se mostrava precária. Nos Grupos Escolares, a educação deveria ter um caráter popular e universal, com espaço físico específico e com uma pedagogia moderna. Tais instituições seriam uma forma superior de organização, em detrimento das escolas preliminares que existiam até então. Esse novo modelo trouxe vantagens para os diversos segmentos da sociedade, conforme Amorin (2015).

Importa ressaltar que os Grupos Escolares tinham, nesse contexto histórico, uma finalidade definida:

Sua criação era defendida não apenas para organizar o ensino, mas, principalmente como uma forma de “reinventar” a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade [...] Reinventar a escola significava, dentre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos; formar, controlar e fiscalizar a professora, adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade (FARIA FILHO, 2014, p. 38).

Mesmo sendo superiores em qualidade de ensino, condições físicas e pedagógicas, a implantação dos Grupos Escolares não ocorreu de maneira homogênea em todos os estados do País. Inicialmente, tais entidades foram implantadas nos grandes centros – São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais:

Vale destacar que os primeiros Grupos Escolares foram instalados nas capitais e nas cidades com um maior desenvolvimento econômico, uma vez que a sua organização depreendia de investimentos significativos por parte do poder público. Nesse sentido, ao historiar um grupo escolar, deve-se ter ciência do contexto social da época em que foi organizado, atentando para as especificidades regionais e municipais, bem como para as particularidades de cada escola (FERNANDES, 2015, p. 15).

No decorrer do tempo, os Grupos expandiram-se aos demais estados. Quando implantados, possuíam um arranjo parecido entre si, com prédios e equipamentos distintos, direção e inspeção central. A instalação dessas instituições propiciou modificações e inovações no ensino primário, tendo profundo impacto no cenário nacional. Com isso, tal iniciativa auxiliou na produção das culturas escolares.

Quanto à produção dessas culturas, os Grupos possuíam uma forma de organização pedagógica que se mostrava bastante diferenciada para os padrões disponíveis na época de sua criação, apresentando algumas inovações básicas, que incluíam:

[...] a organização das classes em séries, cada série numa sala, um professor para cada série, organização das séries em etapas sucessivas e grupos de quatro ou cinco séries reunidas no mesmo prédio. Observa-se que um grupo escolar deveria ainda ter funcionários com funções específicas (VEIGA, 2007, p. 242).

Por se organizarem em um único prédio e por possuírem uma sequência metodológica e sistemática de ensino, de modo que os alunos passariam por classes

e graus para irem aperfeiçoando seu ensino, esse sistema mostrou-se vantajoso, tanto para os cofres públicos como para os professores e alunos, não sendo assim necessário aluguel de casas isoladas para esse fim.

Nessa nova forma de organização, o ensino estava dividido em três classes e duas seções, compreendendo seis anos de escolarização. Essa constituição tinha um fim específico, conforme Amorin explica: “escola republicana tinha como objetivo primordial agrupar em um só prédio e sob uma única direção todas as Escolas Isoladas de uma determinada localidade de acordo com o crescimento da população escolar.” (AMORIN, 2015, p. 211).

Muito além das inovações pedagógicas, também foram pensados para essas instituições padrões referentes à arquitetura dos Grupos Escolares. Segundo Veiga,

À medida que se disseminaram, os Grupos Escolares marcaram de forma significativa a paisagem urbana, especialmente dos grandes centros, quer devido a seu estilo arquitetônico neoclássico e à imponência dos prédios, quer pela presença dos estudantes nos desfiles e festividades cívicas (VEIGA, 2007, p. 247).

Mesmo os Grupos Escolares sendo considerados escolas modelares nas localidades rurais, ainda dividiam espaço com as Escolas Isoladas de classes multisseriadas, que contavam com um só professor (o qual desempenhava todas as funções dentro da escola, incluindo as de professor, diretor, encarregado da limpeza). Além disso, havia as Escolas Reunidas, que se organizavam por meio da junção de várias classes das Escolas Isoladas de organização seriada, ou de duas classes na mesma série. Nessa forma de organização, o professor também exercia a função de diretor.

Em relação a questões estruturais atinentes ao GEJ, essa prática também se repetia. As salas de aula eram compartilhadas pelos diferentes níveis, conforme explica Waldeni: “[...] cinco, pera, três por três salas, uma ‘pro’ primeiro, segundo, terceiro e quarto, acho que tinha quatro [professores] [...]” (Waldeni, entrevista, 2017).

Estudar o cotidiano da ação educativa envolve um fluxo permanente que abrange por inteiro a vida dos seus protagonistas (BOTO, 1994). Assim, neste subcapítulo, busquei contextualizar o processo de institucionalização dos Grupos Escolares, que estavam ligados ao processo de escolarização em âmbito municipal e também à institucionalização da educação no âmbito rural. Tal processo levou em conta as culturas conhecidas e construídas em favor da escolarização.

Para Souza (2015, p. 28), “[...] o processo de escolarização [...] está engendrado e faz parte de uma complexa engrenagem cultural e social”. Nesse sentido, reconhecendo a complexidade cultural na prática de compor e de compreender os diferentes processos educativos do passado, por meio de memórias de professores e alunos, é importante analisar representações de memórias sobre o processo de institucionalização, as culturas e as formas de ser professor no local investigado. Assim, no capítulo a seguir, abordo os vestígios da cultura escolar do GEJ e como esses vestígios produziram representações.

#### 4.1 VESTÍGIOS DE UMA CULTURA ESCOLAR: AS REPRESENTAÇÕES SOBRE AS AULAS

Esta seção trata dos vestígios da cultura que produziram representações a respeito das aulas do GEJ. Para isso, valho-me de Julia (2001), que, em síntese, entende cultura escolar como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas - finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização (JULIA, 2001, p. 10).

Julia (2001) destaca elementos que são efetivos na constituição da cultura escolar, como: espaço próprio, cursos de graus em níveis e profissionais. A cultura escolar está relacionada intimamente a outras formas de cultura, como a política, a religiosa e a social. Para além dessas relações, segundo Vinão Frago (2001), a cultura escolar está relacionada com o fazer diário da escola, as ideias e as ações cotidianas, e se apresenta como

[...] um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo que não são postas em dúvida e que são compartilhadas por seus atores no centro das instituições educativas (VINÃO FRAGO, 2001, p. 29).

Compreendo, assim, que a cultura escolar é composta por objetos concretos e por elementos imateriais que emergem do contexto de funcionamento da escola. Conforme Ermel (2017) apoiada em Vinão Frago (2002), a cultura escolar é vista como:

[...] algo que permanece ao longo do tempo, e que engloba os sujeitos ou atores que estão envolvidos na educação (alunos, professores, funcionários, pais, religiosos); os discursos, as linguagens e os modos de comunicação utilizados no contexto escolar; os aspectos organizativos e institucionais e, por último, mas não menos importante, a cultura material que compõe o espaço escolar (ERMEL, 2017, p. 35).

Assim, é possível compreender que, independentemente da instituição educativa, todas elas possuem, em seu meio, culturas escolares próprias, com características peculiares, visto que a cultura não se constitui de forma homogênea em todos os educandários. Por entre novos olhares voltados à cultura escolar, é possível aumentar o campo de investigação sobre as instituições escolares e as questões recorrentes nas suas práticas e representações.

Neste trabalho, entendo por representação a evocação da lembrança. Para Chartier (1988), trata-se da presentificação do passado presente na memória do sujeito. Como explica Selau (2014, p. 221), “a história reconhece a existência do passado, mas ela não é uma vivência, e sim uma representação desse passado”. Nesse sentido, a memória não figura como história, mas serve de elemento na composição da pesquisa.

Chartier (1991) ainda argumenta que existem as formas institucionalizadas e objetivadas, originadas das representações, que podem ser constituídas tanto de maneira individual quanto coletiva e que marcam a existência dos sujeitos nas instituições escolares. Nesse sentido, reitero a importância da representação na constituição das culturas escolares.

Sendo as representações lembranças sobre as aulas, é importante considerar aspectos como os lembrados por Waldeni: “*eu aprendi bastante, eu era inteligente, não devo incomodar na aula*”. Segundo Souza (2015), essas representações são construídas ao longo do tempo e absorvidas pelo senso comum.

No contexto de Grupos Escolares como o GEJ, para que as aulas pudessem decorrer de forma harmônica, fazia-se necessária uma forma de organização, que ocorria por meio do planejamento das aulas. Esse aspecto se constitui em importante

fonte para se compreender a cultura escolar. Educar, nesse âmbito, era muito mais que instruir; segundo Souza,

[...] pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social (SOUZA, 2004, p. 127).

Para que a educação se desdobrasse da melhor forma possível, como relembra dona Ernilda, assim era o planejamento das aulas: *“nós fazíamos planos, a delegacia de ensino dava exemplos, como é que se diz, um guia ‘né’, ali eles te apresentavam por exemplo um plano sobre, para um mês”*. Esse planejamento se desenvolvia com o auxílio dos materiais que haviam pertencido a sua mãe, conforme ela relembra: *“ela ficou só dois anos, porque ela foi nomeada em trinta e seis, [...] ela ficou dois anos só lecionando, minha mãe era assim, ela aprendia e aí ela passava para os outros”*. Quanto a essa lembrança, vale observar que as memórias sugerem que o saber da experiência e as lembranças dos seus tempos de alunas eram considerados no momento em que as professoras iniciavam a vida docente.

Essa forma de transmitir o conhecimento vai além, para Fischer (2005), pois, ao transmitir saberes, a professora primária era um ser “quase divino”, que assumia o compromisso e a missão da transcendência como propagadora de verdades relacionadas à moral e aos bons costumes. Desse modo, a docente era incumbida de expressar uma moral que deveria servir de exemplo para os alunos e para a comunidade na qual estava inserida.

Ainda em se tratando do planejamento segundo as memórias da professora entrevistada, ao que tudo indica, nas aulas, o plano se constituía de forma muito simples, e incluíam-se as atividades de oração e chamada. Quanto ao desenrolar das aulas, ela lembra que se trabalhava com a realização de lições, atividades e exercícios de caligrafia. Essa mesma estrutura de planejamento foi utilizada por outras professoras, segundo Ernilda:

*“[...] eu não tenho mais os planos, pois a filha da dona da Malharia Panes, ela lecionou e veio aqui e me pediu se eu tinha alguma coisa para mostrar para ela, eu, aquilo que eu tinha eu dei tudo para ela, dei livros, dei os planos”*. (Ernilda, entrevista, 2017).

Para a realização do planejamento proposto pela professora, Therezinha relembra que possuíam “[...] *quadrinho pequeno, assim, que era tipo uma lousa, assim, que escrevia e apagava, escrevia e apagava*”. Esse aspecto está em conformidade com a memória de Waldeni, que acrescenta: “[...] *tinha que poupar papel ‘né’ [risos]*”. Nesse processo de revisitar as memórias, o entrevistado ainda relembra que se faziam atividades de caligrafia: *“tinha, (caligrafia) ‘pra’ nós aprender a fazer direito as letras*”. Essas memórias podem ser analisadas mediante a perspectiva do tempo social. Nesse sentido, para Halbwachs (2006), por meio das memórias, é possível conhecer e compreender as características históricas, políticas e sociais que identificam um determinado grupo, as quais vão sendo construídas por intermédio das interações e experiências que os sujeitos vinculam às suas histórias.

Tanto a aluna Therezinha quanto os alunos Waldeni e Edjalma lembram como se constituíam as aulas e as práticas relacionadas à Educação Física: *“tinha ginástica, apito, tudo”* (Therezinha, entrevista, 2017). Waldeni, revistando as memórias, referindo-se às aulas de Educação Física, complementa: *“bom, a única coisa que tinha que fazer era exercício essas coisas, agora não chuta a bola, que era castigo uma semana”*. Além da prática da ginástica na Educação Física, o entrevistado ainda adiciona: *“tinha o caçador<sup>16</sup>, essas coisas, mas às vezes dava uma ‘vontadezinha’ e dava um chute na bola”*.

Desse modo, é possível pontuar que as práticas realizadas nas aulas de Educação Física construíram uma cultura e serviram de elemento de expressão individual e de integração social. Segundo Giacomoni (2018),

No Brasil, a Educação Física geralmente esteve ligada, ou rememorada, pelos seus ideais de saúde corporal vinculados ao campo da medicina. Esses são os preceitos inicialmente assumidos no interior da escola, por entender que, através de hábitos saudáveis provenientes dos exercícios físicos, os alunos teriam maior desenvolvimento físico, moral e intelectual (GIACOMONI, 2018, p. 63).

Ainda quanto a esse aspecto, vale ressaltar que, no período investigado nesta pesquisa, conforme Corrêa (2009), a Educação Física recebeu maior atenção das políticas educacionais de âmbito nacional, passando a ser contemplada nos documentos constitucionais e nas reformas do ensino.

---

<sup>16</sup> Ao usar o termo “caçador”, Waldeni se refere à brincadeira que tinha como objetivo atingir com a bola o maior número possível de jogadores adversários, até não restar nenhum.



Além das aulas de Educação Física, o tempo escolar estava dividido em outras disciplinas, conforme rememora a professora Ernilda: *“tinha que dar todas as disciplinas, português, matemática, história, geografia, era ciências, estudos sociais, religião, desenho, educação física”*. Essas disciplinas compreendem aquilo que a legislação educacional do período exigia, bem como o que era previsto pelos exames de avaliação final para aprovação dos alunos, como explicam Souza e Grazziotin (2014).

Em relação à divisão do tempo no interior das escolas formais, existiam algumas características que eram comuns a todas as instituições,

[...] como a separação de turmas por graus de ensino e com emprego do tempo. Também começam a ocorrer avanços nas metodologias didáticas, nas relações professor-aluno, na separação das disciplinas, mesmo que ainda fossem ministradas por apenas um único professor, formado em Magistério ou no curso Normal sob a tutela de um diretor, e ainda um sistema de avaliação institucionalizado (GIACOMONI, 2018, p. 45).

Outro fator considerado relevante para o desenvolvimento das aulas nos Grupos Escolares eram os espaços, conforme Ermel (2017):

Partindo da perspectiva da cultura escolar, que entende a materialidade como um dos elementos essenciais para a compreensão da história da educação, os espaços escolares e, mais especificamente, a sua arquitetura, são objetos dessa investigação. Como concretização de propostas e realizações pedagógicas de diferentes tempos e espaços, ao edifício escolar estão implicadas questões de funcionalidade e representações da educação, que permanecem no cenário das cidades (ERMEL, 2017, p. 37).

Contudo, nos Grupos Escolares rurais, essa nem sempre era a realidade. No ano de sua criação, o GEJ funcionava em um espaço improvisado, junto ao Clube Recreativo Farroupilha. Anos depois, foi transferido para um local junto à subprefeitura da localidade. Somente no ano de 1958, a instituição instalou-se em prédio próprio. Nesse sentido, a professora Ernilda contribuiu com suas memórias a respeito da edificação do prédio da escola:

*“[...] meu marido fez muitas vezes a Porto Alegre, por causa da construção da escola. Mas depois lá a gente que escolhia os trabalhadores para fazer as coisas ‘né’, a empresa que ia... Para construir aquela escola os pais vinham até a escola para saber sobre os filhos, foi criado um círculo de pais e mestres, eles vinham, sim, mas com dinheiro não ajudavam muito não.”* (Ernilda, entrevista, 2017).

Outra memória trazida referente à estrutura física da escola pertence a Waldeni: “[...] era uma escolinha pequena, nos fundos um potreiro, as vacas passavam ‘pro’ lado de lá e tudo [...] tinha um policial que morava dentro do potreiro também [...]” (Waldeni, entrevista, 2017). O local é apresentado na fotografia a seguir.

Fotografia 6 - Fundos do prédio do Grupo Escolar Jansen (1958)



Fonte: Acervo da Secretaria da Escola Júlio Mangoni, Farroupilha/RS.

A fotografia acima mostra as instalações que eram utilizadas pelos alunos como pátio e para a prática de Educação Física. Como se pode notar, não havia estrutura e nem recursos para que as práticas se efetivassem adequadamente. Observo que, após o estabelecimento em prédio próprio, a estrutura do GEJ era constituída de quatro salas de aula e um banheiro localizado fora do prédio escolar, chamado de patente.

Além do espaço físico dos Grupos Escolares, é de fundamental importância considerar os elementos da cultura escolar material. Objetos e utensílios, segundo Souza (2015), são meios criados pelos sujeitos, de um modo geral, para promover situações de aprendizagem. Portanto, eles incluem diferentes materiais encontrados nas escolas. Quanto à mobília, por exemplo, é possível identificá-la como:

[...] um dos símbolos da educação moderna, uma vez que ele se localizava no centro dos debates e documentos que tinham como objetivo fazer da escola um aparelho modelar, capaz de instruir as classes menos abastadas e ensinar hábitos e condutas higiênicas (SOUSA, 2016, p. 7).

Ainda no que se refere ao mobiliário, conforme Bencostta (2013, p. 3), vários profissionais de diversificadas áreas, como arquitetos, médicos e educadores, conceberam objetos que estivessem higienicamente adequados ao bem-estar dos alunos em sala de aula. Em relação a esse aspecto, segundo as memórias de Therezinha e Ernilda, nas salas de aula do GEJ, *“As classes eram aquelas de madeira que levantava o tampão e o banco tinha encosto [...] era fixa, tipo o da igreja, assim, tem encosto, mas atrás tem mais gente [...]”*. (THEREZINHA, entrevista, 2017). Além disso, Ernilda também rememora que havia *“[...] bancos compridos, as classes, as classes eram mais ou menos separadas, não eram tão juntas, mas o banco era junto e de madeira.”* (Ernilda, entrevista, 2017).

Em consonância com tais memórias, é possível compreender que os objetos da cultura escolar são oriundos de uma produção social e carregam as marcas de seu tempo, bem como das relações estabelecidas. Além disso, há sempre uma relação de dependência entre os objetos e as ações desenvolvidas nas instituições escolares (KINCHESCKI; SOUSA, 2017, p. 2).

Na fotografia a seguir, está ilustrada uma sala de aula do GEJ. Apesar de a foto não possuir um registro de data, acredita-se que pertença à década de 1950.

Fotografia 7 - Sala de Aula no GEJ



Fonte: Acervo da Secretaria da Escola Júlio Mangoni, Farroupilha/RS.

Para Bencostta (2013), com o decorrer do tempo, o mobiliário dos Grupos Escolares foi se modernizando. Em relação à estrutura do GEJ, Ernilda (2017) relembra que os bancos das classes eram de madeira, mas eram juntos e comportavam mais de um aluno, o que contribuiria para o desenvolvimento do trabalho coletivo entre os estudantes. Já Therezinha, que foi sua aluna na década de 1940, relembra que os bancos já eram separados, conforme a Fotografia 7, e dispostos um atrás do outro. Essa diferença evidencia que as memórias das entrevistadas pertencem a períodos de tempo diferentes. Mais especificamente, é possível pressupor que a memória de Ernilda remeta ao tempo em que ela estudava, e não ao período no qual foi docente no GEJ. Já as memórias de Therezinha são as mesmas representadas na Fotografia 7.

Conforme ilustra a imagem, no ambiente da sala de aula, em frente às classes, estava o quadro negro, acima do qual se encontrava afixado o crucifixo. Em relação a essa disposição espacial, como ressalta Boto (2014), a escola foi utilizada pelo Estado e pela Igreja para desenvolver controle. Na comunidade de Linha Jansen, não foi diferente, como lembrado por Waldeni, no que se refere à doação do terreno por seu pai Júlio Mangoni para a construção da Igreja e da Escola:

*“[...] se faz a igreja aqui eu dou o terreno de graça [pra Igreja e para Escola], era o... Como é que era o padre, aquele, era de Nova Roma, eles tinham a igreja ali embaixo, que era tudo plano, acho meu pai tinha preguiça descer ali embaixo né [...]”.* (Waldeni, entrevista, 2017).

Para a comunidade, a orientação religiosa estava intimamente ligada à orientação educacional. Conforme Souza (2015), ao que tudo indica, os professores eram responsáveis por propiciar aos alunos a orientação cristã católica, instituída como religião oficial do Estado. Além de se expor o crucifixo na sala de aula, estabelecia-se que os alunos tivessem a prática diária de rezar antes do início das aulas e da hora do lanche.

Quanto aos objetos que compunham a cultura material, além o mobiliário das salas de aula, que era constituído de quadro negro, classes e cadeiras para os alunos e para o professor, havia a bandeira do País, forte indicativo do nacionalismo, visto que esse elemento estava

[...] carregado de simbologia, rememorava a “Pátria amada”. Cumpre ressaltar que, além de serem afamados nas solenidades, esses símbolos eram cultuados diariamente na escola como forma de manter vivas as tradições e de fomentar os sentimentos cívicos (FERNANDES, 2015, p. 140).

Na década de 1930, a escola assumiu caráter estratégico para a reconstrução nacional, devendo contribuir para o projeto de nacionalização que, segundo Souza (2015), tinha por função “[...] diminuir ao máximo o índice de analfabetismo, imprimindo uma identidade aos currículos escolares, uniformizando valores e sentimentos da cultura nacional, especialmente no meio rural.” (SOUZA, 2015, p. 109).

Apesar de precisarem ajudar nas tarefas de casa e na roça, os alunos frequentavam a escola. Mas, devido às intercorrências de clima, nas diferentes épocas do ano, eles recorrentemente faltavam, por terem a locomoção dificultada pelas chuvas e pelo frio, de modo que não conseguiam, nessas condições, percorrer vários quilômetros a pé para chegar à escola. Outras vezes, tinham de ficar em casa para auxiliar na colheita de produtos sazonais. Sobre as memórias a respeito da frequência escolar, Therezinha relembra: *“[...] tinha que ir para a escola, o pai obrigava. [...] tinha que levantar às três ‘pra’ fazer pão, fazer pão no forno, dava comida para a família, tinha uns trinta, minha mãe trabalhou [...]”.* (Terezinha, entrevista, 2017).

Mesmo vivendo em um período marcado por inúmeras dificuldades para frequentar a escola, foram evocadas memórias que remetem à seguinte consideração de Maranhão: “a escola rural não terá apenas a função de alfabetizar, ou melhor, de formar o espírito do aluno. Será, em sua zona de atividade, um berço de civilização”. (MARANHÃO, 1952, p. 5). Nesse sentido, os ex-alunos e a docente têm boas lembranças da escola, das aulas e das brincadeiras. Um dos episódios ocorridos durante uma aula foi relatado pela professora Ernilda:

*[...] uma vez me aconteceu uma que, tinha o Eleu Giacomelli, depois ele faleceu jovem ainda, que ele tinha um passarinho no bolso, eu não sabia de nada, então veio um aluno na minha mesa com o caderno para corrigir coisas, sei lá se era português, matemática, não sei te dizer, ‘professora, o Eleu tem um passarinho no bolso’ e aí o que que eu fiz, eu disse, agora eu não vou falar nada porque senão todo mundo vem com passarinho, depois ‘né’. [...] me parecia, eu ‘né’, aí eu disse ‘Eleu, é verdade que tu tem um passarinho no bolso?’, ele me olhou, se assustou, eu disse - não fica com medo, não fica com medo, tu me pede licença, tu vai lá pra fora, vai no banheiro, porque o banheiro era uma casinha lá fora ‘né’, com o buraco lá, sabe [...] patente, lá fora, longe, no fundo do pátio e eu disse ‘tu solta ele, tá’, porque senão depois todo mundo vem com passarinho’, eu disse, ‘né’, ele vai criar problemas e ele foi, foi e pronto, [risos] queridos.” (Ernilda, entrevista, 2017).*

A partir do excerto acima, pode-se refletir sobre as práticas cotidianas relacionadas às aulas e sobre como a professora, de maneira a não causar tumulto, conduziu a situação para que o ato de “soltar o passarinho” passasse despercebido pelos alunos. Em relação a esse aspecto, Souza (2015) afirma que a construção das identidades desses professores perpassa os discursos que normatizam as práticas e formas de agir desses sujeitos. Assim, eles puderam, ao longo do exercício de docência, agregar conhecimento às formas de aprendizagem decorrentes das relações que foram estabelecidas no contexto da região, do espaço e da sociedade na qual estavam inseridos. Ao encontro disso, para Certeau (2011), as práticas são constituídas de diferentes maneiras de expressão das estratégias e táticas.

Um fator a ser considerado, em relação à disposição dos alunos na sala de aula, relaciona-se com a separação por turmas, dado que a classe se compunha de maneira multisseriada. Essa divisão era apenas conceitual; não havia uma separação física, com paredes. Assim, as classes eram mistas, constituídas de meninos e meninas, conforme a memória de Terezinha: “[...] as salas não eram divididas em meninos e meninas, era tudo junto.” (Therezinha, entrevista, 2017). Esse aspecto

precisa ser considerado, uma vez que as instituições recebiam o nome de Grupo Escolar; mas, na prática, tais entidades não possuíam as características previstas para as “suntuosas e imponentes instituições” que figuravam na paisagem da cidade, como pontua Souza (2008).

Portanto, o que fica evidenciado a partir das memórias em torno da institucionalização escolar é que as práticas moldaram as representações relacionadas à educação nesse Grupo Escolar situado na área rural, atendendo à demanda por ensino em uma localidade pouco assistida pelo governo em termos de recursos financeiros.

Vale ainda pontuar que, nesse período ao qual se referem as memórias dos entrevistados, disseminaram-se as ideias pedagógicas influenciadas pela Escola Nova, movimento que contribuiu para as reformas referentes ao ensino público, as quais estavam ligadas às políticas educacionais em domínio regional. Nesse sentido, Souza (2015) explica:

Em janeiro de 1946, foram instituídas as Leis Orgânicas Federais de Ensino Primário e do Ensino Normal. Ambas pertencem ao conjunto de leis baixadas de 1942 a 1946 que ficou conhecida como Reforma Capanema. Com estas reformas, a estrutura educacional brasileira foi reorganizada na tentativa de estabelecer uma política nacional única para a educação no país (SOUZA, 2015, p. 109).

A Escola Nova pregava a modernização do ensino. De acordo com Gadotti (1999), é o movimento mais representativo na busca por transformações na educação. No Brasil, emerge na década de 1920, mas retoma questões do século XIX, ressignificando métodos e materiais. Segundo Santos (2018),

Além da centralidade na criança (criança assume o centro do processo de aquisição escolar: alteração de ensino por aprendizagem), há o respeito às normas higiênicas do corpo, busca por cientificidade, exaltação do observar, intuir na construção do conhecimento (SANTOS, 2018, p. 91).

Outras características evidenciadas pela Escola Nova são: a defesa do ensino laico, a afirmação da garantia do ensino gratuito ofertado por intermédio da escola pública e o debate pela igualdade de oportunidades (GERTZ, 2005). Essas transformações no ensino são também uma resposta às demandas da sociedade, buscando na escola um instrumento para a formação dos trabalhadores. Tais fatores ficam evidentes na forma de planejar dos professores e na sua preocupação com a formação integral de seus alunos. Nesse sentido,

As práticas das Culturas Escolares estão inseridas não só no modo como os alunos apropriam-se dos saberes, valores, normas e condutas, mas também está presente nos métodos pedagógicos que se mesclam nas estratégias escolhidas pelos professores (SOUZA, 2015, p. 196).

Para além do fazer pedagógico do professor, havia as orientações que eles recebiam das instâncias superiores de educação. Uma visita relacionada a tais diretrizes consta no Livro de Atas de Inspeção e Visitas do GEJ. A primeira visita é datada de 12 de maio de 1939; contudo, o livro recebeu registros de visitantes ilustres até o ano de 2017. Nesse documento, está registrado que, nos anos abrangidos por esta pesquisa, o GEJ recebeu visitas periódicas do Delegado Regional de Ensino, das Orientadoras de Educação Elementar e das Orientadoras de Ensino Primário. As visitas tinham como função instruir a equipe e verificar o bom funcionamento do Grupo Escolar. Como está representado no excerto abaixo, datado de 1948, o GEJ recebeu a Orientadora de Ensino Primária, Wanda A. Jaconi. No texto escrito por ela na Ata, estão indicados os vários aspectos abordados durante a visita:

Visitei este Grupo Escolar, orientando sobre: 1. Ensino da Composição. 2. Sistematização do ensino da adição. 3. Organização do material didático. 4. Instituições Escolares – funcionamento e relatório. 5. Boletins mensais. 6. Livros de chamada. 7. Legislação escolar. 8. Planos de lição. 9. Plano de direção. (LIVRO DE INSPEÇÃO E VISITAS, 28/09/1948)<sup>17</sup>.

O registro em ata apresenta a preocupação com a educação, quando menciona o Ensino da Composição e a Sistematização do ensino da adição. Além disso, o excerto traz os outros aspectos referentes à organização da escola, atinentes à secretaria e a questões burocráticas, como boletins mensais, livros de chamada e planos de lição. O registro seguinte indica ainda outros propósitos das visitas:

Nesta data, estive, em visita de orientação, neste Grupo Escolar. Foram tratados os seguintes assuntos: Necessidade do conhecimento da legislação do ensino, pelas professoras – seus direitos e deveres. Planejamento do trabalho escolar. Organização da escola. Gráfico de aproveitamento dos alunos. Distribuição do tempo – horários. Funcionamento das instituições

escolares e sua documentação. (LIVRO DE INSPEÇÃO E VISITAS, 09/10/1947).

---

<sup>17</sup> Dada a importância das informações atinentes ao período de ocorrência de cada registro constante no Livro de Inspeção e Visitas do GEJ, neste trabalho, todas as citações ao documento estão acompanhadas da respectiva data de registro.



Nesta seção, busquei analisar as memórias associadas à cultura escolar do GEJ, elementos que possibilitaram compreender como o processo de escolarização aconteceu nessa região do município de Farroupilha, entre as décadas de 1940 e 1950. Guardadas as singularidades das memórias dos entrevistados, é possível inferir sobre o ensino realizado no meio rural à época, compreendendo-se aspectos atinentes às dificuldades iniciais para institucionalizar a escola, às práticas pedagógicas e ao modo como as experiências escolares da professora Ernilda refletiam uma forma de ensinar nesse contexto.

#### **4.1.1 Civilizar o rural: civismo e higienismo**

Esta seção está dividida em dois momentos de discussão, no contexto atinente a civilizar o rural. A partir delas, abordo conceitos e práticas de ensino relacionadas aos aspectos do civismo e do higienismo.

Desde 1915, no Brasil, desenvolveram-se campanhas que tinham por função minimizar o analfabetismo, ampliar a abrangência da educação primária e defender o patriotismo, a fim de difundir a educação no País. Durante a República, ampliou-se o acesso à educação, e ocorreram mudanças estruturais relacionadas ao trabalho assalariado, bem como melhoramentos urbanos associados ao início do processo de industrialização. No meio rural, a educação foi vista como uma forma de instrumentalização para o homem do campo. Conforme Cunha (2009), esperava-se da escola e do professor que desenvolvessem a educação das crianças pelo seu próprio exemplo de civilidade, de maneira que os professores, para expressar essas marcas, deveriam apresentar características como paciência, vocação e afetividade. Quanto a esse aspecto, vale pontuar que

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezada, a legitimar um projeto reformador ou justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas [...] (CHARTIER, 2002, p. 17).

A professora Ernilda Maria Cavalli Tocchetto e outros docentes do GEJ exerceram com primazia essa função, a qual remete a práticas pedagógicas que associaram o magistério ao sentimento de “servir” o público, a nação, construindo uma “legião de soldados” para a pátria. (FISCHER, 2005). Em registro no Livro de Atas de

Inspeção e Visitas, atinente à visita do Delegado Regional de Ensino Luiz Antônio Dallecen e da Orientadora de Ensino Primária Ivany E. Marchioro, em 1951, encontra-se o seguinte depoimento: “Visitando este grupo, encontrei-o em excelente estado, uma *demonstração viva de dedicação da Direção e Corpo Docente.*” (LIVRO DE INSPEÇÃO E VISITAS, 09/11/1951, grifo nosso).

É possível constatar, com o registro acima, que, para obter êxito na edificação desse projeto de educação pautado no civismo e no higienismo, mostrou-se de fundamental importância a dedicação dos profissionais envolvidos na escola, de forma que as políticas fossem implementadas. Desta maneira, tal aspecto evidencia que

[...] a escola vem sendo, recorrentemente, chamada a oferecer sua poderosa colaboração para o sucesso de campanhas que visam ao combate de endemias e epidemias, como também para a difusão de meios de prevenção e preservação da saúde. Campanhas essas pautadas em representações sobre a saúde, a doença, a infância e, ao mesmo tempo, em uma inabalável crença no poder modelador da educação e da escola (ROCHA, 2003, p. 40).

Com a influência do movimento da Escola Nova, os espaços escolares ganharam uma nova forma de organização. As salas deveriam ser amplas, arejadas e iluminadas, características que eram primordiais às práticas higienistas. Além disso, dever-se-ia

Eliminar atitudes viciosas e inculcar hábitos salutaros, desde a mais tenra idade. Criar um sistema fundamental de hábitos higiênicos, capaz de dominar, inconscientemente, toda a existência das crianças. Modelar, enfim, a natureza infantil pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias (ROCHA, 2003, p. 40).

Quanto às práticas do higienismo no período compreendido entre as décadas de 1940 a 1950, a educação fez-se presente no amplo projeto de intervenção formulado pela corporação médica (ROCHA; GONDRA, 2002, p. 494). Era importante, naquele momento, que na escola se ensinasse a

[...] cuidar da saúde, da alimentação, do corpo, da alma, evitar doenças, vícios, influências malsãs, *ensinar preceitos de higiene*, de comportamentos, influenciar os gostos e as decisões, inculcar regras de economia, *de civismo*, de bondade, incentivar a fraternidade local e mundial, entre outras, foram funções atribuídas à escola (PERES, 2000, p. 155, grifos da autora).

É pertinente considerar que a origem dos conhecimentos relacionados ao civismo e ao higienismo tem como base o Programa de Ensino de 1939, marcado por ideias renovadoras; de acordo com Peres (2000),

[...] podemos perceber que a normatização era no sentido de que a moral e o civismo deveriam ser “vivos” e a sua aprendizagem deveria ser feita através da vida diária da escola. Mais que uma matéria escolar, a moral e o civismo eram dois princípios básicos da escola primária (PERES, 2000, p. 306).

Nas escolas primárias, de maneira geral, eram instituídos programas básicos que estabeleciam o que deveria ser ensinado. Nesse âmbito, o currículo deveria incluir aspectos atinentes a moralidade, civismo, religiosidade, higiene e economia, fatores influenciados pela urbanização e pela modernização do ensino à época.

Em registro já supracitado, concernente a uma visita realizada ao GEJ em 1951, uma dessas características higienistas fica evidente: “Visitando este grupo, *encontrei-o em excelente estado de limpeza*, uma demonstração viva de dedicação da Direção e Corpo Docente”. (LIVRO DE INSPEÇÃO E VISITAS, 09/11/1951, grifo nosso).

No que se refere à manutenção da escola para que permanecesse em excelente estado de limpeza, os registros nem sempre guardam as mesmas impressões. No ano de 1952, um registro de visita da Orientadora do Ensino Primário na ata já revela outra percepção, conforme descrito a seguir:

Nesta data, visitei este Grupo Escolar. Foram observados os trabalhos de classe e recomendado especial cuidado com a correção dos cadernos dos alunos. Foi recomendado, também, seja melhor atendida a limpeza do prédio e do material escolar. (LIVRO DE INSPEÇÃO E VISITAS, 10/10/1952).

Fazendo uma análise do Livro de Ponto do mesmo mês e ano, os acontecimentos registrados no dia 18 do mês de setembro apontam que professora Dejanira Terezinha Mangoni entrou em licença, em consonância com o Artigo 166<sup>18</sup> da Lei Nº 1.751, de 22 de fevereiro de 1952. Na semana seguinte, a professora Ernilda Maria Cavalli Tocchetto também entrou em licença, em conformidade com o artigo 145<sup>19</sup> da mesma lei. Portanto, os indícios levam a crer que a escola estava sendo assistida somente por uma professora, Adinha Anna Mandelli, a qual tinha de assumir

---

<sup>18</sup> Artigo 166 - A apuração do tempo de serviço normal, para efeito de promoção, aposentadoria gratificações adicionais será feita em dias.

<sup>19</sup> Artigo 145 - À funcionária gestante será concedida licença por três meses, mediante inspeção médica.

as funções docentes e administrativas. Assim, restava-lhe pouco tempo para as atividades que supostamente estaria relegando.

Registros das visitas seguintes abordam outros aspectos, como horas cívicas, civismo, distribuição do tempo e das tarefas escolares, além de Educação e Instrução: “Visitei este estabelecimento de ensino, orientando: a) Distribuição do tempo-horários. b) Tarefas escolares. c) Hora Cívica. d) Educação e Instrução”. (LIVRO DE INSPEÇÃO E VISITAS, 26/07/1943).

Quanto aos momentos cívicos, de acordo com Bencostta (2004), os desfiles patrióticos dos Grupos Escolares serviam como transmissores de uma linguagem coletiva, capaz de expressar múltiplos planos simbólicos que os identificavam como uma grande festa. As memórias referentes às comemorações cívicas também estão presentes nos relatos dos alunos do grupo escolar estudado. “[...] *faziam a Semana da Pátria, uma vez ganharam de Farroupilha o desfile, é nos ia desfilando lá embaixo no campo, tinha o fogo simbólico, a banda, mas que bonito que era [...]*.” (Therezinha, entrevista, 2017). A lembrança de Therezinha mostra como os desfiles cívicos também faziam parte substancial nas práticas escolares no GEJ.

Nos relatos dos alunos referentes às memórias sobre os ensaios para a marcha do 7 de Setembro, destacou-se que a professora da turma era responsável pelo ensaio. Tais ensaios eram realizados com antecedência e bastante rigor, comumente na aula de Educação Física e orientados ao som do apito. Nesse âmbito, o dia do desfile representava a ordem estabelecida na instituição escolar e apresentada à comunidade.

Mesmo esse momento sendo marcado por forte espírito de disciplina, não era visto como algo punitivo, pois foi lembrado com alegria e saudosismo pelos entrevistados. Por exemplo, Therezinha indica que, junto às festividades decorrentes da data, às crianças, eram proporcionados momentos de recreação e lazer: “[...] *tinha a corrida do ovo em cima da colher [...] tinha da agulha correndo [...] as corridas no saco*”. (Therezinha, entrevista, 2017).

Nesse sentido, dentro do grupo escolar e na comunidade onde ele estava inserido, existiu um somatório de conhecimentos e práticas escolares centrados na “moralidade, no civismo, na religiosidade, na higiene, na economia, na ordem, na devoção à natureza, que sustentavam um projeto social: a regulação das condutas e dos comportamentos para a construção de uma ordem social harmônica.” (PERES, 2000, p. 305).

Trabalhava-se de modo a se cumprir com os preceitos do civismo e do higienismo, pois a escola, com o advento da República, buscava universalizar culturas e práticas. Acima de tudo, a educação buscava desenvolver um sentimento de pertencimento – tudo isso orquestrado por mestres engajados em fazer o melhor para o aluno, para a escola, para a comunidade, para o País e para a nação.

No subcapítulo a seguir, abordo como era ser professora no meio rural, explorando aspectos como docência e formação.

#### 4.2 SER PROFESSORA NO MEIO RURAL: MEMÓRIAS SOBRE DOCÊNCIA E FORMAÇÃO

Ao revisitarem suas memórias, professora e alunos voltaram a outro tempo e retrataram aspectos da escolarização no espaço rural do GEJ, indicando dificuldades e adversidades encontradas durante o processo ensino e aprendizagem. Em relação a essas experiências, como pontua Grazziotin,

A especificidade está no vivido, na experiência de vida de cada sujeito que rememora. A universalidade está nos pontos de contato entre essas e outras memórias, de outras culturas, nas práticas adotadas, nas formas de contornar os problemas relativos à educação, que, ao longo do tempo, se instituíram, permanecendo durante décadas em diferentes espaços (GRAZZIOTIN, 2008, p. 145).

Para García (2009, p. 19), a formação docente representa “[...] uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer, ou do saber ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante”. Trata-se de um processo de desenvolvimento que acontece permanentemente. No caso do GEJ, mesmo com pouca escolarização, as professoras do Grupo participavam de cursos e reuniões formativas, além de receberem visitas da Orientadora do Ensino, como referido na seção anterior.

A partir das narrativas da professora Ernilda e dos documentos encontrados nos arquivos escolares, é possível ter acesso, mesmo que indiretamente, à compreensão de como ocorriam a formação continuada dos professores e o processo da construção de sua identidade por meio das práticas pedagógicas. Além disso, é possível refletir a respeito da perspectiva do professor sobre os alunos e das relações que se desenvolveram no contexto escolar, de modo a perceber qual era o papel do docente perante a comunidade estudada.

Em seu estudo, Souza (2012) explica que, ao narrarem as suas histórias, os professores voltaram no tempo, rememorando seu próprio processo de escolarização, mostrando o valor que a família tinha para a sua formação. Suas trajetórias se reconstruíram a partir das referências escolares, durante as situações de aprendizagem dos saberes cotidianos e no modo de fazer e de se expressar. (SOUZA, 2012, p. 86).

Já no contexto do trabalho de Bastos (1994), quando docentes relataram suas trajetórias, importantes aspectos relacionados com a condição de ser professor no espaço rural vieram à tona, inclusive as dificuldades de formação. Segundo a análise da autora, o ofício do magistério, para as professoras primárias, tinha uma missão especial: “o professor era conclamado a participar da obra de reconstrução nacional como fator decisivo do fortalecimento da civilização brasileira.” (BASTOS, 1994, p. 136).

A formação de professores é o momento no qual ocorre a socialização e a configuração do profissional. Nesse sentido, a professora entrevistada Ernilda relembra os momentos de estudo formais e não formais que ergueram bases para que ela pudesse se constituir como professora. Um fator que fica evidente em seus relatos é a herança cultural familiar – nesse caso, em específico, pelo vínculo docente familiar: “[...] Minha mãe era professora municipal, ‘né’, de Nova Roma. [...] é que ela teve um pouco de anos no colégio das irmãs em Pinto Bandeira, a passionista de Pinto Bandeira, ainda jovem, ‘né’”. (Ernilda, entrevista, 2017).

Em relação a esse processo de formação da identidade docente, pontua Nóvoa:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 13).

O pensamento de Nóvoa (1995) menciona a pertinência da construção da identidade profissional docente e de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas. Mas, antes disso e de acordo com o mesmo autor, ser professor constituiu-se em profissão graças à intervenção do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino. (NÓVOA, 1991, p. 2). Assim, anteriormente à institucionalização do ensino público, gratuito e laico, a educação estava fortemente ligada às instituições privadas e *confessionais*, além de ser privilégio de poucos.

Nas décadas de 1920 e 1930, um aspecto importante a ser lembrado diz respeito à formação de professores e à circularidade das ideias sobre a nova “pedagogia científica”, ou seja, o movimento escolanovista, considerando que o “[...] espírito norteador desse movimento foi a intenção de modernizar a sociedade brasileira por intermédio da educação” (CUNHA, 2003, p. 455).

Nesse sentido, as professoras que se formaram entre as décadas de 1930 a 1950 estavam inseridas num contexto de mudanças políticas no Brasil:

Com a implementação de uma nova Constituição em 1937 a educação passa a visar o trabalho manual, implementando nas escolas primárias, secundárias e normais disciplinas de trabalhos manuais, mantém a obrigatoriedade do ensino primário e sua gratuidade (INÁCIO; RIBEIRO, 2009, p. 1).

Tal política educacional tinha por função formar mão de obra para o mercado. Porém, esse tipo de educação era destinado às classes menos favorecidas, pois a elite continuava tendo acesso a um ensino voltado ao intelecto.

No que se refere à educação em nível nacional, em um momento em que a população brasileira era composta por um elevado número de analfabetos, era necessário criar uma política para que, gradativamente, esses índices fossem reduzindo. Para que isso se efetivasse, em janeiro de 1946, foi instituído o Decreto de Lei nº 8.530, por meio do qual o currículo destinado à formação de docentes primários foi unificado nacionalmente.

A professora Ernilda realizou o curso primário em Castro Alves/RS. Após o falecimento da sua mãe, por necessidade de acompanhar seu pai, ela se estabeleceu juntamente com a família no município de Vacaria, onde cursou o Complementar, no Colégio São José. O ensino Complementar tinha por objetivo preparar os professores para a escola primária elementar e pública. Segundo o presidente do Estado à época, Borges de Medeiros, as escolas complementares tinham duplo fim: desenvolver o ensino elementar e, concomitantemente, preparar profissionais para a carreira do magistério.

No que se refere a essa formação, é provável que muitas práticas utilizadas nas aulas de Ernilda tenham sido influenciadas pela instrução recebida no Colégio São José. Não obstante, nas localidades rurais, a formação não era tão exigida para o exercício da docência. Conforme o relato da professora Ernilda, ela assumiu a função de professora e diretora do CEJ da seguinte forma:

*[...] a Dejanira, a filha da minha madrasta se formou, ela também lecionou no municipal, na escola, e ela casou depois lá pelo fim do ano, e a escola municipal ficou pra mim depois 'né'. [...] depois eu peguei a mesma escola que a dela. [...] lá em Castro Alves, municipal, setenta e cinco alunos e eu não sabia o que fazer lá dentro. [...] assumi como diretora, dezessete anos, em janeiro eu completei dezoito. (Ernilda, entrevista, 2017).*

Mesmo relatando que não sabia o que fazer, as representações acerca de ser professora adquiridas em casa, por meio da educação que a mãe oportunizava, bem como os anos em que frequentou a escola, deram-lhe subsídios para desenvolver a profissão docente. Outro fator decisivo para que professores, mesmo sem experiência, assumissem o posto de docentes nos Grupos Escolares rurais era a escassez de professores para atender essas localidades. Assim, ter realizado curso complementar, como foi o caso de Ernilda, era algo que nem sempre se concretizava em todas as comunidades. O mais comum era encontrar professores leigos, como explica Bergozza (2010), quando aborda essa carência de recursos humanos nas localidades rurais: “Nos Travessões e nas Léguas, geralmente o professor era escolhido pela comunidade pelo conhecimento que demonstrava possuir”.

Como abordado na seção anterior, a influência do movimento Escola Nova e a importância dada às aulas de Educação Física, bem como a forma de estruturar o planejamento da aula, compõem aquilo que Julia (2001) define como constituição de uma cultura escolar específica, entendida também como elemento que consolida a formação de uma cultura profissional. Nesse sentido, rememora Ernilda: *“[...] eu estudava com a mãe também e eu sei que eu tinha uma letra muito bonita como minha mãe [...]”.* (Ernilda, entrevista, 2017). Segundo Stephanou e Bastos (2008), a caligrafia é a arte de escrever com letra bela e bem formada. Além disso, é uma atividade usual, com função de produzir uma escrita homogênea, harmônica e elegante. Vidal (1998) explica as diferentes práticas utilizadas pelos professores para ensinar caligrafia aos alunos:

Nos 1º e 2º anos da Escola Primária, o aprendizado da escrita dava-se por simples imitação, sendo introduzidos os primeiros exercícios caligráficos. Nos 3º, 4º e 5º anos, reforçava-se o trabalho com a caligrafia [...]. Diariamente, 15 a 20 minutos, nos dois anos iniciais, e 20 a 25 minutos, nos três anos finais do curso primário, eram dedicados ao trabalho com a escrita. Reconhecia a diretora, entretanto, como ideal o começo do exercício caligráfico desde o segundo ano do curso (VIDAL, 1998, p. 2).



Independentemente do nível de adiantamento dos alunos, a importância da caligrafia estava ligada à formação, pois “[...] desenvolver a boa escrita era realçada pelo imperativo de formar o senso estético da criança, precioso à sua educação sentimental. O ensino da técnica, ainda, deveria proporcionar ao/à aluno/a hábitos de ordem e asseio e disciplina mental”. (VIDAL, 1998, p. 2). Além disso,

A caligrafia serve a um currículo, mais do que isso, traz um discurso que produz seu próprio objeto, selecionado a partir do contexto histórico, com interesse em formar uma determinada identidade, de aluno e de cidadão (GRAZZIOTIN; GASTAUD, 2010, p. 223).

Apesar de ser um exercício fastidioso, tratava-se de um saber socialmente construído e aceito, estando o professor atento para contribuir com o desenvolvimento do aluno nesse processo. Ainda quanto a essa prática, vale pontuar que, no que concerne aos materiais usados para escrever, gradativamente, foi-se substituindo a ardósia por papel.

Junto à caligrafia, desenvolviam-se fundamentos necessários para a integralização do aluno à comunidade, pois, ao ser alfabetizado, era possível aprender a fazer contas, saber utilizado para fazer feira. Nesse âmbito, recorrendo aos ensinamentos relacionados à matemática, o estudante podia evitar que o lograssem.

No GEJ, conforme referido na seção anterior, outra prática comum eram as visitas do Delegado Regional de Ensino e das Orientadoras de Educação. As visitas realizadas ao Grupo Escolar tinham como intenção garantir a qualidade do ensino mediante a orientação do professor, bem como servir como instrumento de vigilância e fiscalização, com vistas a supervisionar desde o trabalho do docente até as condições físicas da escola (CATANI, 1995, p. 18). Um exemplo de registro é transcrito a seguir:

Acabo de inspecionar o grupo escolar desta vila. Aqui há alunos de todos os adiantamentos e pude constatar o real esforço das professoras deste estabelecimento. Verifiquei que os trabalhos se processam num ambiente de harmonia e prazer. São dignas, portanto, de aplausos e louvores as dignas professoras Rosalina Pereira, Amanda F. Mangoni e sua diretora Cely B. Conte. (LIVRO DE INSPEÇÃO E VISITAS, 17/07/1942).

Por meio desses registros, o produto do exercício do trabalho de controle e orientação pedagógica realizado pelos inspetores encontra-se fartamente documentado nos relatórios apresentados pelos órgãos responsáveis pela educação (CATANI, 1995).

Outras representações estavam relacionadas ao fazer pedagógico e à organização dos serviços de ensino, como relatado pela Orientadora de Educação Elementar a seguir. Pode-se perceber, com o excerto, a preocupação vinculada ao trabalho docente, à divisão dos tempos escolares, à organização e ao planejamento. Assim, as orientações eram dadas de modo a subsidiar as ações pedagógicas e auxiliar a escola a cumprir com o acordado:

Nesta data, estive, em visita de orientação, no Grupo Escolar de Jansen. Foram devolvidos os seguintes trabalhos: a) Aprimoramento do tempo. b) Organização dos recreios. c) Preparo dos planos de aula. d) Funcionamento da "Hora da leitura". e) Preparação do ambiente para o funcionamento do "Círculo de Pais e Mestres". f) Funcionamento da "Caixa Escolar" e aprimoramento da mesma nas atividades de aula. g) Hora do Brasil – sua organização. (LIVRO DE INSPEÇÃO E VISITAS, 05/11/1942).

Após o fornecimento de orientações, nas visitas seguintes, era elaborado novo texto de reconhecimento pela ordem e eficiência no cumprimento das prescrições, indicando-se que o GEJ atendia com presteza, atenção e dedicação aquilo que a Delegacia de Ensino prescrevia, de modo que as docentes mostravam-se atenciosas com alunos e eram serenas e inteligentes, formadoras de bons cidadãos para a pátria:

Com satisfação acabo de verificar que este educandário está pondo em prática as medidas sugeridas pela Delegada Regional de Ensino em seu plano de orientação. É louvável o trabalho sereno, inteligente e seguro que vem desenvolvendo a Direção e Córpo Docente. Chama a atenção o espírito de ordem, respeito e que reina neste educandário. Os meus aplausos às jovens educadoras Celí B. Conte e Arací Casagrande. Os meus aplausos à experimentada mestra Amanda Mangoni. (LIVRO DE INSPEÇÃO E VISITAS, 29/09/1943).

Essas são as representações construídas acerca dos méritos dessas professoras, reforçando a convicção de que elas iriam manter a ordem e de que reinava na escola um ambiente de paz e harmonia: "Levo boa impressão da visita por ter encontrado tudo em ordem". (LIVRO DE INSPEÇÃO E VISITAS 06/06/1939).

Os registros de visitas ainda apontam outros momentos de transição, relacionados a mudanças administrativas na escola. No que concerne a tais aspectos, relata-se o esforço e o empenho dos sujeitos envolvidos no GEJ em continuar mantendo o bom funcionamento do educandário:

Mudou a Direção deste grupo escolar. Seu corpo docente também já não é mais o mesmo. Contudo reina aqui a mesma ordem, mesmo capricho e aquele mesmo interesse pelas questões educativas que em outras visitas,

me deixaram a melhor impressão. Com que, pois, à jovem educadora Luci Maria Courtois, inteligente e dedicada Diretora desta casa, e à sua digna e talentosa colega, Celina Zugno, os meus louvores sinceros. (LIVRO DE INSPEÇÃO E VISITAS, 18/11/1944).

Mesmo havendo repetidos elogios ao Grupo Escolar, por meio da análise dos documentos, constatei recorrente falta de professores no GEJ. Os atestados comumente estavam atrelados à licença-gestante das professoras. Por se tratar de um grupo escolar localizado na área rural, havia muita dificuldade em conseguir docentes substitutas. Ao encontro disso, a professora Ernilda, em entrevista, reportou que teve 6 (seis) filhos e que cada licença lhe dava o direito de permanecer por três meses em casa. Segundo a memória de Therezinha, “[...] *que eu me lembro da Dona Ernilda, porque cada pouco tinha um filho, ‘né’ e as outras, a cada pouco tirava licença que ‘tava’ grávida [...]*”. (Therezinha, entrevista, 2017). Mesmo tendo este período como resguardo legal, as professoras normalmente não eram substituídas por outras profissionais, havendo sobrecarga para a professora que administrava a escola e exercia outras funções no momento.

De modo geral, as representações dos entrevistados sobre aquele tempo, bem como as informações contidas nos documentos analisados, evidenciam as orientações prescritas ao GEJ e o modo como a educação pretendia conduzir a população daquele lugar para uma determinada “civilidade”. Costumes e modos de ser de aluno e professor eram pautados pela visão pedagógica da época, sobretudo por uma intencionalidade atinente ao ensino da “boa moral e dos bons costumes”, como pontua Cunha (2009).

Neste capítulo, realizei a análise das memórias e dos documentos que possibilitaram compreender como se desenvolveu o processo de escolarização em Jansen. A presença do Grupo Escolar, juntamente com outras entidades do local, como as escolas multisseriadas, procurou conduzir o lugar ao pretense progresso que se almejava entre as décadas de 1940 e 1950. Além disso, as memórias dos primeiros tempos e das instalações provisórias da escola indicam que havia um desejo da comunidade quanto à presença da instituição nesse lugar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre a instituição de ensino em que trabalho, a mesma que me acolheu no início do meu fazer pedagógico, motivou-me a realizar a busca por elementos que fizeram parte da constituição da sua história, contribuindo para a escrita de uma narrativa a respeito de sua criação – trabalho que até então ninguém havia realizado. Esse processo foi se desenvolvendo pelo encadeamento das narrativas dos entrevistados e da análise dos documentos coletados. Assim, a pesquisa, as leituras e o desenvolvimento da escrita desta dissertação fizeram com que eu também refletisse sobre como me constituí como docente.

Com o estudo, tive o propósito de compreender os processos e práticas de escolarização que contribuíram para a constituição do Grupo Escolar Jansen, situado no meio rural de Farroupilha/RS, entre os anos de 1937 e 1958. Nesse sentido, a partir de representações de memórias e documentos sobre esse período, foi possível realizar algumas considerações acerca da trajetória de professoras e alunos nessa instituição.

O GEJ foi criado a fim de atender a demanda por escolarização, no interior do município. O povoamento dessa localidade esteve vinculado aos processos migratórios. Por sua vez, a institucionalização da educação estava fortemente ligada ao desenvolvimento das escolas étnicas, que tinham por função ministrar o ensino primário e prover conhecimentos práticos para o desenvolvimento da agricultura.

Embora esta pesquisa tenha sido realizada junto a uma instituição de nível primário e de caráter local, suas práticas estão relacionadas a um sistema mais amplo, em nível de estado e de nação. Assim, ao analisar o sistema no qual a instituição estava inserida, foi possível perceber as influências relacionadas ao ensino, às práticas e às culturas escolares emergentes, visto que as relações que ocorrem no meio escolar são reflexo da sociedade em si. Por isso, reitero que a criação do GEJ, no ano de 1937, está ligada ao desenvolvimento do Estado Novo, sendo a educação nesse período utilizada como propaganda política, por meio da qual o governo evocava a função de tutela do povo. A educação nesse período também servia como intermédio para melhorar a vida da população de maneira geral, não somente da elite. Outro fator importante a ser lembrado refere-se à oportunidade de ensino gratuito às crianças da comunidade, em um momento no qual a oferta de escolas era escassa. Esse era um incentivo às crianças para estudarem e progredirem por intermédio do

trabalho, mesmo que houvesse a contribuição de algumas famílias para a Caixa Escolar.

Ao pesquisar determinada instituição de ensino, o pesquisador recorre as fontes documentais. No caso específico do GEJ, poucas fontes foram preservadas, provavelmente que em função da mudança de sede por repetidas vezes até a construção de seu prédio próprio. Além disso, no decorrer do processo educacional, o Grupo Escolar teve troca de nomenclatura para homenagear o patrono da escola e doador de terras onde o prédio foi construído, no ano de 1958.

As evidências deste estudo levam a crer que, a partir da instalação do GEJ na nova sede, a escola passou e vivenciar de outra maneira seu processo histórico educacional, com a produção de uma cultura escolar própria, por meio de novas práticas. Nesse sentido, compreendo que a institucionalização da educação está ligada ao desenvolvimento da localidade. No caso do GEJ, sua criação serviu à nacionalização da educação, principalmente na área rural, devido à maior concentração de imigrantes e seus descendentes na região.

Dentre os questionamentos iniciais desta pesquisa, estão aspectos atinentes a sujeitos, práticas e representações acerca da cultura escolar da instituição. Para investigar tais aspectos, o Livro de Inspeção e Visitas, o Livro de Ponto e outros documentos foram cotejados com as memórias dos sujeitos entrevistados, análise que possibilitou inferir sobre vestígios dessa cultura produzida na localidade de Jansen.

O estudo mostrou que, desde o início de suas atividades, mesmo não tendo sede própria, o GEJ esteve destinado prover uma formação primária, oferecendo ensino aos filhos dos agricultores e comerciantes. Os alunos da comunidade eram de orientação religiosa católica, filhos de pais quase sempre analfabetos, como consta nos registros, e alguns poucos com formação primária. Boa parte dos alunos era composta por moradores próximos à instituição; entretanto, outros residiam em localidades distantes, de modo que, em determinadas épocas do ano, devido às condições climáticas e à necessidade de trabalho, constantemente se afastavam da escola. Mas todos estavam interessados no desenvolvimento tanto individual do aluno quanto comunitário da localidade.

Nesse sentido, o cotidiano das práticas evidencia que os sujeitos precisavam conciliar seu tempo de escola com as atividades relacionadas aos trabalhos domésticos e rurais. Sobre essa questão, o trabalho também abordou a importância da escola num contexto em que 80% da população rural era composta por analfabetos.

Outro ponto a ser destacado refere-se à formação das professoras. Por vezes, elas assumiam a docência muito jovens e sem uma formação específica. Ressalto que, embora a professora entrevistada, Ernilda, tenha realizado o curso complementar em Vacaria, ao rememorar sua vida de docente, evocou representações do seu tempo de aluna em escolas geralmente multisseriadas. Nesse âmbito, com base nos documentos analisados e na entrevista com a professora Ernilda, fica evidente a importância da professora no seio da comunidade, além da representação construída a respeito do professor como um exemplo a ser seguido, marcado pela seriedade e pela simplicidade.

Além desses aspectos referentes à maneira de ser do professor, outro ponto importante se refere à formação docente em serviço. Esses momentos foram importantes para o aprendizado e para a discussão de novas ideias com base nos princípios, finalidades, ideais, práticas e métodos fundamentados pelas concepções da Escola Nova – aspecto que vai ao encontro da dissertação de Fernandes (2015), desenvolvida sobre outro grupo escolar de Farroupilha.

A partir dessas análises, pude compreender que, nas instituições localizadas no meio rural, devido à escassez de recursos humanos, era comum a professora acumular para si a função de direção da escola. Assim, em determinadas épocas, apenas um docente administrava a vida pedagógica e burocrática da instituição, a quem cabiam atividades como escrituração da escola, envio de relatórios, matrículas e, quando se podia contar com um corpo docente, inspeção do trabalho dos professores.

Outro aspecto considerado no que concerne às práticas efetivadas nas instituições escolares diz respeito ao civismo, que foi instituído nas escolas étnicas num período em que pouco ou nada se aprendia sobre língua, história e cultura nacionais. A partir de 1938, com a nacionalização compulsória das instituições de ensino, na escola primária, o desenvolvimento de ações ligadas às práticas do civismo se iniciou. Tratava-se de um dos princípios básicos da escola, estabelecido para que os alunos pudessem reconhecer as estruturas do Estado e da Nação, sua origem e formação, os direitos e deveres, a definição de pátria e o culto aos símbolos nacionais. Nesse período, a bandeira era exposta no interior das salas de aula; ensinavam-se hinos do Brasil e o respeito à nação brasileira. Além disso, desfiles cívicos complementavam as atividades escolares relacionadas à prática do civismo.

Ao terminar a escrita desta dissertação, percebo que a produção deste estudo contribuiu para a minha formação pessoal e profissional. Pude repensar as práticas

propostas aos alunos enquanto docente, refletindo sobre o quanto carrego de minha formação em serviço para a sala de aula. Também tive a oportunidade de rememorar aspectos relativos à minha educação primária, como a prática da caligrafia, bem como pensar sobre como ocorre a constituição da profissão de professor. Além disso, por meio da análise das fontes documentais e memorialísticas e das narrativas de história oral, foi possível compreender como as práticas pedagógicas sustentam a elaboração das representações acerca do objeto estudado.

De modo geral, esta investigação permitiu-me perceber a importância da educação no meio rural para a formação integral dos sujeitos, bem como o valor de cada indivíduo na composição de uma história coletiva. Embora esteja ciente de que esta é uma contribuição singela para a história dessa instituição, construída a partir das memórias de escolarização no meio rural de Farroupilha/RS, concluo esta pesquisa consciente de que realizei um trabalho relevante de lembrança relativa a memória sobre o GEJ, bem como busquei contribuir para reflexões a respeito da História da Educação – uma história que é fragmentada e que, portanto, carece sempre de novos olhares e novas pesquisas.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanesi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155-202.
- ALMANAK Escolar do Rio Grande do Sul. Diretoria Geral da Instrução Pública. Edição Oficial. Livraria Selbach de J.R. da Fonseca & Cia. Porto Alegre, 1935.
- AMORIN, Hananiel de Souza Amorim Souza. A implantação dos Grupos Escolares no Brasil nas primeiras décadas do século XX. **Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, Natal, v.1, n. 12, p. 208-224, set. 2015.
- ASSIS, Renata Machado de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.
- BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mal uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi et al. (Org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 23-80.
- BARROS, José D'Assunção. **O Campo da História**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Professorinhas da nacionalização: a representação do professor rio-grandense na Revista de Ensino (1939-1942). **Em Aberto**, Brasília, n. 61, p. 135-145, jan./mar. 1994.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- BELUSSO, Gisele. **Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Farroupilha/RS**: histórias de sujeitos e práticas (1922-1954). 2016. 239 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, 2016.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Desfiles patrióticos: Memória e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba (1903-1971). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 299-321.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos Escolares no Brasil: Um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III – séc. XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BENITO, Augustin Escolano. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Tradução de Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lúcia Gaspar da Silva. Campinas: Alínea, 2017.
- BERGOZZA, Roseli Maria. **Escola Complementar de Caxias**: histórias da primeira instituição pública para formação de professores na cidade de Caxias do Sul (1930-



1961). 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, 2010.

BOTO, Carlota. Nova história e seus velhos dilemas. **Revista USP**, São Paulo, n. 23, p. 23-33, dez. de 1994.

BOTO, Carlota. A liturgia moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Revista de História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 99-127, set./dez. 2014.

BURKE, Peter. **Cultura popular na idade moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CARVALHO, José Murilo de. Os três povos da República. **Revista USP**, São Paulo, n. 59, set./nov. 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/13279/15097/>. Acesso em: 30 out. 2017.

CAPELATO, Maria Helena. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Orgs.). **O Brasil Republicano: o tempo do liberalismo excludente: da Proclamação da República à Revolução de 1930**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. p. 110-142.

CATANI, Denice Barbara. Informação, disciplina e celebração: os Anuários do Ensino do Estado de São Paulo. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 21, n. 2, p.9-30, jul./dez. 1995.

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

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. 7. ed. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. São Paulo: Papyrus, 2012.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 173-191, jan./abr. 1991.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Marcia Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difusão Editorial, 2002.

CORRÊA, Denise Aparecida. **Os governos de Getúlio Vargas (1930-1954) e a Educação Física Escolar no Estado de São Paulo: lembranças de velhos professores**. 2009. 242 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, 2009.

COSTA, Rovílio Frei. **As colônias italianas Dona Isabel e Conde d'Eu**. Porto Alegre: EST, 1992.

CUNHA, Marcus Vinicius. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Santos

Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 447-468.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Saberes impressos escritas da civilidade e impressos educacionais. (Década de 1930 a 1960). In: YAZBECK, Carolina; ROCHA, Marlos Bessa Mendes da (Orgs.). **Cultura e História da Educação**: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. p. 233-251.

ERMEL, Tatiane de Freitas. **Arquitetura Escolar e Patrimônio Histórico-Educativo: Os Edifícios para a Escola Primária Pública no Rio Grande do Sul (1907 – 1928)**. 2017. 343 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC), São Leopoldo, 2017.

ERRANTE, Antoniette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da Educação**, Pelotas, v.4, n. 8, p. 141-174, set. 2000. Disponível em: <http://www.seer.ufgrs.br/asphe/article/view/30143/0>. Acesso em: 15 jul. 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918). Uberlândia: EDUFU, 2014.

FARROUPILHA. Prefeitura Municipal. **Plano Municipal de Educação – PME**. Farroupilha, 2015. Disponível em: <http://www.farroupilha.rs.gov.br/novo/wp-content/uploads/2014/01/Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2017.

FERNANDES, Cassiane Curtarelli. **Uma História do Grupo Escolar Farroupilha: Sujeitos e Práticas Escolares (Farroupilha/RS, 1927 – 1949)**. 2015. 218 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, 2015.

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

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

GARCÍA, Marcelo. **Formação de professores**: para uma Mudança Educativa. Portugal: Porto, 1999.

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

GIACOMONI, Cristian. **A educação física na escola primária**: memórias de professoras e alunos da Giuseppe Garibaldi - Caxias do Sul/RS (1974-1989). 2018.

177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, 2018.

GIL, Natália; CALDEIRA, Sandra. Escola Isolada e Grupo Escolar: a variação das categorias estatísticas no discurso oficial do governo brasileiro e de Minas Gerais. **Estatística e Sociedade**, Porto Alegre, n. 1, p. 166-181, nov. 2011. Disponível em: [seer.ufrgs.br/estatisticaesociedade16](http://seer.ufrgs.br/estatisticaesociedade16). Acesso em: 21 out. 2017.

GIL, Natália; CALDEIRA, Sandra. Escola Isolada e Grupo Escolar: a variação das categorias estatísticas no discurso oficial do governo brasileiro e de Minas Gerais. **Estatística e Sociedade**, Porto Alegre, n. 1, p. 166-181, nov. 2011. Disponível em: [seer.ufrgs.br/estatisticaesociedade16](http://seer.ufrgs.br/estatisticaesociedade16). Acesso em: 21 out. 2017.

GRACIANO, Guilherme Silva; CANAS, Adriano Tomitão. A relação cidade-campo e o conceito de rural. In: COLÓQUIO DE PESQUISA EM ARQUITETURA E URBANISMO E DESIGN, 2., 2013, Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: UFU, 2014. Disponível em: <http://www.ppgau.faued.ufu.br/sites/ppgau.faued.ufu.br/files/08.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. **Memórias recompondo tempos e espaços da educação: Bom Jesus/RS (1913-1963)**. 2008. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; GASTAUD, Carla. Nos traços de caligrafia, indícios de um tempo escolar. **História da Educação**, Pelotas, v. 14, n. 30, p. 207-226, jan./abr. 2010.

GÜLDEN, Barbara L. Reiter et al. **História de Vila Jansen e Comunidades Limítrofes**. Farroupilha: [s.n.], 2000. Localização: acervo da biblioteca da Escola Júlio Mangoni.

HALBWACHS, Maurício. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBBSAWN, Eric. **Sobre história: ensaios**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

INÁCIO, Clarissa Betanho; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. Ser Mulher e Professora Primária nos anos de 1940 a 1950 no Município de Ituiutaba- Minas Gerais em Meio a Modernização do Brasil. In: ENCONTRO INTERNO, 9.; SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFU, 13., 2009, Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: UFU, 2009. Disponível em: <https://ssl4799.websiteseuro.com/swge5/seg/cd2009/PDF/IC2009-0399.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

KINCHECKI, Ana Paula de Souza; SOUSA, Gustavo Rugoni de. A escola e seus objetos: reflexões sobre cultura material escolar. **Colóquio Luso-Brasileiro de**

**Educação**, Joinville, v. 2, p. 1-3, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/10740/7381>. Acesso em: 30 ago. 2017.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 159-176, set./dez. 2000.

KREUTZ, Lúcio. Escolas de Imigrantes em Contexto de Formação do Estado/Nação no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: SBHE, 2005.

KREUTZ, Lúcio. Escolas Étnicas no Brasil e a Formação do Estado Nacional: A Nacionalização Compulsória das Escolas dos Imigrantes (1937-1945). **Poiésis**, Tubarão, v. 3, n. 5, p. 71–84, jan./jun. 2010.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes da região colonial italiana do RS - 1875 a 1930**. 2007. 495 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2007.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer História da Educação: Pensando a operação historiográfica em temas regionais. **Revista História da Educação**, v. 18, n. 43, p.145-161, maio/ago., 2014.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. **Práticas Educativas, Culturas Escolares, Profissão Docente**. São Paulo: Escrituras, 1998.

MARANHÃO, Jarbas. Educação. Obra de conjunto. **Gazeta de Novo Hamburgo**, Novo Hamburgo, ano 6, n. 42, p. 5, 23 out.1952.

MARCHETTO, Suelen. **Ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul (2011-2014):** fatores que interferem na resignificação da política, no contexto da prática, em escolas de Farroupilha/RS. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2016.

MONSERRAT, J. Farroupilha. In: BERTASO, Henrique D'Avila; LIMA, Mário de Almeida. **Álbum comemorativo do 75° aniversário da colonização italiana no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Revista do Globo, 1950. p. 279-291.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA António (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de ensinar, de pensar e de agir – A escola como oficina da vida. Discursos pedagógicos e práticas escolares na escola pública primária gaúcha (1909-1959).** 2000. 494 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1992.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cultura e representações: uma trajetória. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 13, n. 23-24, p. 45 -58, jan./dez. 2006.

PIMENTEL, Alessandra. O método de análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

RIBEIRO, Cleodes Maria Piazza Júlio; POZENATO, José Clemente (Org.) **Cultura, imigração e memória: percursos & horizontes.** Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

RIBEIRO, Cristiane Angélica. Escola rural e a cruzada nacional de educação: 1936-1946. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 221-236, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/14623/8308>. Acesso em: 25 nov. 2017.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação escolar e higienização da infância. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 23, n. 54, p. 39-56, abr. 2003.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta.; GONDRA, José Gonçalves. A escola e a produção de sujeitos higienizados. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 493-512, jul./dez. 2002.  
Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622003000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622003000100004&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 28 nov. 2017.

SANTOS, Deise da Silva. **Memórias e práticas do ensino de música no grupo escolar Farroupilha/RS (1938-1945).** 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 4, jan./dez. 2005.

SELAU, Mauricio da Silva. História Oral: uma metodologia para o trabalho com fontes orais. **Esboços**, Florianópolis, v. 11, n. 11, p. 217-228, 2014.

SEYFERTH, Giralda. As Identidades dos Imigrantes e o Melting Pot Nacional. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 14, p. 143-176, nov. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v6n14/v6n14a07.pdf>. Acesso em: 28 out. 2017.

SOUZA, Gustavo Rugoni de. Cultura material escolar: o mobiliário em discussão. **Criar Educação**, Criciúma, ed. esp., p. 1-9, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2924/2709>. Acesso em: 15 fev. 2018.

SOUZA, José Edimar de. **Trajetória de professores de classes multisseriadas: memórias do ensino rural em Novo Hamburgo/RS (1940 a 2009)**. 2011. 346f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2011.

SOUZA, José Edimar de. **Memórias de Professores: histórias de Ensino Em Novo Hamburgo/RS (1940/2009)**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

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

SOUZA, José Edimar de.; DUARTE, Ariane Reis. O ensino no meio rural: o grupo escolar Madre Benícia - Novo Hamburgo/RS (1940/1969). In: ALMEIDA, Dóris B.; GRAZZIOTIN, Luciane S. S. (Org.). **Colégios elementares e Grupos Escolares no Rio Grande do Sul: memórias e cultura escolar: séculos XIX e XX**. 1. ed. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 192-213.

SOUZA, José Edimar de.; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Um exame final: práticas avaliativas em uma escola isolada rural – Novo Hamburgo/RS (1953-1971). **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 55, p. 297-311, mar. 2014.

SOUZA, José Edimar de.; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Os primeiros tempos de escola evangélica-luterana em Lomba Grande/RS (1834-1881) **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 260-274, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/34635>. Acesso em: 22 out. 2017.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 109-151.

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

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. Traçar letras, palavras e números: caligrafar gestos da escrita e da vida In: ENCONTRO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 14., Pelotas, 2008. **Anais...** Pelotas: Asphe/UFPel, 2008.

TARTAROTTI, Raul Pedro. **Farroupilha**: história de uma cidade. Porto Alegre: CRBF, 2014.

VEIGA, Cyntia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 126-140, jan. 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 nov. 2018.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. España: Morata, 2002.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. España: Morata, 2002.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: responsabilidade do gestor escolar. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 3, p.109-119, jan./dez. 2004.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Instrução pública e configuração do mundo urbano. **História da Educação**, n. 18, p. 83-95, set. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29128>. Acesso em: 10 jan. 2018.

WERLE, Flávia Obino Corrêa.; BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá; COLAU, Cinthia Merlo. Espaço escolar e história das instituições escolares. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 147-163, set./dez. 2007.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROJETO

- 1- Como foi a infância? Onde estudou? Como era a escola? O que a professora ensinava?
- 2- Você estudou para ser professora, como foi o estudo, qual o grau de instrução?
- 3- Como foi o começo da vida de professora, em quem se espelhou?
- 4- Como ela organizava as aulas, como eram os alunos, como lembra do período? Como eram as turmas? Qual a relação com o meio rural?
- 5- Quais os objetos que utilizava para dar aula, caderno, caneta, lápis, material escolar, condições da sala de aula?
- 6- Guarda algum material, possui fotos, registros, sabe onde está?
- 7- Professores que atuavam juntamente, como eram ministradas as disciplinas, classes eram separadas por sexo?
- 8- Quanto tempo ficou como diretora da escola, como era a escolha da direção?
- 9- Como a escola foi fundada, quem enviava verbas?
- 10- Como era a relação da escola com a comunidade local?



## APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pelo presente documento, eu, \_\_\_\_\_, brasileiro(a), \_\_\_\_\_ (situação matrimonial), \_\_\_\_\_ (profissão), CPF nº \_\_\_\_\_, Carteira de Identidade nº \_\_\_\_\_, emitida pelo \_\_\_\_\_, domiciliado(a) e residente em \_\_\_\_\_, na Rua \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, Bairro \_\_\_\_\_, declaro ceder a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental, concedido a mestranda Fernanda Piletti, orientanda do Prof. Dr. José Edimar de Souza, para a pesquisa “Grupo Escolar Linha Jansen - Farroupilha/RS (1937-1958): o processo de escolarização no meio rural.” – título provisório da pesquisa.

A pesquisa tem como objetivo compreender e analisar o processo de escolarização no meio rural de Farroupilha, a partir de documentos e memórias de alunos e professores do Grupo Escolar Linha Jansen.

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

A mestranda Fernanda Piletti fica autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais, o mencionado depoimento em partes ou em sua totalidade, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso para fins idênticos, com a ressalva de sua integridade e citação de fonte e autoria.

O(a) entrevistado(a) poderá, a qualquer momento, obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados por meio do telefone (054) 99162 1264 ou pelo e-mail: fernandapiletti@gmail.com, bem como poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Obs: \_\_\_\_\_

Autorizo a utilização do meu nome \_\_\_\_\_

Em caso de anonimato, serei identificado(a) com o nome de \_\_\_\_\_

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

Farroupilha, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Nome do entrevistado(a) e assinatura

\_\_\_\_\_  
Fernanda Piletti

\_\_\_\_\_  
Nome do responsável pelo participante  
e assinatura

## APÊNDICE C – PRIMEIRA PÁGINA DA ORGANIZAÇÃO DAS MEMÓRIAS

Sujeitos	Representação	Contexto	Criação do Grupo	Professores	Como eram as aulas	Planejamento	Formação para ser professor	Formação em Serviço	Como se aprendia e como se ensinava
Emilda	Bancos compridos, as classes, as classes eram mais ou menos separadas, não eram tão juntas, mas o banco era junto e de madeira. * vinham a pé, vinham a pé, tinham que sair cedo, 'né', uma vez me aconteceu uma que, tinha o Eleu Giacomelli,	* em quarenta e cinco, em maio de quarenta e cinco, eu não me lembro o dia, eu estava na escola municipal, meu pai saiu a de casa, quase quatro quilômetros longe a escola para vir me avisar que era para mandar os suspender os alunos, que fossem para	* meu marido fez muitas vezes a Porto Alegre pra, por causa da construção da escola. * mas depois lá a gente que escolhia os trabalhadores para fazer as coisas 'né', a empresa que ia...para construir aquela escola * os pais vinham até a escola para saber sobre os filhos, foi criado um	* mas ela ficou só dois anos, porque ela foi nomeada em trinta e seis, fevereiro, janeiro, fevereiro de trinta e seis e ela faleceu em trinta e oito, não, em trinta e cinco, então, ela ficou dois anos só lecionando* * me formei em quarenta e quatro * duas, sempre pouco tempo eu fiquei lá com três professores	* , fevereiro e a escola municipal ficou pra mim depois 'né' lá em Castro Alves, municipal, setenta e cinco alunos e eu não sabia o que fazer lá dentro. * eu fiquei com tanto dó daquelas crianças que eu fiquei mais uma	* nós fazíamos plano, todos os meses, a delegacia de ensino dava exemplos, sabe, como é que se diz, um guia 'né', ali eles te apresentavam por exemplo um plano sobre, para um mês * , tinha, a gente fazia planos, ultimamente, os últimos anos era ótimo porque tu dividia o programa que tu tinha, para a série que tinha, 'né', era muito	1 - é que ela teve um pouco de anos no colégio das irmãs em Pinto Bandeira, a passionistas de Pinto Bandeira, ainda jovem, 'né'. 2 - é que não podia trabalhar, então foi estudar, 'né', então foi quase a única, eu acho, que estudou um pouco, 3 - a mãe faleceu eu tinha onze anos e a mãe faleceu e eu em janeiro completei onze anos e ela faleceu em	* em quarenta e cinco trabalhei no municipal, em quarenta e seis casei e fui para Pinto Bandeira e em quarenta e sete, no fim de quarenta e sete, em novembro, fui para a Jansen * o primeiro ano que eu fui interna, com doze, com onze anos, com doze anos no	1 - porque eu estudava com a mãe também e eu sei que eu tinha uma letra muito bonita como minha mãe

## APÊNDICE D – PRIMEIRA PÁGINA DA ORGANIZAÇÃO DO LIVRO DE VISITAS

		Foram devolvidos os seguintes trabalhos: a) Aprimoramento do tempo. b) Organização dos recreios. c) Preparo dos planos de aula. d) Funcionamento da "Hora da leitura". e) Preparação do ambiente para o funcionamento do "Círculo de Pais e Mestres". f) Funcionamento da "Caixa Escolar" e aprimoramento da mesma nas atividades de aula. g) Hora do Brasil – sua organização.
26 de julho de 1943	Orientadora de Educação Elementar	Visitei este estabelecimento de ensino, orientando: a) Distribuição do tempo-horários. b) Tarefas escolares. c) Hora Cívica. d) Educação e Instrução.
29 de setembro de 1943	Delegado Regional	Com satisfação acabo de verificar que este educandário está pondo em prática as medidas sugeridas pela Delegada Regional de Ensino em seu plano de orientação. É louvável o trabalho sereno, inteligente e seguro que vem desenvolvendo a Direção e Corpo Docente. Chama a atenção o espírito de ordem, respeito e que reina neste educandário. Os meus aplausos às jovens educadoras Cell B. Conte e Araci Casagrande. Os meus aplausos à experimentada mestra Amanda Mangoni.
18 de novembro de 1944	Delegado Regional	Mudou a Direção deste grupo escolar. Seu corpo docente também já não é mais o mesmo. Contudo reina aqui a mesma ordem, mesmo capricho e aquele mesmo interesse pelas questões educativas que em outras visitas, me deixaram a melhor impressão. Com que, pois, à jovem educadora Luci Maria Courtois, inteligente e dedicada Diretora desta casa, e à sua digna e talentosa colega, Celina Zugno, os meus louvores sinceros.
7 de junho de 1945	Orientadora de Ensino Primária	Nesta data, estive, em visita de orientação, neste Grupo Escolar.
10 de junho de 1946	Orientadora de Ensino Primária	Em reunião de orientação, foram tratados os seguintes assuntos: Testes ABC – exercícios corretivos. Planos – unidades didáticas. Hora Cívica. Círculos de Pais e Mestres. Biblioteca Escolar.
22 de novembro de 1946	Orientadora de Ensino Primária	Estive neste estabelecimento de ensino, fazendo a

## ANEXO A - ATA DE INSTALAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR DE LINHA JANSEN

M

Ata de instalação do Grupo Escolar de Linha Jansen  
 Aos primeiros dias do mês de Agosto de mil novecentos e  
 trinta e oito de sessenta e seis horas, no salão do Club Recreativo  
 Farnesella onde provisoriamente se funcionava o grupo a saber,  
 no 2º dist. municipal denominado Coronel Afonso Abast, em  
 antigo Alvar de Cunha e fronteira Linha Jansen, presentes os  
 sr. Capitão Eudoro Lucas d'Oliveira, Prefeito Municipal, Honorário  
 Schneider, delegado de polícia, Antão Batista, advogado, Antônio  
 Ribeiro Mantovani, delegado escolar, Padre Angélio Jordani,  
 Valtér Tedesco, sub-prefeito, João Veigosa Neto, Juvenal Mandel,  
 Hugo Mantovani, funcionários municipais, Genésio Veigosa  
 também funcionários municipais, Silvana Jacom e Celia Orlan-  
 burg, professoras do Grupo Escolar de S. Marcos, Sra. Priscilla  
 Mangoni, professora estadual submunicipal, e exaon sr.  
 Capitão Eudoro Lucas de Oliveira, Valtér Tedesco e demais srs.  
 ortas e colaboradores, iniciaram os trabalhos de instalação do  
 Grupo. A srta Joana Dal Pont, diretora do estabelecimento, com  
 vidam a sr. Prefeito Municipal para presidir os trabalhos.  
 O sr. Prefeito agradeceu a distinção, com o qual, depois de decla-  
 ração aberta os trabalhos a sr. Antão Batista para secreta-  
 rio ad hoc. O sr. Prefeito mandou que fosse lido e lido  
 o termo de compromisso da professora Joana Maria Dal  
 Pont, o que foi feito, sob prolongado Salvo de palmas.  
 A seguir foi lida a palavra de quem dela quisera fazer  
 uso. Tomou-a o sr. Honorário Schneider que em nome da  
 diretora do estabelecimento agradeceu o comprometimento das cento  
 resididas e demais, presentes, estendendo e em seu belo impro-  
 o sr. Schneider fez ressaltar, em belas frases, o panorama ad-  
 ministrável de um Brasil culto e próspero, graças a dedicação do  
 magistério público. Em seguida o sr. Padre Angélio Jordani  
 pediu a palavra para proferir em primeiro lugar, um telegrama  
 de congratulações ao sr. Secretário da Educação, em razão da  
 instalação deste grupo; e em segundo lugar um voto de louvor

a sra. Amanda Mangoni e los serviços prestados a  
 instrução neste distrito. As duas propostas foram aprovadas  
 com uma só voz de falarem. Como mais ninguém quizesse  
 fazer uso da palavra, o sr. Prefeito dando termo a sessão de  
 fez vibrante alusão dizendo de valor inestimável que é para  
 um povo que tenha um ensino publico eficiente. S. S. deu ainda  
 da da importância do acontecimento presente, para o povo deste distri-  
 to, congratulando-se com todos elle instaloual deste grupo. Falou  
 com carinho da obra infatigavel e patriótica do Sr. Secretari  
 da Educação. Finalizando comtudo ao povo da Grande Mauá  
 para que auxiliasse e prestigiasse os esforços da digna Directora sra.  
 Joanna Maria Mauá. Nada mais honrando a tratar o Sr.  
 Capitão Prefeito encerrou a sessão. Nada mais honrando lauro  
 a presente até que vai por um animado hino como pelo  
 presentes.

Em tempo: Ao finalisar os trabalhos os alunos do grupo entoaram  
 honramente cantaram o himno Nacional, no que foram acompanhados  
 de por todos os presentes.

Cap. Luciano Valerino

Prefeito Municipal.

Ante Baptista Secretari ad-hoc.

Joanna Maria Dal Pont Directora Interina

Lebra Jacovi - Directora int<sup>a</sup> do G. E. de S. Marcos.

Celia Schilling - Professora do G. E. de S. Marcos.

Lilly C. Ducos

Maria Venzon

Thoni Agostoni

Olinda F. Fecese

Pierina Giron

Cristina C. Bertol

Amanda F. Mangoni

Teresa Mangoni

Hamero Schneider