

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
TECNOLÓGICO
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

FERNANDA RODRIGUES ZANATTA

**DIVERSIDADE CULTURAL E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS
A PROPOSTA EDUCACIONAL DE BARÃO/RS
DE 1930 A 1960**

Caxias do Sul
2011

FERNANDA RODRIGUES ZANATTA

**DIVERSIDADE CULTURAL E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS
A PROPOSTA EDUCACIONAL DE BARÃO/RS
DE 1930 A 1960**

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

Orientador: Dr. Lúcio Kreutz

Caxias do Sul
2011

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

Z27d Zanatta, Fernanda Rodrigues
Diversidade cultural e políticas públicas educacionais : a proposta de Barão/RS de 1930 a 1960 / Fernanda Rodrigues Zanatta . 2011.
183 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.
“Orientação: Prof. Dr. Lúcio Kreutz”

1. Multiculturalismo. 2. Educação e Estado. 3. Educação - História. 4. Civilização - História. 5. Migração – Alemanha – Rio Grande do Sul. 6. Migração – Itália – Rio Grande do Sul. I. Título.

CDU : 316.7

Índice para catálogo sistemático:

1. Multiculturalismo	316.7
2. Educação e Estado	37.014.611
3. Educação - História	37(091)
4. Civilização - História	930.85
5. Migração – Alemanha – Rio Grande do Sul	325(430:816.5)
6. Migração – Itália – Rio Grande do Sul	325(450:816.5)

Catálogo na fonte elaborada pela bibliotecária
Kátia Stefani – CRB 10/1683



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960”

Fernanda Rodrigues Zanatta

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, 18 de outubro de 2011.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Lúcio Kreutz (orientador)
Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dra. Isabel Arendt
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof. Dra. Terciane Angela Luchese
Universidade de Caxias do Sul

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. 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.uks.br

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

“E é sempre melhor o impreciso que embala do que o certo que
basta, porque o que basta acaba onde basta,
e onde acaba não basta,
e nada que se pareça com isto devia ser o sentido da vida...”
(Álvaro de Campos) Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

A dissertação aqui presente representa várias páginas escritas não apenas da dissertação em si, mas páginas da vida profissional e pessoal. Escrever uma dissertação e vivenciar todos os momentos que a escrita pressupõe significou muito em termos de conhecimento do tema em estudo, de pessoas, de lugares, de autoconhecimento, de História. São infindos os contributos e muito distintos entre si.

Da área acadêmica estão os professores, os livros, artigos, as comunicações, os eventos que revigoraram as energias para seguir a escrever.

Obrigada aos professores que conheci ao longo da minha formação por me fazerem acreditar que poderia chegar aqui. Obrigada a todos os professores do Programa de Pós Graduação em Educação, que me conduziram até tais “documentos acadêmicos”, por ampliarem e contribuírem com a minha pesquisa e com os meus horizontes. Guardo cada um de vocês com muito carinho.

Muito obrigada aos professores da Linha de pesquisa da História da Educação professor Dr. Lúcio Kreutz, professora Dra. Terciane Ângela Luchese, professora Dra. Luciane Sgarbi Graziottin e professora Dra. Nilda Stecanella por abrirem o caminho da historiografia da educação em suas múltiplas faces, sendo uma inspiração para buscarmos sempre mais.

Ainda no rol de professores, agradeço de forma muito especial, ao professor Lúcio Kreutz, meu orientador por ter contribuído, com carinho e amizade, desde o início com o incentivo ao tema e depois à pesquisa. As suas análises da pesquisa fizeram-me progredir e me mostraram o caminho para chegar aqui. Muito obrigada!

Aos meus colegas do curso, muito obrigada a todos, foi muito bom conhecê-los e repartir esses momentos de estudo.

Agradeço à Júlia, secretária do Programa de Pós Graduação em Educação por ser sempre tão prestativa, eficiente e amiga.

Obrigada aos guardiões da memória, que é como passei a chamar aqueles que não só registram, mas “guardam” com muita estima a história, os fatos, os eventos, as pessoas, as memórias das comunidades, com sua dedicação colaboraram e doaram um pouco dos seus conhecimentos, sabedoria e tempo para esta pesquisa e contribuíram significativamente para organizar esse registro da história educacional de Barão. Foram muitas as pessoas que colaboraram pelo que lhes gostaria de deixar aqui o meu agradecimento. A todas as pessoas que

contribuíram com algum livro, alguma informação, algum documento, alguma forma de apoio, muito obrigada!

Agradeço ao meu universo familiar que me possibilitou realizar esta dissertação. Obrigada Fernando que durante esse momento de estudos foi meu “bolsista” literalmente, me acompanhando às aulas, aos eventos... Obrigada a minha mãe Dalva, que foi incansável em me acompanhar e dividir os cuidados com o pequeno Fernando, após a sua chegada. Ao meu filho Felipe e ao meu marido Carlos que precisaram ser mais autônomos num conjunto muito variado de tarefas, substituindo-me em muitas delas.

Tem lugares que me lembram
Minha vida, por onde andei
As histórias, os caminhos
O destino que eu mudei...

Rita Lee

Composição: John Lennon E Paul Mc Cartney

Muito obrigada!

“Janela sobre a memória
Um refúgio?
Uma barriga?
Um abrigo onde se esconder quando estiver se afogando na
chuva, ou sendo quebrado pelo frio, ou sendo revirado pelo
vento?
Temos um esplêndido passado pela frente?
Para os navegantes com desejo de vento, a memória é um
ponto de partida.”

Eduardo Galeano

RESUMO

O objetivo do presente estudo é conhecer e analisar o debate acerca das iniciativas de implantação e de condução dos processos educativos no município de Barão, no período de 1930 a 1960. O texto contempla a identificação e compara as políticas públicas educacionais ao modelo já estabelecido na região povoada por imigrantes sensibilizando para as questões que envolvem a cultura e os significados que estas têm para as comunidades, bem como para as necessidades da preservação cultural, tendo a escola como entidade de apoio para preservar. Conhecer e discutir as práticas e políticas educacionais realizadas nas escolas étnico-comunitárias e valorizar as histórias das comunidades, as unidades de ensino e as culturas regionais são objetivos elencados nesta pesquisa que tem como base os conceitos de representação e apropriação implícitos nas iniciativas e práticas escolares dos imigrantes e dos processos comunitários implantados. Através da perspectiva da História Cultural, a análise dos documentos e dos indícios proporcionou a interpretação e a reconstrução de alguns tempos e espaços escolares. A dissertação se organiza em quatro capítulos, sendo que o primeiro apresenta considerações a respeito da cultura de um povo, da diversidade cultural, da pluralidade cultural. No segundo capítulo a região pesquisada é apresentada em seus aspectos históricos de chegada, organização e iniciativas dos imigrantes, destacando num segundo momento as iniciativas e práticas escolares. Na sequência o texto aprofunda a legislação de nacionalização do ensino para que no capítulo final sejam feitos os entrecruzamentos e análises da cultura escolar instituída e instituída. As práticas escolares apresentaram forte influência da cultura dos imigrantes, sendo a língua o aspecto mais marcante. As políticas de cunho nacionalista influenciaram e modificaram as práticas escolares e as iniciativas escolares públicas contribuíram para o fechamento das escolas étnico-comunitárias. Dentre os contributos das iniciativas dos imigrantes destaca-se a importância do ensino, da escolarização para o desenvolvimento de um povo e de uma região.

Palavras-chave: Diversidade cultural, imigrantes, história da educação, cultura escolar, História Cultural, nacionalização do ensino.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze and debate the initiatives the deployment and conduct of educational processes in the town of Baron, in the period 1930 to 1960. The text provides for the identification and compares educational policies to the model already established in the region populated by immigrants by raising awareness of the issues surrounding culture and the meanings that they have on communities and the needs for cultural preservation, with the school as a support entity to preserve. Know and discuss the educational policies and practices carried out in schools, ethnic community and value the stories of communities, teaching units and regional cultures are goals listed in this research that is based on the concepts of representation and appropriation implicit in the initiatives and school practices of immigrants and community processes in place. Through the perspective of cultural history, analysis of documents and evidence provided interpretation and reconstruction of school a few times and spaces. The dissertation is organized into four chapters, the first of which presents considerations about the culture of a people, cultural diversity, cultural plurality. In the second chapter the area surveyed is presented in its historical arrival, organization and initiatives of immigrants, highlighting a second time initiatives and school practices. Following the text deepens the rules of nationalization of education to be made in the final chapter analyzes the crossovers and the school culture instituting and instituted. The school practices were strongly influenced the culture of immigrants, the language being the most striking aspect. The policies of a nationalist influenced and changed school practices and public school initiatives contributed to the closure of schools-ethnic community. Among the initiatives of the contributions of immigrants highlights the importance of education, education for the development of a people and a region.

Keywords: cultural diversity, immigrants, the history of education, school culture, cultural history, nationalization of education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema do conceito de cultura para Geertz.....	33
Figura 2 - Cais do Porto em São João de Montenegro.....	51
Figura 3 - Cais do Porto de São Sebastião do Caí em 1910.....	52
Figura 4 - Vista aérea de município de Barão/RS.....	54
Figura 5 – Pedreira em Barão no ano de 1889.....	59
Figura 6 - Henrique Von Holleben.....	63
Figura 7 - Vista aérea do município de Barão no ano de 1960.....	64
Figura 8 – Chegada do Trem em 11 de fevereiro de 1946.....	65
Figura 9 – Trem ferroviário em 1946.....	66
Figura 10 – Antiga Estação Barão.....	67
Figura 11– Casa de imigrantes alemães em Linha Francesa Alta.....	70
Figura 12 – Casa de imigrantes em Linha General Neto.....	71
Figura 13 – Casa de imigrantes em Barão Velho.....	71
Figura 14 – Livro religioso na língua italiana.....	72
Figura 15 – Família Zanatta.....	73
Figura 16 – Alunos do grupo escolar Professora Maria Edith Selbach em 1940.....	79
Figura 17 – Grupo Escolar: Professores, pais, autoridades e alunos em Barão.....	81
Figura 18 – Hora Cívica no Grupo Escolar.....	82
Figura 19 – Professora Inêz Zanatta.....	83
Figura 20 – Professora Edi Rita Vier Calliari.....	83
Figura 21 – Formatura do 5º ano primário.....	83
Figura 22 – Professora Assunta Fortini.....	84
Figura 23 - Lousa de ardósia.....	108
Figura 24 - Antiga escola da Linha Francesa Alta	110
Figura 25 - Quadro Verde da antiga Escola da Linha Francesa Alta.....	111
Figura 26 - Livro de Leitura.....	111
Figura 27 - Livro didático utilizado na escola de Linha Francesa Alta na língua alemã.....	112
Figura 28 - Antigo banco escolar utilizado na escola da Linha Francesa.....	112
Figura 29 - Antigo banco escolar utilizado na escola da Linha Francesa.....	112
Figura 30 - Antiga escola do Sagrado Coração de Jesus.....	118
Figura 31 - Livro de Atas de Exames Finais.....	120
Figura 32 - Livro de Atas de Exames Finais.....	120

Figura 33 - Igreja Evangélica de Linha General Neto	134
Figura 34 – Igreja Evangélica de Linha General Neto no ano de 2008.....	134
Figura 35 – Professor Ludwig Koch.....	139
Figura 36 - Professor Ludwig Koch e alunos da escola da comunidade evangélica da Linha General Neto.....	141
Figura 37 - Professora e alunos da Escola Municipal de Linha General Neto.....	142
Figura 38 – Professor Jacob Willibaldo Hensel e alunos na Escola da Linha Francesa Baixa.....	146
Figura 39 - Antigo prédio escolar da Linha Francesa Baixa.....	147
Figura 40 - Antigo prédio escolar da Linha Francesa Baixa.....	147
Figura 41 - Sagras - festividade religiosa em Arroio Canoas.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro1 – Aulas na região do atual município de Barão no ano de 1907.....	76
Quadro 2 – Professores e alunos do Grupo Escolar no ano de 1940.....	80
Quadro 3 - Divisão da ocupação das comunidades por etnia.....	101
Quadro 4 - Lista de professores da Escola de Linha General Neto.....	138
Quadro 5 - Professores da Escola Particular da Comunidade Evangélica de Linha General Neto.....	140
Quadro 6 - Professores na Escola Municipal Brás Cubas de Linha General Neto em Barão/RS.....	142
Quadro 7 - Legislação sobre nacionalização do ensino.....	163

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização da Serra Gaúcha e do Vale do Caí no RS.....	50
Mapa 2 - Localização do município de Barão na região do Vale do Caí /RS.....	53
Mapa 3 - Localização do município de Barão no Estado do RS.....	56
Mapa 4 - Mapa do município de Barão.....	100
Mapa 5 - Localização da Linha Francesa Alta em Barão.....	103
Mapa 6 - Localização da comunidade de Sagrado Coração de Jesus em Barão.....	113
Mapa 7 – Localização da comunidade de Linha General Neto em Barão.....	132
Mapa 8 - Localização da comunidade de Linha Francesa Baixa em Barão.....	145
Mapa 9 - Localização da comunidade de Arroio Canoas em Barão.....	148

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 – DIVERSIDADE CULTURAL: CULTURAS, REPRESENTAÇÕES E MEMÓRIAS.....	24
1.1 - Diversidade Cultural e Processo Escolar.....	24
1.2 - História Cultural e ênfases.....	36
1.3 - Método e fontes.....	40
2 – A HISTÓRIA DO CHÃO COMEÇA AQUI.....	50
2.1 - O Vale do Caí.....	50
2.2 – Aspectos gerais do município de Barão/RS.....	54
2.2.1 - Geografia física do município.....	55
2.2.2 - O clima, hidrografia, flora e fauna.....	56
2.2.3 - A economia.....	57
2.2.4 - Histórico: A formação do município de Barão/RS.....	58
2.2.5 - Barão: A origem do nome	61
2.2.6 - A chegada dos imigrantes	67
2.2.6.1 - Os primeiros imigrantes alemães	68
2.2.6.2 - Os primeiros imigrantes italianos	71
2.2.6.3 - Outros imigrantes: traduzindo a diversidade cultural	73
3 - RELAÇÕES ENTRE SABERES E PRÁTICAS ESCOLARES EM BARÃO.....	75
3.1 - Iniciativas públicas escolares e escola étnico-comunitária confessional.....	75
3.2 - Escolarização na Sede: escola pública.....	77
3.2.1 – O Grupo Escolar de Barão.....	79
3.3 - A escolarização no interior do município.....	85
3.4 - Escolas étnico-comunitárias confessionais.....	88
3.4.1- As “aulas”: O que foram essas escolas?	92
3.4.2 – A autoridade local: O professor.....	94
3.4.3 - Material didático.....	96
3.4.4 - Currículo escolar: saberes instituintes e instituídos.....	96
3.5 - As escolas étnico-comunitárias de Barão.....	98
3.5.1- As comunidade.....	99
3.5.1.1 - Comunidades de origem alemã.....	101
3.5.1.1.1 - Linha Francesa Alta.....	103
3.5.1.1.2 - A escola de Sagrado Coração de Jesus.....	113
3.5.1.1.3 - A Escola do Badensberg.....	132
3.5.1.1.4 Linha Francesa Baixa.....	144
3.5.1.2 - Comunidades de origem italiana.....	148
3.5.1.2.1 – Arroio Canoas.....	148
3.5.1.2.2 - A Escola Italiana.....	149
4 - A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO E O TÉRMINO DAS ESCOLAS ÉTNICO-COMUNITÁRIAS.....	158

4.1 - Por que ocorreu a nacionalização do ensino?.....	159
4.2 - As prescrições políticas.....	162
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS O DIÁLOGO ENTRE CULTURAS.....	172
BIBLIOGRAFIA.....	178

INTRODUÇÃO

Contar histórias é a forma de fazer a vida e o mundo existirem. Desde os tempos mais antigos, a arte de contar história garante que a humanidade continue. Narrar a vida pode ser inventá-la a cada dia novamente. Assim, as narrativas dessa pesquisa, com múltiplas faces, compõem cada qual com o seu estilo e sua vivência, um retrato da história do município de Barão/RS, com raízes fortes na terra e que fazem a vida se reinventar com engenho e arte a cada dia. Escrever um pouco da história da educação é uma tarefa interpretativa, de busca e, portanto, desafiadora, pois se trata de uma investigação de um passado remoto, com algumas pistas, alguns dados e registros que precisam ser interpretados e relacionados ao momento histórico e à estrutura social vivenciada.

Construídas com as experiências de cada um dos seus atores, essas histórias permitem que o passado seja o lastro do presente. A escrita da narrativa de um lugar ou região serve para compreensão da vida humana, mas serve também como embasamento cultural para entender a vida em sociedade.

No Rio Grande do Sul a imigração alemã foi pioneira na área abrangida pela pesquisa, tendo chegado a partir de 1824. Aqui puderam imprimir sua cultura, seus valores, construindo e constituindo seu espaço de acordo com suas crenças. Da mesma forma, a partir de 1875 chegam os italianos, com muitos ideais em comum aos primeiros. É importante ressaltar que, ao se estabelecer, cada grupo de imigrantes encontrou um cenário diferenciado, dado ao período da chegada de cada um destes.

A chegada dos imigrantes ao Rio grande do Sul, primeiro os alemães, depois os italianos, levou-os a imprimir os costumes e valores trazidos da Europa. Entre eles o valor dado à educação. Ao desbravarem as matas e se instalarem, os imigrantes encontraram muitas dificuldades até formarem as suas comunidades e estabelecerem uma vida comunitária. Inicialmente o processo escolar foi iniciado tendo como local as casas das famílias, posteriormente foram surgindo locais próprios para o ensino. Diante dessa necessidade, Surgem as primeiras escolas, caracterizadas como escolas étnico-comunitárias¹.

¹ Escolas formadas pela comunidade, com características culturais das famílias que a compõem.

É nesse contexto histórico que a presente pesquisa se desenvolve. O tema aqui investigado – o processo de escolarização de Barão/RS entre 1930 e 1960 e a sua relação com a diversidade cultural tem por objetivo ampliar os conhecimentos das escolas étnico-comunitárias deste jovem município e a consideração dada para as diferenças culturais que sempre se fizeram presente neste espaço geográfico. Ou seja, a importância dada à cultura, seu sentido identitário na instituição escola e na comunidade, mas também para as políticas públicas educacionais instituídas, nos fazeres cotidianos das escolas étnico-comunitárias.

Tais escolas são criadas para suprir a falta de instituições públicas de ensino, pois ao chegarem às terras desabitadas, os primeiros imigrantes não encontraram no Estado Brasileiro iniciativas por parte do governo para atender a demanda educacional dos novos habitantes desse território. É possível justificar parte dessa situação ao fato de no RS o centro das preocupações terem sido as revoluções ocorridas naquele período, pois:

Em todo o período imperial a província viu-se envolvida em guerras exteriores: a Cisplatina (1817-28), as Guerras Platinas (1849-52) e a Guerra do Paraguai (1864-70); e ainda internamente na Revolução Farroupilha (1835-45).

Se, como vimos, a sociedade gaúcha estruturou-se num clima constante de lutas de fronteira e de conflitos outros é fácil entender que aí mais lento foi o processo de valorização da educação e sua organização de modo sistemático (LOURO, 1986, p.7).

Ou seja, se no Brasil a valorização do processo de escolarização do povo deixava a desejar, só atendendo a elite, no RS, este fato se agravava devido aos conflitos. Diante do exposto entende-se que a educação dos filhos foi alvo de preocupação dos imigrantes. Para tanto criam escolas e ao tomarem tal iniciativa imprimem também as características culturais de cada etnia: costumes, linguagem, valores, aspectos que são associados e vinculados ao ensino ministrado. Ou seja, educação e cultura apresentam-se como indissociáveis.

Até determinado período a diversidade cultural foi valorizada dentro da instituição escola, mas passou a ser alvo de proibições após a inserção de políticas

públicas educacionais, durante o final da década de 1930, quando ocorreu a nacionalização do ensino². Conforme Louro:

... Corresponde o “entusiasmo pela educação”, como diz V. Paiva, à idéia liberal e idealista do que pela educação poderia se alterar a sociedade, ou seja, solucionado o problema educacional os demais problemas seriam resolvidos. O analfabetismo é visto como a maior doença do País. Faz parte desse quadro uma forte tendência nacionalista que se concretiza pela preocupação do Estado em criar escolas públicas nas colônias dos imigrantes, fechando escolas estrangeiras (que se difundiam no RS e outros estados sulistas). Fala-se muito da época em intervenção federal nos estados para suprir a educação elementar, mas isso não chega a se concretizar pela alegada falta de recursos (LOURO, 1986, p.12).

Apresento essa análise num momento em que a discussão em torno do conceito de diversidade se faz presente com intensidade. A pesquisa se dá a partir das memórias presentes nas instituições, nos espaços escolares ou não, nas memórias pessoais (memória oral) e dos objetos guardados por aqueles que viveram tal período.

Os espaços escolares, os objetos, as casas e as paisagens têm histórias para contar e podem ser associadas a pessoas e acontecimentos. As escolas e os documentos guardam memórias. A memória não serve apenas para copiar ou reproduzir, mas também é um recurso de recuperar informações e combiná-las de uma maneira a formar pensamentos novos através da busca historiográfica do local e dos que nele vivem.

Os lugares de memória como fontes que retêm momentos da vida são ricos de história, pois

“memória é a vida, emerge de um grupo que ela une, é múltipla, plural, coletiva e individualizada, é afetiva e mágica, se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto; a materialização da memória está representada nos museus, arquivos, bibliotecas, centros de documentação e banco de dados”. (NORA, 1993, p.08)

A pesquisa produzida, portanto, fica restrita, às fontes documentais encontradas nas memórias escolares e pessoais, através dos indícios encontrados e/ou relatados, através da memória oral, no período delimitado para a pesquisa, isto é, de 1930 a 1960.

²As causas e consequências do período de nacionalização do ensino serão aprofundadas em outro momento.

O tema “escolas comunitárias em região ítalo e teuto brasileira no Estado do Rio Grande do Sul” mobiliza vários questionamentos por terem sido escolas que possuíam características peculiares dos descendentes de imigrantes que as organizaram e conduziram o seu trabalho. Assim como ocorreu em vários pontos do país e no RS, nas regiões do Vale do Caí e da Serra Gaúcha, houve manifestações escolares com características étnicas dos descendentes de imigrantes.

Porém, o presente estudo se diferencia dos demais por apresentar uma análise de como foi a transição dessas escolas étnico-comunitárias para as escolas públicas quando houve a Nacionalização do Ensino durante os anos de 1930 e 1940, buscando entender as conseqüências desse processo de nacionalização para os grupos étnicos do Município de Barão.

Sendo o período de nacionalização do ensino um momento histórico no qual ocorreram mudanças de várias ordens, tais como sociais, políticas e econômicas, pretendo aqui elucidar como essa transição, que aconteceu em todo o país, preservou ou não as características culturais singulares de cada comunidade ou região, no município de Barão, através das políticas públicas educacionais, introduzidas no período de 1930 a 1960. Para tanto é necessário observar todos esses aspectos para a escrita da narrativa pois *a História inventa o mundo, dentro de um horizonte de aproximação com a realidade, e a distância temporal entre a escritura da história e o objeto da narrativa potencializa essa ficção* (PESAVENTO, 2008, p.53).

A escrita de uma narrativa é construída por várias fontes e várias formas de compreender um mesmo fato histórico, um indício ou um relato em vários tempos. A cada temporalidade interpretações outras se inventam, reinventam, ganham vida e forma, a vida se transforma, as formas de ver e compreender também. A volta ao passado possibilita outras combinações para organizar a trama histórica e construir uma narrativa. Trata-se da forma de como cada um é capaz de (re) criar forma nas representações que se estabelecem nas relações sociais e culturais.

Representação e imaginário, o retorno da narrativa, a entrada em cena da ficção e a idéia das sensibilidades levam os historiadores a repensar não só as possibilidades de acesso ao passado, na reconfiguração de uma temporalidade, como colocam em evidência a escrita da história e a leitura dos textos (PESAVENTO, 2008, p.59).

Ao se deparar com a descrição, a captação do funcionamento das escolas étnicas no município de Barão, entre 1930 a 1960, a história cultural vem a ser, conforme Chartier (2002) um objeto de estudo que facilita a compreensão de como uma realidade foi construída e pensada. Dentro dessa realidade estão presentes as representações ali construídas e conseqüentemente, as identidades que são produzidas a partir das representações.

O contato com as manifestações culturais no contexto escolar foi um contributo para impulsionar esse estudo. A linguagem é uma forma de expressão cultural muito marcante, mas para além da linguagem estão as casas, os objetos, os lugares, a culinária, as festas. Tudo inspira a valorização das práticas culturais étnicas. Difícil é ficar à margem das manifestações culturais e quanto mais se conhece, mais se quer aprender. Aliando o interesse pelas práticas culturais à educação surgiu a proposta de investigar as escolas étnico-comunitárias e dessa forma, conhecer mais sobre a história educacional de Barão. Sou formada em Pedagogia e um estudo específico da escolarização da região vem ao encontro da minha formação e do meu campo de trabalho. Portanto, entendo que esse estudo pode contribuir com a compreensão do processo de escolarização na região e com a importância da diversidade cultural presente entre os habitantes da região pesquisada, sendo um suporte para pensar a diversidade cultural.

Nessa perspectiva disserto sobre esse tema em quatro capítulos para aprofundar a discussão. O primeiro diz respeito e apresenta a dimensão do referencial teórico e metodológico e se divide em três partes: a relação da diversidade cultural e do processo escolar, a História Cultural e as principais ênfases que vertem dessa corrente e por fim o embasamento metodológico onde são apresentadas as fontes. O capítulo apresenta e aprofunda alguns conceitos que afloram no decorrer da narrativa, como por exemplo, a representação, a cultura, a cultura escolar, a etnicidade e a identidade.

O segundo capítulo apresenta a contextualização do município de Barão, situando a região e a forma de organização dos primeiros moradores nos aspectos geográfico, histórico, político e cultural. O contexto apresentado serve como apoio para a compreensão do processo escolar ali instaurado posteriormente.

O capítulo três é dividido em duas partes. Na primeira parte é apresentado, de forma geral, o conceito de escola étnico-comunitária e quais são as suas principais características, para que o leitor compreenda o processo estabelecido e possa entender as práticas que são apresentadas na segunda parte, de forma mais específica, as práticas escolares das escolas étnico-comunitárias confessionais de Barão. São apresentadas as iniciativas e práticas escolares estabelecidas dentro do espaço e do tempo em estudo. Aqui se dará ênfase à contextualização desse espaço e dos sujeitos que construíram a história educacional, afirmando o trabalho das primeiras escolas encontradas nessa região estudada. Entendo que a pesquisa tem grande relevância, pois reconstitui parte da história e da história da educação, através da dinâmica escolar dos imigrantes e seus descendentes e a partir dela poderão se conhecer melhor o passado recente, a influência dos imigrantes na região e no país e compreender melhor a dinâmica escolar de hoje, podendo projetar políticas educacionais para um futuro que contemple e valoriza cada vez mais os processos históricos e culturais da população brasileira.

Na quarta parte é possível analisar o que foi o período da nacionalização do ensino, o principal desencadeador das novas ações nas práticas escolares, e a relação deste momento com a diversidade cultural. De forma mais detalhada, a apresentação desse item vem para facilitar a compreensão do contexto educacional vivenciado e as relações dessas políticas públicas educacionais com a diversidade cultural apresentada.

Entre as reflexões, o texto apresentando traz as análises de como foi o impacto das políticas públicas educacionais instituídas no período de nacionalização em relação à cultura local, além de compreender como as diferentes culturas também dialogaram entre si.

A dissertação apresenta como objetivo principal a análise e o debate acerca do processo histórico de nacionalização do ensino no município de Barão, no período de 1930 a 1960, identificando e comparando as políticas públicas educacionais com a condução dos processos educativos nas escolas comunitárias de Barão. Tal propósito sensibiliza para as questões que envolvem a cultura e os significados que essas questões têm para as comunidades, bem como para as

necessidades da preservação cultural, tendo a escola como entidade de apoio para essa preservação.

Conhecer e discutir as práticas e políticas educacionais realizadas nas escolas étnicas dentro dos anos de 1930 a 1960, através da perspectiva da História Cultural, visando ao desenvolvimento e ao fomento de políticas públicas educacionais no sentido de valorizar as histórias das comunidades, as unidades de ensino e as culturas regionais foram o fio condutor para a escrita do presente texto.

Foi uma volta ao passado recente, onde pude observar e compreendi, ao meu modo, ao meu tempo, os espaços que guardam as memórias educacionais, as memórias da infância e da constituição das comunidades. Nesta ida ao passado combinei, montei, selecionei, escolhi, busquei, relacionei, analisei os indícios, os vestígios que as fontes pesquisadas me apresentaram para estruturar a minha (re) construção, a minha montagem da organização dos processos e práticas escolares em Barão, reconstruindo um pouco dessa história educacional.

1 DIVERSIDADE CULTURAL: CULTURAS, REPRESENTAÇÕES E MEMÓRIAS

O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo. (FREIRE, 1979, p. 30).

A região pesquisada apresenta uma grande riqueza cultural, pois quando da colonização destas terras deu-se um encontro de culturas. Imigrantes de diferentes etnias, de diferentes regiões passaram a dividir as terras que hoje representam geograficamente o município de Barão. Cada grupo de imigrantes carregou consigo a cultura de seu povo, seus costumes, suas crenças. Todos os grupos congregaram diferentes culturas, formando a diversidade cultural existente até os dias atuais.

O escopo deste texto é analisar como essa diversidade cultural ecoou na educação formal, nas paredes dos prédios escolares dos filhos dos imigrantes aqui estabelecidos. O termo diversidade se amplia em vários aspectos, porém neste texto será considerado o aspecto cultural. Para tanto, é importante compreender onde está a importância dessa expressão tão valorizada na atualidade: “diversidade cultural”. Por que há um movimento de valorização das diferentes culturas e de promoção do diálogo entre culturas? Esse movimento ganha força em diferentes segmentos e instituições sociais, mas a educação é o espaço em que mais essa discussão ganha espaço, pois existe um grande elo entre educação e cultura. Ao longo do texto será facilmente percebido o quanto a cultura está impregnada de educação e vice-versa.

1.1 Diversidade Cultural e Processo Escolar

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire

Os homens, ao se educarem entre si mediados pelo mundo, a cultura surge como um meio de mediação. As diferenças culturais representam a existência e a vida humana. Porém só haverá, de fato, a plena realização humana dos direitos humanos e das liberdades fundamentais proclamadas em documentos como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*³ e em outros instrumentos internacionalmente reconhecidos, como os dois *Pactos Internacionais de 1966*⁴ relativos, respectivamente, aos direitos civis e políticos e aos direitos econômicos, sociais e culturais, além da *Declaração Universal da Diversidade Cultural*⁵ (2002) quando houver reconhecimento e valorização da diversidade.

A possibilidade de mudar é pensar que é dever contribuir para a difusão da(s) cultura(s) e da(s) forma(s) de educação da humanidade, como inscrito, no preâmbulo da constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Paris, 2001⁶:

[e]m nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública.

A diversidade cultural é reconhecida como patrimônio da humanidade, é fonte de inovação, de criatividade e de intercâmbio. Ao acolher as diferenças de forma dinâmica garantimos uma interação harmoniosa. Com o crescimento econômico aumentam as possibilidades de crescimento intelectual, cultural, afetivo e espiritual. Na Declaração dos Direitos Humanos de 1948, o artigo 27 expressa “*toda a pessoa*

³ Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948

⁴ O Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos foi adotado pela Assembléia-Geral das Nações Unidas em 1966, consolidando, no âmbito internacional, o reconhecimento de uma série de direitos, tais como: o direito à vida; a não ser submetido à tortura; a não ser submetido à escravidão; o direito à liberdade; a garantias processuais; à liberdade de movimento; à liberdade de pensamento; à liberdade de religião; à liberdade de associação; à igualdade política e à igualdade perante a lei.

⁵ Ver o documento completo da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO em www.unesco.org.br/programas.

⁶ Consultar a Convenção encontrado no site da UNESCO e no site do Ministério da Cultura, que pode ser lida em português.

tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios”.

Os direitos culturais marcam a liberdade de expressão de diferentes formas, divulgando idéias e particularidades da comunidade manifestadas através de teatro, textos, rituais e outras maneiras de comunicar as identidades que são criadas e repassadas ao longo das gerações.

É o diálogo entre os grupos que catalisam as relações propondo ao longo dos tempos novas formas de convivência. Foi sob essa perspectiva que surgiu a Declaração Universal da Diversidade Cultural.

A Declaração Universal da UNESCO sobre Diversidade Cultural foi adotada no patamar de patrimônio comum da humanidade. Ela traz orientações gerais que deveriam ser transformadas em políticas inovadoras. Afirma o Preâmbulo do ato constitutivo da UNESCO (2001)

(...) que a ampla difusão da cultura e da educação da humanidade para a justiça, a liberdade e a paz são indispensáveis à dignidade do homem e constituem um dever sagrado que todas as nações devem cumprir com espírito de responsabilidade e de ajuda mútua.

Hoje a Cultura está no centro de debates contemporâneos sobre processos identitários, a coesão social e o desenvolvimento de uma economia fundada no saber.

Conforme o documento da UNESCO (2001) a Cultura significa:

Um conjunto de traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que ela compreende, além das artes e das letras, os modos de vida, as formas de convivência, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.

Diante do documento vários registros ali feitos se entrelaçam ao objeto desta pesquisa que enfoca a valorização que devemos dar à cultura, à diversidade e pluralidade cultural ao promover políticas educacionais que traduzam e contemplem a diversidade cultural presente nas primeiras manifestações escolares até os dias de hoje.

A Declaração Universal da UNESCO sobre Diversidade Cultural traz em seu artigo 1^a “*A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade*”. Este artigo nos afirma que a diversidade cultural é fruto do ser humano e se transforma de acordo com o tempo e o espaço no qual é construído. Ou seja, vários aspectos contribuem para a sua formação: o tempo em que está inserido, o meio, os grupos de convivência e o intercâmbio ali estabelecido. Todos esses fatores são aliados à criatividade e ao caráter inovador do ser humano fazendo com que a cada conjunto desses aspectos, novas identidades sejam produzidas. Assim devemos proporcionar o conhecimento das diferentes culturas que permeiam os nossos espaços sociais, como os espaços escolares, evidenciado que todos, por serem diferentes, estão no mesmo patamar, por isso, nenhum se sobressai ao outro ou, nenhuma cultura deve ser imposta, não deve haver poder de coerção que impõe a cultura do outro, a vontade do outro.

O Artigo 2 “*Da diversidade cultural ao pluralismo cultural*” faz uma projeção de avançarmos no termo diversidade cultural, onde se destaca a existência de variadas culturas, bem como a importância de se evidenciar suas particularidades, para o termo “pluralismo cultural”, onde o que está em debate é a convivência harmoniosa dos diferentes grupos, cada qual com as suas especificidades e o respeito que cada qual merece. Dessa forma se dá ênfase a importância e a riqueza de se conhecer diferentes culturas. Neste aspecto cabe a questão: Como a escola valoriza a diversidade cultural e promove a pluralidade cultural? Que estratégias vêm ao encontro deste objetivo? Este é um objetivo claro para a instituição escola?

“*Os direitos humanos, garantia da diversidade cultural*”, posto como artigo 4 da Declaração da UNESCO sobre Diversidade Cultural faz referência à diversidade cultural como algo que já foi preconizado, muito antes de estar na pauta de debates acadêmicos ou políticos, no documento internacional dos Direitos Humanos. Portanto, aqui não se apresenta como algo totalmente novo, sob o ponto de vista da garantia, pois a garantia desse direito já foi estabelecida.

Ainda na Declaração sobre Diversidade Cultural preconiza o artigo 7 que “O patrimônio cultural, como fonte de criatividade.” A partir desse artigo podemos compreender porque a cultura é elevada a patrimônio da humanidade. Todo patrimônio deve ser preservado e só tem sentido quando entra em contato

atravessando o tempo e o espaço, através da transmissão de geração para geração, aos diferentes povos. Assim, ele torna-se fonte de conhecimento e de inspiração para novos diálogos entre a diversidade existente, produzindo muitas e novas identidades e culturas.

Em nosso país temos uma grande diversidade étnica e racial. No RS não é diferente. Ao analisarmos a formação do povo gaúcho podemos notar que existe uma grande variedade de povos que construíram a nossa história: índios, negros, tropeiros, açorianos, depois vieram os imigrantes. Essa mistura de raças e etnias nos permitiu uma riqueza cultural que hoje podemos notar no Estado. A diversidade, nem sempre e, a propósito por muito tempo, não foi bem aceita dentro dos mais diferentes espaços sociais, entre eles, a escola, que como os demais, muitas vezes reproduzem e refletem a prática social da cultura imposta através de padrões, estereótipos e preconceitos de diferentes ordens. Hoje em dia, existem movimentos em torno do diferente que o reconhecem como único e singular e promovem a valorização das diferenças.

No passado as comunidades primitivas é que tinham o papel de socializar, hoje, essa também é uma das funções da escola. A instituição social Escola, que tem dentre as suas funções a de socializar, deve preparar o aluno, para viver em sociedade. Este viver em sociedade pressupõe o conhecimento dessa sociedade que o cerca e que é plural. Cada cultura precisa ser conhecida, para que posteriormente seja reconhecida em cada indivíduo próximo que faz parte dos seus universos: família, escola, sociedade. Somente conhecendo a cultura que o circunda é que poderá se criar o respeito com a sua cultura e com as demais para então saber conviver, reconhecer e respeitar a história de cada um, de cada povo e da nação.

Tomo o conceito de nação (HALL, 2001, p.49) que a entende como um conjunto de representações culturais que perpassa o conceito de ser social, pois uma vez que fomos formados, enquanto nação, de maneira abrupta, por diferentes povos, diferentes culturas, etnias e classes sociais, não podemos ser unificados em uma identidade cultural única.

Ou seja, não é possível que se estabeleçam padrões, se criem legislações que busquem uma identidade única como ocorreu durante o período de

nacionalização do ensino (1937-1945) e que, ao invés de contribuir, sirvam apenas para fortificar um governo autoritário e criar obstáculos para o processo educacional.

Entende-se que a valorização do ser, enquanto humano e social que é, pode ser decisiva no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. A subordinação, a vergonha, a desvalorização e até a humilhação de ter sua cultura minimizada reflete largamente na sua auto-estima e esta, por sua vez, na aprendizagem. Há visões de mundo, visões ideológicas que colaboram para que ajam construções e desconstruções em torno das diferenças sociais e culturais.

Hoje, existem muitos movimentos e projetos para fazer a retomada e se trabalhar com as diferenças e com a pluralidade cultural que nos cerca. Esse trabalho tem por objetivo valorizar a relação da cultura com escola fortalecendo assim os processos identitários, a auto-estima e a diferença cultural. Nesse sentido, a busca pela valorização das diferenças culturais é uma opção para tornar a escola um espaço que realmente seja de e para todos, ou seja, um espaço mais democrático.

A indiferença ao convívio intercultural que está representado na escola e a imposição de um discurso monocultural representam fragmentos da educação brasileira que se traduzem em uma baixa qualidade de ensino e na desvalorização educacional e cultural que nos cercou durante muito tempo.

Sendo o professor (a) uma referência dentro das comunidades, este passou a assumir outras funções importantes, como a religiosa, e por vezes, passou a substituir os padres, assumindo também a função religiosa. Durante muito tempo a educação teve forte ligação com a instituição Igreja. Nas escolas, que serviam também para os encontros religiosos, muitas vezes, a catequese os ensinamentos religiosos tinham bastante destaque, praticava-se um ensino religioso confessional. Em Barão, conforme descrição apresentada no capítulo dois, as primeiras escolas foram étnico-comunitárias confessionais. Posteriormente, o Estado assume a educação, e entra em cena outro discurso e outro currículo. A escola agora deveria ser leiga e livre, mas as diferenças culturais, nesse momento vêm a se intensificar, pois há uma grande ruptura entre as escolas que agora não são mais étnicas, nem comunitárias e nem confessionais e sim escolas públicas. Há uma unificação do sistema educacional e muitas particularidades, ainda que de forma moderadas

fossem permitidas, como o uso da língua ou dialeto étnico, agora também passaram a ser abolidas. Isso provocou uma distância ainda maior entre a cultura e a educação.

A escola como um espaço cultural, deve buscar a compreensão da realidade da sua comunidade escolar, para, a partir daí, traçar seus objetivos e eixos de trabalho. Por exemplo, para compreender como um aluno, com referenciais etnocêntricos aprende, a equipe escolar, o professor da sua aula, deve conhecer sua cultura, sua linguagem, para então compreender sua fala e entender como se dá o processo de aquisição da língua escrita, quais as relações que a criança estabelece com a sua cultura e com o novo, entre outros fatores. Somente, a partir desta análise, é que o professor pode compreender e planejar suas aulas, estabelecer seus objetivos e métodos, podendo analisar as inferências que o aluno fará.

Todo esse processo de compreensão e de articulação das diferentes culturas que formam as comunidades escolares fica mais compreensível quando se entende que cada ser é um ser social, e este quando chega à escola, já traz consigo uma cultura que se ramifica em conhecimentos, linguagem, experiências e vivências. São os valores e as representações da sua cultura que ele carrega consigo, para que dali continue aprendendo e resignificando e não encerrando uma etapa para construir outra.

Nesse sentido, não está a escola criando oportunidades de tornar a relação da escola e cultura valorizada, mas sim de estar cumprindo com o seu papel, que por anos trabalhou uma educação monocultural, mas que por um determinado contexto e período histórico foi entendida como a correta. Hoje se compreende, a partir de estudos e pesquisas, que a cultura está tão inserida na educação como a educação está na cultura. Portanto, a escola, enquanto espaço formal da educação deve contemplar o reconhecimento, a valorização e o respeito às diferentes culturas que formam as comunidades, os municípios, o estado e a nação.

Esse reconhecimento já está dado na legislação educacional, que contempla a valorização da diversidade e pluralidade cultural no contexto escolar. Em linhas gerais, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, trazem em sua redação, a valorização

das diferenças culturais dos grupos que formam o povo brasileiro. Em forma de lei ou de recomendações, sejam gerais, sejam específicas, como no caso da cultura afro-descendente, que tem lei específica, a legislação define que se cumpra a valorização cultural.

Porém, ainda há muito que avançar neste sentido, pois nossos alunos ainda aprendem história sob uma perspectiva monocultural e linear, fato que empobrece muito o conhecimento de mundo em geral e, da comunidade e da sua história, em particular, por não destacar cada povo, cada cultura e cada etnia com a mesma ênfase. Muitos fatos não constam nos livros didáticos que são enviados às escolas e que, em muitas escolas, são a base de estudos para o ensino da História, por exemplo.

Ainda assim, é possível através da percepção do (a) professor (a) que a escola encontre caminhos e possa estar contemplando as práticas sociais dentro do contexto escolar, e com isso, privilegiar a todos, mostrando que o diferente tem seu espaço e que a beleza da nossa cultura está justamente nas diferenças que nela existem e coexistem.

Ao longo dos anos o processo educacional teve pouca relação com a diversidade cultural. Neste momento sentimos que existe um movimento que privilegia as diferenças, e neste sentido, a educação como um todo, busca também destacar as diferentes culturas que fazem parte do contexto e deixar de lado a perspectiva monocultural que durante muito tempo imperou soberana nos recintos escolares.

Se considerarmos que os alunos passam boa parte do dia na escola, de certa forma convivem mais com os colegas e professores do que com os membros da família. São pessoas diferentes, com características próprias, mas que precisam conviver⁷ harmoniosamente.

⁷ A palavra “conviver” vem do latim e significa viver em comum.

O grande desafio da convivência é nos fazer compreender que mesmo na diversidade há espaço para a unidade. Não precisamos pensar igual ao outro nem agir igual a ele, mas precisamos acolher a as diferenças, pois a diversidade, e em especial destaque a diversidade cultural, é um valor que a sociedade passou a cultivar e defender.

Sob a perspectiva de Certeau (1974) toda a cultura requer uma atividade, um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoais, um intercâmbio instaurado em um grupo social.

Descrever uma cultura seria então compreender a totalidade das relações que nela se encontram entrelaçadas, o conjunto das práticas que nela exprimem as representações do mundo, do social ou do sagrado. Tarefa impossível. Tarefa ilusória em todo caso, para sociedades complexas como a do Antigo Regime. (CHARTIER, 2004, p. 18).

A diversidade cultural pode ser percebida através das atividades culturais, econômicas, religiosas e educacionais. A referência étnica é percebida na fala, no modo de viver, nos costumes. Conforme a exposição dos dados das comunidades, nos itens anteriores, a cultura está presente em todos os aspectos da vida social.

Para Dayrell (1996), os alunos chegam a escola carregados da sua cultura. Ao chegarem ao espaço escolar “carregados” dessa cultura, muitas relações e conflitos se estabeleceram nas práticas vivenciadas pelos então alunos das escolas étnico-comunitárias. A implantação de modelos e fórmulas padronizadas, que todo o aluno, independente da sua trajetória percorrida até ali, teve de seguir e acomodar nas suas práticas escolares tensionaram as práticas escolares e o processo de aprendizagem. Conforme exposto, as práticas linguísticas e os valores culturais de cada grupo de imigrantes, no início da escolarização, se fizeram presentes no currículo e nas práticas escolares de forma intensa.

A sala de aula é espaço de encontro de diferentes etnias e formas de ver, de entender, de compreender, de aprender e de “absorver” conhecimento. Isso significa que o entendimento de mundo que a criança constrói também parte das suas concepções étnicas e das representações.

A cultura se faz necessária e presente em todos os momentos da vivência pois engloba as normas de conduta e de pensamento aprendidas e partilhadas que

são características de uma sociedade. Não é possível relacionar somente a etnia. A cultura é mais ampla. Etnia trata de um grupo de indivíduos que apresenta um conjunto de características sociais comuns como: a língua, os costumes e a religião.

Durante toda nossa vida vamos construindo relações, pois vivemos em sociedade, vivemos em grupos, convivemos com uma diversidade de pessoas e com elas vamos criando laços. Seja na família, no trabalho, na igreja, ou em qualquer outro grupo, passamos a fazer parte dele à medida que aceitamos o outro e somos aceitos com as qualidades e defeitos peculiares a cada um.

Para trabalhar a diversidade, é preciso considerar a(s) cultura(s) como teia de significados que enlaça(m) os humanos em sua trama e os distinguem a partir do conjunto de comportamentos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam as diversas sociedades ou grupos sociais, o que abrange para além das letras e das artes; os modos de vida; as maneiras de viver e conviver; os sistemas políticos, jurídicos, religiosos, econômicos e sociais; as tradições; os valores; e as crenças (Geertz, 1989). Para uma melhor compreensão e visualização deste conceito de cultura podemos observar a figura:



Figura 1 - Esquema do conceito de cultura para Geertz (1989) elaborado por Fernanda Rodrigues Zanatta

Para o autor em referência o conceito central de cultura se apresenta:

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis, a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade. (GEERTZ, 1989, p. 24)

Para a compreensão e aceitação da diversidade cultural faz-se necessário a(s) sensibilidade(s) ou conforme Geertz, 1989, “sensibilidades outras”. Para tanto devem aliar-se conhecimentos científicos, mas também práticos para que se absorva e aceite as diferenças de várias ordens: lingüísticas, étnicas, culturais, religiosas.

Chartier (1990) contribui ao afirmar que a cultura enquanto prática é um conjunto de significações comunicadas pelos indivíduos de um determinado grupo, por meio de suas interações. Geertz (1989) complementa o conceito de cultura, considerando o homem um ser social, que produz os elementos culturais, relacionados uns aos outros e aos seus significados. Já Castells (2000) considera a identidade como um processo coletivo de construção de significados por meio da história, da geografia, das instituições e da memória coletiva e entende que as identidades são dinâmicas, organizadas e reorganizadas conforme sejam os contextos sociais.

A cultura abrange a dimensão simbólica do meio, da região, do mundo. Nas instituições de ensino várias ações envolvem atos políticos e sociais. Um exemplo bem característico está presente nas políticas de nacionalização do ensino.

Para abranger o objetivo proposto neste estudo é importante delimitar o conceito de cultura na cultura escolar. Ao apresentar o conceito de cultura escolar, Dominique Juliá (2001) entende que

Para ser breve, poder-se-ia descrever a 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 dos conhecimentos e incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente socialização) (JULIÁ, 2001, p. 10).

São formas de assimilação de comportamentos e atitudes, ou “boas maneiras”. Poderíamos ainda tratar dos conceitos de Norbert Elias, quando este trata dos processos civilizatórios, porém não é esse o objetivo. Viñao Frago complementa:

Esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100). (Tradução livre).

A escola gira em torno dos tempos e espaços, períodos da história e os lugares. Os conhecimentos estão lá, mas as práticas e os sujeitos são definidos e delineados por questões burocráticas. Na cultura escolar está posto o que normatiza e o que é normatizado: Calendário escolar, programas definidos, planificação das aulas, preocupação constante para que professores instrua e eduquem os alunos com uma ligação entre instrução e controle. Cada instituição cria a sua cultura (VIÑAO FRAGO, 2000) de acordo com o seu meio e a maquinaria escolar (VARELLA, 1992) que predomina. É por essa razão que muitas reformas educacionais fracassam. As legislações não são elaboradas em consonância com as culturas que permeiam a escola, mas sim culturas instituídas e tal fator tende a gerar tensionamentos e conflitos.

Para Pesavento (2008) “A diversidade existe, os homens, étnica e culturalmente, apresentam distinções e, nas relações sociais, de poder e econômicas, vivem e reproduzem assimetrias”. Sendo Barão, um município composto por etnias de imigrantes europeus, é evidente a relação que se deu entre a instituição escola e a prática cultural. Não há como dissociar cultura e educação. Um dos desafios educacionais é facilitar e promover a convivência harmoniosa e de aprendizagem de uma cultura para com o outra:

A consciência de que a dinâmica de uma sociedade ocorre no entrecruzamento de interesses e conflitos, muitas vezes contrapostos, indica a necessidade de buscar entender como a escola atua diante do desafio da diversidade de culturas. É importante perguntar-nos se a escola esteve engajada na formação de um clima favorável à pluralidade cultural, ao diálogo entre culturas, ou se ajudou a levar ao emudecimento de algumas etnias para privilegiar determinado grupo étnico, o predominante, como tendo a verdadeira cultura (KREUTZ, 2006, p.151)

A escola contribuiu para enaltecer todas as culturas ou para emudecer algumas e promover a ascensão de outra(s)? A indagação nos permite ampliar a questão de duas formas. Uma diz respeito à instituição escola. A instituição escola

como entidade privada e depois pública ou como instituição mantida, por algum período, por outra instituição social: a Igreja. Que culturas permearam a escola? A outra questão refere-se à escola, como unidade escolar, referência comunitária. Essa escola privilegiou a cultura local? E quando houveram encontros culturais dentro da mesma localidade, de que forma ocorreu esse encontro? Como foi mediado ou não na escola? Houve atritos? É claro que tais questões terão diferentes respostas dentro do período pesquisado, 1930 a 1960. As respostas a essas e a outras indagações que nos cercam quando questionamos tais aspectos podem ser respondidas, ou melhor, compreendidas com o auxílio da História Cultural e a forma de compreender os processos históricos a partir de outras perspectivas além da História Tradicional.

1.2 História Cultural e ênfases

"A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalhas e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais, entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas".

Ferreira Gullar

Tudo tem história. Todos têm história. Não existe uma única história ou a História "certa" que deva ser tomada como única e verdadeira. Há muitas formas de (re)contar e (re)construir a História, o passado. Em diferentes tempos, com diferentes olhares, a humanidade evolui, assumimos diferentes identidades e a forma de ver e compreender se difere em cada tempo, portanto, a forma de compreender a História também se modifica. Nesse sentido, a História Cultural promove a compreensão das diferentes formas de historiar o passado.

Chartier (1990) em *História Cultural: entre práticas e representações* contribui para alargar a compreensão do conceito de representação, entendida como uma maneira de entender a forma como o mundo está organizado, como está pensado, como está representado:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com posição de quem as utiliza (CHARTIER, 1990, p.17).

As representações estão guardadas em lugares significativos onde podemos, ao analisar com cuidado, perceber os significados, as ideologias, os objetivos de cada expressão, de cada representação. Os imigrantes e precursores de iniciativas escolares deixaram muitos registros, muitas representações que hoje podem ser analisados, comparados, selecionados para a construção de uma leitura narrativa das suas práticas e a correlação com as prescrições políticas.

Esses estudos evidenciam o trabalho realizado pelos imigrantes, a condução das primeiras escolas e o êxito que estas tiveram durante o tempo histórico dessa trajetória.

A representação é uma forma de compreender o funcionamento da sociedade ou definir as operações intelectuais que lhe permitem aprender o mundo (CHARTIER, 2002, p.23).

São tempos, espaços e histórias que ali se fazem representados. Para Pesavento a *Representação* é a categoria central da história cultural. A autora também acrescenta que os “Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade”. Nesse sentido “Representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente, é apresentar de novo, que dá a ver uma ausência e torna sensível uma presença.” (PESAVENTO, 2008, p.39).

Vista sob essa perspectiva a representação não deve ser entendida como uma cópia do real, para Pesavento (2008) trata-se de uma construção feita a partir dele para compreender o passado até encontrar pistas que conduzam ao discurso e às imagens que ficaram expressas. Dessa forma é possível também compreender o que não está registrado, não foi visto. É preciso ligar as informações e reconstruir o passado que ali se encontra subentendido por meio das diversas formas de representação que podemos encontrar nas memórias escolares, nas memórias de uma fotografia, de um diário de classe, de um registro em ata. Cada momento

histórico produz e produziu representações que ficaram guardadas através dos tempos.

Chartier entende que os documentos que descrevem ações simbólicas do passado não são textos inocentes e transparentes; foram escritos por outros autores com diferentes intenções e estratégias, e os historiadores da cultura devem criar suas próprias estratégias para lê-los. Nessa leitura, pela ótica da História Cultural é preciso compreender e desvelar o que está implícito nos textos, os discursos que ali estão postos, a ideologia que dominou aquele momento do registro. Enfim, buscar o que foi dito nas entrelinhas. Tais apreensões dos discursos emudecidos pela ocasião estão nos registros e documentos escolares, nos relatos orais, na análise documental, na observação de fotografias e em toda e qualquer forma de registro que for encontrado e que leva a compreender o processo de transição das escolas étnicas para as escolas públicas e a cultura dos imigrantes dentro e fora dos movimentos escolares.

Representação e imaginário, o retorno da narrativa, a entrada em cena da ficção e a idéia das sensibilidades levam os historiadores a repensar não só as possibilidades de acesso ao passado, na reconfiguração de uma temporalidade, como colocam em evidência a escrita da história e a leitura dos textos. (PESAVENTO, 2008, p.59).

A autora ainda destaca que os imaginários não estão presentes somente nos documentos oficiais. Eles poderão ser encontrados nos símbolos religiosos, escolares, nas crenças que os imigrantes tinham e externalizavam através dos seus símbolos, nos valores que pregavam e viviam.

São nesses imaginários que podemos encontrar algumas lacunas para localizar as representações de onde as identidades eram construídas, quais os fatores determinantes para os processos de inclusão e também os de exclusão, pois “é com a história cultural que o imaginário se torna um conceito central para análise da realidade, a traduzir a experiência do vivido e do não vivido, ou seja, do suposto, do desconhecido, do desejado, do temido, do intuído (Pesavento, 2008)”.

A busca, a seleção e análise das fontes, para posteriores relações é a tarefa do historiador, “o *historiador é aquele que, a partir dos traços deixados pelo passado, vai em busca da descoberta do como aquilo teria acontecido, processo*

esse que envolve urdidura, montagem, seleção, recorte, exclusão” (PESAVENTO, 2008, p.53). Dessa forma o panorama da apresentação descritiva das comunidades baronenses busca reconstruir o passado esquecido ou adormecido nos espaços de educação e se baseia em autores que fundamentam as teorias da história cultural e das pesquisas que permeiam as relações entre educação e cultura como Michel de Certeau, Roger Chartier, Sandra Pesavento, Stuart Hall, Peter Burke e Tomaz Tadeu da Silva.

O historiador escolheu um tema, formulou uma pergunta, construiu seu tema como objeto a partir dessa questão e dos pressupostos teóricos com os quais pensou resolvê-la, foi aos arquivos, selecionou fontes e com elas armou uma rede de significados que expôs por meio de um texto, onde buscou dar a ver o passado numa versão, plausível, possível, que aspira a ser tomada como a mais próxima possível do real acontecido. Ele Buscou traduzir como as pessoas de um outro tempo agiam, pensavam, se expressavam. (PESAVENTO, 2008, p.61)

Compreender a História da Educação é uma tarefa muito desafiadora e sempre nova. Trata-se de uma aventura, um navegar, em tempos virtuais, ao passado, tendo a memória como ponto de partida, como nos afirma Galeano (2007). Nesse navegar encontramos algumas marcas aqui, rastros ali, pistas logo adiante. É preciso reunir dados, analisá-los, interpretá-los, relacionando-os com o meio onde estão inseridos. É necessário conhecer e entender a História da Educação fazendo um exame minucioso e articulado, tendo uma visão holística da situação, pois ela faz parte e tem reflexos das e nas mudanças sociais, econômicas e políticas.

Os rastros e pistas encontrados formam juntos indícios que levam o pesquisador a armar tramas, criar hipóteses, construir narrativas que vão levar uma reconstrução da história passada. É dessa forma que a História Cultural, proposta num método indiciário, vai se organizar em torno dos indícios e das representações para a construção de uma narrativa histórica.

Neste sentido, essa narrativa histórica educacional aqui apresentada evidencia as representações construídas por esses imigrantes, seus imaginários e significados, pois indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade (PESAVENTO, 2008, p.39).

1.3 Método e fontes

O historiador não pode ser um sedentário, ou um burocrata, deve ser um andarilho fiel a seu dever de exploração e aventura.

Jacques Le Goff

Para Pesavento (2008) a História Cultural pensa a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. Neste sentido, buscarei através de um método indiciário, as pistas que auxiliarão na construção do recorte histórico aqui proposto. Portanto há nas narrativas históricas muitos significados para serem absorvidos e construídos para a compreensão das representações ali traduzidas, pois “A proposta da história cultural é decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar aquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressaram a si próprios e o mundo”(PESAVENTO, 2008, p.42).

Chartier complementa esta reflexão ao afirmar que “a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler (CHARTIER, 2002, p.16).

Nos registros do passado e nos textos de base teórica estão os subsídios para reescrever, reconstruir e ligar pistas das manifestações e dos movimentos escolares que transpiram um passado de representações e que estão ali para serem organizadas e escritas de forma que esse passado possa se estender mais e nessa escrita desvelar as representações e os significados ali explícitos ou implícitos.

A construção da narrativa constitui-se na escrita, num outro tempo, diferente daquele período em que as fontes falam, portanto, possui um significado revisto neste outro tempo e espaço. Além disso, é preciso considerar quem escreve a narrativa, que significados atribui para tais percepções.

Peter Gay (1990) entende que o sentido de um acontecimento para sua posteridade, ao ser diferente do sentido presente na sua própria época, está receptível para revisões, ou seja, é aberto para ser reinterpretado. E Para

complementar essa idéia conclui seu pensamento ao afirmar que “A história, em suma, é inacabada no sentido de que o futuro sempre utiliza seu passado de novas maneiras” (GAY, 1990, p.191).

Assim o fez Paul Veyne (1982) em *Como se escreve a história*, onde o autor seguindo a linha de Foucault entende a história como uma narrativa dos fatos que constitui um discurso que pretende dar conta de explicar os acontecimentos numa sequência lógica em uma narração. Para ele, o pesquisador indaga que a história é somente uma verdade do passado e argumenta que a história é sim uma trilha em que o historiador vai percorrendo e nesse caminho encontra vários indícios, que por sua vez, serão analisados, selecionados, classificados dentro de uma narrativa que é construída ao longo desse mesmo trajeto. Veyne reforça essa afirmação quando escreve que:

A história é uma narrativa de eventos: todo o resto resulta disso. Já que é, à primeira vista, uma narrativa, ela não faz reviver esses eventos, assim como, tampouco o faz o romance; o vivido, tal como ressaí das mãos do historiador, não é o dos atores; é uma narração, o que permite evitar alguns problemas. Como o romance a história seleciona, simplifica, organiza, faz com que um século caiba numa página, e essa síntese da narrativa é tão espontânea quanto a da nossa memória, quando evocarmos os dez últimos anos que vivemos (VEYNE, 1982, p. 11).

Mergulhar no campo da história da educação através da história cultural faz com que o pesquisador parta de um olhar para a história como narração que vai se construindo, de maneira compreensível, como para os diferentes grupos que existem e existiram observando com atenção as diferentes peculiaridades de cada um deles. É preciso reconhecê-los, aceitá-los e entendê-los dentro das suas diferenças, construindo por meio deles idéias que representam seus valores, suas práticas e seus costumes.

Para Pesavento (2008) a História é resultado de uma interrogação, feita pelo historiador, de uma escolha e de uma organização dos dados, tal como da montagem de uma intriga, também construídas pelo historiador. Neste sentido a busca de significados presentes nos textos, objetos, nas memórias escritas ou orais são as peças que auxiliam o historiador a conhecer cada história ali representada, para então compreender as vivências ali postas e construídas pelo homem, pelo meio e pelo tempo histórico a que pertenceram.

Veyne considera que os eventos não são apreendidos pela história de forma completa, mas afirma que é por meio dos documentos e testemunhos parciais, postos ali como indícios, que se torna possível a construção de uma trama e posteriormente a narrativa histórica. Por meio dos documentos e da memória buscarei compreender a forma de condução das escolas étnicas no momento de transição para as escolas públicas.

Através de documentos que descrevem momentos vivenciados como atas, diários de classe, fotografias, entre outros, surge o despertar do imaginário que reside nas memórias, um passado e o modo como as práticas escolares foram conduzidas e quais as transformações culturais foram sendo apropriadas de acordo como os momentos vivenciados, como as culturas foram se modelando e remodelando através dos tempos e do contexto, das práticas instituídas e da reação dos sujeitos instituintes.

Conforme Certeau, a história começa com gestos de separação, reunião e transformação em “documentos”.

O trabalho do pesquisador começa quando, a partir desse campo já produzido, opera novos recortes, alocações e redistribuição dos documentos a partir de ações que visam estabelecer “suas fontes” e criar a configuração de um espaço específico de investigação, a partir de uma redefinição epistemológica que inclui o trabalho com conceitos e o tratamento e a interpretação documental (CERTEAU, 1993, p. 25).

Tais provocações afloram novas e diferentes formas de explorar e desdobrar o olhar em relação às fontes.

Além dos documentos oficiais, a busca incessante por outras fontes de natureza visual, oral e sonora, que viabilizem o seu contato com as experiências que já se consumaram ao longo do tempo é imprescindível. Não se faz mais necessário ficar aprisionado às fontes documentais escritas, nesse contexto surge muitas possibilidades de fontes e, portanto não há como esgotar o uso de todas as possíveis fontes relacionadas à pesquisa.

A construção da narrativa histórica tem uma aproximação com a ficção por utilizar aspectos ficcionais, poesia, discurso romancista e técnicas figurativas. Por essa razão Hayden White considera que a forma dos discursos históricos e romancistas sejam muito parecidas, pois fornecem a realidade de forma literária,

ainda que na história a trama seja baseada naquilo que aconteceu, enquanto que no romance, nem sempre os fatos são verídicos.

Michel de Certeau (1995) também apresenta a narrativa histórica como narrativa literária, ainda que para o autor trate como uma narrativa literária em que esta traz em sua base a verdade, o real.

Chartier (2002) também acrescenta a partir da sua obra *A beira da falésia* que a história é uma narrativa e que a imaginação, presente no discurso literário, que White (1994) destaca, também faz parte desta escrita narrativa. O mesmo autor também destaca, aliando o seu pensamento ao de Michel de Certeau, que a narrativa histórica é um discurso científico e, portanto, tem a sua contribuição na história, pois apresenta um conhecimento verídico, fundador. Dessa forma fica claro que ao historiador compete informar o que há nos arquivos, nos documentos e quais suas lacunas, além de ler os documentos criticamente pois *“o conceito de “cultura”, em seu sentido amplo, antropológico, pode servir como uma “base possível” para a “reintegração” de diferentes abordagens à história”* (BURKE, 1992, p.37).

Portanto Peter Gay, Michel de Certeau e Chartier apresentam a narrativa histórica como uma narração que parte e busca apresentar o real, o verdadeiro, o verídico.

Diários e cadernos escolares, a análise das imagens/documentos fotográficos (LE GOFF, 1996), a lista de materiais,... Todos esses itens são riquíssimos materiais de pesquisa. A legislação escolar transposta aos documentos demonstra aqui a necessidade de entender a lei como prática social e “espaço, objeto e objetivo de lutas políticas”, e não apenas como ordenamento jurídico, (FILHO, 1998, p.92).

Também a análise entre formal e o informal, entre as verdades/desverdades... O que é verdade? Ela pode ser questionada? Os documentos podem ser questionados? Os registros oficiais condizem com a realidade vivenciada ou são meros arranjos para se adequarem às exigências burocráticas? Essas são práticas ultrapassadas ou na escola da atualidade ainda são práticas comuns?

A História da Educação faz uso da leitura dos diferentes documentos e fontes. Ao ler as fontes, faz-se uso da interpretação, com o auxílio das pistas e indícios para apropriação do passado através de dar sentido aos fatos, das lentes que utilizadas para compreender, ou seja, a forma de interpretar e organizar tais interpretações

com outros conhecimentos e entendimentos, gerando assim outras formas de apropriar os discursos presentes nas fontes, compreender a si mesmo e ao mundo que rodeia.

Conforme Barthes (1981) os documentos, e aqui destaco os documentos escolares, como fonte empírica, são repletos de sentidos, como uma produção histórica, transporta no tempo a presença daqueles que “estiveram lá” e nesse retorno “os objetos falam”.

Trata-se de entender o que foi dito, porque foi dito, o que foi omitido, o que deve ser registrado, o que deve ser esquecido. Em *Inscriver e Apagar: Cultura escrita e Literatura* Chartier (2007) faz uma análise entre as relações dos registros feitos, o que é importante e deve ser registrado e o que não foi registrado, o que ficará esquecido.

As fontes mencionadas têm origem na cultura escolar e em todas as práticas, símbolos e representações que a expressão pode designar

Invadir a “caixa-preta” da escola, máxima reiterada nas investigações recentes, tem significado também perscrutar as relações interpessoais constituídas no cotidiano da escola, seja em função das relações de poder ali estabelecidas, seja em razão das diversas culturas em contato (culturas infantis, juvenis e adultas, culturas familiares e religiosas, dentre outras) (VIDAL, 2009, p. 26).

Cada material encontrado, cada imagem guarda muitas representações e formas de entender o passado. Os materiais das escolas, os livros didáticos na década de 1930, por exemplo, retém parte do momento vivido. Qual a importância desses documentos no período? E qual a importância deles hoje? Em alguns locais há uma maior preservação da história que outros. Quem guardou os materiais escolares, os fez por quê? Qual a importância dada à esses documentos? Qual a representação que eles têm para quem os guardou? Dentre as fontes citadas, os documentos escolares das escolas étnico-comunitárias, algumas comunidades apresentam uma riqueza maior em documentos. Outras apresentam mais a memória oral. Ocorre-me questionar porque certos materiais foram guardados, e outros não? Quais comunidades foram as que mais preservaram? Quem os guardou? Por que guardou?

Conforme Pesavento:

Imagem é valor documental para o historiador, de época, mas não tomado no seu sentido mimético. O que importa é ver como os homens se representavam, a si próprios e ao mundo, e quais os valores e conceitos que experimentavam e que queriam passar, de maneira direta e subliminar, com o que se atinge a dimensão simbólica de representação (PESAVENTO, p.88).

Diante disso é preciso selecionar dentre amplo leque de fontes que existem sobre cultura de imigrantes (alemães e italianos principalmente), aquelas que dão enfoque para a cultura escolar dos imigrantes e seus descendentes nessa região. Já existem muitas pesquisas sobre cultura de imigrantes, principalmente sobre alemães e italianos, na região da Serra e do Vale do Caí, porém será preciso selecionar dentre tais produções, pois em sua grande maioria privilegiam as questões do trabalho do imigrante e sua contribuição econômica, bem como a questão religiosa que também é bastante marcante na trajetória dos imigrantes em nosso país, nosso Estado, região e em Barão.

A micro-história, possibilita reconstruir a forma como o passado esteve organizado. Conforme Chartier (2002) “A micro-história” tenta reconstruir, a partir de uma situação particular, normal porque excepcional, a maneira na qual os indivíduos produzem o mundo social. Pesavento sintetiza a micro-história como:

Um método ou estratégia de abordagem do empírico, que implica o uso conjugado de dois procedimentos: redução de escala do recorte realizado pelo historiador no tema, transformado em objeto pela pergunta formulada, e ampliação das possibilidades de interpretação, pela intensificação dos cruzamentos possíveis, intra e extratexto, a serem feitos naquele recorte determinado. (PESAVENTO, 2004, p.182)

Esse processo investigatório, que busca concretizar a construção da narrativa, tem como pano de fundo o método indiciário onde “o historiador é equiparado a um detetive, pois é responsável pela decifração de um enigma, pela elucidação de um enredo e pela revelação de um segredo” (PESAVENTO, 2008, p.63).

Ginzburg entende que a técnica de pesquisa que valoriza o método indiciário combina a intuição, a observação minuciosa, a flexibilidade e sensibilidade do historiador no desafio de decifrar uma realidade. Para tanto, são necessárias pesquisas bibliográficas e consultas a documentos escolares, registros escritos ou

fotográficos, além de entrevistas, coletando relatos orais. Barão possui um grande acervo documental e vivo que auxiliará no registro da história recente.

Baseando-se na montagem cinematográfica, a partir das fotografias que, combinadas, produzem o movimento, Walter Benjamin imagina para o historiador um caminho semelhante. É preciso recolher os traços e registros do passado, mas realizar com eles um trabalho de construção, verdadeiros quebra-cabeças ou puzzle de peças, capazes de produzir sentido. Assim, as peças se articulam em composição ou justaposição, cruzando-se em todas as combinações possíveis, de modo a revelar analogias relações de significado, ou então se combinam por contraste, a expor oposições ou discrepâncias. Nas múltiplas combinações que se estabelecem, argumenta Benjamin, algo será revelado, conexões serão desnudas, explicações se oferecem para a leitura do passado. (PESAVENTO, 2008, p.64)

Dessa forma a pesquisa é construída como um grande quebra-cabeça onde serão considerados todos os fatos, as representações e a historicidade de cada objeto, cada documento, cada fotografia ou relato oral. Todas essas fontes são peças que serão compostas nessa reconstrução e traduzirão a representação desse passado recente, através do método indiciário, que conforme Pesavento, já fora anunciado por Walter Benjamin há décadas. Todo esse processo contribui para a construção de uma narrativa. Ao historiador cabe desenredar os fios, como ressaltou Ginzburg,

Ora, uma narrativa é o relato de uma sequência de ações encadeadas e, na clássica definição de Aristóteles, a História seria a narrativa do que aconteceu, distinta da literatura, que seria a narrativa do que poderia ter acontecido (PESAVENTO, 2008, p.49).

A busca de informações que constituem a presente pesquisa se deu, portanto, através de diferentes instrumentos, diferentes “indícios” que facilitaram a construção e a escrita da narrativa e, que são analisados e selecionados com o objetivo de identificar elementos que permitem compreender o funcionamento das escolas étnico-cmunitárias em Barão. Nesta pesquisa, as diversas formas de apresentação e/ou expressão dos indícios contribuem significativamente para a compreensão do objeto em questão:

Práticas sociais podem valer como discursos, silêncios, falas, ausências revelam presenças, coisas, portam mensagens, imagens de segundo plano revelam funções, canções e músicas revelam sentimentos, piadas e caricaturas denunciam irreverência, senso de humor e deboche. Enfim captar subjetividades e sensibilidades, aquilo que já foi definido como sendo *crème de la crème* para o historiador, é aquilo que mais busca a História Cultural, mas é ao mesmo tempo, o seu maior desafio (PESAVENTO, 2008, p.119).

Os relatos orais passaram a fazer parte das reflexões acerca da história. Até poucos anos alguns pesquisadores que usavam a história oral eram criticados pelo uso desta modalidade, entendendo-se que poderiam acontecer algumas “distorções” da realidade. Hoje, conforme pesquisadores da área, consideram-se inclusive essas “distorções” como fontes importantes para a história e as representações do passado. Por ser um campo amplo, ao se trabalhar com a história oral, é preciso estar aberto (a) para o uso de tecnologias e para o tratamento da entrevista e seu registro.

Destaco também a importância do trabalho com memória e dos cuidados que esta requer, pois ela, por si só é seletiva, traz recortes daquilo que se quer lembrar, sejam momentos alegres, por exemplo, as peraltices e brincadeiras da infância ou momentos de medo, de nervosismo e até de infelicidade como as proibições e rígida disciplina utilizada na escola. Nessas memórias estão contidas as representações que construímos durante a nossa trajetória. Cabe interpretar as memórias e representações reveladas articulando essas informações ao contexto vivenciado e a aspectos como o social, o financeiro, o religioso, entre outros. As entrevistas, procedimento usual no trabalho de campo, não podem ser consideradas como uma conversa despreziosa e neutra, pois estão inseridas no contexto de uma realidade que está sendo focalizada como objeto científico e, portanto, tem propósitos bem definidos. A entrevista fornece dados objetivos e subjetivos.

Há pessoas que constroem espaços de memórias, produzem memórias, como por exemplo, uma caixa de fotografias e a narrativa que delas se produzem. São os guardiões da memória, conforme Burke (2000). Esses lugares são produzidos. Também é possível observar que para os lugares e memórias produzidas, para cada uma delas há uma representação na voz daquele que narra, na voz de cada guardião da memória.

Certamente há alguma relação, algum sentimento de pertencimento àquele passado. Em algumas comunidades em Barão, há aqueles que podemos chamar de

“guardião da cultura comunitária”. Guardar é preservar, cuidar, proteger, respeitar. São pessoas que se interessam em “guardar” tais lembranças e memórias. Vidal (2005) faz relação com o pertencimento étnico. O ato de guardar os documentos é uma forma de sentir-se pertencente, os documentos têm significados e representações que são vínculos que unem o que guarda e o que é guardado.

Através do uso da história oral busquei novas informações sobre a realidade educacional de Barão, com pessoas citadas⁸ ao longo da pesquisa, que já registraram fatos históricos relacionados à história local e que hoje são líderes comunitários e trabalham para manter viva a memória dos grupos étnicos que formaram o município. Por ser um testemunho, a história oral enriquece a pesquisa. Professores aposentados e alunos daquele espaço de tempo, com certeza, muito contribuem com novas “peças” desse quebra-cabeça e dessa forma, para o aperfeiçoamento desta pesquisa, pois “a permanência se dá pela memória e pelo tempo. O tempo apreendido na memória ‘reflete’ a permanência” (HALBWACHS, 2004, p. 25).

Os relatos orais e entrevistas são ricos de informações e mais ainda de detalhes, pois além dos documentos a memória viva traz muitas informações que não foram registradas em papel algum, mas que atravessam os anos, guardadas na memória. São lembranças da infância, da família, do tempo da escola, dos professores, das normas, hábitos e disciplina escolares ou de algum acontecimento cotidiano, que simplificam como uma tradução da vida do passado. Para a entrevista foram selecionados, conforme mencionado, pessoas das comunidades onde as escolas étnico-comunitária se instalaram, no período estudado.

Toda a narrativa historiográfica comporta elementos que visam a levar o leitor a uma realidade fora do texto, à qual ele só acede pelo imaginário, mas, ao mesmo tempo, a narrativa histórica não se sustenta por si só: ela guarda marcas da historicidade - as fontes, os documentos que deram margem à elaboração do texto - que, em tese, permitiriam ao leitor refazer o caminho empreendido pelo historiador. (PESAVENTO, 2008, p.54)

Paralelo aos dados históricos analiso as práticas escolares para especificar como ocorreu a nacionalização do ensino neste município. Essa observação será

⁸ As pessoas citadas na pesquisa são apresentadas como “Depoentes”. Cada um deles apresentado por uma letra: Depoente A, Depoente B e assim sucessivamente.

possível no exame dos documentos escolares, uma vez que ali, será possível entender como, o quê, por quê e para quem se destinavam as normas escolares. Também dentro dessa análise é possível compreender qual o discurso ali presente e qual a cultura exposta. Pois “toda a prática social tem condições culturais ou discursivas de existência. As práticas sociais, na medida em que dependam do significado para funcionarem e produzirem efeitos se situam “dentro do discurso”, são “discursivas” (HALL, 1997, p.33).

O reconhecimento das manifestações culturais dos imigrantes e descendentes e como se deu ou não a valorização dessa cultura dentro do espaço escolar, bem como a implantação de políticas públicas educacionais, também são contemplados. Para isso, serão definidos e utilizados conceitos de cultura, pertencimento étnico, identidade e diversidade cultural.

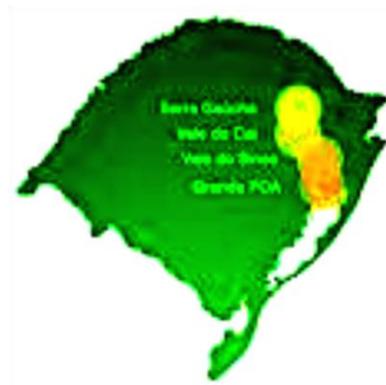
A partir disso, é possível estar confrontando os dados entre a pesquisa bibliográfica e a análise de campo sobre a realidade da cultura escolar em Barão. Nesse olhar buscarei a base e suporte para a construção da narrativa que norteia os caminhos para compreender se nas políticas educacionais valorizaram-se ou não as questões culturais específicas da região e seus moradores. A partir da pesquisa bibliográfica do quadro teórico e da análise documental é possível buscar pistas textuais ou intertextuais que proporcionarão reflexões e escritas acerca do cotidiano e a dinâmica da cultura escolar em Barão, dentro do período estudado.

Com base neste texto pretendo apresentar parte da historiografia educacional de Barão, dos processos e iniciativas comunitárias dos imigrantes e a valorização pela diversidade e pluralidade cultural. Tal resultado pode servir como embasamento para gestores, profissionais da educação e interessados no tema, para analisar como a diversidade cultural foi valorizada no meio escolar e como é promovido o diálogo entre as diferentes culturas, não somente as culturas aqui mencionadas, mas outras que poderão se agregar àquelas que já existem. Além disso, pode servir também para a projeção de novas políticas públicas educacionais em que se contempla e valoriza a diversidade cultural presente em nossa região, estado e país.

2 - A HISTÓRIA DO CHÃO COMEÇA AQUI

2.1 O Vale do Caí

A História do município de Barão é consequência de uma história mais ampla, pois tem relação com fatos e acontecimentos que ocorreram em outros pontos da região. O município de Barão pertence à região do Vale do Caí, região composta por 20 municípios, de colonização européia. O Vale do Caí está localizado no RS, entre a região do Vale do Rio do Sinos e a Serra Gaúcha, conforme o mapa 1:



Mapa 1 - Localização da Serra Gaúcha e do Vale do Caí no RS

Fonte: www.cargovale.com.br

Até meados do século XVIII era uma região de matas, habitadas pelos índios Guaranis, ao longo do Rio Caí e seus frondosos afluentes. Os primeiros a chegarem foram os açorianos que ocuparam as terras dos atuais municípios de Capela de Santana, Montenegro e parte de São Sebastião do Caí. A partir de 1824, vieram os alemães, entrando por São José do Hortêncio e se estendendo em direção ao miolo do Vale. Em meados do século XIX, a colônia alemã do Vale do Caí (alt Kolonie), já era uma comunidade promissora com uma economia florescente. O território “alemão” partia dos portugueses radicados, indo em direção Norte. Em 1875 chegaram os italianos, desembarcando no Porto Guimarães (cidade de São Sebastião do Caí), subiram a Serra em direção a Farroupilha, Garibaldi e Caxias do Sul. Nesta corrente italiana, parte dos imigrantes e seus descendentes se fixaram

ao norte do Vale, tendo sua maior expressão em Barão, Salvador do Sul, São Vendelino, Alto Feliz e Vale Real. Outras etnias também estão representadas (poloneses, holandeses, franceses, suíços), embora em pequeno percentual e compõe a diversidade cultural da região.

Conforme Campos Netto os primeiros imigrantes que se estabelecem na Fazenda de Montenegro “em 1834 São João e Augusto Brochier, que vão se aboletar nas selvas inóspitas da Serra Geral” (CAMPOS NETTO, 1924, p.52). após os pioneiros, outros grupos de imigrantes alemães, italianos ou de outra origem que compôs a diversidade cultural do Vale do Caí chegaram. A chegada destes se deu através do cais do porto de São João de Montenegro ou de São Sebastião do Caí.



Figura 2 - O Cais do Porto em São João de Montenegro onde desembarcaram os primeiros imigrantes que tinham por destino as Colônias de Dona Isabel e Conde D'Eu no final do século XIX.
Fonte: Arquivo Histórico e Geográfico de Montenegro



Figura 3 - Cais do porto de São Sebastião do Caí em 1910.
Fonte: <http://cafehistoria.ning.com>

Barão fica localizado na região do Vale do Caí:



Mapa 2 - Localização do município de Barão na região do Vale do Caí /RS
 Fonte: Arquivo da AMVARC – Associação dos municípios do Vale do Caí/RS

2.2 – Aspectos gerais do município de Barão/RS



Figura 1: Vista aérea de município de Barão/RS
Fonte: www.ibge.com.br

Conforme a figura 3, Barão é um pequeno município do Rio Grande do Sul. A área central expressa na figura representa a área urbana do município que vem se desenvolvendo. É uma cidade de pequeno porte, de interior, habitada por descendentes de imigrantes, primeiros moradores do local, e por pessoas, oriundas de outras regiões que vieram trabalhar e aqui estabeleceram residência e constituíram família.

Essa área central é atravessada pela RST 470, antiga estrada denominada Buarque de Macedo. O Hino Municipal expressa algumas características locais e será apresentado na íntegra a seguir e, em estrofes a cada característica destacada neste capítulo:

“Barão, bom lugar para viver”

A história do chão começa aqui
Com o Barão de Holleben.
Outra fonte que é memória:
Aponta o Barão de Jacuí.

“Há um lugar, bom de se viver”
No braço, na luta de um povo que crê.
A história se escreve de fato e na paz;
Terra de gente culta e audaz!

Povo nobre, forte, assaz,
Tem raízes de várias raças.
Fronteiras abertas, cultura à frente,
Exemplo de luta, de fé, pela paz.

Somando coragem, bravura, ousadia,
Projetos e sonhos se fazem, refazem.
Barão se levanta altaneiro, orgulhoso,
Mostrando a todos sua soberania.

Desponta imponente, o gigante Barão,
Entre montes de verde e dourado;
Retrata o trabalho na terra e na indústria,
Forjando o futuro da população.

Hino Municipal de Barão

Letra e Música: Ir. Marisa Inêz Mosena

A partir do slogan do município “Barão, um bom lugar para viver” é possível observar que dentre os que moram neste pequeno lugar, há o entendimento de que esta é uma cidade calma, tranquila de se viver, pequena e aconchegante.

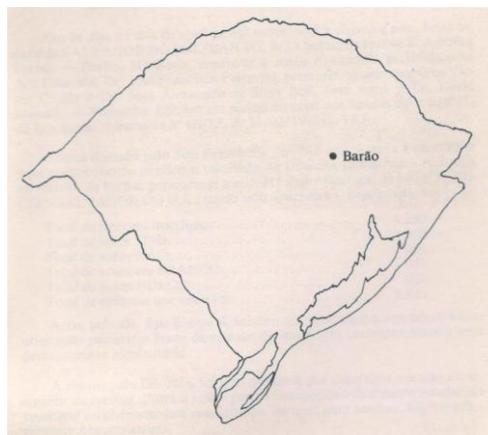
2.2.1 Geografia física do município⁹

*Desponta imponente, o gigante Barão,
Entre montes de verde e dourado*

Hino Municipal de Barão

⁹ Dados do site do IBGE.

O município, desmembrado de Salvador do Sul e emancipado em 12 de maio de 1988, fica situado na Encosta Superior do Nordeste, a 110 km de distância da Capital do Estado, via RST 470, com área geográfica de 124, 497 Km², com 5742 habitantes¹⁰, sendo que a grande maioria destes é de origem alemã ou italiana. Sua colonização deu-se por alemães, italianos, franceses e holandeses. Formado pelos distritos de Arroio Canoas, Francesa Alta, General Neto e Francesa Baixa, Barão limita-se ao norte com Carlos Barbosa, ao sul com Salvador do Sul, São Pedro da Serra e Tupandi, a leste com Bom Princípio e São Vendelino e a oeste com Boa Vista do Sul e Poço das Antas.



Mapa 3 - Localização do município de Barão no Estado do RS. Fonte: ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Assembléia Legislativa. Barão. Os novos Municípios Gaúchos. Comissão de Estudos municipais. Porto Alegre: Corag, 1988.

2.2.2 O clima, hidrografia, flora e fauna¹¹

Devido a sua localização geográfica, a uma altitude de 711 metros acima do nível do mar, latitude sul 29°37' 69" e longitude oeste 51° 49'55", a cidade de Barão possui clima ameno, subtropical.

As temperaturas são variáveis e, no inverno, há muita nebulosidade, geadas abundantes e neve ocasionalmente. As chuvas, neste período, são frias e abundantes. No verão, a temperatura, em geral, é agradável e as chuvas não muito intensas. O seu relevo é montanhoso, muito acidentado, marcado com vales profundos e altos morros que lhe dão características peculiares com possibilidade de

¹⁰ De acordo com o censo de 2010/IBGE.

¹¹ Dados do site do IBGE.

exploração turística. A paisagem é de serra com as parte das terras, ainda, recobertas de vegetação nativa e exótica.

No aspecto hidrográfico encontram-se pequenos arroios com margens totalmente cobertas de vegetação, de acordo com as políticas públicas de proteção ao meio ambiente.

2.2.3 A economia¹²

*Retrata o trabalho na terra e na indústria,
Forjando o futuro da população.*

Hino Municipal de Barão

A economia de Barão tem sua sustentação na agricultura de subsistência das pequenas propriedades, no cultivo e comercialização da acácia negra, na pecuária e na indústria, principalmente, na calçadista, na metalúrgica e têxtil de malhas. Entre os cultivares agrícolas destacam-se: batata, milho, feijão, aipim e, ainda, os hortifrutigranjeiros e, entre esses, salienta-se a produção de figo, (símbolo do município) uva e pêsego, frutas que se adaptam ao clima, pepinos e hortaliças em geral. Na pecuária, destaca-se a produção de leite que é vendido para Cooperativas ou Indústrias de Laticínios da região.

A agricultura familiar é a base do setor primário, destacando-se as produções de leite, aves de corte, suíno, milho e silvicultura. No setor industrial destacam-se as indústrias de malhas, produtos ortopédicos, móveis, calçados, agroindústrias, derivados de leite e produtos coloniais. Na área de lazer, destacam-se os campings, pesque e pague, parapilgers, grutas e cascatas, fazendo parte do roteiro turístico “O Caminho das Velhas Colônias”. A matriz produtiva do município se alicerça na produção agrícola (de pequena propriedade), têxtil, de calçados, granjeira e indústria de pequeno porte.

¹² Dados extraídos do site do IBGE.

2.2.4 - Histórico: A formação do município de Barão/RS

*Povo nobre, forte, assaz,
Tem raízes de várias raças.
Fronteiras abertas, cultura à frente,
Exemplo de luta, de fé, pela paz.*

Hino Municipal de Barão

A história das comunidades de Barão tem como data de início ou fundação das atividades comunitárias o início nos anos de 1860 com a vinda de famílias imigrantes, alemães e italianos. Posteriormente, ainda no século XIX, em menor número, afluíram para o local, também, imigrantes franceses-suíços e holandeses e, mais recentemente, na metade do século XX, portugueses e bolivianos. Esses imigrantes alemães e italianos deixaram profundas raízes, influenciando a cultura do povo de Barão com seus hábitos e costumes, sua culinária, suas crenças e fizeram da agricultura, sua fonte de renda para manter-se e sobreviver na terra desconhecida.

Conforme o Arquivo Histórico Municipal de Barão foi no ano de 1889 que Valentim Diemer, Juiz de Paz fundou o 1º Cartório de Barão. No começo do século XX, os senhores Carlos Selbach e Luiz Calliari exerceram influência marcante na comunidade sendo este último, Mestre da Capela. Foi até o ano de 1916 que as celebrações religiosas eram feitas na residência de João Schmitz, músico, regente de coral, doador do primeiro harmônio para a comunidade católica baronense.

Barão desenvolveu-se a partir da construção e ao lado dos trilhos da via férrea, que ligava Porto Alegre a Caxias do Sul, entre 1906 e 1911 sendo inaugurada em 1º de dezembro de 1909 a Estação Barão, assim como muitas estações desta região que o trem percorria foram inauguradas naquele mesmo ano.

Para os trabalhos de construção e, posterior, conservação da ferrovia, abriu-se uma pedreira nas terras de João Baseggio e da viúva Itália Dai Prá fazendo a ligação à pedreira.



Figura 5 - Pedreira em Barão no período da construção da ferrovia, na propriedade do senhor Baséggio e da senhora Itália Daí Prá.
Fonte: Arquivo Histórico Municipal de Barão

No início de sua formação, Barão pertencia ao município de São João de Montenegro o qual, em 1º de dezembro de 1914, transferiu a sede do 4º distrito para Barão elevando-o à categoria de Vila pelo Ato Municipal nº 34.

Na área mais central, próximo à Estação Barão, funcionava uma Cantina e, também, o Armazém de Secos e Molhados Hartmann com grande sortimento de produtos coloniais, utensílios domésticos, ferramentas, tecidos e gêneros alimentícios entre outros. As uvas produzidas na região eram transportadas em carroças puxadas por juntas de bois trazidas pelos próprios produtores em tonéis e cestas.

Parelelo a isso, nas comunidades do interior, os imigrantes seguiam organizando seu trabalho e suas práticas comunitárias. Assim, ao se estabelecerem, organizavam-se geograficamente em grupos conforme a etnia e a religião. Alemães ou italianos, católicos ou evangélicos, as comunidades se estruturavam através do espírito comunitário e do associativismo. Inicialmente construíam a capela e em seu entorno, com o passar dos tempos, erguiam-se outros prédios importantes para a vida em comunidade: escola, cemitério e salão comunitário.

Em 1963, Barão foi elevado a segundo distrito e foram surgindo idéias emancipacionistas e a primeira tentativa ocorreu em 1982 quando a consulta popular deu vitória ao “Não” com uma diferença de 700 votos no plebiscito realizado. Cabe salientar que as Prefeituras envolvidas realizaram campanhas contrárias à emancipação.

No ano de 1986 o movimento reiniciou e o processo obteve autorização para a realização do plebiscito em 1987. Finalmente, em 24 de abril de 1988, realizou-se mais um plebiscito que deu vitória ao “Sim” com 2900 dos 3925 votos. Sua emancipação política administrativa ocorreu em 12 de maio de 1988 pelo Decreto Lei nº 8365.

No mesmo ano realizaram-se as eleições para a primeira administração do município e o prefeito foi Valério José Calliari e Bernardino Scottá o primeiro vice-prefeito, 1989/1992; seguidos de Francisco Mário Simon, prefeito e José Inácio Heinzmann, vice-prefeito, 1993/1996; Valério José Calliari prefeito e vice, João Paulo Debacker em 1997/2000; João Paulo Debacker, prefeito e vice, Plínio Schneider, 2000/2004; na gestão 2005/2008, esteve a frente do Executivo Municipal, Cláudio Ferrari como prefeito e Francisco Mário Simon vice.

Atualmente, gestão 2009/2012, está a frente do Executivo Municipal, Cláudio Ferrari como prefeito reeleito e Tercílio Anselmini vice. A Câmara Municipal é composta por nove vereadores.

As tradicionais práticas de culinária, as músicas, o artesanato são conservados, porém, não deixando de acompanhar o progresso.

Cada grupo definido localmente tem sua própria memória e uma representação do tempo que é somente dele. Acontece que cidades, províncias, povos, fundem-se numa nova unidade, logo o tempo comum se amplia e, talvez, ao menos para uma parte do grupo, que se encontra então a participar de tradições mais antigas. (HALBWACHS, 2004, p.111)

O grupo de danças folclóricas alemãs de Linha Francesa Alta representa a origem da cultura germânica e o CTG a cultura do nosso espaço sul-riograndense, procuram interligar passado e presente. É importante destacar que apesar da comunidade denominar-se “Linha Francesa” há a predominância de descendentes

de imigrantes alemães O coral municipal, também, procura preservar as características étnicas do povo de Barão, bem como outras manifestações culturais.

2.2.5 - Barão: A origem do nome

*A história do chão começa aqui
Com o Barão de Holleben.
Outra fonte que é memória:
Aponta o Barão de Jacuí.*

Hino Municipal de Barão

Consta no Arquivo Histórico Municipal que a origem de sua denominação possui duas versões. A primeira, segundo pesquisas do Padre Rubem Neis, provém do Barão de Holleben, Luiz Henrique Von Holleben que nasceu em Rudolfstadt (Alemanha) em 5 de dezembro de 1832, casou-se com Anna Maria Georg. Formou-se em Engenharia na Inglaterra e, vindo ao Brasil, viúvo, casou-se com Maria da Luz dos Santos na cidade de Curitiba no Paraná em 12 de agosto de 1863. Em outubro de 1880, o Barão Von Holleben, como engenheiro, acompanhou o, também, engenheiro, Carvalho Borges a Conde D'Eu, hoje Garibaldi e Bento Gonçalves a fim de dirigir as obras da estrada entre Montenegro e Bento Gonçalves, então, estabeleceram residência no ponto mais avançado da colonização alemã entre Salvador do Sul e Carlos Barbosa. Este local, na época, pouco habitado, posteriormente, foi denominado Barão, pois, para designar o lugar onde morava para o qual alguém se dirigia, dizia: *Vou lá no Barão*. Diz-se que o Barão Von Holleben permaneceu no atual município de Barão por dois anos, transferindo-se, depois, para Porto Alegre onde, entre 1882 e 1894, trabalhou na Linha de Bondes Ferro Carril.

No Rio Grande do Sul, em 27 de agosto de 1880 anunciou o jornal Gazeta de Porto Alegre notícia referente a chegada do Barão na região de Conde D'Eu, bem como a sua razão:

CONDE D'EU. No último paquete chegou a esta capital o Sr. Dr. Carvalho Borges, engenheiro distinto que vae assumir a direção da Colônia Conde D'Eu e continuar ali a medição de prazos e feitura de estradas. Veio em companhia de S. Sa. o engenheiro Sr. **von Holleben** que também servirá naquella colônia. O Governo modificou pois as suas primitivas intenções, mandando continuar o serviço colonial em Conde D'Eu. Foi isto o que reclamamos ha tempos, quando aqui vagavão nas ruas, sem transporte nem acomodação, os colonos italianos das últimas remessas. Parece que o Sr. Dr. Henrique d'Avila, sempre solícito em atender aos interesses reaes da província, solicitou ao Governo as medidas necessárias, devendo a intervenção de S. Exa. a mudança no procedimento do governo imperial. Em todo caso nossos louvores ao governo, que acaba de tomar tão conveniente medida (Jornal GAZETA DE PORTO ALEGRE, 27 de agosto de 1880, nº 197).

E no dia 4 de setembro anunciava o mesmo jornal:

Partem amanhã, com destino a colonia Conde D'Eu, os ilustrados engenheiros Dr. Carvalho Borges e Barão von Holleben, o Sr. Dr. Carvalho Borges vai assumir a direção da colônia e de D. Isabel sendo S. Sa. especialista no assumpto, é de esperar que ali preste os mesmos e importantes serviços que prestou no Macury e em diversas colônias de Santa Catarina. Em Conde D'Eu ha muito a fazer, mas com honestidade e tino, é facil salvar essa colônia do abatimento em que deixarão os últimos administradores, desde a época em que foi demittido o Sr. Cap. João J. Ferreira (GAZETA DE PORTO ALEGRE, sábado, 04 de setembro de 1880).

Ainda no mesmo jornal foi anunciado sobre os trabalhos em Conde D'Eu:

As colônias Conde d'Eu e D. Isabel prosseguem com actividade os trabalhos de construção da estrada de rodagem entre a colonia Conde d'Eu e a Villa de S. João de Montenegro, trabalhos estes constantemente fiscalizados pelo Director e pelo engenheiro Henrique von Holleben, sendo este na qualidade de inspetor de obras. Muito tem contribuido para o pequeno custo das obras, comprehendidas pelo atual administrador, o abaixamento de salarios dos colonos e das gratificações que percebiam os capatazes, cujo número hoje está reduzidíssimo, visto que as obras, em construção nas duas colônias, são fiscalizadas constantemente pelo engenheiro chefe, ajudante do mesmo, Dr. Bittencourt, e inspetor das estradas, engenheiro H. Von Holleben (GAZETA DE PORTO ALEGRE, Sexta-feira, 24 de dezembro de 1880, nº 294).

“A pedidos. Colônia Conde d'Eu. Como é belo de ver hoje nesta colônia o enlevo, a ordem a coragem que cada um toma desde o diretor, engenheiros, até o último dos colonos, todos ajudam, todos se unem n'um cordeal acordo para bem finalizar a grande obra de cinco anos de esperanças. O Diretor, pela sua vigilância justa e severa que exerce sobre os seus administrados, a moderação, a economia com a qual ele dispõe dos fundos que lhe são confiados, pelo governo, o hábil engenheiro o Sr. Barão de Holleben, que pela perseverança com o qual ele prosegue sua tarefa árdua e penível de traçar e explorar uma estrada com tão pouco declível (o maximo 7 1/0 0/0) num paiz montanhoso como são as colonias Conde d'Eu e Dona Isabel. Sempre o primeiro ao trabalho se o vê á testa de sua turma,

proseguindo a sua exploração de Dona Isabel á Conde d'Eu e vice-versa, sendo bastante elle só ao traçado e á exploração das duas colonias, prestando pela perfeição do escoamento que ele empreendeu os tres elementos que constitue a bondade de uma estrada de rodagem, o menos declivel possível, resistência do solo, mostrando pela maneira que dirige os seus trabalhos, que ele reúne á muita theoria uma prática de trabalhos ainda maior; os colonos tambem fazem vêr que abrirão os olhos pela submissão, que manifestão aos seus superiores, pelo seu ardor ao trabalho e desejo de dia em dia ver terminada esta estrada, questão de vida ou de morte, não sé para as colonias como tambem para o seu mercado natural S. João do Montenegro; e se as colonias virem a perecer a cidade de Porto Alegre não ficará certamente sem sentir os seus funestos efeitos, pois as transações efetuadas por estas duas colonias não são sem fazerem se sentir n'uma cidade como Porto Alegre. etc. (um colono Francês) (GAZETA DE PORTO ALEGRE, Segunda-feira, 04 de abril de 1881).

Kautzmann também apresenta a versão em relação ao nome dado ao local:

“O distrito e a Vila de Barão, que pertenceram a Montenegro e hoje fazem parte de Salvador do Sul, também ex-distrito montenegrino, têm por nome o seu título nobiliárquico, por ali haver instalado residência, durante a construção da estrada, o engenheiro referido, Luiz Henrique Von Holleben, ou Barão de Holleben” (KAUTZMANN, 1978, p.108).

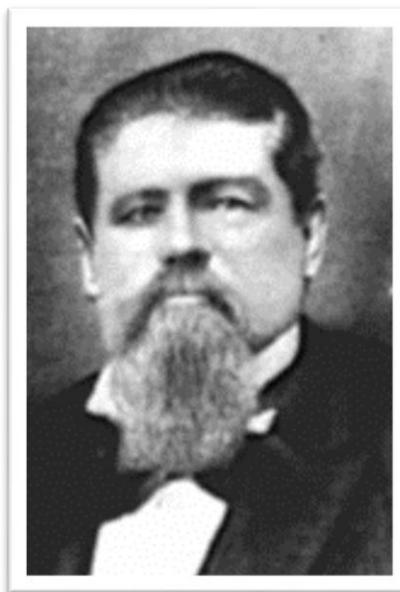


Figura 6 - Luis Henrique Von Holleben
Fonte: Acervo pessoal de João Luiz Von Holleben

O Barão de Holleben¹³ ficou só uns dois anos em Conde d'Eu. Entre 1882 e 1894 trabalhou em construções de Porto Alegre e na reconstrução da linha de bondes do Ferro Carril de Pelotas. Dirigiu a construção de trechos da estrada de

¹³ Ludwig Heinrich Von Holleben (Ramo Brasileiro). Nascido em 05.12.1832, na cidade de Rudolstadt, Alemanha. Falecido em 02.04.1894, na cidade de Rio Grande (RS), Brasil. Fonte: Família Holleben

ferro entre Rio Grande e Bagé, e na época de sua morte, em 1894, estava construindo prédios em Cassino, porto de Rio Grande.

Porém, a outra versão, conforme conta o historiador Campos Netto em seu livro editado em 1924, intitulado “Montenegro”, apresenta que a origem do nome “Barão” veio de Francisco Pedro de Abreu, Chico Pedro, o Barão de Jacuí. Afirma, ainda, neste livro “Não consta que esse titular alemão ali residisse” e “O Barão do Jacuí deve ter dado o nome a este distrito” (NETTO, 1924, p. 450).

Os indícios da primeira versão, em um número maior, nos levam a crer que esta seja a verídica razão pela qual o local seja denominado Barão.

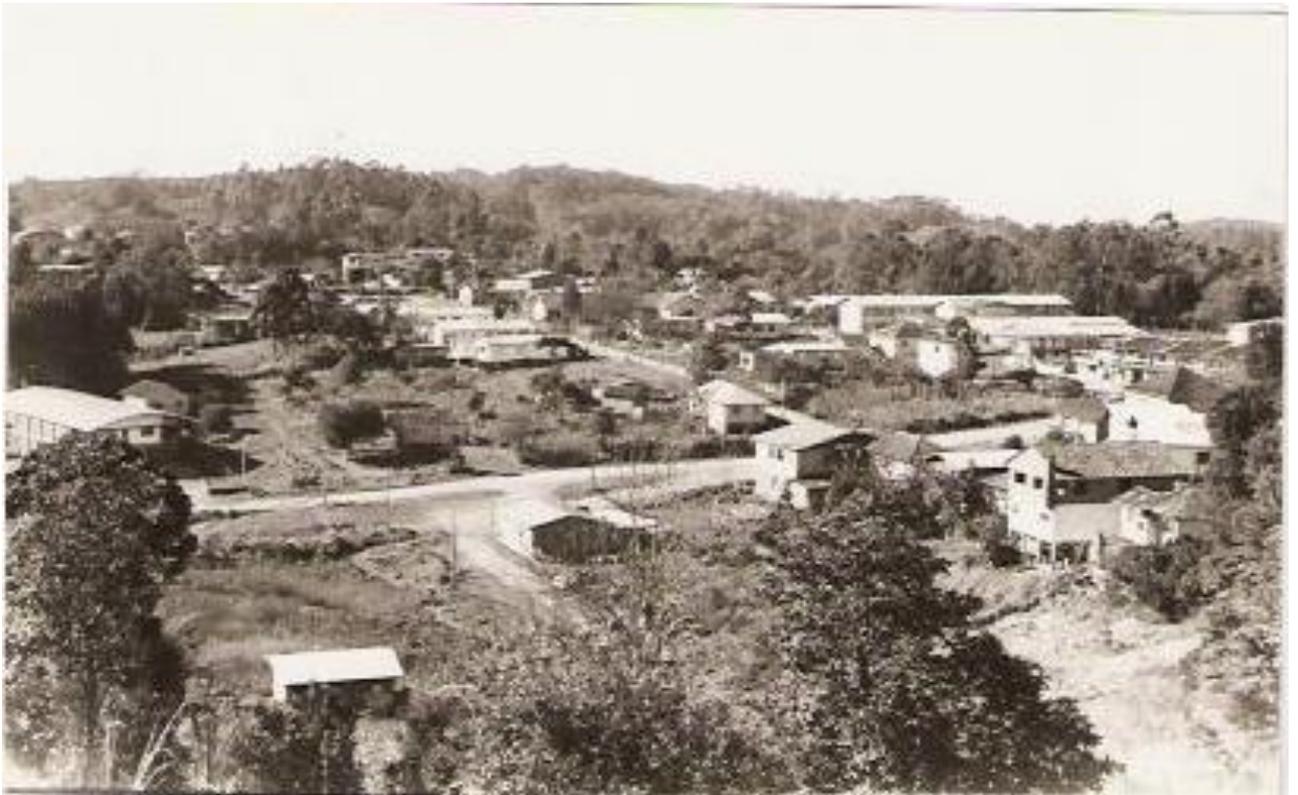


Figura 7 - Vista aérea do município de Barão no ano de 1960
Fonte: Arquivo Histórico Municipal de Barão



Figura 8 - Chegada do Trem em 11 de fevereiro de 1946 às 10h.
Fonte: Arquivo Histórico Municipal de Barão

O desenvolvimento chegou com a implantação da Rede Ferroviária entre os anos de 1900 a 1910. Foi no ano de 1900 que a Empresa belga ganha a concessão para a construção, sendo engenheiro o alemão Henrique José Wiedersphan. Este foi um marco do comércio entre Salvador do Sul e cidades-polo, como Porto Alegre e Caxias do Sul. No ano de 1909 foi Inaugurada a da Estação Barão. Barão desfrutou de um período de pleno desenvolvimento no período em que o trem passava na Estação Barão. Havia, além da circulação de pessoas, a vinda de mantimentos que abasteciam o local e a saída de produtos aqui cultivados, fatos que aqueciam a economia local. Desde a construção até a manutenção do trem e, posteriormente, quando da sua circulação e parada na Estação Barão, muitas pessoas vieram trabalhar, algumas acabaram estabelecendo família, outras voltaram para seus destinos, havia os que passavam e que se recordam. Lembro de meu avô comentar que trabalhou na ferrovia quando era jovem, por volta de 1920 e não ter se adequado ao clima muito frio. Essas lembranças faziam com que ele não quisesse nem vir a passeio com medo de passar mais frio.

É no ano de 1911 que a ferrovia é concluída com a chegada dos trabalhos em Caxias do Sul. Portanto, foram 11 anos de construção. Até 1960 circulou a "Maria Fumaça", após essa data foi a Locomotiva Diesel e "Minuano", sendo esta última de fabricação gaúcha. Em 1976 o Ramal Ferroviário foi desativado.



Figura 9 - Trem ferroviário passando em Barão no dia 04 de maio de 1946, então distrito de Salvador do Sul. Hoje no local da foto está localizada a Praça da Liberdade. Ao fundo pode-se ver a Igreja de São José.

Fonte: Arquivo Histórico Municipal de Barão

Mais de uma centena de anos se passaram e as idas e vindas do trem na Estação Barão ficaram na memória daqueles que vivenciaram essa época e em registros como o da figura 9, por exemplo. Com o desenvolvimento e outras formas de circulação o trem foi desativado e os trilhos foram retirados. Hoje se lamenta muito por não haver mais a estrada de ferro, somente a arquitetura das estações, todas da região construídas iguais, provavelmente usou-se o mesmo projeto, com exceção da Estação de Montenegro que tem uma estrutura maior. Conta a responsável pela Estação Montenegro, com o prédio recuperado por um projeto do Ministério da Cultura, que a retirada dos trilhos, nos de 1950, deveria ter começado por Carlos Barbosa e seguir descendo até chegar a Montenegro. Provavelmente deveria ser em Bento Gonçalves. O fato é que os prefeitos da região serrana (Carlos Barbosa) organizaram um projeto com fins turísticos e enviaram ao Governo

Estadual para solicitar que o início das obras de retirada dos trilhos fosse Montenegro. Com isso ganharam tempo e quando a retirada alcançou Barão e em seguida Carlos Barbosa o projeto já estava aprovado. Hoje a Maria Fumaça que realiza o trajeto Carlos Barbosa – Bento Gonçalves atrai pessoas do Brasil todo e os aproxima um pouco da cultura italiana.



Figura 10 - Antiga Estação Barão.
Fonte: Prefeitura Municipal de Barão

2.2.6 - A chegada dos imigrantes

Assim como aconteceu em outros pontos do país e do estado, a região recebeu imigrantes europeus que aqui estabeleceram residência, reconstruindo suas vidas e procurando adaptar os costumes trazidos da sua terra natal ao novo lar.

Ao chegar aqui o processo de colonização não foi nada fácil, pois muitos, principalmente os alemães, primeiros a se estabelecerem, adentraram as matas e construíram os seus espaços de moradia onde aos poucos puderam organizar dentro de seus costumes, religiosidade e educação, a sua nova vida comunitária.

Barão recebeu imigrantes alemães, italianos, franceses e holandeses. A seguir será exposto um pouco mais sobre a imigração alemã e italiana por serem essas as

imigrações que predominaram em termos de número e constituíram um processo escolar que será analisado nesta pesquisa.

2.2.6.1 Os imigrantes alemães

Em 18 de julho de 1824 chegou a Porto Alegre a primeira leva de 39 imigrantes alemães, depois de passarem pelo Rio de Janeiro, onde eram recebidos e distribuídos pelo Monsenhor Miranda. Foram então enviados para a desativada Real Feitoria da Linha Cânhamo, localizada à margem esquerda do Rio dos Sinos, aonde chegaram em 25 de julho de 1824. Desse ponto, algumas famílias seguiram até alguns municípios do Vale do Caí, entre eles Barão.

Os imigrantes alemães e os seus descendentes das “colônias velhas” seguiram povoando lotes vazios nas colônias abertas. A ocupação das terras não foi um processo contínuo e ininterrupto. Os colonos vendiam suas terras ou as permutavam para se avizinharem por religião, parentesco ou amizade. A ocupação das terras e o crescimento se generalizavam com a colocação dos excedentes agrícolas. (ROCKENBACK, 2004, p.27)

Conforme o Arquivo Histórico Municipal a história de Barão iniciou-se com a vinda de famílias imigrantes alemães e italianas. Posteriormente, ainda no século XIX, em menor número, afluíram para o local, também, imigrantes franceses e suíços e holandeses e, mais recentemente, na metade do século XX, portugueses e bolivianos. As primeiras famílias de imigrantes alemães foram: Mayer, Bäckebach, Neuhaus, Stein, Schmitz, Koch, Ebeling, Blei, Schäfer, Neukamp e Selbach, entre outros.

Dentre os motivos que trouxeram imigrantes europeus para esta região destaca-se que os imigrantes vieram para o Brasil resolvendo de certa forma o problema europeu e o brasileiro: superpovoamento na Europa e necessidade de ocupação territorial no Brasil.

Segundo o historiador Martin Dreher (1998) uma das finalidades do governo brasileiro para incentivar a imigração residia em colonizar esta região e tomar posse de fato, pois havia uma disputa por parte de outras nações como Argentina e Uruguai.

Balduíno Rambo destaca: “Dentre as razões que trouxeram estas comunidades transplantadas ao Brasil temos o superpovoamento relativo, a pobreza do solo e o depauperamento subsequente ao domínio napoleônico” das terras na Alemanha (RAMBO, 1956, p.82).

A primeira leva de imigrantes alemães que se estabeleceram em Linha Francesa, “Arroio Französe”, foi por volta de 1857, se estabelecendo no ano de 1858. O nome da comunidade “Linha Francesa” tem duas versões. Conforme Bourscheid:

Com a chegada dos imigrantes, em 1857, a notícia de que já havia famílias francesas habitando a região (futura linha Francesa) correu rapidamente. Também se sabia que eles já haviam aberto uma boa trilha que passava por São Vendelino, onde foi construída a casa do imigrante (grande galpão onde as famílias ficavam abrigadas e que foi destruído logo após o término da imigração), local onde as famílias se organizavam para desbravar o mato, conforme já vimos anteriormente. Em 1857 chegou uma turma de imigrantes e em 1858 veio outra leva, bem grande. Nessa última leva estavam famílias de franceses que saíram da França e já moravam na Alemanha quando emigraram. Esta turma que veio por último, seguiu a trilha dos franceses e acabou continuando a colonização das terras dos já moradores, em direção ao morro. Escolhidas as terras, as famílias começaram a construir suas casas e os pavilhões para os animais. Como deram continuidade nas terras já cultivadas pelos franceses, a comunidade acabou sendo instalada em linha reta, cada um com seus lotes.

Em 1859 veio visitar a nova colônia, o primeiro padre, vindo de São Leopoldo. Tratava-se de um sacerdote jesuíta. Era conhecido como *Herr Priester Wendlin* (revendo Padre Wendelino). Na ocasião o padre visitou também essa localidade, habitada por franceses ou descendentes de franceses. Ao chegar ao final da colônia (em linha reta) conta-se que ele exclamou com alegria (pois havia gostado muito das famílias): “*Hier ist ein sehr Schöne Französen Linien*”, ou seja, “eis aqui uma bela linha francesa”. Esta frase, com tom cômico, acabou sendo uma versão provável para o nome de Linha Francesa.

Outra versão usada refere-se a uma homenagem ao colonizador Paul Felice Montravel, que colonizou toda a região de Linha Francesa e arredores, ao que consta era vice-cônsul da França em Porto Alegre (BOURSCHEID, 2007, p. 81).

Segundo Flach (2009), os imigrantes alemães que chegaram a Linha Francesa Alta vieram em 1857. Não se sabe ao certo o mês, mas pela Certidão do Arquivo Histórico de Porto Alegre, um desses primeiros imigrantes era Johann Schmatz, o qual chegou a Porto Alegre no dia 06 de agosto de 1857. Os imigrantes que ocuparam essa região mais tarde acabaram se dividindo pela confissão religiosa, então o local deixou de ser conhecido como Arroio dos Franceses e passou a se chamar Linha Francesa Alta onde predominou a religião Católica e Linha Francesa Baixa onde predominou a religião Evangélica.

Os imigrantes deixaram profundas raízes, influenciando e estabelecendo uma cultura com seus hábitos e costumes, sua culinária, suas crenças e fizeram da agricultura, sua fonte de renda para manter-se e sobreviver na terra desconhecida.

A influência religiosa sempre foi marcante nos grupos de imigrantes. Ainda no começo do século XX, Carlos Selbach e Luiz Calliari exerceram influência na comunidade sendo este último, Mestre da Capela. Até 1916, as celebrações religiosas eram feitas na residência de João Schmitz, músico, regente de coral, doador do primeiro harmônio para a comunidade católica baronense.

Os imigrantes alemães, que chegaram ao nosso estado, a partir de 1824, começaram a se instalar na região dos Sinos e do Caí. Também, os italianos vieram mais tarde se instalar na região da serra gaúcha:

Depois de terminada a estrada Buarque de Macedo e quando os proprietários das terras intercaladas entre Maratá e Garibaldi começaram a vender frações delas, os colonos alemães foram se instalando Serra acima, atingindo Linha Bonita, Salvador, parte de Barão, sendo que nesse distrito encontraram já os italianos, que dali para diante predominaram inteiramente em número, no rumo de Carlos Barbosa, Garibaldi, Bento Gonçalves e adiante. (KAUTZMANN, 1978, p.108).



Figura 11 - Casa de imigrantes alemães em Linha Francesa Alta construída em 1879.
Fonte: acervo pessoal de Fernanda Rodrigues Zanatta



Figura 12 - Casa de imigrantes em Linha General Neto
 Fonte: www.pmbarao.org.br



Figura 13 - Casa de imigrantes em Barão Velho.
 Fonte: acervo da Prefeitura Municipal de Barão

2.2.6.2 Os primeiros imigrantes italianos

É por volta de 1870 que a colonização italiana tem início no RS. No ano de 1875 chega um número expressivo de imigrantes italianos¹⁴ e surge o povoamento de Conde D'Eu e Dona Isabel. A vinda dos imigrantes tinha, entre outros objetivos, a ocupação das terras e chegada de mão-de-obra, como parte das intenções do governo imperial para impulsionar o desenvolvimento do Brasil. Seguindo a velha linha colonial traçada nas matas da Encosta da Serra e que se estendia até das margens do Rio Caí até o Planalto seguiram os imigrantes italianos.

¹⁴ FLORES, Moacir. História do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Martins Livreiro Editora, 1986, p.32

Consta no Arquivo Histórico Municipal de Barão que as famílias que povoaram o primeiro núcleo que deu origem a Barão, foram imigrantes italianos oriundos do Norte da Itália. Em Barão as primeiras famílias de imigrantes italianos a se estabelecerem foram: De Marchi, Biasetti, Dai Prá, Grando, Basso, Cerutti, Maragnon, Bedini, Cestari¹⁵. A figura 15 apresenta a imagem de uma família de descendentes de imigrantes italianos que viveram na área central em Barão e mantinham os costumes típicos desses imigrantes na culinária, na linguagem e nas práticas sociais cotidianas. Assim posto percebe-se que a colonização de Barão é marcada, de forma mais intensa, por esses dois grupos de imigrantes, sendo que ainda hoje se distinguem os costumes, a religiosidade, a culinária, a linguagem, os valores mantidos por cada grupo.

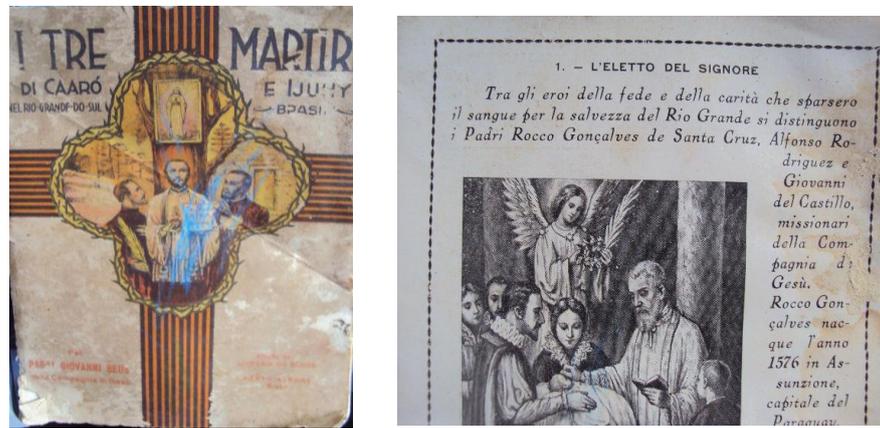


Figura 14 - Livro religioso na língua italiana.
Fonte: acervo pessoal de Fernanda Rodrigues Zanatta

Através dos dados apresentados é possível conhecer esse jovem município que tem na sua essência a presença de imigrantes que marcaram a sua presença e trajetória influenciando e estabelecendo na região a sua cultura. Esse encontro de etnias representa a simbiose de culturas diferentes na origem, mas que souberam buscar os mesmos ideais, nos mesmos desafios, com a prevalência do espírito comunitário. Diante do objetivo desta pesquisa de aprofundar conhecimentos nas práticas escolares da região, o texto seguirá focando o início da escolarização.

¹⁵ Arquivo Histórico Municipal de Barão



Figura 15 - Família Zanatta no ano de 1940
Fonte: acervo pessoal de Fernanda Rodrigues Zanatta

2.2.6.3 Outros imigrantes: traduzindo a diversidade cultural

A região de Barão, mais especificamente a região do Badenserberg (Picada Francês, região que abrange as comunidades de Linha Francesa Alta e Linha General Neto) recebeu além de alemães (1857) também imigrantes de outras descendências. Conforme Flach (2009), na linha Francesa Alta chegaram imigrantes de até seis nacionalidades diferentes: alemães, holandeses, franceses, austríacos, poloneses e portugueses. Dentre essa diversidade de nacionalidade, a diversidade religiosa era resumida em católicos e evangélicos. E foi devido à confissão religiosa que os imigrantes se agruparam e passaram a organizar a vida comunitária também. A separação dos grupos que vieram para a região ocorreu quando se estabeleceram as comunidades de Linha General Neto (evangélicos) e Linha Francesa Alta (católicos). De acordo com Flach (2009) a questão religiosa foi resolvida. Mas e a escolar?

Ao longo do texto são destacadas as escolas étnico-comunitárias de alemães e italianos. Quanto às demais descendências não houve manifestações escolares específicas para cada etnia, ou seja, por serem minoria, em relação ao número de imigrantes vindos, os demais se adaptaram as escolas de alemães, com aulas na língua alemã. Flach (2009) afirma ainda que é possível que as famílias das demais

nacionalidades não tivessem se empenhado na escolarização dos filhos, ou o fator de distância entre a moradia e a escola tenha sido um obstáculo .

Ainda na segunda metade do século XX, entre os anos de 1960 até meados dos anos de 1970, Barão recebeu bolivianos, que aqui se instalaram e fixaram moradia. A chegada destes se deu por contatos com pessoas do local e por propostas de trabalho para os primeiros, que por sua vez foram estendendo aos demais familiares que vieram.

Flach (2009) conta que existia o Vale dos Suíços e o arroio dos Franceses, mas que a maior parte dos imigrantes (alemães e holandeses) é que ocuparam a região conhecida como Badenserberg (Picada Francês – região de Linha Francesa Alta e Linha General Neto). Haviam dois imigrantes franceses de sobrenome Bruchez e Sauthier, que haviam se estabelecido nas cabeceiras desse arroio, próximo à sede de Barão, na região que hoje é a Linha Camilo¹⁶. Por causa deles o arroio teria recebido esse nome Arroio dos Franceses ou *Arroio Französe* como consta no primeiro Livro Tombo da comunidade da Linha Francesa Alta¹⁷, no qual já ocorreu os primeiros registros em 1870, pelo primeiro professor Georg Bieger.

Portanto, é considerável o fato de que essa região tenha sido ocupada por imigrantes de diferentes proveniências e seja um ponto de referência para a diversidade cultural. Cabe ainda destacar que a convivência entre os imigrantes não tenha sido de integração integral ou até mesmo parcial em algumas comunidades. Os atritos étnicos se fizeram presentes nas iniciativas comunitárias e ocasionaram tensionamentos e rivalidades também.

O diálogo cultural acarretou diferentes reações, representações e formas de conviver nos grupos e nas comunidades como será observado na apresentação das mesmas conforme segue.

¹⁶ A Linha Camilo recebeu esse nome devido ao seu primeiro morador Camilo Gabriel Sauthier.

¹⁷ Este livro encontra-se na Cúria Metropolitana de Porto Alegre.

3 - RELAÇÕES ENTRE SABERES E PRÁTICAS ESCOLARES EM BARÃO

Apresentado o contexto de imigração de Barão, o texto seguirá enfocando as iniciativas escolares imprimidas pelos imigrantes, quando do estabelecimento destes em diferentes pontos da região que hoje compõe Barão. Para tanto esse capítulo se estrutura em duas partes, sendo que na primeira são apresentadas as iniciativas escolares na região da sede do município e em seguida será apresentado o objeto desse estudo: a escola étnico-comunitária confessional e as suas principais características.

Na segunda parte são apresentadas as iniciativas escolares localizados no interior do município e, portanto dedica-se a descrever e compreender as práticas escolares das escolas étnico-comunitárias confessionais do município de Barão.

A divisão foi assim estabelecida para facilitar a compreensão de como se organizaram as comunidades e as práticas escolares, pois as iniciativas comunitárias se constituíram dentro da cultura comunitária alemã ou italiana e dentro da cultura religiosa católica ou evangélica que se manifestaram mais na área rural, onde a escola apresentou as características da escola étnico-comunitária confessional.

3.1 - Iniciativas públicas escolares e escola étnico-comunitária confessional

*“Viva o Brasil! Viva o 7 de setembro!
Viva o primeiro centenário!
Viva o Senhor Presidente da República!”*

(Barão, momento cívico em 1922)
Arquivo Histórico e Geográfico Maria Eunice
Muller Kautzmann

Conforme o Arquivo Histórico e Geográfico Maria Eunice Muller Kautzmann, de Montenegro, há registro datado em 1907 das seguintes aulas, na região do atual município de Barão:

Quadro 1 - Aulas na região do atual município de Barão no ano de 1907.
Fonte: Arquivo Histórico e Geográfico Maria Eunice Muller Kautzmann de Montenegro.

Aulas públicas:
Badensberg – Prof ^o Balduíno Werkhäuser – 32 alunos
Barão – Professora Clotilde Finger – 51 alunos
Aulas Particulares:
Badenserberg – Prof ^o Ludwig Koch, aulas em português/alemão
Badenserberg – Prof ^o Felipe Klein – 21 alunos, aulas em português/alemão
Schaefer-Eck – Prof ^o José Schneeder – 25 alunos, aulas em português e alemão;
Linha Francesa – professor Jacob Klering – 50 alunos, aulas português e alemão
No ano de 1912
Linha Francesa – prof ^o Julio Gomes, 32 alunos, aulas só em português;
Arroio Canoas - professor Jacob Emílio Ritter, aulas em português e alemão.
1914
Escola pública na Estação Barão – professor Ernesto de Bittencourt, 62 alunos.

Em novembro deste mesmo ano, o jornal *O Progresso* divulga a convocação da Banca Examinadora para a realização das provas finais no 4^o distrito, a serem realizadas nos dias 1 e 2 de dezembro do mesmo ano. Os exames eram aplicados por professores de outras aulas, ou seja, de escolas de outros lugares.

Apesar dos registros apresentados serem anteriores ao espaço temporal definido na pesquisa, considero importante ressaltar que já haviam iniciativas escolares públicas ou particulares anteriormente. É possível perceber que as primeiras iniciativas escolares que foram encontradas são de escolas étnico-comunitárias de origem alemã, que ficavam localizadas no interior, na região denominada “Badenserberg” que compreendia a Linha Francesa Alta e a Linha General Neto. Esta região posteriormente recebeu a denominação de 4^o distrito. Já na área central aparecem indícios de iniciativas públicas. Não há registros nesse período, de escolas italianas, ainda que existam indícios de que estas tenham sido instaladas em outros pontos do município.

3.2- Escolarização na Sede: escola pública

O início da escolarização foi marcado por dificuldades e lutas dos movimentos escolares implantados e que envolveram as comunidades ítalo e teuto-brasileiras, do município de Barão, nas primeiras décadas do século XX.

Na região que hoje representa a cidade de Barão o ensino também fora organizado para atender as necessidades locais, seja por iniciativa comunitária ou governamental.

Conforme o Arquivo Histórico e Geográfico Maria Eunice Muller Kautzmann, de Montenegro, há registros no ano de 1907, em Barão, da Aula Pública da professora Clotilde Finger com 51 alunos

Campos Netto (1924) também faz referência a uma comemoração cívica ocorrida em 7 de setembro de 1922 na 35ª Escola do sexo Masculino de Barão, na sede, sendo o professor Frederico Guilherme Kauer. O momento cívico teve início ao meio-dia. Não há menção sobre a justificativa para a cerimônia ter sido marcada para este horário, também não há referência sobre intervalos, haviam 31 alunos, público presente e a Banda de música de Barão regida pelo maestro Evaristo Calliari.

A abertura foi dada com o hasteamento da bandeira e execução do hino nacional. A seguir, todos os alunos, em forma e com os braços estendidos em direção ao pavilhão nacional, fizeram em coro o juramento “*Prometo por toda a vida amar e honrar minha querida pátria e pugnar por seu engrandecimento com lealdade e perseverança*”. Em seguida, o momento seguiu conforme o cerimonial:

- O discurso do professor Frederico Guilherme Kauer,
- Discurso do senhor Oscar Selbach,
- Discurso do aluno Renato Mucillo,
- Recital da poesia “Sete de Setembro” pelo aluno Cyrineu Finger,
- Poesia “O Brasil” pelo aluno Renato Mucillo,
- Poesia “Ama a tua Terra” pelo aluno Hermenegildo Selbach,
- Poesia “Minha Pátria” pelo aluno Vinício Mucillo,
- Poesia “Ama a tua pátria” pelo aluno Artêmio Camargo,

- Poesia “Canção do Exílio” pelo aluno Bernardo Burnier,
- Poesia “O Brasil é minha pátria” pelo aluno Ceziro Bertotto,
- Poesia “Saudades” pelo aluno Arthur Fink,
- Poesia “Meu coração” pelo aluno Ivo Selbach,
- Poesia “A Pátria” pelo aluno João Baséggio,
- Poesia “7 de setembro” pelo aluno Ângelo Bufatto.

Durante os intervalos entre uma poesia e outra, a banda tocava trechos do Hino da Independência e do Hino Nacional. Ao encerrar todos gritaram em coro “*Viva o Brasil! Viva o 7 de setembro! Viva o primeiro centenário! Viva o Senhor Presidente da República!*”. Para encerrar esse momento cívico onde o nacionalismo devia ser expresso, cantou-se o hino nacional (Campos Netto, 1924).

É possível perceber que as iniciativas escolares pelo movimento de nacionalização, que mais tarde invadiram as escolas do interior de forma abrupta, eram uma prática comum nas escolas públicas. Os momentos de civismo, de veneração à pátria, tão exigidos nas escolas étnico-comunitárias posteriormente, já eram parte do currículo das aulas públicas num período bem anterior ao da nacionalização do ensino.

Nessa região, também existiu a Escola Isolada de Barão. Nela lecionou Assunta Fortini, que anos mais tarde se tornou a patrona do atual Instituto Estadual de Educação Assunta Fortini. Ela nasceu na Itália, a 27 de junho de 1887. Deixou a terra natal em companhia de seus progenitores, Florindo De Marchi e Josefina De Marchi, para o Brasil, fixando-se em Barão, então 4º distrito de São João de Montenegro.

A escassez de espaços formais para garantir uma educação formal levou os pais de Assunta Fortini a outra forma viável de ensino comum na época. Assunta iniciou-se nas letras com um agricultor, considerado naquela época o mais ilustrado da região. A partir de então Assunta demonstrou grande interesse e dedicação pelos estudos e o professor Jacinto da Silva, nomeado pelo governo como responsável pela Escola Isolada, a primeira de Barão, não hesitou em escolhê-la como auxiliar na obra educativa. Assunta Fortini foi aprovada por uma banca examinadora em Porto Alegre para exercer tal função. Posteriormente tornou-se professora licenciada

e foi nomeada para lecionar em Brochier, 9º distrito de Montenegro, e Linha Francesa.

Assunta Fortini casou-se com o eminente jornalista Archimedes Fortini. A 13 de agosto de 1932, com a idade de 45 anos, Assunta faleceu. Porém ela permanece viva na lembrança de todos como Patrona do IEE Assunta Fortini. E a gratidão da comunidade atingiu Archimedes Fortini, seu esposo, que foi adotado como o Patrono do Grêmio Estudantil.

Na década de 1930 há indícios na região central de Barão que havia um estabelecimento de ensino público. Trata-se do Grupo Escolar.

3.2.1 - O Grupo Escolar de Barão

Conforme registros encontrados no IEE Assunta Fortini, foi através do decreto nº 5712 de 17 de outubro de 1934, que foi instituído o Grupo Escolar, em Barão, Município de São João de Montenegro.



Figura 16 - Alunos do grupo escolar Professora Maria Edith Selbach em 1940
Fonte: Arquivo Histórico Municipal de Barão

A imagem registra um momento de exames finais no ano de 1940. Dentre os alunos presentes nesta imagem, alguns foram identificados, assim como seus respectivos professores. Os números não apresentam ordem, pois foram organizados conforme a lembrança da proprietária. Os números faltosos são de alunos até então não identificados. A seguir apresento uma relação nominal dos sujeitos identificados.

Quadro 2 - Professores e alunos do Grupo Escolar em 1940 identificados conforme numeração da imagem 17.

Nº	Nome	Nº	Nome
1	Dona Flora Zeladora	42	Silma Zanatta
2	Nilda Schimitz	43	Elódia De Marchi
5	Loreni Fávero	46	Araci Silveira
6	Ieda Diemer	47	Estelita Daí Prá
7	Maria Frilich	48	Herti Endrich
8	Diva Kercher	49	Iraci Almeida
9	Maria Vrienlink	52	Candida Daí Prá
10	Milita Kercher	55	Marich Hartmann
11	Geci Diemer	56	Angelina
13	Professora Maria Vanina Terra	57	Moacir Calliari
14	Ênio Marangon	58	Olívio Kercher
15	Ofélia Opermann (Diretora)	59	Iloy Zanatta
19	Eldo De Marchi	60	Vitorino Costa
20	Olavo Sauthier	61	Duilce Padilha
21	Nelson Kercher	65	Ilva Neuhaus
22	Edi Calliari	66	Frida Klein
27	Gladis Diemer	67	Ezabone Garcia
28	Clélia Simon	68	Professora Nair
29	Celina Klein	69	Professora Érica
30	Vania Flach	70	Raul Hartmann
34	Terezinha Hartmann	72	Osvaldo Pech
36	Zildo De Marchi	74	Clein Simon
37	Lúcio Cerutti	75	Tieco Schimdt
38	Honorina Costa	79	Ilar Calliari
39	Naldi Diemer	82	Daureci Padilha
40	Iracema Garcia	83	Adelqui De Marchi
41	Claire Diemer		

O Grupo Escolar situava-se na região da sede de Barão, próximo à Estação Férrea. Era um prédio grande de alvenaria. Na figura 18 se apresentam os alunos com as professoras no ano de 1940. Uma característica do Grupo Escolar é que

todos os alunos iam para escola uniformizados. Assim como esta imagem, outras da escola da sede, também apresentam sempre os alunos uniformizados. As primeiras professoras foram: Maria Ofélia Opermann, Maria Vanina Terra, Érica Hartmann e Maria Edith Selbach.

Em 14 de agosto de 1941 pelo decreto nº 312, em homenagem póstuma passou a ser denominado de Grupo Escolar Professora Maria Edith Selbach, falecida em acidente, quando viajava a serviço.



Figura 17 - Grupo Escolar: Professores, pais, autoridades e alunos em Barão em outro momento de exames finais. Diretora Ofélia Opermann.
Acervo pessoal de Duilce Pacini



Figura 18 – Hora Cívica no Grupo Escolar
Fonte: arquivo pessoal de Geraldo Daí Prá

Nas imagens das escolas de Barão, escolas da sede e pública os alunos sempre aparecem uniformizados. Conforme Bastos:

A obrigatoriedade do uso do uniforme escolar¹⁸ visava a unidade e a disciplina dos escolares e tinha em vista questões de higiene pelas recomendações de vestes adequadas às atividades de estudo¹⁹. Cabia ao professor convencer as crianças e a seus pais sobre as vantagens e necessidades do uso do uniforme. (BASTOS, 2005, p 198).

Em 1954, foi inaugurado um novo prédio. Algumas diretoras do Grupo Escolar foram sucessivamente: Edy Laura Calliari, Inêz Zanatta, novamente Edy Laura Calliari Salvi, Edy Rita Calliari. O Grupo atende aos alunos até os dias de hoje com a atual denominação Instituto Estadual Assunta Fortini. É considerada uma escola pólo pelos níveis de ensino e cursos que oferece.

¹⁸ O Regimento interno das escolas primárias do RS previa no seu artigo 113, no inc. 9 que se devia “Comparecer as aulas e às festas uniformizados”. Fonte: Revista do Ensino, v.I, nº 3, p. 219-228, nov. 1939.

¹⁹ “Conforme o comunicado n.3 publicado na Revista do Ensino de nov. de 1940, v.4, n. 15 “Saia pregada ou calça azul-marinho, camisa branca, tênis branco ou sapato preto”.



Figura 19 - Professora Inêz Zanatta
Acervo pessoal de Fernanda Rodrigues Zanatta

Figura 20: Professora Edi Rita Vier Calliari
Fonte: acervo do IEE Assunta Fortini



Figura 21 - Formatura do 5º ano primário.
Fonte: acervo pessoal de Duilce Pacini

Na imagem 21 está o registro da formatura do 5º ano primário do Grupo Escolar. Os homenageados foram (da esquerda para a direita, sentados) Sílvio

Selbach (1), Emílio Diemer (2), Dr. Hoffer (3), professor Laeci Fernandes (4), Prefeito Dihel (5), Inêz Zanatta (6), Ilse Opermann (7) e Delmar Schmitz (8).

Sob a coordenação do professor Valério Calliari, foi fundada a Escola Normal Assunta Fortini, constata-se no Diário Oficial de 03 de outubro de 1962, decreto nº 14.193, onde o Governador do Estado do Rio Grande do Sul Leonel Brizola decreta a criação, na vila de Barão, município de Montenegro, de uma Escola Normal de Grau Ginásial. Conta-se que esta foi a última Escola Normal que Brizola criou no RS na sua gestão.

No dia 30 de março de 1964, é denominado Estabelecimento e chamada de Escola Normal Regional Assunta Fortini. Nessa época contava com uma Escola de Aplicação, que se tratava do Grupo Escolar Professora Maria Edith Selbach, segundo o decreto de reconhecimento nº 19.850 de 29 de agosto de 1969, com a denominação de Curso Primário de Aplicação da Escola Normal Assunta Fortini.



Figura 22 - Professora Assunta Fortini.
Fonte: acervo do IEE Assunta Fortini

Após a lei de Diretrizes e Bases da Educação (5692 de 11 de agosto de 1971) a Escola Normal Assunta Fortini foi transformada em Curso Fundamental e Curso Normal Ginásial. Em 1974, a escola passou a oferecer 2º Grau, nas habilitações Magistério e Tradutor e Intérprete como extensão da Escola Normal Cecília Meireles de Bento Gonçalves, através do Parecer 206/74 do CEE. Através da Portaria nº 01.997 de 14 de fevereiro de 1975 é autorizado o funcionamento do Curso Supletivo de 1º Grau.

Em 1º de julho de 1976, pela portaria nº 11032, o Secretário de Educação e Cultura face ao parecer nº 190/76 do CEE, autoriza o funcionamento da Escola Estadual de 2º Grau com as habilitações de Magistério e Auxiliar de Contabilidade.

Em 04 de maio de 1979, através do decreto nº 28.694 foi reorganizada e unificada com a denominação de Escola Estadual de 1º e 2º Graus Assunta Fortini.

Em 17 de outubro de 1998 é implantado o novo turno de funcionamento para o Ensino Médio Diurno.

Com nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 através do Decreto Nº 00109 de 14 de abril de 2000 alterou sua designação para Instituto Estadual de Educação Assunta Fortini.

Atualmente o Instituto Estadual de Educação Assunta Fortini conta com os Cursos de Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries), Ensino Médio (diurno e noturno), Curso Normal e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

É a única Escola de Ensino Médio do município de Barão. Atende também alunos dos municípios vizinhos que buscam este estabelecimento, principalmente para a formação profissionalizante de docentes de 1ª a 4ª série.

Na escola da sede não houve manifestações da etnicidade dos alunos que a frequentaram. Conforme depoimentos não há lembranças de uso das línguas alemã ou italiana no cotidiano escolar. Nesta escola pública só se falava na língua portuguesa. Portanto, apesar de haverem alunos e professores filhos de imigrantes alemães e italianos, as características étnicas não se manifestaram na língua utilizada na escola. Outra característica que difere das escolas do interior é o uniforme presente nos registros apresentados.

3.3 A escolarização no interior do município

Fora da sede de Barão ocorreram vários movimentos escolares dos imigrantes europeus para oferecer educação e a continuidade dos estudos aos filhos desses grupos étnicos²⁰, já que o atendimento nas escolas públicas se apresentou insuficiente.

²⁰ Os grupos étnicos são grupos de pessoas que se identificam umas com as outras; são identificados com terceiros que tem semelhanças culturais ou biológicas a nível de: Religião, Língua, Ensino, Política, Etnia.

A precariedade do ensino público no Brasil favoreceu, pela falta do ensino, a inserção, nas regiões colonizadas pelos imigrantes europeus e seus descendentes, das escolas mantidas pela própria comunidade em Barão.

Assim como houve no restante do Estado do Rio Grande do Sul e de alguns outros estados, existiram escolas étnicas ao longo desse período, algumas se tornaram paroquiais e posteriormente tornaram-se públicas. No município de Barão a maioria das escolas étnicas foi de origem alemã. Somente em uma comunidade do município, Arroio Canoas, foi encontrado indício da existência de escolas conhecidas como “escola dos italianos”.

Em meio à essa diversidade de imigrantes, coma predominância de alemãese italianos, as comunidades que se organizaram buscaram atender as necessidades básicas de educação com a criação de escolas. O desenvolvimento do processo escolar estabeleceu relação direta com a cultura da comunidade e, portanto a cultura, a diversidade cultura fortaleceu o vínculo comunitário da instituição escola. Na descrição que segue das comunidades é possível perceber essa relação e o diálogo cultural que se estabeleceu no processo escolar de um grupo, de uma comunidade, bem como a forma como se desenvolveu o diálogo cultural entre escolas, entre comunidades, entre diferentes grupos de imigrantes.

Barão compunha a rede escolar teuto-brasileira em 1920 (RAMBO,1994, p.47), dividida conforme aquele momento, através das seguintes escolas que localizavam-se geograficamente em:

São Salvador (Tupandi):

- Canoas: fundada em 1890, sendo os primeiros professores Hensel, Ritter, Hartmann, Werlang, Jäger, Diehl e Kaefer e tinha 32 alunos.

Bom Princípio:

- Linha Francesa: fundada em 1860, foram professores Bieger, Back, Freisleben, Schneider, Dewes, Jacob Klering²¹, Hentges, Angst, Morrain, Heiml, Kunrath, Peter Bersch, com 30 alunos.
- Badenser–Berg: fundada em 1875, foram professores Becker, Christen, Dahmer, Hellriegel, Schneider, Weyand, Klein, Hentges, Angst, F. Kunrath, W. Kunrath, Boesing, com 20 alunos.
- Schaefer Eck: fundada em 1891, foram professores Kunrath, Schneider, Freisleben, Nikodem, W. Kunrath, com 15 alunos.
- Linha Francesa Baixa: fundada em 1894, foram professores: Dahmer, Lermen, Klering, com 20 alunos.
- Linha Francesa Alta: fundada em 1902, foram professores Müller e Ack, com 20 alunos.

Na coleta de dados não encontrei indícios das escolas e professores aqui listados na sua totalidade, sendo que o que será descrito não seguirá a relação elaborada por Rambo, porém essa servirá como mais uma fonte de pesquisa e comprovação da existência das escolas mencionadas. Também é importante esclarecer as diferentes escolas que (co) existiram, em suas categorias e características. Durante o período histórico de 1930 a 1960, houveram escolas primárias mantidas pela comunidade, pela Igreja ou pelo Estado, conforme segue:

- **Escolas Étnico-comunitárias Confessionais** – mantidas pela comunidade e que preservavam as características desta, em termos culturais, sendo a língua uma forte expressão da cultura local no processo escolar. Além disso, a relação cultural dada entre ensino e etnia justifica o termo escolas étnico-comunitárias. Outra característica marcante é a cultura religiosa e a vinculação direta com a autoridade paróquial, preservada pela comunidade e que se estendia ao ensino escolar, sendo por essa razão, escolas de caráter confessional. Em Barão as escolas organizadas pelas comunidades eram de confissão evangélica ou católica.

²¹ Conforme Rambo (1996, p.42) o professor Klering participava das reuniões da associação de professores católicos, conforme a ata da Quarta Assembléia Geral, ocorrida em Estrela no ano de 1906.

- **Escolas Públicas** – criadas e mantidas pelo governo estadual ou municipal. Em Barão houve escolas públicas na sede do distrito e após a nacionalização do ensino surgem escolas públicas junto às escolas das comunidades e estas vão sendo substituídas imediatamente ou aos poucos, conforme a migração de alunos de uma escola para a outra.

Em muitos registros escolares as escolas comunitárias, escolas étnico-comunitárias ou escolas paroquiais também eram tratadas por escola particular.

As escolas étnico-comunitárias foram estabelecidas próximas as capelas e influenciadas pela presença do padre na organização, no funcionamento e na indicação dos professores.

Ressalto também que uma mesma escola pode ter recebido uma ou mais das nomenclaturas acima mencionadas, conforme o momento vivenciado na história e na comunidade. Essa prática foi bastante comum e em Barão foram identificadas várias escolas que, ao longo do curso, trocaram de mantenedora, assim como ainda se faz hoje em dia, entre escolas públicas. Apesar da pesquisa se debruçar mais ativamente nas escolas étnico-comunitárias, é importante diferenciá-las para a compreensão do histórico de cada uma delas.

Na sequência será ampliado o conceito de “escola étnico-comunitária confessional”, pois estas escolas são o objeto principal desta pesquisa.

3.4 Escolas étnico-comunitárias confessionais:

Os imigrantes que chegaram ao Brasil precisaram se adaptar e se organizar em um novo país para que suas necessidades básicas fossem atendidas: moradia, trabalho, educação, entre outros. Cada grupo de imigrantes resolveu tais questões da sua própria maneira e conforme as condições que tinha disponível. Tratando especificamente em educação, Kreutz (2000) afirma ter ocorrido uma iniciativa singular que foram as escolas étnico-comunitárias entre os imigrantes alemães,

italianos, poloneses e japoneses ao “*promoverem as escolas elementares comunitárias*”.

A falta de iniciativas públicas em prol do ensino levou os imigrantes a lutarem junto ao governo em favor da educação dos seus filhos:

Os imigrantes pressionaram o Estado em favor de escolas públicas. Mas no período mais intenso de imigração, a partir de 1890, o Brasil tinha um sistema escolar altamente deficitário, com uma população de mais de 80% de analfabetos. Não tendo condições ou política prioritária para a oferta de escolas, o governo estimulou os imigrantes a abrirem escolas étnicas. (KREUTZ, 2000, p.161)

As comunidades que foram se formando, tinham por base as famílias. Várias famílias com residência próxima formavam uma comunidade, que por sua vez, precisavam de um local para o culto religioso e também um local para o estudo das crianças.

Com o passar dos tempos, as comunidades foram se organizando. Paralelo a isso, novas picadas e linhas também foram surgindo e com isso as dificuldades para frequentar a escola também aumentaram, pois caso houvesse escola na região, geralmente essa seria por iniciativa comunitária e ficava muito longe das pequenas comunidades que haviam surgido, sendo o caminho até uma escola, em alguns casos, muito longo. Foi em razão da falta de iniciativas públicas nesses locais que se justificou a criação das escolas étnico-comunitárias.

Como possibilidade para contornar essa situação, as crianças precisavam ficar na casa de parentes nos vilarejos maiores, fato que gerava saudades. A partir disso surge a necessidade de criar uma escola para cada grupo de famílias. As escolas foram criadas conforme a necessidade das famílias de imigrantes que fixavam moradia e iam formando comunidades. Os imigrantes valorizavam bastante a educação e enquanto não havia escola os filhos aprendiam algumas noções elementares em casa, quando havia um grupo iam até a casa de uma das famílias, até que se sentisse a necessidade de ter um prédio próprio e houvesse a organização necessária para concretizar tal necessidade comunitária. Foram seus anseios políticos, sociais, econômicos e religiosos que os levaram a buscar uma solução melhor para a educação de seus filhos. Desses anseios nasceu a idéia de uma escola em que as crianças pudessem receber instrução e cultivar suas origens, uma escola alemã ou uma escola italiana.

A capela, representando a instituição Igreja, tinha presença marcante na vida dos imigrantes. Os encontros religiosos, culto ou missa, podiam acontecer também na língua praticada na comunidade. Esse também era um momento de encontros e de negócios. Ou seja, as práticas cotidianas foram, aos poucos sendo vivenciadas nas novas terras, pois “... trouxeram na bagagem o desejo de manutenção daquilo que consideravam essencial: sua religião, sua forma de se comunicar, seu entendimento sobre as realidades históricas, geográficas e naturais, bem como seus cantos e cálculos” (FISCHER, MOLL 2000, p. 146).

De uma forma mais generalizada seguem algumas características gerais sobre as escolas étnico-comunitárias.

No que diz respeito à criação das escolas Rambo (1994) destaca que:

A forma característica de agir, ao menos nas primeiras décadas, costumava ser a seguinte: num domingo, durante uma missa ou culto (*esses cultos aconteciam muitas vezes na casa de algum colono.*) convidava-se os presentes a permanecerem reunidos para discutirem um problema específico: a escola para os filhos. Esse fato ocorria logo depois que um grupo de dez ou mais pioneiros iniciavam um novo núcleo colonial. Discutia-se a necessidade de por a funcionar uma escola no local. Aceito como pacífico esse ponto, partia-se para a execução da proposta. Um dos participantes de maior influência chamava a si a responsabilidade e os demais se comprometiam a colaborar na medida das possibilidades de cada um. Estava criada um dos equipamentos básicos e mais característicos de todo o sistema escolar teuto-brasileiro, católico ou luterano: A Associação Escolar (*die Schulgemeinde*) (RAMBO, 1994, p. 88).

Para a construção da escola Rambo destaca que:

Normalmente oferecia-se um morador da Picada para ensinar, ao menos a título precário, em sua própria casa, até apresentar-se um professor. Um dos moradores oferecia de graça um pedaço de terra, os outros ofereciam a madeira necessária para a construção da escola. Um carpinteiro da comunidade encarregava-se da construção. Desta maneira, surgia o prédio escolar quase sem despesas em dinheiro. Estava fundada a primeira sociedade escolar e a escola podia funcionar. (*Kurze Geschichte der deutschen Einwanderung in Rio Grande do Sul, 1936, p. 39-40, in RAMBO, 1994, p.89*)

Ainda sobre a construção da escola Rambo complementa:

Uma vez escolhido o lugar apropriado e consumada a aquisição da gleba, acertavam-se os detalhes da construção. Em qualquer comunidade, por menor que fosse sempre havia alguém com prática para lidar com madeira

e construir uma casa. Sua contribuição se resumia em orientar a edificação do prédio da escola.

O mestre de obra, uma vez designado e orientado pela diretoria da associação escolar (Schulvorstand), elaborava o projeto. Acertavam-se as dimensões e especificava-se o material necessário. No início, o material resumia-se exclusivamente na madeira disponível nas matas das propriedades coloniais. Exigiam-se basicamente cepos duráveis que serviam de fundamento. Para tanto, as espécies preferidas eram cernes de guajuvira, angico, ipê, cabriúva e outros similares. Os cepos eram plantados no chão e nivelados. Sobre eles armava-se o barroamento e o vigamento, que garantia a solidez da estrutura, eram cuidadosamente encaixados e presos por tarugos de madeira (zapfen), de dez ou mais centímetros de comprimento por meia polegada de diâmetro. Madeiras escolhidas e resistentes garantiam a estrutura essencial. Na maioria dos casos, usavam-se as mesmas espécies de fundamento. Para o piso, as paredes e o forro preferiram-se tábuas de canjerana, de louro, de cedro, de timbaúva, de grápia, de canela, etc... O ripamento secundário para apumar e alinhar as paredes e firmar as tabuinhas (Schindeln) ou folhas de Flandres podia ser das mesmas madeiras das tábuas. (RAMBO, 1994, p. 89)

Conforme Flach (2009) se usava o que estava à disposição no ambiente, sem a necessidade de comprar o material para a construção da escola.

Uma vez formada a comunidade, pensava-se na construção da escola e depois disso, providenciavam a casa do professor e uma área de terra para que este pudesse plantar a fim de sustentar sua família. Esses bens, o prédio escolar, a casa e a área de terra, pertenciam à comunidade. A partir do exposto é possível compreender que a formação das comunidades dava-se junto ao binômio escola-igreja, mantendo um processo comunitário e aberto, com capacidade de organização.

Nas comunidades católicas, a organização escolar ficava a cargo do pároco. Conforme Luchese (2007) “As escolas paroquiais eram iniciativas lideradas pelo vigário que, juntamente como o fabricante da comunidade, empenhava-se em constituir um espaço educativo para atender as crianças da comunidade” e segue:

As escolas paroquiais e as chamadas escolas italianas, estabelecidas junto às capelas nas áreas rurais, foram, em sua maioria, influenciadas pela presença dos padres na organização, funcionamento e mesmo na escolha ou indicação de professores (LUCHESE, 2007, p. 244).

Ainda na confissão católica, muitos jovens deram continuidade aos estudos no “Seminário de Salvador do Sul²²” ou em outras instituições e iniciativas da Igreja Católica na região da serra ou do Vale do Caí:

Escolas confessionais mantidas por congregações diversas, seminários, juvenatos, noviciados e escolas paroquiais foram iniciativas ligadas à Igreja Católica. Promoveram e disseminaram o ensino e a religião católica entre imigrantes e seus descendentes. Portanto, a Igreja, juntamente com o Estado, assumiram a liderança em se tratando da expansão da escolarização na região Colonial Italiana (LUCHESE, 2007, p. 253).

As escolas comunitárias educaram várias gerações dos filhos de imigrantes dentro da sua cultura e das suas crenças. Mas a partir de 1938 a prática desse ensino ofertado pelos imigrantes chamou a atenção dos governantes e surge uma nova legislação educacional que passou a ser implantada a partir dali.

3.4.1 As “aulas”: O que foram essas escolas?

A escola: formação cultural não é luxo e sim uma necessidade imprescindível; disso está convencido o colono, por tradição antiquíssima de seus antepassados. É por isso que ele faz sacrifícios para mandar seus filhos para a escola, que é construída quanto antes na nova povoação. Não havendo professor formado que possa tomar a direção da escola, os imigrantes improvisavam um pedagogo que tenha as necessárias aptidões para ministrar instrução e disciplina à seus filhos. É de notar que em toda a parte mantiveram escolas particulares para seus filhos, construídas e mantidas com o suor, sacrifício e escassos meios pecuniários. Assim se explica como entre eles, praticamente não existiam analfabetos (KREUTZ, 1994, p.148).

As escolas étnico-comunitárias foram “aulas” que ensinavam as noções básicas para que o aluno, quando adulto tivesse condições de cuidar dos seus negócios e não ser enganado, ou seja, precisava ser alfabetizado, demonstrando habilidades para a leitura e para a escrita e, também apresentar aptidões para o cálculo. Portanto, o objetivo principal das escolas era oferecer conhecimentos para serem utilizados no dia-a-dia na lavoura e na agricultura. Na maioria dos casos, as escolas eram instituídas por iniciativa das próprias comunidades, por isso, os pais

²² Colégio Santo Inácio de Loyola, dos padres jesuítas, referência educacional. Sua inauguração se deu em 1937, funcionando até 1990 como Seminário, quando foi desativado. Serviu também como Ginásio Estadual e Escola Estadual de 2º grau. Atualmente apenas sedia encontros do "Cenáculo e CLJ" e abriga a EMEF Santo Inácio de Loyola. Fonte: <http://www.salvadorodosul.rs.gov.br>

tomavam as decisões referentes à condução das mesmas. Tais decisões referiam-se ao local dos estudos, ao conteúdo ensinado, os dias de aula e o período de férias, que deveria vir ao encontro do que fosse mais conveniente em relação ao período de colheita. O trabalho na roça era importante, pois quando as crianças se tornassem adultas iriam trabalhar nessa atividade. Porém todos esses aspectos eram direcionados pela cultura da comunidade, sendo que a religiosidade era um aspecto bem importante a ser considerado.

A nomenclatura “étnico-comunitária” projeta a proposta da escola: uma escola da e para a comunidade que retravava a cultura conforme a etnia. Segundo Kreutz (2006) “Significa dizer que eram escolas cujo currículo retratava as dimensões culturais próprias do respectivo grupo, como língua, religião, modo de ser e valores”.

Assim como a escola teuto-brasileira, a escola italiana foi uma iniciativa comunitária, criada e mantida próximo à capela pelo seu sentido prático, pois muitas vezes o mesmo prédio servia para as duas funções.

Em relação às escolas étnico-comunitárias teuto-brasileiras Rambo entende que:

... A escola comunitária teuto-brasileira foi uma instituição criada pelas próprias comunidades dos imigrantes com a finalidade de atender seus filhos. O que se entendia como necessidades, na época e nas circunstâncias concretas de então, pode-se resumir no seguinte: aprender a ler, a contar e a calcular; a alfabetização, portanto, aprender as verdades básicas da fé e os princípios mais elementares da moral e dos bons costumes, transformar a criança, em primeiro lugar num membro útil da sua comunidade; guardar viva a tradição dos antepassados; despertar no filho do colono a consciência da sua condição de cidadão brasileiro responsável e comprometido (RAMBO, 1994, p. 201).

E segue concluindo:

... pela multiplicidade de suas funções, foi a escola teuto-brasileira uma instituição complexa e sob vários aspectos, na aparência ao menos, paradoxal e contraditória. Na realidade, contudo, as tarefas conflitantes ou mesmo paradoxais compunham a própria essência dessa escola. Ajustava-se perfeitamente à ideia dos imigrantes, que imaginavam a escola como instituição alfabetizadora formal, doutrinadora em assuntos religiosos e fornecedora de membros úteis para a comunidade. De outra parte, mostrava-se coerente com as convicções dos colonizadores, de que a qualidade da cidadania não corria nenhum risco de diminuição ou até inviabilização na prática, enquanto os cidadãos cultivassem com fervor a língua e as tradições alemãs.

... a escola foi um assunto, em primeiro lugar, das famílias congregadas em comunidades. Consideravam a escola como complementadora da educação dada no lar. Sendo assim, a comunidade avocava a si não só o direito sobre a educação, mas todos os deveres e compromissos inerentes a tarefa de educar. Assumia como obrigação sua, a construção do prédio da escola, sua instalação e sua manutenção. Selecionava o professor de acordo com o que dele se esperava como mestre-escola e como líder comunitário. A comunidade assegurava a moradia, terra e honorários ao professor e a sua família. Quando o professor se mostrava inadequado a função, competia a comunidade afastá-lo e providenciar um substituto (RAMBO, 1994, p. 202)

3.4.2 A autoridade local: O professor

O ator principal dessas escolas era o professor, pois sua liderança perpassava os prédios escolares, sendo este considerado um líder comunitário. Na maioria era homem e revezavam a tarefa com o trabalho na agricultura.

O professor era escolhido pela comunidade entre aqueles que “sabiam mais”. Também se consideravam aqueles que não apresentavam aptidões físicas que o trabalho na roça exige. Por isso nem sempre o professor estava preparado para exercer a função. Com o passar do tempo surgiu um movimento de organização das escolas, no caso teuto-brasileiro e o professor passou a ser alguém com capacitação e que recebia apoio das paróquias, quando ligado à escola paroquial ou das associações²³, para exercer sua profissão de acordo com os padrões regidos e instituídos pelas paróquias ou associações de professores. O apoio recebido era dado através de reuniões, plenárias, orientações, periódicos e material didático. Conforme Bastos:

A associação dos professores católicos (Lehrervein) publicou o jornal dos professores paroquiais, jornal-revista mensal (Lehrerzeitung), de 1900 até 1939, quando foi fechado em decorrência da nacionalização do ensino. A associação dos professores evangélicos também fundou um jornal em 1901, sob o título de Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul. Ambas eram publicadas em alemão e tiveram forte penetração junto as escolas e professores paroquiais nas comunidades teuto-brasileiras. (BASTOS, 2005, p. 82)

Como era a comunidade que pagava o serviço prestado pelo professor, caso este não exercesse bem a sua função podia ser substituído. O pagamento se dava

²³ As associações aqui mencionadas foram uma forma organizada de conduzir, padronizar e apoiar o trabalho das escolas teuto-brasileiras. Houve a escola de professores católicos e a de professores evangélicos. Rambo apresenta um estudo sobre a associação dos professores católicos em “A escola comunitária teuto-brasileira católica, a associação de professores e a escola normal”.

em dinheiro ou com alguns produtos. Em alguns casos o professor também recebeu moradia da comunidade, como já fora mencionado, assim como uma área para plantar, afinal somente o salário de professor não bastava para sustentar a si próprio e sua família.

Como já mencionado o professor ensinava noções básicas de ler, escrever e fazer contas, pois isso era importante que pudesse dar conta dos negócios, sua função era ensinar as noções básicas, princípios éticos, morais e da religião.

Em algumas comunidades ocorreu que a escola manteve todas essas características, mas passaram a ser gerenciadas pela paróquia. Foram chamadas também de escolas paroquiais.

O estudo de Kreutz em sua tese de doutoramento sobre *O professor paroquial: magistério e imigração alemã* destaca a importância do professor paroquial, que além da função de ensinar as letras e as contas agregava a tarefa de ensinar também as lições religiosas para as crianças:

A disciplina rígida era cultivada como um grande valor nas escolas teuto-brasileiras. (...) A escola tinha prioritariamente uma função religiosa e política. Partia-se do princípio posto pela Igreja Católica na Idade Média, básico para os jesuítas, de que a natureza humana não é boa constantemente, que ela foi corrompida como um todo, que o mal (o pecado) está presente no homem e que precisa ser vencido e dominado através de uma educação rígida. (...) a educação não seria senão o treino, o preparo da pessoa para esta ascese, para a passagem dolorosa das solicitações fáceis da matéria para um vigor e plenitude de vida no espírito. Por isto a educação seria normativa por excelência. (...) Tratando-se de uma educação que se centra no educador, no intelecto, no conhecimento, este modelo pedagógico privilegiou o adulto considerando-o acabado e completo em oposição à criança, tida como um ser imaturo e incompleto. Como centro do processo ensino-aprendizagem, o professor deveria dominar com segurança os conteúdos fundamentais que constituíam o acervo cultural da humanidade e transmiti-los de modo a garantir que seus alunos o assimilassem (KREUTZ, 1991, p. 133-134).

Ainda em relação à disciplina as escolas teuto-brasileiras, conforme Rambo (1998, p. 194) previam ações disciplinares em ordem crescente que variavam entre: repreensão por olhar ou por palavras, ficar de pé dentro da escola, trocar de lugar na sala de aula, proibição de divertimento, retenção na escola, castigo físico, suspensão e em última instância expulsão.

3.4.3 Material didático

Nas escolas o material didático utilizado era precário e modesto. Inicialmente usava-se lousa para escrever. A escola era formada por uma única sala, onde estava a escrivaninha do professor e bancos escolares que formavam as classes.

Já para os professores havia materiais produzidos especificamente para aqueles que exerciam a função. Segundo Kreutz (1994) o Estado do Rio Grande do Sul foi o Estado com maior concentração de escolas teuto-brasileiras, onde foi montada toda uma estrutura de apoio para professores. O material didático e os periódicos dos professores, aqui produzidos, também subsidiavam, em parte, os colegas de estados e países vizinhos.

Além disso, garantia a continuidade da língua alemã, no caso das comunidades de imigrantes alemães. Nas escolas italianas, o ensino era em italiano (em geral dialetos como o vêneto), mas o conteúdo mais importante era a religião, seja qual a confissão, através da bíblia, do catecismo, das orações e dos cantos sacros. Em comunidades de imigrantes alemães, ensinava-se a língua alemã, sendo a língua portuguesa introduzida aos poucos. As escolas étnico-comunitárias teuto-brasileiras dividiam-se em católicas e evangélicas.

3.4.4 Currículo escolar: saberes instituintes e instituídos

As escolas dos imigrantes tinham, conforme Kreutz (2000), conotações étnicas e cristãs. Observando o currículo escolar é possível perceber que havia o objetivo de formar pessoas capazes de adquirir um conhecimento regular e uma vivência religiosa, de ser conhecedor da língua materna, mas que também conhecesse a língua da nova pátria. Destaca-se também o ensino da matemática, com questões da vida cotidiana, por conta dos negócios e do trabalho agrícola. Ensinava a ler, escrever e contar. Também fica claro que a forte ligação com a instituição Igreja a catequese era prioridade. Isso ocorreu até o momento em que o Estado, aos

poucos, foi garantindo espaço na educação dos brasileiros, através da criação de escolas públicas e do incentivo para que se freqüentasse as mesmas.

Uma forma de aumentar a demanda de alunos para a escola pública foi através dos professores que já lecionavam nas escolas étnico-comunitárias. O Estado oferecia um salário para o professor formar uma turma no núcleo que atuava e dessa forma o próprio professor foi o elo entre escola pública e comunidade. Com esse incentivo, aos poucos a escola pública se fortaleceu na comunidade, tendo sua ascensão posteriormente, durante o período de nacionalização, quando a escola étnico-comunitária foi inviabilizada através das medidas drásticas que foram tomadas.

As escolas étnicas alemãs ou italianas foram importantes pontos de afirmação cultural, pois contribuíram para a manutenção da língua materna, ainda que houvesse o entendimento de que Brasil era a pátria dos imigrantes. Esse fato, apesar de ser bom por conta da valorização cultural, por outro lado foi negativo, pois contribuiu para as que escolas étnicas tivessem vida curta. Tal valorização cultural foi entendida como algo ruim para os princípios nacionalizadores.

Rambo (1994) destaca ainda que a escola teuto-brasileira foi considerada, diante dos princípios nacionalizadores, o mais sério impedimento, para a adaptação dos imigrantes aos costumes e língua brasileira. Ou seja, as crianças precisam receber uma educação patriota desde pequenas e a escola era o local ideal para tal feito. Era preciso interferir no trabalho das escolas e direcioná-las aos princípios de nacionalização.

Destaca também que o sucesso das escolas comunitárias se deu por conta do trabalho da associação dos professores católicos do RS, pois as iniciativas tomadas e organizadas pela associação trouxeram à cena a figura do professor como uma personalidade importante dentro da comunidade e entende como um grande equívoco da educação brasileira o desmantelamento da escola comunitária por força das políticas de nacionalização do ensino.

Diante do exposto compreende-se que as comunidades projetaram e administraram a instituição escola, pois a mesma mereceu uma atenção especial. Não faltaram iniciativas e esforços para garantir o ensino. Além das iniciativas e

lutas comunitárias, houve movimentos que incentivaram, planejaram o organizaram as escolas e a educação dos filhos dos imigrantes alemães católicos ou evangélicos. Foram criadas associações, conforme a confissão religiosa, que garantiam o apoio e a unidade de trabalho nas escolas, além da preocupação com a formação do professor (a) através de reuniões locais ou regionais e com o oferecimento de materiais impressos (livros didáticos, revistas e jornais) e a Escola Normal, enfim houve uma grande estrutura, através de diferentes formas de manifestação, que serviu de apoio ao trabalho local do professor (a).

Portanto, as escolas étnico-comunitárias não se concretizaram e prosperaram de forma isolada, ao contrário prosperam devido ao envolvimento comunitário e por estarem unidos à outras experiências e formas de apoio, através de etnicidade e da religiosidade em comum, trata-se dos membros das comunidades e das associações de apoio criadas por imigrantes alemães católicos ou evangélicos.

Esses fatores expostos reforçam a importância da relação entre escola e comunidade. Afinal a escola étnico-comunitária surgiu, se concretizou, consolidou, prosperou e evoluiu através da força comunitária, do cooperativismo, que é outra característica das iniciativas de imigrantes alemães. O fato da escola e comunidade precisam ter uma boa relação é muito presente até hoje para que a escola venha a prosperar, mesmo quando se faz valer o jargão “ensino público gratuito e de qualidade” e todas as necessidades básicas estejam supridas, ainda assim, a comunidade é muito importante.

Após o fechamento das escolas étnico-comunitárias, o não envolvimento da comunidade, de forma direta como era até então, trouxe prejuízos, em termos de desenvolvimento, de iniciativa e de autonomia, para as comunidades.

A seguir será possível conhecer algumas práticas e iniciativas comunitárias em prol da educação que ocorreram em Barão. São apresentados alguns indícios que foram encontrados ou relatados.

3.5 As escolas étnico-comunitárias de Barão

Tendo em vista que este estudo se verticaliza nas escolas étnico-comunitárias do município de Barão, sem a pretensão de esgotar o assunto, passarei para um

momento mais descritivo daquilo que as fontes falam, em relação a cada localidade com escola étnica.

Para situar o leitor serão apresentados mapas de divisão geográfica do município, bem como a predominância étnica dos primeiros imigrantes a ocuparem o espaço em destaque.²⁴

3.5.1 As comunidades

Barão Velho
FrAncesa Baixa
GeneRal Neto
Sagrado CoraçÃo de Jesus
ArrOio Canoas

CafUndó
Linha CaMilo

Francesa Baixa
OrtoBrás
Morro 29

Linha Pimenta
MUseus
Grutas
MAlharia
Sítio do Radicho

CooPerativa de Laticínios
TendA Colonial
ÁRvore Tricentenária
PousAda

ConserVas Colina Verde
Massas Tonletto
Belas Vistas Panorâmicas
Clubes Esportivos
IgRejas

Acervo pessoal de Fernanda Rodrigues Zanatta

²⁴ Para facilitar a compreensão são usados como legendas bonecos que representam a cultura alemã e a cultura italiana. A legenda não tem cunho científico, sendo essa uma representação da cultura popular e neste estudo servirá para ilustrar e facilitar a identificação da localização das comunidades e a cultura predominante no local.

Quadro 3 - Divisão da ocupação das comunidades por etnia.

Etnia predominante	Comunidade
Alemã 	Arroio Canoas - Sagrado Coração de Jesus; Linha Francesa Alta, Linha Francesa – Navegantes, Linha Francesa Baixa, Linha Cairú, Linha Rodrigues da Rosa, Linha General Neto, Linha General Neto Baixo.
Italiana 	Arroio Canoas – Gaúcho, Linha Pimenta, Barão Velho Vila Rica.

3.5.1.1 Comunidades de origem alemã

Segundo Kreutz “no Brasil o número mais expressivo de escolas étnicas foi dos imigrantes alemães com 1579 escolas em 1937, seguindo-se os italianos com 396 em 1913 (e 167 na década de trinta” (KREUTZ, 2000, p. 356). Em Barão, a maioria dos indícios escolares encontrados foram de escolas de imigrantes e descendentes alemães.

Dentre as comunidades de origem alemã apresentadas, neste momento, serão expostos indícios das escolas pesquisadas.

- Linha Francesa Alta
- Sagrado Coração de Jesus
- Linha General Neto
- Linha Francesa Baixa



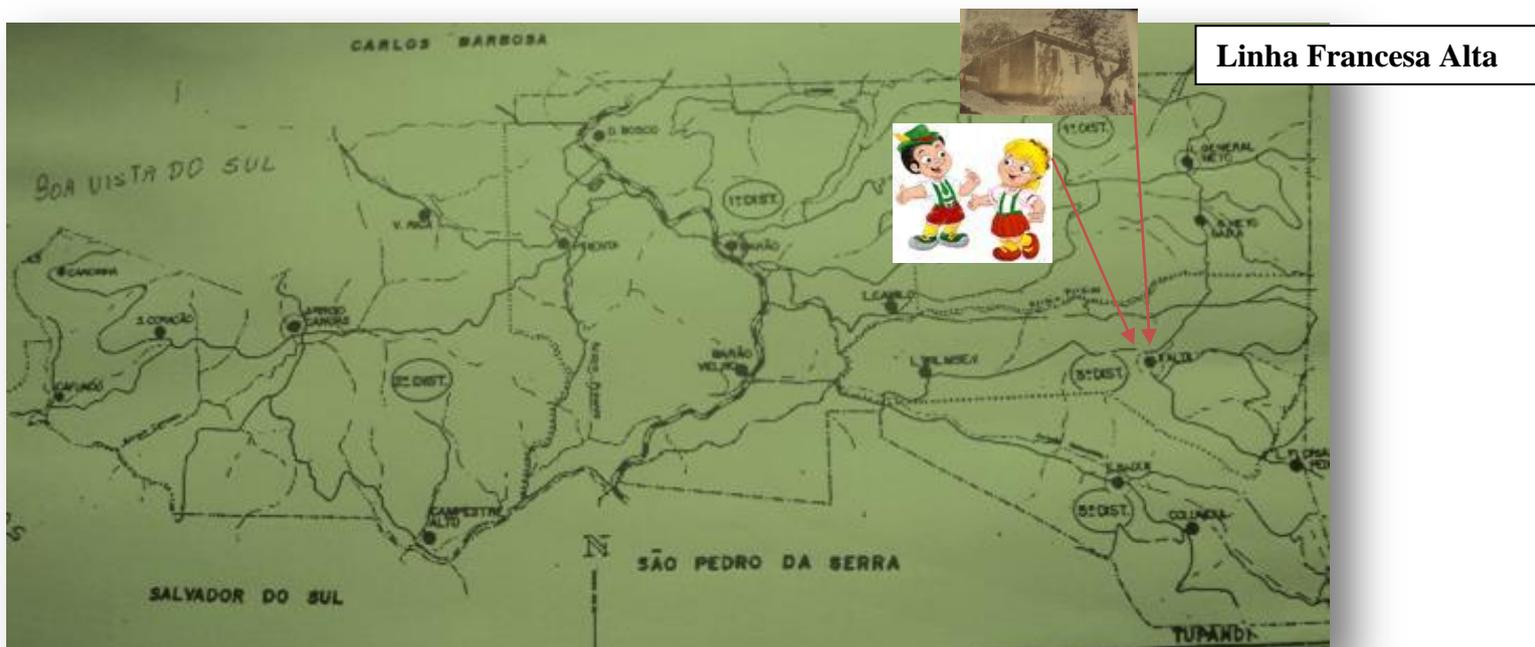
As escolas abaixo descritas apresentam como características principais e comuns a todas:

1. A origem: o fato de localizarem-se em comunidades de origem alemã, e por essa razão, apresentarem características que condizem com esse fato;
2. A cultura alemã: a germanidade era cultivada por meio da língua alemã, das festas e dos costumes e a cultura alemã;
3. Característica comunitária: chamadas étnico-comunitárias, pois são criadas e mantidas pela comunidade dentro dos padrões culturais valorizados por seus moradores;
4. Local: inicialmente o ensino é ministrado na casa do professor e posteriormente a comunidade se organiza para a construção da escola, utilizando recursos próprios, com a mão-de-obra dos pais e moradores e materiais naturais;
5. Rurais: localizadas no interior de Barão;
6. Religião e fé: Também constatei que em todas essas escolas sempre houve uma forte ligação com a Igreja, sendo Escola-Igreja-Comunidade uma base só. O ensino ministrado também seguia e oferecia os ensinamentos religiosos de confissão religiosa católica ou evangélica. Por essa razão, o nome Escola Étnico-Comunitária Confessional é mais adequado às características das primeiras escolas baronenses.
7. O professor era pago pela comunidade, com dinheiro ou com produtos.
8. Nos primeiros anos as aulas eram dadas na língua alemã, posteriormente as aulas de alemão foram paralelas às aulas de português.
9. Atualmente essas comunidades têm sua economia baseada na agricultura e cultivam a cultura alemã nos hábitos e costumes, nas festividades, na religiosidade e na linguagem. A língua alemã é bastante utilizada na vivência familiar e comunitária.

A seguir serão apresentadas as comunidades de origem alemã, sendo importante para uma maior compreensão apresentar dados da comunidade, para posterior compreensão da educação ali iniciada.

3.5.1.1.1 - Linha Francesa Alta

Antonio Machado de Souza ampliou seus conhecimentos de desbravador do sertão e, concebeu a idéia de abrir uma estrada de comunicação entre Montenegro e São Francisco de Paula de Cima da Serra. De fato, em março de 1864, com oito companheiros de confiança, [...] inicia a travessia do sertão, denominando como primeira etapa, o Arroio dos Franceses, onde estavam estabelecidos os irmãos João e Augusto Brochier. (CAMPOS NETO, apud ADAMI, 1963, p. 31).



Mapa 5 - Localização da Linha Francesa Alta em Barão

Os primeiros indícios da chegada de imigrantes nessa região datam no ano de 1857. Posteriormente muitas famílias vieram a povoar o local que inicialmente ficou conhecido como Arroio dos Franceses. Atualmente a comunidade de Linha Francesa Alta encontra-se bem desenvolvida com serviços públicos básicos, fábricas e pequenos comércios, porém a principal atividade econômica ainda é a agricultura.

Conforme registros no arquivo da EMEF Nicolau Bourscheid as primeiras famílias a chegarem nesta região foram: Peter Auth, Johan Schneucher, Tomas Ebert, Peter Jahn, Adam Mensch. Estas cinco famílias somavam 30 pessoas. Os primeiros colonos eram franceses e alemães. Alimentaram-se de produtos retirados da natureza e de alimentos recebidos pelo responsável pela colonização, o Barão Paulo Feliciano de Montravel (cônsul francês). Nos meses seguintes chegaram mais 250 pessoas que também foram consideradas pioneiras: Nicolau Artus, Vitor Artus, Albert Kercher, Josef Kercher, Peter Fussinger, Michel Fussinger, Carl Kinzel, Huberth Bennemann, Michel Bieger, Justus Groth, Johann Weber, Cristol Lunkes, Constantin Heizmann, entre outros.

A Linha Francesa Alta é uma comunidade colonizada por imigrantes alemães, mas de acordo com Flach (2009) havia ao menos dois imigrantes franceses, Bruchez e Sauthier, que haviam se estabelecido nas proximidades de um arroio e o local ficou conhecido como Arroio dos Franceses ou “Arroio Französe” como consta originalmente no livro tomo da comunidade que foi iniciado por Georg Bieger, o primeiro professor da comunidade. Constata-se aí já a necessidade de estabelecer a “comunidade”, através da criação da primeira atividade comunitária e da capelinha, que conforme Flach:

Desde já é interessante observar que ele menciona como primeira atividade comunitária a preocupação dos moradores com a construção de uma capelinha, ou seja, uma igreja, quando na maior parte das comunidades teuto-brasileiras, desde suas origens, a primeira preocupação era referente a construção de uma escola, a qual, por sua vez, poderia servir também como local a ser usado para a realização do culto e das celebrações religiosas. Certamente procedeu-se dessa maneira porque as crianças já estavam recebendo aulas na casa do professor Georg Bieger. Além disso, poderiam usar a igreja se isso fosse necessário (FLACH, 2009, Manuscrito).

Sendo assim, na Linha Francesa Alta, diferente da maioria das comunidades teuto-brasileiras, segundo as pesquisas de Rambo, não se construiu inicialmente a escola, mas sim a igreja. O Depoente B atribui isso ao fato da região ser colonizada por diferentes etnias, sendo possível haver algumas divergências, como por exemplo, a escolha da língua a ser ensinada.

Flach recorda que mais tarde foi construído junto à igreja de pedra, um prédio, também de pedra, amplo, que se tornou a escola. O local escolhido foi a

terra pertencente à mitra²⁵ assim como a igreja. Também foi construída uma casa, primeiro de madeira, depois de alvenaria, que serviu como casa do professor. O último professor que morou nesta casa foi José Ermindo Stein e anterior a este foi o professor Ignácio Ledur. A partir do ano de 1964 foi criada a Paróquia de Nossa Senhora da Natividade e nenhum professor morou mais na casa, servindo esta de residência do padre.

Na época a Francesa Alta tinha um lado dos católicos e o outro dos evangélicos, já que a picada Francesa servia para designar o local conhecido como Badenserberg, o qual hoje conhecemos por Linha General Neto, em que se fixaram os evangélicos.

Ambas as comunidades construíram igreja e escola e o ensino ministrado seguia os princípios de cada confissão religiosa.

Como já mencionei, quem ensinava na escola comunitária era alguém dentre os moradores com maior conhecimento e se prontificava a exercer tal tarefa. Geralmente o magistério era exercido por uma figura masculina e o ensino era ministrado na língua materna, no caso desta comunidade, em alemão, afinal como os filhos não tinham escola, ofereceram o que podiam ensinar.

O Depoente B em suas pesquisas afirma que a primeira escola era a que ficava próxima a atual igreja da Linha francesa Alta e que o primeiro professor foi Georg Bieger, que foi sucedido pelos professores Nicolau Back Jacob Klering, Francisco Bourscheid, Morain, Ferdinand Kunradt, Peter Bersch e professor Haimmel. Esses professores atuaram na escola comunitária e, posteriormente na escola paroquial.

Rambo (1994) relacionou as escolas teuto-brasileiras de confissão católicas da região, sendo que na Linha Francesa as informações retiradas dessa fonte eram de que a escola foi fundada em 1860 e foram professores Bieger, Back, Freisleben,

²⁵ Na organização física da comunidade, sempre se destinava um terreno para a Igreja e para a escola. O terreno doado para a igreja ficava pertencendo à Mitra Diocesana.

Schneider, Dewes, Jacob Klering²⁶, Hentges, Angst, Morrain, Heiml, Kunrath, Peter Bersch, com 30 alunos.

O professor Georg Bieger, além de primeiro professor, também chegou junto com o primeiro grupo de imigrantes que ocuparam a área, auxiliou na parte religiosa, organizando cultos durante anos, no início em sua casa e posteriormente numa capelinha que fora construída na comunidade. Ele foi escolhido por ser o mais bem preparado entre o grupo que chegou inicialmente no local. Foi ele também que treze anos após a sua chegada e dos demais imigrantes, escreveu, em alemão, com letras góticas, o livro tombo da comunidade, dando noção, através desse registro de como a comunidade foi criada.

A depoente A nasceu em 05 de maio de 1925 e freqüentou a escola paroquial da Linha Francesa Alta com sete anos. Esta aula acontecia no turno da manhã. Os meninos iam com oito anos e as meninas com sete. Não sei exatamente o porque da diferença. Seria porque os meninos iam ajudar a trabalhar na roça mais cedo? A escolarização dos meninos, na zona rural era menos importante que a das meninas? Prevalecia o trabalho braçal? As meninas iam junto com os meninos para a escola e enquanto eles não tinham idade as meninas precisavam ficar em casa cuidando dos irmãos?

Quanto à linguagem utilizada na aula conforme a depoente A “a aula confessional era dada em alemão”. Mas ela recorda que quando estava no segundo ano, na mesma escola, começou-se a dar aula em Português, de tarde. O mesmo professor que dava a aula de manhã, se conseguisse 25 alunos, recebia um contrato do Estado para dar aula em português. Foi assim que a partir de 1933, a Depoente A passou a ir de manhã na aula que era dada em alemão, e de tarde, com o mesmo professor, na aula em Português. Pelo relato desta ex-aluna fica evidente que ela gostava muito de ir na aula e era boa aluna, pois a mesma contou que gostou muito de ir na escola de manhã e de tarde “*Isso era bonito!*”.

É importante observar que o ensino do turno da tarde, mantido pelo Estado e ministrado em português era opcional na comunidade, mas a “aula de alemão” era obrigatória durante quatro anos se os pais quisessem que o filho fizesse a comunhão solene, como era chamado um costume existente nas comunidades

²⁶ Conforme Rambo (1996, p.42) o professor Klering participava das reuniões da associação de professores católicos, conforme a ata da Quarta Assembléia Geral, ocorrida em Estrela no ano de 1906.

católicas, nas comunidades evangélicas era a confirmação, ou seja, era um encerramento oficial do tempo de aula (quatro anos). Passado esse período inicial de estudos a maioria dos alunos da época tinha por encerrada sua vida de estudante, pois a partir de então os pais acreditavam ter cumprida sua missão de proporcionar a educação formal dos filhos e a partir de então o tempo era dedicado ao trabalho na lavoura. Recorda a Depoente A: *“Depois ia para a roça ajudar os pais, tivesse aprendido ou não, a obrigação estava cumprida, esta era a verdade!”*. Esse sentimento de missão cumprida se dava pelo fato dos filhos terem vencido essa etapa de quatro anos de estudos, com um professor pago pelos pais para transmitir conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo e ensinamentos religiosos, sendo que isso era ensinado na língua materna das crianças. Conforme o relato a aula em alemão era paga pelos pais. Eles pagavam 2.500 réis²⁷ por aluno, por mês. Depois passou a 3.000 réis. Certamente a obrigação da aula em alemão era porque, sendo paroquial, os padres jesuítas tinham um controle sobre a mesma, e podiam exigir que se ministrasse o ensino religioso confessional.

Em relação aos materiais escolares utilizados a depoente A lembra: *“Na escola o aluno escrevia numa lousa de ardósia²⁸. Também já se usava caderno. Na lousa ou se fazia ou já existiam linhas simples e também linhas duplas. Ali se aprendia caligrafia, com as letras bem desenhadas”*. A seguir uma imagem da lousa de ardósia, ferramenta didática que fez parte da cultura escolar. A lousa era usada para escrever, fazer cópia do que o (a) professor(a) passava, assim treinavam a escrita e a leitura. Após memorizar a lousa era apagada para serem copiados outros ensinamentos. Destaco que essa imagem não é de nenhuma das escolas pesquisadas nesse estudo e aqui serve apenas como ilustração para dar visualização ao enunciado pela depoente.

²⁷ Conto de réis é uma expressão adotada no Brasil e em Portugal para indicar um milhão de réis. Sendo um conto de réis correspondia a mil vezes a importância de um mil-réis que era a divisionária, grafando-se o conto por Rs. 1:000\$000 ou R\$ 1,000000 (sendo o real 1/1.000.000 de um conto-de-réis em representação matemática decimal atual), pois o réis tinha sua representação real-imperial em "milésimos-de-mil" contos-de-réis), sendo uma moeda de grande-valor intrínseco e imperial, com representatividade em aproximadamente oito gramas de ouro, como também assim o era a representação da libra esterlina também imperial, de então, tanto no Brasil como em Portugal e Algarves.

²⁸ Termo usado para designar ardósia, uma rocha metamórfica.



Figura 23 - Aluna com lousa de ardósia.
Fonte: <http://www.musee-ecole.fr/>

Em relação à disciplina havia muita rigidez, a Depoente A conta que *“Para o aluno que não se comportava havia o castigo corporal, como por exemplo, ajoelhar em cima de grãos de milho...”*.

A ex- aluna recorda que sobre os ensinamentos da aula paroquial:

“Aprendia-se na escola de manhã religião, caligrafia, matemática, história, geografia, canto, os hinos,... outros cantos... cantava-se muito... boas maneiras e por aí vai. O livro de texto era a bíblia, nas séries mais adiante (3ª e 4ª) onde se escrevia ou se copiava trechos do texto de passagens como dos patriarcas no Antigo Testamento ou de textos do Novo Testamento, que serviam ao mesmo tempo para a aprendizagem da escrita como também do conteúdo bíblico em si”.

Relato oral da Depoente A

Em relação à aula de português que a mesma aluna frequentava a tarde, os ensinamentos eram os mesmos, com exceção dos ensinamentos religiosos e da língua alemã.

A Depoente A lembra que durante a segunda Guerra Mundial todo o ensino em alemão foi proibido, inclusive falar em casa, então o professor passou a dar a mesma aula em português de manhã, na aula confessional e de tarde pago pelo Estado. Ela recorda que o professor disse aos pais que eles podiam mandar seus filhos somente de tarde onde eles não precisariam mais pagar, porque ele dava ali as mesmas aulas que dava de manhã, já que tudo tinha que ser em Português. Nessa questão é curioso que o mesmo professor que antes havia procurado os pais para que os alunos frequentassem a aula da tarde e, dessa forma ela tivesse o número de alunos suficiente para abrir uma turma e assim receber um salário do Estado, além daquele que ela já recebia dos pais para dar a aula em alemão, agora viesse propor que os mesmos enviassem os filhos somente à tarde.

Poderia haver dois motivos. Um deles é o fato do professor não querer correr o risco de ser perseguido ou mal interpretado por manter uma aula que antes era em alemão, ainda que agora só lecionasse em português, poderia haver o risco de não acreditarem que o ensino ministrado fosse em português. Aliado a isso, o fato de manter a aula paroquial poderia prejudicá-lo em relação ao contrato com a escola pública, poderia haver uma ameaça de substituição? Outro fato que pode ser considerado é o professor ser pressionado para manter uma escola apenas e dessa forma fortalecer a aula pública, uma vez que todas as ações do momento nacionalista favoreciam a escola pública. O fato é que não se sabe se a turma de 25 alunos exigida não estava completa ou não, mas é provável que não. Outra questão a ser levantada é: O setor público pagava mais do que os pais? Seria mais vantajoso para o professor manter apenas a aula da escola pública? Certamente. Possivelmente nesse período a aula em alemão foi fechada para nunca mais abrir e somente a aula pública recebeu alunos a partir desse período.

Além da probabilidade do professor receber mais pelo Estado havia também outra vantagem: para a turma da tarde o setor público fornecia todo o material didático. O nome deste professor, o mesmo que dava a aula no tempo de escola da depoente A, era Pedro Bersch. Conforme a Depoente A *“Ele era um ótimo professor, que também fazia os cultos religiosos nos domingos em que não havia Missa, onde lia as leituras, o Evangelho, organizava as orações e até fazia as via-sacras na quaresma”*. Percebe-se nessas ações praticadas pelo professor, que o mesmo, conforme mencionado anteriormente, tinha um papel de destaque não apenas na escola, mas na vida religiosa e na vida comunitária de forma geral. Era visto como alguém de confiança e bem preparado para assumir importantes funções, inclusive as eclesiais.

Sobre os exames finais a ex-estudante mencionou que *“No fim do ano vinham altas autoridades de Montenegro para a realização do exame final dos alunos. Todos ficavam com muito medo e muito nervosos com isto, e muitos não conseguiam mais fazer nada certo. Na escola confessional os pais tinham que vir para a escola e presenciar o exame dos seus filhos. Para não deixar dúvidas.”* O relato da depoente A expressa como esse momento era angustiante para os alunos, e provavelmente para o professor. Nos educandos gerava sentimento de medo e de angústia, muitas vezes resultando em alguma forma de “bloqueio” dos conhecimentos, pois, como é mencionado, os alunos aparentavam não saber aplicar

os conhecimentos, ou seja, o nervosismo gerava esquecimento e o conhecimento adquirido não era apresentado. Como o que era avaliado era apenas aquele momento e não o processo, como nos dias de hoje, muitos alunos provavelmente perderam o ano de estudo em razão desta forma diferenciada de avaliar, com pessoas estranhas presentes e público para verificar se os filhos realmente aprenderam e em caso de não aprovação não se poderia contrariar a decisão. Parece que contrariar uma decisão de não reprovação não aconteceu, pois não haviam questionamentos sobre a condução do processo.

Nessa mesma escola, com o passar dos tempos, chegaram outros professores. A depoente A comentou que as irmãs mais novas já não tinham mais ensino em alemão.

Foi pelo decreto nº 2343 de 18 de março de 1947 esta escola passou a ser uma escola estadual. O primeiro professor dessa escola, conforme depoente B, foi Ervíno Aloísio Flach do qual constam dados na escola dos anos de 1950 a 1953. No ano de 1953 a 1959 aparece a professora Dulce Berwanger. Esta professora casou-se com o professor João Nilo Weisheimer, que também foi lecionar ali entre 1955 a 1959. Ainda no ano de 1954 constam os nomes da professora Iole Piamolini, que trabalhou junto com a professora Dulce Berwanger. Em 1960, lecionaram as professoras Natália Müller e Líria Ongaratto. Encerro aqui a relação dos nomes de professores para ficar dentro do limite temporal a que me propus pesquisar.



Figura 24 - Antiga escola da Linha Francesa Alta construída com pedras.
Fonte: Acervo de Guido Carlos Bourscheid

O prédio da imagem 24 durante meio século serviu como Escola comunitária e posteriormente escola paroquial. A partir de 1947 passou a ser Escola Rural. Atualmente é utilizado para ministrar aulas de catequese.

Abaixo alguns materiais escolares e didáticos utilizados na Escola da Linha Francesa Alta e que hoje se encontram no museu e acervo pessoal de Guido Carlos Bourscheid:



Figura 25 - Quadro Verde da antiga Escola da Linha Francesa Alta
Fonte: Acervo de Guido Carlos Bourscheid



Figura 26 - Livro de Leitura utilizada no período em que a visão nacionalista vinha sendo difundida nas escolas
Fonte: Acervo de Guido Carlos Bourscheid

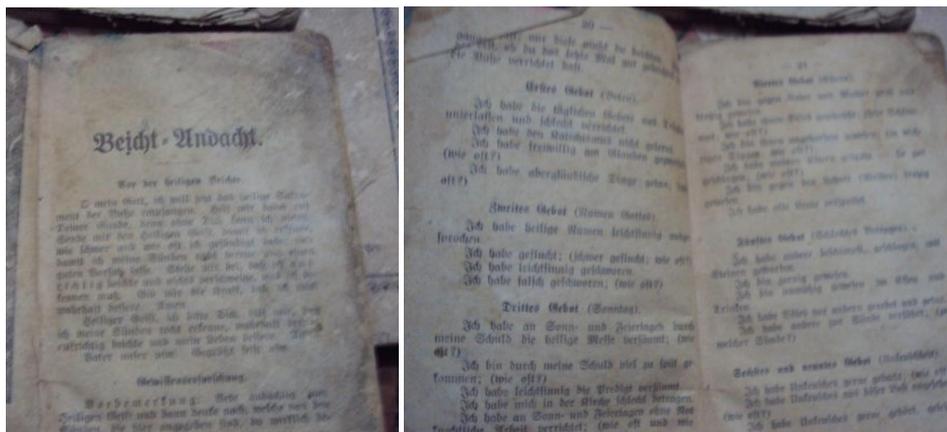


Figura 27 - Livros utilizados na escola de Linha Francesa Alta na língua alemã
 Fonte: Acervo de Guido Carlos Bourscheid



Figura 28 - Antigo banco escolar utilizado na escola da Linha Francesa Alta
 Fonte: Acervo de Guido Carlos Bourscheid



Figura 29 - Antigo banco escolar utilizado na escola da Linha Francesa
 Fonte: Acervo de Guido Carlos Bourscheid

3.5.1.1.2 A escola de Sagrado Coração de Jesus



Mapa 6 - Localização da comunidade Sagrado Coração de Jesus em Barão

A comunidade de Sagrado Coração de Jesus tem predominância da etnia alemã, embora se localize muito próxima a uma comunidade com predominância de descendentes de imigrantes italianos. Portanto é uma região pequena e distribuída em duas áreas: Sagrado Coração de Jesus e Arroio Canoas²⁹. Conforme relatado, na comunidade de Sagrado Coração de Jesus há a predominância da etnia alemã, enquanto que na outra, Arroio Canoas (Gaúcho), há a predominância da etnia italiana. A distância entre ambas se dá por um raio de três quilômetros apenas. Ainda hoje é possível perceber um forte trabalho para manter a memória dos grupos étnicos de italianos e alemães que formam ambas as comunidades.

Conforme registros da escola municipal Sagrado Coração de Jesus, entre os primeiros fundadores e os membros dessa comunidade, muitos homens e mulheres passaram pelo lugar e mudaram-se para outras paragens ou morreram.

²⁹ Também popularmente os municípes utilizam os termos “Copa” de Copacabana e “Gaúcho” para identificar as comunidades de Sagrado Coração de Jesus e Arroio Canoas, respectivamente. Os termos usados são os nomes dos Clubes de Futebol rivais das comunidades.

O primeiro morador foi Pedro Käfer. Recém casado precisava se instalar e soube que uma empresa vendia lotes de terras, os lotes ficavam a cinco horas a cavalo para o norte, além de São Salvador e Campestre. Eram quarenta e oito hectares de puro mato, um desafio para o jovem casal. Não há registros que comprovem o estabelecimento de Pedro em Arroio Canoas. Calcula-se, no entanto, que tenha sido em 1892, pois o primeiro filho do casal nasceu em 1893.

Em primeiro de novembro de 1898 a região já estava povoada e foi fundada a comunidade Sagrado Coração de Jesus. Os oito primeiros sócios fundadores foram: Johan Schoffen, Peter Käfer, Heinrinch Kolling, Johan Käfer, Jacob Riter, Nikolaus Butzen, Jacob Käfer e Gabriel Boesing.

Alguns anos mais tarde, em 1917 vieram os primeiros italianos para a região. No livro caixa da comunidade aparecem os primeiros sócios italianos no mesmo ano, com o título “*Einteil von den Italiener*”³⁰. Estão relacionados os primeiros sócios: Egídio, Lucini, Antonio Gastaldo, Albini Zucatti, Andréia Chies e Marco Mocellin.

Conforme arquivo escolar, a primeira capela construída tinha estrutura de madeira, as paredes de alvenaria e barro e na frente uma torre que sustentava o sino. O primeiro sino a badalar na referida torre rachou. Conta o Depoente G que ouviu do seu pai que o sino não badalava forte o suficiente para ser ouvido por toda a comunidade. Resolveu então, aumentar o badalo, na expectativa de que com esta providência o som também seria ampliado e dessa forma também atingisse os moradores mais distantes. A idéia foi de um vizinho, ferreiro. Mas tal fato teve como consequência a rachadura do sino e foi preciso adquirir outro sino, maior, cujas badaladas fossem ouvidas também por aqueles moradores que viviam mais distantes.

O Depoente G é filho da primeira família a chegar à comunidade. Ele recorda que na região, a disputa entre capuchinhos e jesuítas pela administração da capela foi acirrada pela rivalidade entre alemães e italianos daquela região. Lembra que as missas eram em latim, nas quais o padre permanecia de costas para os fiéis. Ele conta também que o padre que rezou a primeira missa na comunidade foi o padre Horn. “*Este vinha a cavalo da região onde hoje é o município de Tupandi e demoravam cerca de oito horas para chegarem, saiam no sábado e retornavam na*

³⁰ Classificação do italiano.

segunda-feira. As missas ocorriam no domingo na parte da manhã e o sermão era dado em alemão. Para aqueles que eram mais "travessos" ele tinha uma varinha para bater nas mãos dos alunos (palmatória). As missas eram um pouco mais longas e os padres bastante rígidos. Os padres vinham uma vez por mês. Quem trazia as hóstias, o cálice e outros aparatos para a Santa Ceia eram os padres. O vinho era cedido por um italiano de Arco Verde. As mulheres só podiam comungar se estivessem de manga longa. As roupas (paramentos) do padre eram compradas pela própria comunidade e eram muito diferentes das de hoje em dia. Só os meninos podiam ser coroinhas, naquele tempo também faziam coleta como hoje em dia e uma parte o padre levava e a outra ficava na comunidade. Pessoas de outras comunidades também freqüentavam as missas. Ele lembra também que quando alguém morria era o padre quem fazia o enterro, uma pessoa tinha que buscá-lo e o corpo permanecia exposto durante um grande tempo.

Sobre sua vivência escolar ele lembra que quando tinha onze anos de idade *"ainda não sabia falar nada em português, pois as aulas eram todas em alemão"*, depois foi estudar em outra escola e foi lá que aprendeu a falar português e até um pouco de italiano. A prática na língua italiana ocorreu provavelmente por causa dos colegas que eram de origem italiana e estudavam na mesma escola. Nessa comunidade houve momentos em que existiram duas escolas: uma para os italianos e outra para os alemães. Mais tarde estas duas escolas foram unificadas e a partir disto as duas culturas dividiam o mesmo espaço escolar havendo uma maior interação entre ambas.

Um fato interessante ocorrido no início da colonização da região diz respeito ao tensionamento resultante do encontro de culturas. Conforme o Depoente G foi durante o encontro de alemães que vinham subindo a serra e de imigrantes italianos que estavam descendo. As dificuldades de comunicação e diferença dos costumes e hábitos de convivência foram motivos de vários conflitos e de atitudes preconceituosas. Hoje em dia as divergências são características mais fortes no esporte. Também na vivência religiosa essas diferenças influenciaram e geraram conflitos. Conforme o Depoente D a capela de Sagrado Coração de Jesus pertencia inicialmente à Paróquia de São Salvador (atual município de Tupandi). Em 21 de junho de 1926, Dom João Becker anexou a capela Sagrado Coração de Jesus à paróquia de Garibaldi. A 13 de setembro de 1933 foi criada a paróquia de São Pedro

abrangendo a capela Sagrado Coração de Jesus. Em 1934 foi reconfirmada a jurisdição e administração do vigário de Garibaldi sobre a capela. Em 1936, Sagrado Coração de Jesus passou definitivamente à jurisdição do Vigário de São Pedro. Em 1940 foi criada a Capela Nossa Senhora dos Navegantes, na comunidade “Gaucho”, região de imigração italiana e esta passou a ser atendida pelos vigários de São Pedro e Garibaldi, sendo assim até os dias de hoje.

Na comunidade de Sagrado Coração de Jesus, a vida escolar também foi representada por iniciativas dos imigrantes alemães. A educação entre esses imigrantes era digna de muita atenção e foi por isso que as escolas comunitárias foram criadas como explicitado anteriormente. Mais tarde, a escola frequentada por alemães veio a se tornar uma *pfarrschule*³¹, também chamada Escola Particular. Além das noções básicas, o ensino religioso estava bastante presente nessas escolas. Conforme o depoente D *“Além de ensinarem a leitura, a escrita e a matemática os professores davam importância especial ao ensino religioso. Lia-se a Bíblia, estudava-se o catecismo, os alunos eram preparados para a primeira comunhão e a comunhão solene. Comunhão solene fazia aquele aluno que tinha estudado durante quatro anos na escola paroquial”*.

Na Escola Particular, as aulas tiveram início, conforme o depoente D, junto com a fundação da igreja da comunidade Sagrado Coração de Jesus, que conforme o mesmo verifica junto ao livro da sociedade, onde consta a primeira ata dos oito primeiros sócios, a data de 1º de novembro de 1898, dia do primeiro pagamento dos então sócios fundadores. Ressalta que tudo consta em alemão.

Em Rambo (1994) encontramos as seguintes informações acerca desta escola Canoas: fundada em 1890, sendo os primeiros professores Hensel, Ritter, Hartmann, Werlang, Jäger, Dill e Kaefer e tinha 32 alunos. Rambo se refere a escola particular, que posteriormente se tornou católica. Conforme o depoente D, o primeiro professor da escola paroquial foi Jacob Ritter, que foi sucedido por Wilibald Hartmann, José Werlang, Leopoldo Jaeger, Fridolin Diehl³² (consta que este era pouco letrado, mas teria exercido bem a função de professor). Também lecionaram

³¹ Escolas Paroquiais.

³² O professor Diehl residiu e lecionou também na comunidade de Cafundó, comunidade vizinha de Sagrado Coração de Jesus. Nesta escola posteriormente também lecionou João Pedro Kochhan e o ensino era ministrado em alemão.

ali Artur Hentz, Pedro Kafer Filho e João Pedro Kochhan. Estes professores lecionaram em língua alemã. Porém durante o período em que João Pedro Kochhan foi professor ocorreu a Segunda Guerra Mundial, quando foi proibido de se falar qualquer outra língua que não fosse a Portuguesa. Segundo o relato do depoente D esse fato teria prejudicado o andamento das aulas. Depois ainda lecionaram nesta escola: Arsênio Käfer, Nilsa Hentz, Lunkes, Geraldo Lunkes, Laurindo Hentz, Arlindo Scottá, Egídio Canzi, Verealdo Chies, Irani Chies, Anísia Käfer, Selmira Käfer, Marta Maria Royer, Marisa Käfer, Solange Käfer, Rejane Klein, Rosane Ziglio e Claudete Scottá. Cabe aqui destacar o fato de que neste escola, assim como em outras comunidades também, inicialmente a listas de professores é composta por pessoas do sexo masculino e, com o passar dos anos a lista passa a ter predominância de pessoas do sexo feminino. Eis aí mais uma comprovação da feminilização do magistério. Esta é uma questão que não será mais detalhada neste estudo, mas que poderá ser objeto de outra pesquisa.

Na região houve durante um período duas escolas. A escola paroquial de Pedro Kochhan, conforme descrição anterior e a escola municipal de Maria Ernestina Andrade Chies. A escola paroquial era frequentada por alunos de origem alemã e a municipal pelos filhos dos colonos italianos. Ernestina lecionou ali entre os anos de 1940 e 1955.

A Escola Étnico-Comunitária confessional ficava localizada próxima as terras de Armelindo Scottá, próximo a estrada geral, a antiga estrada, ao Travessão. Mais tarde fixou-se nas terras de Mathias Käfer quando sua filha Margarida Kafer assumiu a regência da escola. Também foram professores: Jacob Ritter; Willibaldo Hartmann, José Leopoldo Jaeger; Fridolin Dhiel; Arsênio Kaefer. Conforme o depoente D, no momento em que Arsênio regia a classe foi marcante a influência da Igreja na educação. O professor queria manter o controle da religiosidade através da educação e na escola se ensinava o catecismo, aprendia-se a ler usando a bíblia. Também atuaram como professores: Arthur Hentz, Margarida Käfer e Pedro Kochann. O último foi professor particular depois seguiu como professor municipal.



Figura 30 - Antiga escola do Sagrado Coração de Jesus.
Fonte: acervo de Laurindo Hentz

A imagem representa a antiga escola do Sagrado Coração de Jesus que foi construída por Nani Zan³³, morador da comunidade, que fazia serviços de construção de casas no local

O senhor Pedro Käfer também lecionou nesta escola. Durante os anos em que esse professor lecionou ao mesmo tempo existia a escola dos italianos. Durante um período existiram duas escolas que funcionavam paralelas: a dos italianos e a dos alemães. Eles ficavam muito próximas uma da outra, como relatou depoente D, havia a distância de cem metros uma da outra. Eram tão próximas, que era possível que as crianças de ambas as escolas brincassem no intervalo juntas. Durante um tempo foi assim, até o momento em que a professora foi embora e Pedro Käfer parou de lecionar, então as duas escolas foram unificadas, a alemã e a italiana, a partir da regência do professor Arsênio Käfer.

Esta escola surgiu sete anos antes que a escola dos evangélicos, localizada no Gaúcho, em Arroio Canoas, distrito do município de Barão (CAMPOS

³³ Conforme o Depoente D Nani Zan morava onde hoje mora Aloisio Royer. Era agricultor como a maioria dos habitantes de Arroio Canoas. Os colonos, muitas vezes, além da roça faziam, também, outras coisas. Nani (João era seu nome) tinha uma grande habilidade para trabalhar a madeira. Nas horas que a roça lhe dava alguma folga fazia molduras, janelas, portas e muitos outros objetos. Também construiu casas.

NETTO,1924, p.591). Esta escola era de confissão católica. Iniciou suas atividades, conforme registros da escola, no ano de 1920 e no ano de 1974 ela foi reconstruída.

Também é possível encontrar nos registros escolares o relato dos exames com provas orais, com o objetivo de exames finais, sempre precedidos de horas cívicas e manifestações de amor á Pátria. Nas últimas atas encontram-se registros de premiações para os primeiros colocados, assim como elogios ao professor quando este cumpria o programa estabelecido. É possível entender que “cumprir o programa estabelecido” ia além de apenas lecionar aos conteúdos indicados, mas aproximar os alunos das noções de nacionalização, de patriotismo e do uso da língua brasileira. O professor, além de cumpridor dessa tarefa deveria servir de exemplo aos alunos e à comunidade.

Nesta Escola Étnico-Comunitária confessional assim como na Municipal também aconteciam os exames finais. Estes eram aplicados também por uma comissão. O exame também era precedido de cerimônia cívica onde entoava-se o Hino Nacional e recitavam-se versos patrióticos.

Na abertura do livro encontrado no acervo da atual EMEF Sagrado Coração de Jesus consta:

Conforme o convênio entre o Governo do Estado e a Arquidiocese de Porto Alegre relativo às escolas católicas todas as escolas católicas deverão possuir os seguintes livros especiais:

- a. De registro de inspeção;
- b. De matrícula;
- c. De freqüência;
- d. De atas de exames.

Sirva este livro especialmente para atas de exame.

São Pedro da Estação S. Salvador, 1 de janeiro de 1942.
P. Alfredo Bley, Sj

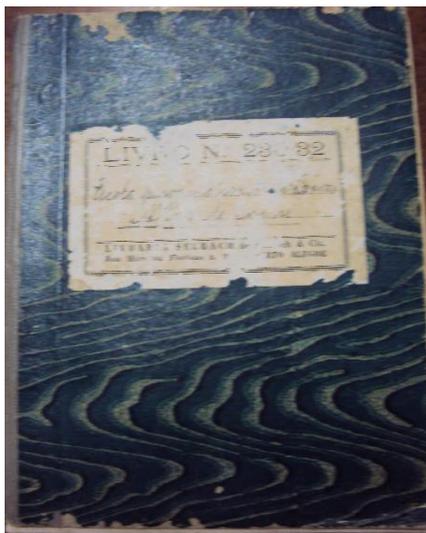


Figura 31 - Capa do Livro de Atas de Exames Finais da Escola Étnico-comunitária confessional de Sagrado Coração de Jesus.
Fonte: Arquivo passivo da EMEF Sagrado Coração de Jesus

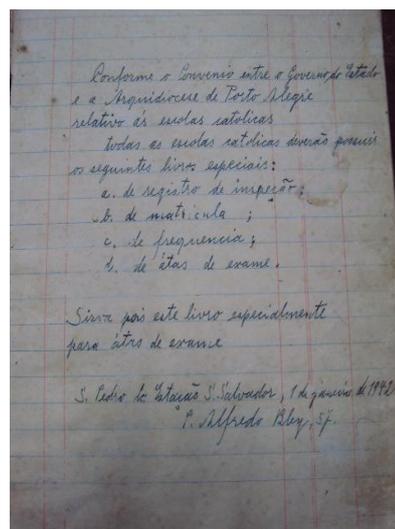


Figura 32 - Termo de abertura do Livro de Atas de Exames Finais da Escola Étnico-comunitária confessional de Sagrado Coração de Jesus.
Fonte: Arquivo passivo da EMEF Sagrado Coração de Jesus

Em outro livro da escola, o livro de visitas, há um registro do ano de 1939, no qual a fiscal faz menção ao exame naquele ano:

Aos nove dias do mês de dezembro de mil novecentos e trinta e nove, estive em visita de inspeção à escola Particular "Sagrado Coração de Jesus, a fim de proceder os exames finais regulamentares da mesma, deixando de os fazer por não encontrar alunos em aula, em virtude do professor regente da referida escola, os haver suspenso para poder realizar exames finais em outra que possui no 10º distrito deste município.

Arroio Canoas, 09-12-1939
Maria E. de Vargas da Silva
Auxiliar da Delegada Regional de Ensino

Como já mencionado, faziam parte da comissão, além das autoridades educacionais, religiosas e políticas e pessoas da comunidade escolar, professores que atuavam em outras aulas. No segundo termo do livro de visitas consta ainda sobre os exames finais:

Por ordem da Ilma. Diretora do Grupo Escolar de São Salvador dona Maria E. Vargas fui hoje, dia 14 de dezembro de 1939 fazer os exames na aula particular de Arroio Canoas sob a regência do professor João Pedro Kochhan. Encontrei o mesmo na aula com 25 alunos – 14 meninos e 11 meninas. Fiz o exame e entreguei as provas a Diretora acima mencionada para serem corrigidas.

Arroio Canoas, 14 de dezembro de 1939.

O professor
Bartholomeu Petry

Nessas ocasiões dos exames finais, os pais eram convidados a participar do exame juntamente com o Padre. Além da saudação à Pátria, na escola católica os alunos recitavam orações. Na seqüência dos exames os alunos eram questionados sobre o catecismo. Posteriormente à saudação á Pátria e aos questionamentos religiosos, seguiam-se com questões sobre alfabetização, história e geografia. As questões de aritmética eram resolvidas na pedra.

A seguir seguem a descrição das atas dos exames finais. As atas são descritas como constam em seu respectivo livro:

1ª ata de exame

A 17 de dezembro de 1942, às 9 horas, realizou-se o exame final e público desta aula particular registrada na Secretaria de Instrução Pública. Estavam presentes a submeterem-se ao exame 15 rapazes e 12 meninas, e apreciaram os conhecimentos de seus filhos, 9 pais de família e o P. Alfredo Bley. No início cantaram o hino nacional e Hediga Kochann declamou uma saudação à bandeira. O professor J.P. Kochann mandou recitar o Creio em Deus Padre, o Padre Nosso e a Ave Maria e perguntou do catecismo da Doutrina Cristã de 1942 e coisas a respeito do 8º mandamento. Meninos do 1º ano escrevem o alfabeto com letras maiúsculas e minúsculas e os outros fazem um ditado. Os alunos dizem juntos os estados do Brasil com as capitais e respondem as perguntas relativas à história pátria. Cada um dos alunos lê um trecho tirado da História Bíblica. Seguiu-se o exame na aritmética e alunos resolvem problemas de divisões na pedra.

Com palavras de agradecimento ao professor e de animação aos chefes da família, de dar aos filhos uma instrução religiosa e cívica uniforme encerrou-se o exame.

Pela cúria Metropolitana
P. Alfredo Bley
Vigário de São Pedro

É possível perceber a importância do ensino religioso e as noções de nacionalismo dadas nesta aula. Inicialmente são tratados de símbolos da pátria como o hino e a bandeira e nas demais disciplinas como em geografia e história, são tratados de mais conhecimentos em relação à pátria, como a nomeação de estados

e a história do Brasil. A verificação da linguagem também é relacionada com assuntos pátrios ou religiosos. Esses fatores aliados ao momento vivenciado, ao contexto histórico e as pressões sofridas por todos os segmentos: alunos, professores, fiscais... acabavam gerando conflitos e tensionamentos.

2ª ata do exame público

A vinte e dois de dezembro de mil novecentos e quarenta e três realizou-se o exame público e final da escola paroquial Canôas. No começo do exame os 21 alunos cantaram juntos o hino nacional.

O P. Alfredo, representante da autoridade diocesana, examinou os alunos nas três partes do pequeno catecismo: fé, mandamentos e sacramentos.

Os meninos do 3º e 4º ano fizeram um pequeno ditado; depois todos também os do 1º e 2º ano, escreveram e leram um pequeno trecho. Disseram limites e lagoas do nosso Estado, quais são os onze distritos do município Montenegro, o interventor do Estado, o presidente do Brasil; um aluno desenha a bandeira nacional e outros explicam o sentido das cores, estrelas da bandeira adotada após a proclamação da república e cuja instituição se festeja a 19 de novembro. Enfim, dois alunos resolvem dois problemas de aritmética, tirados da vida do colono. Cantam todos o hino da Independência e termina o exame final.

Pela autoridade diocesana
P. Alfredo Bley

Nessa ocasião, assim como nas demais que sucedem, entre os conhecimentos verificados a história e a geografia do Brasil sempre são questionadas. Também há referência às autoridades, para que as mesmas sejam reconhecidas como tal. Aqui fica evidente que além do ensino religioso e do civismo, também a matemática para o uso no dia-a-dia, nas práticas sociais diárias dos agricultores, era um saber importante e indispensável para os futuros comércios dos produtos colhidos.

Após essa ata há uma lacuna de 1943 até 1946, sendo que a próxima ata de exames finais só ocorreu em 1947. No livro não consta nenhuma observação sobre esse intervalo sem ata.

Na sequência a ata do ano de 1947:

3ª ata de exame público

A 16 de dezembro de 1947, estando presente 17 alunos e 11 pais de família que se interessam pela escola, realizou-se o exame final desta escola paroquial.

Começou com uma saudação que a aluna Amélia Royer dirigiu ao Brasil “nossa estremecida Pátria”.

Disseram todos os alunos juntos as rezas de fé, esperança, caridade, contrição e responderam as 54 perguntas do pequeno catecismo. Cada aluno escreve na pedra o alfabeto assinado pelo próprio nome e lê um trecho do livro de leitura e mostram grande aproveitamento que muito honra o professor. Em aritmética disseram a taboada da multiplicação e fizeram cálculos escritos.

Arroio Canoas, 16 de dezembro e 1947.
P. Alfredo Bley

Está bem presente, nessa ata em especial, a questão religiosa nos exames das escolas paroquiais. O próprio exame era realizado pelo Padre. Entre as questões dava-se ênfase para os conhecimentos religiosos. Nas atas de visitas encontramos destaques para quando os alunos demonstravam êxito nas questões religiosas: *“O primeiro exame foi o de religião, perguntando o professor a todos os alunos que responderam com decisão e prontidão. Em seguida passou-se para o exame da língua pátria”* (Livro de atas da EMEF Sagrado Coração de Jesus, 1942).

4ª ata de exame público

A 10 de dezembro de 1948 fizeram os alunos um pequeno exame. Rezaram juntos o Credo e cantaram: “O meu coração é só de Jesus” e “Amar a Maria”.

Depois o Padre perguntou as verdades principais da religião e as crianças responderam satisfatoriamente. Os alunos leram pequenos trechos e escreveram um ditado: O sapo.

Na aritmética fizeram o exercício de multiplicar e resolveram o problema:

Um saco de milho custa 48,86.

Quanto valem 45 quilos?

Toda a aula ajudou a achar a solução de R\$34,39.

Terminou o exame com geografia e com o cântico “Lenta e calma sobre a terra, Desce a noite, foge a luz”.

Arroio Canoas, 10 de dezembro de 1948.
P. Alfredo Bley

Foram verificados conhecimentos religiosos através de orações e cantos religiosos e questionamentos sobre a “verdade religiosa”. Seriam os mandamentos ou conhecimentos bíblicos? Enfim, boa parte do exame era tomada pelos conhecimentos religiosos, seguido de leitura, escrita, matemática e geografia.

Na aula particular de Sagrado Coração de Jesus, a partir de 1939 os exames finais também eram aplicados por algum professor designado pela Delegacia de Ensino. As provas aplicadas eram entregues na Delegacia Regional de Ensino ou para a diretora do grupo escolar de Salvador do Sul.

5ª ata do exame público

A 18 de dezembro de 1950 assistimos ao exame de 24 alunos presentes nesta escola paroquial dirigida pelo professor Sr. Arsênio Käfer, ex-cabo do Exército. Os alunos mostraram muita inteligência nos exercícios de aritmética, juro e 4 operações. Souberam excelentemente suas lições de geografia e História do Brasil. Aprenderam interessantes trabalhos manuais. Em religião deram ótimas respostas esmerando por comportamento exemplar. Vimos esforço no sentido da língua nacional. E cantando de pé o hino da pátria “Ouviram do Ipiranga” iniciamos solenemente as férias.

P. Leo A. Kolberg S. J. em nome do vigário

Professor Arsênio Käfer, P. Pedro Goets, Edmundo Wolfart, Florinda Chies, Pedro Flach

Nesta ata também é possível observar a importância de servir à pátria, servir ao Brasil, amar e colocar-se à disposição do país quando é feita a menção ao professor local, destacando sua função anterior nas forças armadas para ressaltar que essa também foi atividade importante, digna de registro. Foram verificados conhecimentos de matemática, história e geografia do Brasil, religião e língua portuguesa. Destaca-se também a relação das atitudes comportamentais à religiosidade. Em relação à língua percebe-se também que os alunos ainda não haviam atingido um nível de comunicação na língua portuguesa, considerado ideal naquele período. A frase registrada em ata sobre esse aspecto remete a essa idéia e ao mesmo tempo dá um incentivo para que continuem se esforçando para melhorar o desenvolvimento da língua portuguesa.

No ano de 1949 não consta ata de exame público. Já no ano de 1950 consta o nome de outro padre, além dos demais presentes, como pais, que também assinam a ata. Nota-se que o cuidado com a “língua pátria” aparece nesta ata como forma de lembrar que é nesta língua que a comunicação deve ocorrer. A nacionalização veio com o propósito de mudanças culturais pois “*Para instaurar o movimento de identificação daquilo que se queria para a nação, seria necessário propagar e legitimar um ideário ancorado no processo escolar único, com uma só*

língua, para formar um só povo” (KREUTZ, 2006, p.157). As demais atas seguem os mesmos encaminhamentos das anteriores:

6ª ata de exame público

Aos treze de dezembro de mil novecentos e cinquenta e um realizou-se o exame público da Escola Paroquial Sagrado de Jesus nº 13. Estiveram presentes os trinta e um alunos efetivos e 25 visitantes, pais de alunos. Fez-se abertura dos exames com as orações de praxe e com o hino pátrio. O professor Arsênio Käfer dirigiu todos os trabalhos com muita ordem e maestria. O primeiro exame foi o de religião, perguntando o professor a todos os alunos que responderam com decisão e prontidão. Em seguida passou-se o exame de língua pátria: verbos – substantivo – leitura – ditado, poesias e canto. Seguiu-se recreio de 10 minutos. Logo depois se examinou geografia e história que foi a contento, ciências naturais e trabalhos manuais agradaram igualmente. O último foi o Exame de matemática com problemas de regra de três, 4 operações fundamentais e cálculos mentais.

Encerrou-se o exame com algumas poesias e as Ave Marias do meio-dia.

Arroio Canoas aos 13 de dezembro de 1951.

P. Aloysio Hansen S.J. Vigário

Arsênio Käfer, Pedro Goets, Pedro Flach, Pedro Edmundo Wolfart, Willibaldo Käfer, Käfer S., Pedro Käfer F., O. Scottá, João Lân., Irani Chies, Nino Scottá, Pedro Anselmini, Odila Hentz, Amandio Ersten.

7ª ata do exame público

Aos dezoito dias de dezembro de mil novecentos e cinquenta e dois, realizou-se o exame público da Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus. Estiveram presentes trinta e cinco alunos efetivos e muitos pais de alunos. Deu-se início do exame com as orações de costume e hino pátrio. Dirigiu os trabalhos do exame o professor Arsênio Käfer. Principiou a examinar sobre religião, matéria a que deram os alunos pronta resposta. Em seguida procedeu ao exame de linguagem, verbos, substantivos, sinônimos no que se denotou bom aproveitamento. Houve grandes espontaneidades na recitação de poesias e muito aproveitamento no canto. Seguiu o recreio de dez minutos. Após esse recreio houve interrogação sobre pontos de geografia e história, seguidos de pronta resposta. Mostraram os alunos proveito nas ciências naturais e na execução de trabalhos manuais. A última matéria examinada foi a matemática com regra de três, quatro operações fundamentais.

Terminou o exame com poesias, canto e as ave-marias do meio-dia.
P. Afonso Persch, pároco.

Esta ata segue com um visto dado pelo fiscal. A partir do ano de 1953 ao invés de atas, constam, neste mesmo livro, o registro dos resultados dos exames finais em forma de tabela. O título de abertura deste registro é “Resultados dos exames finais da Escola Sagrado Coração de Jesus, localizada em Arroio Canoas, 4º distrito de Barão, Montenegro”. Neste registro consta data, o ano em que os alunos estavam matriculados, variando do 1º ao 3º ano, o sexo representado pelas letras M ou F, o número de aprovações e reprovações e é assinado pelo professor Arsênio Käfer. Neste ano não houve registro feito pelo padre ou representante da paróquia.

No ano de 1954 o registro seguiu os moldes do ano anterior, porém com as notas individuais dos alunos, cujos nomes constavam listados, em forma de tabela e havia também as notas das disciplinas de gramática e matemática. Ao lado constava se o aluno estava aprovado ou reprovado. A ata segue assinada pelo professor Arsênio Käfer e pais presentes. O fiscal também rubrica a ata. Assim sucedeu-se no ano de 1955, porém na tabela, além da aritmética e do português, constou também a disciplina estudos sociais naturais. As três disciplinas formaram a média de cada aluno. O professor ainda era Arsênio Käfer. Neste ano não consta registro específico para o ensino religioso.

No ano de 1956 o registro do exame público segue conforme o ano de 1955, porém agora na tabela aparecem cinco notas, representando as cinco disciplinas que formam a média. Consta ao final da tabela que foi cantado o hino nacional e que os exames foram concluídos ao meio-dia sob a regência do professor Arsênio Käfer.

Em 1957, no registro do exame público aparecem as disciplinas de linguagem, estudos sociais naturais e matemática e os demais itens constam de acordo com o registro do ano anterior.

A ata nº 12 volta a ser registrada sem tabelas. O professor era ainda Arsênio Käfer e na ata consta a relação dos alunos aprovados e por ano.

As atas dos anos de 1958, 1959 são as últimas de exame público em que a escola consta como Barão e estas seguem os moldes do ano anterior. A partir de 1960 a escola passou a pertencer a Carlos Barbosa, sendo que o registro deste ano foi o último do livro.

Nota-se que o momento histórico e educacional vivenciado no final dos anos de 1960 já era outro e que as cobranças já não eram mais tão acirradas como antes. Cumpria-se apenas as determinações, mas com mais tranquilidade pois a escola nesse momento também já havia se transformado. Não haviam mais sinais das escolas étnico-comunitárias pois predominavam as escolas públicas.

Outro livro que foi encontrado do período foi o livro de visitas. Este foi aberto no ano de 1939 e segue com o registro da visita dos inspetores. Em muitos registros aparecem apontamentos que nos remetem aos ideais nacionalistas sendo cobrados, conforme podemos comprovar, nas atas que seguem com o mesmo teor que consta no referido livro:

Termo de Inspeção e Orientação feito à Aula Paroquial Sagrado Coração de Jesus

Aos dez dias do mês de maio de 1940, estive em visita de inspeção e orientação à Escola Particular de Arroio Canoas, dirigida pelo professor João Pedro Kochhan, a qual consta do seguinte:

1) A revisão dos livros didáticos usados pelos alunos, havendo eu sugerido ao professor regente, o uso da leitura e ditado diariamente, ambos comentados e devidamente explicados em ata.

2) Foi feita orientação na confecção do livro de chamada da referida aula. Sendo então aconselhado, ao referido professor o uso do livro de matrícula.

3) Arguição aos alunos em algumas partes do profícuo regulamento do ensino primário.

Esperando encontrar a aula em progresso em minha primeira visita encerro a presente inspeção.

Arroio Canoas, 10 - maio – 1940.

Maria E. Vargas da Silva
Fiscal das aulas particulares dos distritos.

No termo datado de oito de agosto de 1940, há uma observação no final que refere-se a conduta do professor em relação à linguagem utilizada na escola:

Nota: Por haver, eu, encontrado os alunos em melhores condições, do que nas visitas anteriormente feitas, consegui aqui, um voto de louvor ao professor Kochhan, aconselhando-o a se habituar a falar em vernáculo com os seus pequeninos alunos.

Maria E. Vargas da Silva
Fiscal das aulas Particulares

Quanto aos princípios da nacionalização do ensino, estes não eram esquecidos. Eram cobrados a cada inspeção realizada. No termo de oito de agosto

de 1941, a inspetora Maria de Vargas da Silva, fiscal das aulas particulares de São Salvador, a mesma faz os registros com as suas observações referentes e a assuntos administrativos da escola, elogia o professor pelo desenvolvimento dos alunos e finaliza “*aconselhando-o se habituar a falar em vernáculo com os seus pequeninos alunos*”. Segue outro termo de visitas:

Por ordem da Ilma Diretora do Grupo de São Salvador D. Maria Eva Vargas da Silva examinei hoje esta escola particular de Arroio Canoas dirigida pelo professor Sr. João Pedro Kochhan. Encontrei-o trabalhando na frente de 28 alunos – 19 meninos e 9 meninas. Feito o exame serão as provas entregues por mim a referida Diretora para a respectiva correção.

Arroio Canoas, 9 dezembro de 1940.
O professor Bartholomeu Petry

Chama a atenção nesta ata ao número de meninos em relação ao de meninas estudantes. Seria coincidência ou as meninas precisavam ficar em casa para cuidar dos irmãos mais novos?

Sobre a língua também há um apontamento no termo de visitas de abril de 1941, onde Maria Vargas da Silva, fiscal das escolas particulares do 6º distrito de Montenegro registra

Termo de visita

Visitando, hoje, a escola Sagrado Coração de Jesus, localizada em Arroio Canoas, fiquei satisfeita por ver que nela já haviam alguns alunos que liam e se expressaram na língua pátria. Apelo, portanto, ao digno professor que, só se entenda com seus alunos no idioma de nosso País.

Arroio Canoas, abril de 1941
Maria E. Vargas da Silva
Fiscal das Escolas Particulares do 6º Distrito de Montenegro

Seguem outros termos:

Termo de Inspeção
Inspeccionei, nesta data, esta aula denominada Sagrado Coração de Jesus, regida pelo professor João Pedro Kochhan.

Arroio Canoas, 16 de outubro de 1941.
Nicolau D. Quadros
Fiscal

A 11 de dezembro de 1941 às 9 horas realizou-se no local da escola: exame final e público da aula particular do S. Coração de Arroio Canoas. Estava presente o R.P. Alfredo Bley, vigário de S. Pedro e fiscal da aula católica registrada na Cúria Metrop. De Porto Alegre. Também apreciaram o adiantamento dos alunos nove pais de família.

Cantou-se o hino nacional.

Depois de ter rezado o Padre Nosso, Ave Maria e Glória, o professor J.P. Kochhan abriu o exame com as perguntas do Catecismo "Particular", a que responderam os alunos satisfatoriamente.

Seguiu um ditado português e alguns meninos do 4º ano não fizeram erro.

Recitaram depois alguns discursos e poesias patrióticas. Depois os alunos fizeram cálculos de aritmética com frações, na geografia respondeu a aula inteira quando perguntado pelo professor sobre limites do município, distritos do município, estados e capitais do país, etc, leram, enfim, alguns trechos da história bíblica e terminou-se o exame.

Pela Cúria Metrop.

P. Alfredo Bley

Vigário de São Pedro

P.S. É para louvar que a escola possui uma nova linda bandeira nacional.

Neste último termo, feito pelo Vigário e fiscal das aulas particulares, evidencia-se a importância das disciplinas do currículo: o português, no qual, ao ditado é atribuído o nome de "ditado português" e é feita referência àqueles que não obtiveram nenhum erro, destacando que estes vêm apresentando progressos no português e por isso servem como exemplo. Também são feitos exames em matemática, com cálculos e frações, importante para o uso no dia-a-dia, em história e geografia do Brasil, evidenciando o conhecimento sobre a pátria, as autoridades e demais características do ensino nacionalista. Também a leitura da Bíblia, importante para o ensino religioso confessional ali praticado. Chama a atenção também ao elogio dado à escola, sobre a aquisição da nova bandeira nacional, reforçando os princípios nacionalistas, pois adquirir um símbolo pátrio e colocá-lo em destaque era digno de elogios e de que o professor vinha cumprindo as determinações.

Nos termos de visitas relacionados seguem vários apontamentos para o professor. Vários deles referem-se à língua utilizada pelo docente para se comunicar com os alunos, lembrando e reforçando o emprego da língua portuguesa. Este é um ponto marcante nas atas e me leva a refletir que deve ter sido bastante difícil de habituar a falar somente no idioma português, confrontando os aspectos culturais daquela comunidade.

Não foi um movimento constante, linear nas políticas educacionais do período republicano, mas começou a ser problemático para a pluralidade cultural, gerando desafios aos imigrantes que vieram favorecidos pelas políticas oficiais para a modernização e o branqueamento do país e que se reconheciam como cidadãos brasileiros, buscando, no entanto, um processo escolar vinculado com as especificidades étnicas. (KREUTZ, 2006, p.157)

Abaixo, outro termo que registra outros princípios nacionalistas:

No dia 7 de maio de 1943 visitei a Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus de Arroio Canoas, regida pelo professor João Pedro Kochhann.

O professor neste dia não compareceu à escola, pois estava doente, sendo substituído por uma filha sua. Palestrei com as crianças muitas das quais não souberam dizer seu nome. Também não souberam dizer o nome da maior parte dos objetos que lhe apresentei.

Fiz com os alunos do 4º ano uma provinha de linguagem, aritmética. Oralmente fiz um escamerinho de história e geografia, nos quais os alunos saíram muito mal. Semanalmente deve-se fazer nesta escola a Hora Cívica que constará de poesias sobre o Brasil, preleção feita pelo professor sobre os grandes homens brasileiros, etc.

Principalmente deve o professor cuidar muito para que seus alunos aprendam a falar o idioma pátrio, ensinando-lhes o nome das coisas, conversando com eles, fazendo com que entendam o que leem.

Arroio Canoas, 7 de maio de 1943
Alba Magalhães, orientadora

No termo acima apresentado, a orientadora relaciona várias críticas sobre o trabalho que deveria ser desenvolvido em consonância com o período nacionalista vivenciado: a linguagem, o culto ao Brasil, a brasileiros considerados importantes e às horas cívicas. Em relação ao que a orientadora cita inicialmente quando se afirma que os alunos não sabem dizer seu nome ou o nome de objetos, penso que anterior aos exames o professor preparava os alunos. Porém, nesta visita os alunos, assim como o professor também, foram pegos de surpresa, e sem a presença do professor, ficaram nervosos, fato que os levou a saírem-se muito mal.

Porém, a cobrança pelo uso da língua portuguesa estava sempre presente. Em outra ata o senhor José Adolfo Sauthier, Fiscal da Nacionalização do ensino da 2ª região Escolar, registra sua impressão sobre o professor Pedro Kochann:

Visitei hoje, a aula paroquial Sagrado Coração de Jesus, em Arroio Canoas, 6º Distrito de Montenegro, sob a regência do professor João Pedro Kochhan. O professor não estava dando aula por estar um pouco adoentado. Procurei-o na sua residência. Apresentou ele os livros de chamada e de matrícula. São matriculados 20 alunos. A frequência média de junho foi de 18. Os livros estavam em ordem. Notei boa vontade no professor, que, entretanto, se expressa com um pouco de dificuldade. Dei-lhe a cópia do feriado obrigatório. Recomendei-lhe a remessa à Delegacia de Ensino das 04 horas cívicas do mês, isto é, a remessa da síntese das 04 horas cívicas e que lavrasse os respectivos atos. Pedi a ele que procurasse o professor de linguagem a fim de se aprimorar na expressa língua pátria.

Arroio Canoas, 15 de julho de 1944.
José Adolfo Sauthier

Os exames seguiam com exercícios a fim de verificar se os alunos estavam aprendendo bem os ensinamentos religiosos, se estavam desenvolvendo a linguagem em português, como por exemplo, o *ditado português*. Também verificou se estavam fazendo as devidas horas cívicas alusivas à Pátria e os conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento. Com êxito nesses conhecimentos gerais entendia-se que o aluno sairia da escola bem preparado e como um cidadão brasileiro.

O termo de visitas destaca-se pela insatisfação da orientadora quanto ao desconhecimento por parte dos alunos da “língua Pátria”: *“Palestrei com as crianças, muitas das quais não souberam dizer seu nome. Também não souberam dizer o nome da maior parte dos objetos que lhe apresentei.*

No ano de 1955 houve a junção da Escola Municipal e da Escola Particular. Porém, conforme relato de depoente D, essa unificação passou a acontecer formalmente, pois ela já havia acontecido antes e a partir de então passou a se chamar Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus.

Porém, este professor, que acompanhou o processo de implantação de tais medidas, apresentou bastante dificuldade em se expressar no português. A mesma dificuldade era encontrada nos alunos, que acabaram decorando o português, mas não o entendiam. O depoente D salienta que, salvo raras exceções, hoje é possível perceber na comunidade a diferença dos moradores que foram alunos dos dois períodos: o período em que foi permitido o uso do alemão e o período em que a língua alemã era proibida. No primeiro, os alunos hoje são alfabetizados, se

expressam bem oralmente e também na forma escrita. Já os que foram estudantes do período de proibição, os mesmos são analfabetos ou apresentam bastante dificuldade. Pelo relato do depoente D podemos perceber a diferença entre os dois momentos do ensino. Onde a cultura dos alunos fez parte do processo escolar, a aprendizagem transcorreu normalmente e hoje, são pessoas alfabetizadas e que se desenvolveram no uso de ambas as línguas: o alemão e o português. No segundo caso, houve um déficit na aprendizagem e os alunos que apenas decoraram a língua imposta hoje apresentam dificuldades na linguagem escrita.

É possível então notar a importância que teve o ensino em alemão pela comparação que se faz hoje. O depoente D destaca que a ruptura deveria ter sido introduzida de forma mais calma e não abruptamente como aconteceu.

3.5.1.1.3 - A Escola do Badenserberg



Mapa 7 - Localização da comunidade de Linha General Neto em Barão

A Linha General Neto fica numa região que anteriormente era parte de um local que foi denominada de Colônia de Santa Maria da Soledade. A vida desta Colônia foi curta, cerca de 20 anos. Deixou de existir em 1876. Ela recebeu imigrantes de várias nacionalidades: da língua alemã nos anos de 1857 a 1861, sendo que a maioria veio de Hessen e os de 1873 e 1874, da Pomerânia e Suíça. Com a emancipação de Montenegro, a área da colônia foi absorvida pelo município e o Badensberg ficou sendo sede do 4º distrito.

Conforme o Depoente E, a escola de Linha General Neto, ficava localizada nas terras da igreja evangélica, no lote número 87 do Distrito Silveira³⁴ da ex-colônia Santa Maria da Soledade³⁵. Inicialmente as terras de Igreja Evangélica de Linha General Neto pertenciam à família de Felipe Rauschkolb e da igreja, o lote 30 do Distrito Barcelos³⁶ da mesma colônia, localizada nos fundos do Morro Vinte e Nove, terras da família Rauschkolb.

³⁴ Área da Linha Rodrigues da Rosa, Linha Cairú, Linha Camilo, Linha Wilnsem, parte de Linha general Neto e parte das Francesas. Ficava a oeste da Estrada General Neto/Paraguaçu. Ou seja, a parte oeste da Igreja Evangélica e católica de Linha General Neto. No norte limitava-se com os atuais municípios de Barão e Carlos Barbosa. Área totalmente localizada no município de Barão.

³⁵ A Ex-colônia Santa Maria da Soledade surgiu em 1857. Fundada por Montravel quando obteve uma área de terras junto ao Governo Imperial. Terras devolutas, de ninguém, com o objetivo de colonizar a área em tempo recorde, aproveitando, para esse fim, imigrantes oriundos da Europa, em especial, os da Alemanha. Além disso, deveria trazer apenas imigrantes católicos e não de outras religiões. Mas os evangélicos não ficaram de fora, ao contrário, foram bastante atuantes assumindo liderança em determinadas área da Colônia, como no caso, a região da atual Linha General Neto. A Ex-colônia Santa Maria da Soledade ficava na região que compreende as comunidades de Linha Francesa Alta, Linha Francesa Baixa, Linha de General Neto, linha Rodrigues da Rosa, Linha Cairú, Linha Camilo. Linha Wilmsen, em Barão e comunidades dos municípios vizinhos como Paraguaçu, Torino Baixo, Torino Alto, São José, Santa Luíza, Cascata, Forromeco, Linha Neis, Morro Carrard, Vale Suíço, São Vendelino, Morro Canastra, Linha Griebler, Linha Floriano Peixoto e parte de Piedade. Com uma dimensão de quatro léguas quadradas, totalizando 17.424 hectares, dividido em 358 lotes, iniciava no antigo travessão da Serra Geral (leste), próximo à Igreja Católica de Piedade – Bom Princípio. Terminava no Travessão que passa próximo à Igreja Evangélica de Barão (oeste). No sul a divisa entre os municípios de Barão e Tupandi e ao norte próximo ao Salto Ventoso. Ou seja, limitava-se com as Sesmarias dos Machados. Fonte: <http://historiasvalecai.blogspot.com/2009/08/colonia-de-santa-maria-da-soledade.html>

³⁶ O Distrito Barcelos limitava-se ao sul com os municípios de Barão e Tupandi, ao norte com o Distrito Coelho, ao oeste com o Distrito Silveira, ao leste com parte do Arroio Forromeco e com o Travessão da Serra Geral, área das comunidades de São Vendelino, parte de Linha General Neto, parte das Linhas Francesa Alta e Francesa Baixa, Vale Suíço, Morro Carrard, Morro Bambu, Floriano Peixoto e parte da Piedade. Essa área pertence aos municípios de Barão, São Vendelino e Bom Princípio.



Figura 33 - Igreja Evangélica de Linha General Neto
Fonte: acervo de Valdomiro Sipp

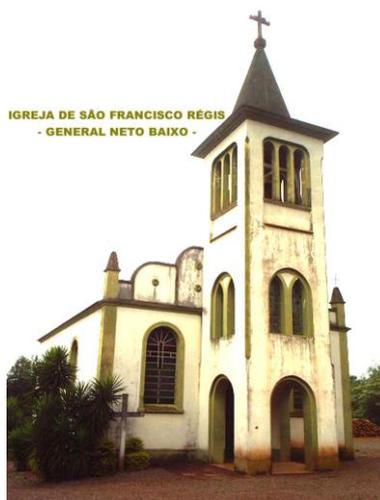


Figura 34 - Igreja Evangélica de Linha General Neto no ano de 2008.
Fonte: Acervo pessoal de Fernanda Rodrigues Zanatta

Provavelmente a primeira escola de Linha General Neto surgiu no ano de 1868, junto ao ponto de pregação religiosa da mesma comunidade, a Igreja Evangélica³⁷. Há indícios de que a inauguração da igreja foi em maio de 1885 e

³⁷ A Igreja Evangélica de Linha General Neto (Badensaberg), completou no dia 31 de maio de 2011 os seus 126 anos de idade. Inaugurada em 31 de maio de 1885 com torre e sinos. Os fundadores da Colônia Santa Maria da Soledade fundada em 1856, por Montravel e seus sócios Silveira, Coelho e Barcelos não permitiam a entrada de colonos de religião evangélica luteranos. Mas foram eles, os luteranos que iniciaram as atividades religiosas. Os primeiros dados, referente às atividades da comunidade evangélica luterana, em Linha General Neto datam de 1860. O primeiro ponto oratório da comunidade estava na casa Geraldo Müller, próxima a casa da Isoldi

provavelmente a escola foi inaugurada por volta desta data. Posteriormente a escola recebeu o nome de Escola Evangélica ou Escola Particular da Igreja Evangélica de Linha General Neto, pertencente primeiro a Montenegro, depois Salvador do Sul e atualmente a Barão.

Conforme registros do arquivo municipal de Montenegro, pela lei municipal de 23 de agosto de 1892, foram criados os distritos de Badensberg, Barão, Brochier, Estação Maratá, Harmonia e anexado ao município de São João de Montenegro. Já nos quadros de apuração do recenseamento geral de 1º de setembro de 1920, o município é constituído de 8 distritos: Montenegro (ex-São João de Montenegro), Barão, Bom Princípio, Brochier, Campestre, Estação São Salvador, Harmonia e São Vendelino. Não figurando o distrito de Badensberg. Essa região recebeu os primeiros moradores, conforme Sipp, em 1859 na área central, sendo que nas regiões periféricas já em 1858 chegaram os primeiros colonizadores.

A região denominada Badensberg compreendia a área em que está localizada hoje a Linha General Neto e abrangia também parte da Linha Francesa Alta e de São Vendelino, sendo esta área considerada um distrito do então município de Montenegro/RS.

Voltando às referências históricas da Linha Francesa Alta, encontra-se a menção a uma parte daquela região que era de religião evangélica. Trata-se desta comunidade evangélica aqui apresentada.

Segundo depoente E, o Badensberg, nome da localidade veio após 1885. Na inauguração da Igreja Evangélica, com torres e sinos vindos de Bochum, na Alemanha, escrita nos sinos: *Glocken für die Germeind Francesa* (Sinos para a Comunidade Francesa. O nome veio da Comunidade Evangélica da Francesa ou Francês e ficou até por volta de 1911. É provável que o nome tenha relação com os imigrantes que se estabeleceram no local. Muitos vieram da região de Alzey, que por certo período pertencia a França. São as sete famílias que formaram o núcleo de General Neto: Allebrandt, Ebeling, Gosenheimer, Hahn, Menger, Rauschkolb e Sipp.

Patzlaff, nas terras de Zero Herpich. Em 27 de abril de 1870, segundo Pastor Wili Becker, foi inaugurada a primeira Igreja. Então, prédio em madeira e mais tarde em 1885, provavelmente a primeira, de forma completa, da religião luterana, no Rio Grande do Sul. A comunidade foi fundada em 1871. Segundo estatuto de 1911. Primeiro nome da comunidade foi Comunidade dos Franceses - Gemeinde der Frances. Mais tarde - conforme os estatutos de 1811 Gemeinde Badenserberg e mais tarde Comunidade de Linha General Neto. Fonte: <http://valsipp.blogspot.com>

Rambo (1994), em sua relação de escolas teuto-brasileiras apresenta, dentre outras, a escola de Badensberg³⁸.

Dentre as escolas pesquisadas, nesta comunidade encontrou-se a confissão religiosa evangélica, fato que se diferencia das demais comunidades pesquisadas. Em cada comunidade, em cada grupo destacam-se as especificidades da cultura e da etnia. No caso das comunidades de imigrantes alemães é possível diferenciá-los classificando-os em confissão religiosa evangélica ou católica. Conforme Kreutz (2000) a tradição evangélica apresenta algumas características:

Para a Igreja Evangélica Luterana, a escola era uma instância fundamental para a ação eclesial. Entendia-se a leitura da Bíblia como elemento essencial para a vida da fé. No entanto, para Lutero, a escola não teria que ser necessariamente uma atribuição da Igreja. Recomendou ao poder público que abrisse escolas. Em contexto posterior, quando o Estado foi assumindo a função da escola e quando, a partir da influência do Iluminismo, vinculou-se a escola pública com a laicidade, houve uma tendência a favor da escola confessional em diversas regiões de língua alemã (Joerg, 1960). Os imigrantes luteranos além de não terem escolas públicas disponíveis, também vieram com esta influência do Movimento da Restauração. Por isto deram muita atenção ao processo escolar confessional. Em todos os relatórios dos Concílios Gerais do Sínodo Rio-Grandense, o tema aparece com ênfase. E a evolução das comunidades protestantes luteranas demonstra o quanto a igreja assumiu a coordenação no processo de difusão das escolas comunitárias (Hoppen, 1986; Dreher, 1984 e 1986). Entre os imigrantes alemães, o número de escolas comunitárias luteranas foi superior aos das católicas. (KREUTZ, 2000, p.165).

A escola teve apoio da Igreja Evangélica até 1959, porém um fato curioso é que entre os anos de 1943 a 1945 lecionaram na escola uma professora de Montenegro e outra professora de Barão, da família Daí Prá, sendo que estas não eram de confissão religiosa luterana. No ano de 1959 a escola foi municipalizada e em 1961 passou a pertencer ao Estado, recebendo o nome de Escola Rural de Linha General Neto.

Conforme relato do depoente E e de documentos escolares, ao longo da existência desta escola, a mesma recebeu diferentes denominações:

³⁸ Referência à atual comunidade de Linha General Neto, município de Barão/RS. Recebeu esse nome pois provavelmente seus primeiros moradores vieram da região de Baden na Alemanha.

1. Evangelische farschule;
2. Escola Particular da Igreja Evangélica de Linha General Neto;
3. Escola Municipal General Neto;
4. Escola Estadual Rural General Neto;
5. Escola Estadual de 1º grau incompleto Castelo Branco;
6. Escola Municipal de Ensino Fundamental Castelo Branco;
7. Escola Municipal de Ensino Fundamental Ludwig Koch.

As mudanças de nomenclatura foram ocorrendo conforme a escola mudava a mantenedora. No caso do primeiro nome “Evangelische farschule”, ainda na língua alemã, fica evidente a influência da cultura dos moradores da comunidade. Os primeiros descendentes de imigrantes alemães criaram a escola e a nomearam na língua que praticavam. Posteriormente, a escola da comunidade, que é de confissão evangélica passou a ser chamada numa tradução do primeiro nome para o português “Escola Particular da Igreja Evangélica de Linha General Neto”. Não há indícios, mas acredito que esse fato ocorreu quando iniciou o período da nacionalização do ensino, onde a escola não poderia mais ter o nome em outra língua, bem como, presumo, surgiram as primeiras determinações e proibições. Após o período em que a escola foi comunitária, depois do período de implantação da nacionalização do ensino, a escola passou a ser pública e se chamar “Escola Municipal General Neto”. Inicialmente recebe o nome da localidade na qual está inserida e posteriormente passa a ser mantida pela esfera Estadual sendo chamada “Escola Estadual Rural General Neto”, segue com o mesmo nome, acrescentando o termo “Rural”. Em um outro momento o nome foi substituído por “Escola Estadual de 1º grau incompleto Castelo Branco”. Nesse caso, provavelmente aproveitou-se a mudança da política educacional e a nova forma de organização e estrutura do ensino básico, para acrescentar não somente “escola de 1º grau”, no caso dessa escola “incompleto”, mas também “Castelo Branco” homenageando um brasileiro. Na sequência, a escola volta a pertencer a rede municipal. A mudança deve-se ao fato da escola ter um número, considerado pela rede estadual muito baixo, de alunos que frequentavam a escola. Inicialmente a rede municipal manteve o mesmo nome e posteriormente, abriu a oportunidade para todas as escolas da sua rede que quisessem substituir o nome vigente, por outro nome, homenageando alguém que fazia parte da comunidade, alguém mais próximo. No caso dessa comunidade,

optou-se pela substituição do nome de “Castelo Branco” por “Ludwig Koch”. A escolha deu-se pelo nome desse professor por ele ser o primeiro professor a lecionar ali. Até a presente data a escola tem o nome de “Escola Municipal de Ensino Fundamental Ludwig Koch”.

Segundo Rambo (1994) na região do Badenserberg a escola foi fundada em 1875 e foram professores Becker, Christen, Dahmer, Hellriegel, Schneider, Weyand, Klein, Hentges, Angst, F. Kunrath, W. Kunrath, Boesing, com 20 alunos.

Segundo o depoente E, há comentários populares que houve aulas próximas à igreja Evangélica e que por volta do ano de 1930 surgiu uma escola que ensinava em língua nacional. A escola tinha como sede um local que ficava ao lado de um morador chamado Pedro Sipp, prédio denominado *schullhause* (Casa Escolar).

O arquivo histórico de Montenegro guarda registros dos anos de 1907 de aulas públicas situadas no Badesenberg, regida pelo professor Balduino Werkhäuser, com 32 alunos e no mesmo ano da aula particular com o professor Ludwig Koch, com 51 alunos. Conforme Sipp, a aula, como o professor Koch, era dada toda na língua alemã.

Conforme relatos foram professores na Escola de Linha General Neto:

Quadro 4 – Lista de professores da Escola de Linha General Neto

1886 – Ludwig Koch;
1935 – Fridolino Vrienlink;
1943 - Adélia Daí Prá
1946 – 1947 – Helmuth Neumeister
1948 - 1958 – Arthur Baldus
1961 – 1962 – Ilar Calliari e Avelino Lauser

É interessante observar que nesta comunidade, com predominância de moradores descendentes de imigrantes alemães e de confissão religiosa evangélica,

a lista de professores apresente professores de sobrenomes de origem italiana. Essa mudança veio acompanhada pela troca de mantenedoras da escola, anteriormente comentada. Inicialmente, os primeiros professores da escola, então mantida pela comunidade, eram pessoas da própria comunidade ou que foram indicados por ou para a função de professor. Posteriormente, quando a escola passou a ser pública, municipal ou estadual, os professores eram designados por essas mantedoras e a comunidade não tinha mais nenhuma influência na escolha do professor. Foi então que surgiram professores descendentes de outros imigrantes, outras culturas. Em alguns relatos, percebe-se que nem sempre isso agradava a comunidade.

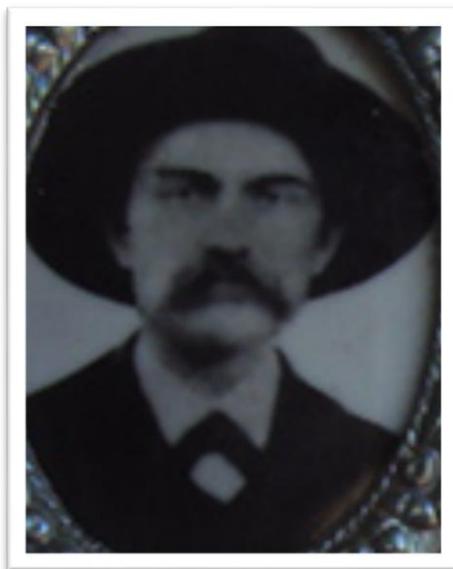


Figura 35 - Professor Ludwig Koch,
Fonte: acervo da EMEF Ludwig Koch

A Depoente B foi a aluna no período em que o professor Fridolino Vrielink lecionou. Ela lembra que na aula havia bancos com dois lugares e usava-se caneta-tinteiro. Recorda que gostava muito de ir à aula, mas quando chegava visita precisavam ficar bem quietinhos. Ele lembra ainda que *“Havia também desfiles do dia 7 de setembro. Íamos até Barão marchar com a bandeira. Cada um com a sua*

bandeira. A minha irmã que era pequena era levada nas costas para marchar, pois o caminho era longo”. E segue “Na escola cantava-se muito, canto da igreja. Cantavam o hino todos os dias. Com o professor Vrienlink os alunos tinham aula até o intervalo em português e depois a aula era dada em alemão. Ela lembra que para as aulas de português havia bastante dificuldade, pois a maioria dos alunos não falavam bem a língua portuguesa. as orações eram todas em alemão” (relato da Depoente B).

Professores da Escola Particular da Comunidade Evangélica de Linha General Neto:

Quadro 5 - Professores da Escola Particular da Comunidade Evangélica de Linha General Neto

Nos anos de 1880 – Profº Ludwig Herpich
A partir de 1890- Profº Ludwig Koch (imigrante alemão)
1938 a 1946- Profº Fridolino Vrienlink (Barão)
1946 a 1948 – Helmuth Neumeister;
1948 a 1958 – Profº Arthur Baldus (Três de Maio)



Figura 36 - Professor Ludwig Koch e alunos da escola da comunidade evangélica da Linha General Neto

Fonte: Acervo de Valdomiro Sipp

Esta escola, que ficava situada na Linha General Neto, comunidade evangélica de Barão/RS era conduzida pelo pastor da igreja até o momento da vinda de um professor, o professor Koch, à direita.

As imagens registradas demonstram professores e alunos sérios, com uma postura disciplinada, assim como deveria ser a postura em sala de aula, a postura frente ao ensino.

Na comunidade de Linha General, posteriormente surgiu um núcleo de moradores que se agruparam e formaram uma pequena comunidade católica denominada Linha General Neto Baixo. Fica muito próxima a comunidade evangélica de Linha General Neto. Nesta comunidade foram organizadas a igreja católica e a escola. Abaixo segue a relação de professores que lecionaram até o fechamento da mesma:

Quadro 6 - Professores na Escola Municipal Brás Cubas de Linha General Neto em Barão/RS

Escola da Comunidade Católica	Miguel Hehn, Vanivaldo Hehn, Ledvina Boesing, Miguel Boesing, Valdemar Eckstein Cristina Eckstein.
Professores municipais na mesma escola	Leonilda Müller, Selita Dohner, Elisabete Strung, Edite Licks, Neiva Maria Calliari, Ilar Calliari, Nadir Sandrin, Nilsa Sandrin, Roque Schafer, Ademir Sipp, Iara Jahn.

Após o fechamento dessa escola, no ano de 2000, por motivo de número de alunos reduzido, os mesmos foram transferidos para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Ludwig Koch, localizada na comunidade evangélica.



Figura 37- Professora e alunos da Escola Municipal de Linha General Neto em língua nacional no ano de 1938.

Fonte: Acervo de Valdomiro Sipp

A imagem registra alunos com a professora no prédio de uma das primeiras escolas municipais e de administração em língua nacional, construído por volta de 1925, sendo que o prédio veio de Barão Velho. Atualmente serve como paiol, na propriedade de Theobaldo Carlos Sipp, na Linha General Neto. A aula de língua nacional funcionou de 1925 até 1938. Os professores vinham de Montenegro.

A escola era administrada pela comunidade Evangélica. Isto até no início dos anos de 1960. Os primeiros professores eram pessoas da comunidade. Exemplo disso é o Sr. Luís Herpich e pelos comentários havia mais um professor entre o Herpich e o professor Koch que veio para o Brasil no início dos anos de 1890 ou fins de 1880.

Era uma escola evangélica, considerada Escola Pólo da região, pois recebia alunos de diferentes comunidades. Ali, segundo Valdomiro Sipp todo o ensino era em alemão. Destaca também que alunos tinham uma excelente caligrafia.

Conforme o depoente E esta foi uma comunidade “forte” no sentido de ser referência por ter a escola ligada diretamente com a comunidade e a igreja até 1960. Posterior a esse período, outras lideranças na escola surgiram, foram encaminhadas pelo Estado, então mantenedor da escola e as lideranças antigas “*foram falecendo e a comunidade morreu*”. Sipp quer dizer que com a chegada de outras pessoas, no caso outros professores, a escola passou a ser administrada por estas, por determinações do Estado e a comunidade não teve mais interferência. As lideranças da época foram falecendo e não houve mais espaço para outros líderes locais, então

a comunidade também “enfraqueceu”, deixou de ser referência, ou seja, deixou de ser referência, deixou de ser uma comunidade “principal”³⁹. A escola também não era mais a “escola pólo” por conta do surgimento de outras escolas em outras comunidades. Hoje a Linha General Neto é uma comunidade essencialmente agrícola: *“A escola passou para o estado. Outras mentalidades. Passou para um outro momento. O estado mandava os professores, a comunidade não tinham tanta interferência”* e completa *“Não negativo é outro momento”*.

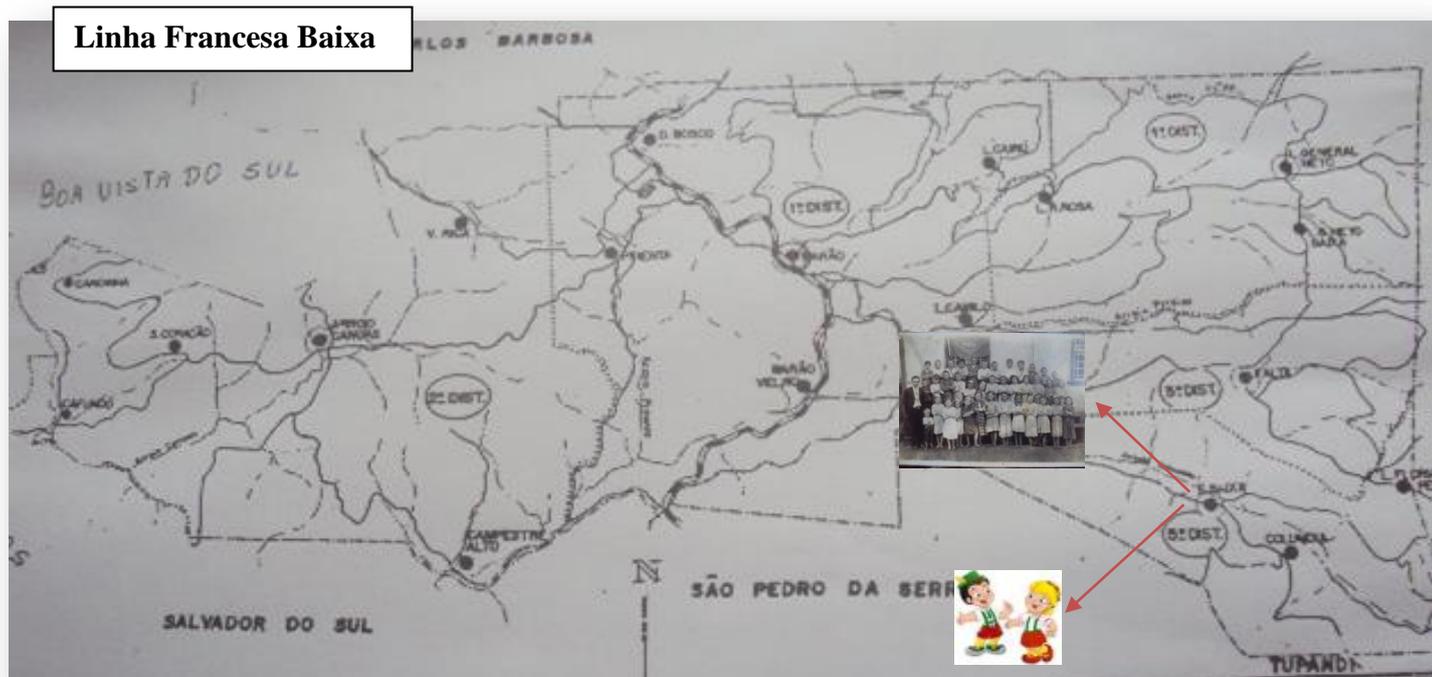
Durante o período muitas escolas foram fechadas ou mudaram de mantenedora. No caso desta escola o Estado passou a manter a escola. Nota-se, pelo depoimento apresentado, certo descontentamento com o fato de o professor vir de outros locais e não mais um morador da comunidade. Na fala do entrevistado, percebe-se como esse fato é associado à perda de “poder” desta comunidade, uma vez que ela não é mais procurada por moradores de outros locais e não possui mais “líderes” da própria localidade como foi o professor, pois, com a chegada de novos professores desapareceu a figura do professor, como era representada até então, como uma figura dedicada à comunidade, um mestre e educador, líder comunitário, figura chave depois da autoridade eclesiástica.

Esses, entre outros fatos, contribuíram para a desconsideração com a diversidade cultural. A falta de vínculo de um membro da comunidade, da mesma confissão religiosa, da mesma cultura, diretamente com a escola, ou seja, o fato do professor da escola não ser um membro da comunidade, e sim ser um professor vindo de outra comunidade, de outro município, pela representação do depoente E, não deu continuidade ao trabalho até então realizado, no qual o processo escolar desenvolveu-se com êxito, desenvolveu a escola e a própria comunidade. Segundo o depoente E, o fato veio a subtrair para a comunidade, uma vez que, nas suas palavras “a comunidade enfraqueceu”. Ou seja, levando em consideração essa visão, a comunidade escolar e a comunidade como um todo prosperaram enquanto o professor era alguém da própria comunidade, da vinha da mesma cultura.

3.5.1.1.4 Linha Francesa Baixa

³⁹ Uma comunidade principal quer dizer que pessoas de outras comunidades procuram esta região por oferecer serviços, aqui no caso a Educação.

Semelhante ao que ocorreu nas outras comunidades foram encontrados indícios da escola comunitária da Linha Francesa Baixa, outra comunidade de predominância de descendentes de imigrantes alemães. A partir do mapa 8 é possível observar a localização dessa comunidade no município de Barão:



Mapa 8 - Localização da comunidade de Linha Francesa Baixa em Barão

Conforme os registros da EEEF José Emílio Poersch, localizada na Linha Francesa Baixa, a 10 km da sede do município de Barão/RS, a comunidade, essencialmente agrícola e de colonização alemã, surgiu por volta dos anos de 1890. Nos arquivos escolares consta que os primeiros colonizadores, alemães e franceses, chegam a então Linha Montravel. O nome tem origem francesa, pois a muitos vieram da França. No início, a educação ofertada aos filhos dos imigrantes era feita pelos pais, que ensinavam aos filhos a religião e os fundamentos da leitura e da escrita na língua alemã. Ou seja, até ali se seguia com a cultura, tanto a religiosa, quanto a intelectual, do país de origem dos imigrantes. Como não havia escola, os pais se encarregaram da educação dos filhos com o que era significativo para eles, para a cultura por eles vivenciada.

Conforme Rambo (1994) a escola da Linha Francesa Baixa foi fundada em 1894, sendo professores: Dahmer, Lermen, Klering, com 20 alunos

Consta no arquivo escolar de EEEF José Emílio Poersch, da mesma localidade que em torno de 1900 chegou a comunidade o professor Peter Permen, que veio da Alemanha. Com a chegada de um professor na comunidade surgiu a primeira escola comunitária, que foi construída pelos pais, que também custeavam o salário do professor. Sucederam o professor Peter os seguintes professores: Loch, a partir de 1910, Miguel Dewes, Pedro Lermen, Jacó Klering e Jacob Willibaldo Hensel. O ensino nesta escola, que funcionou entre os anos de 1900 até por volta de 1940, também era feito na língua alemã.

A partir de 1940 a escola passou a pertencer à prefeitura Municipal de Montenegro, quando também as aulas passaram a ser em português. A escola recebeu, nesse período, a denominação de Escola João Alfredo, e funcionou entre 1940 e 1962 com professores municipais. Estes não eram moradores locais, vinham de outras localidades. Acredito que esse fator aliado ao difícil acesso à comunidade da escola, e a adaptação à cultura alemã, à língua falada pelos alunos até então, deve ter favorecido o fato de que os professores eram substituídos com frequência. Como o período de transição da escola comunitária para a municipal envolve o período de nacionalização de ensino, onde várias mudanças ocorreram, é comum encontrar esse tipo de dificuldades nas escolas que sucederam as comunitárias.



Figura 38 - Professor Jacob Willibaldo Hensel e alunos na Escola da Linha Francesa Baixa em 1940.

Fonte: acervo de Íris Clementina Poersch

Na foto encontram-se alunos da escola comunitária com o professor Jacob Willibaldo Hensel. O último professor da escola comunitária. O ano é por volta de 1940, segundo a proprietária da foto, a professora aposentada Íris Clementina Poersch.



Figura 39 - Antigo prédio escolar da Linha Francesa Baixa no ano de 1955
Fonte: acervo da EEEF José Emílio Poersch



Figura 40 - Antigo prédio escolar da Linha Francesa Baixa no ano de 1955
Fonte: acervo da EEEF José Emílio Poersch

3.5.1.2 Comunidades de origem italiana

3.5.1.2.1 – Arroio Canoas



Mapa 9 - Localização da comunidade de Arroio Canoas em Barão

Fundada em 1878 com o nome de Linha Canoas, a comunidade recebeu inicialmente imigrantes alemães, em sua maioria de confissão religiosa evangélica. A primeira família a se estabelecer foi de Jacob Metz. Esta família, juntamente com as demais pioneiras, fundou uma comunidade evangélica. Os primeiros italianos chegaram em 1911. No ano de 1913, por motivos desconhecidos os alemães deixaram o local, porém alguns descendentes da primeira família ainda residem no local. Posteriormente chegaram outras famílias de origem italiana: Bertoglio, Ongaratto, Mocellin, Moscheta, Valandro, Bonacina, e mais tarde Baséggio, Scottá, Boaria, Chies, Migot, Zílio, Thomazel e outras.

Após 1920 a denominação que aparece em documentos oficiais civis e religiosos é “Arroio Canoas” em referência ao arroio citado como referência para divisas de lotes rurais. A denominação perdura até os dias atuais.

Arroio Canoas é uma comunidade que fica localizada geograficamente mais próxima a região da Serra, diferente das demais comunidades que fazem divisa com

outros municípios do Vale do Caí. Por essa razão Arroio Canoas, teve entre seus primeiros imigrantes não somente alemães, como também italianos. Por isso, além das diferenças culturais, houve na comunidade escolas de italianos, como era popularmente conhecida e escolas para os imigrantes alemães. Por essa razão farei a seguir, a distinção entre as iniciativas dos dois grupos de imigrantes

3.5.1.2.2 - A Escola Italiana

Em Barão, na comunidade Arroio Canoas, inicialmente as residências serviam de escola e houve, conforme Migot (1989) 8 prédios escolares, situados em locais diferentes. Entre estas está a “escola de italianos” mantida pela comunidade inicialmente. Conforme Migot (1989) a atual Escola Municipal de Ensino Fundamental Senhor do Bom Fim, localizada em Arroio Canoas, está construída, em parte, em cima do antigo cemitério que fora construído pelos primeiros imigrantes, descendentes de alemães. Esses descendentes formaram uma comunidade, evangélica, que adquiriu 8 hectares para construir uma escola com residência para o professor. O prédio construído era simples e ficava localizado nas proximidades da atual Escola Municipal de Ensino Fundamental Senhor do Bom Fim. Ali estudavam além dos moradores da então Linha Canoas, alunos da comunidade vizinha a Linha Pimenta. Lecionaram ali dois professores: o Judeu (apelido) e o professor Nicodem (Nicodemos). No ano de 1913 deixaram o lugar. Os alunos passaram a estudar na Linha Campestre. Posteriormente chegaram os primeiros italianos. Esses também tiveram uma iniciativa escolar por meio da implementação das escolas “para italianos”. Trata-se da Escola para italiano na comunidade de Navegantes e da Escola Municipal de número 50 (cinquenta), posteriormente denominada Marechal Deodoro da Fonseca, situada em Canoas da Boa Vista, no 4º (quarto) distrito de Barão, município de Montenegro, região habitada por imigrantes e descendentes de italianos.

Na comunidade de Arroio Canoas houveram escolas, “aulas” para italianos. Houveram duas “Escola de italianos”, em duas regiões de Arroio Canoas. Uma delas ficava localizada na região com mais predominância de italianos. É a escola que a

depoente F, 89 anos, frequentou. Conforme relato desta senhora, aluna daquele período, houve um tempo em que todo o ensino era em italiano, se usava essa língua e até os livros eram em língua italiana, assim como também a catequese era ministrada na língua dos imigrantes. Depois veio outra professora, que não sabia a língua italiana e não foi mais permitido o uso da língua por alguns anos. Destaca ela que isso dificultou bastante o entendimento na “aula”. Embora a depoente F não se recorde da data, tudo indica que foi no período de nacionalização. Ela também se recorda que como material havia um “*quadrinho*”, uma “*tabuinha*”⁴⁰ que “*se escrevia e se apagava*”. Ressalta também que pouco se aprendia, iam todos os dias para aula, mas como eram muitos, em torno de 40 a 50 alunos, “*... cada um lia um pouco, escrevia um pouco, algumas palavras e o nome e, meio-dia iam para o roça..*”. Essa escola foi construída nas terras de Diácomo Deitos, próximo onde hoje reside a Sra. Ana Deitos, também ex-aluna desta “aula”. Ali foram desenvolvidas as atividades escolares até a construção da primeira Capela de Nossa Senhora dos Navegantes, 1927, quando, conforme Migot (1989) “*... foi transportada e reconstruída, pela comunidade da igreja, nos fundos desta, servindo de salão de festa por ocasião das “sagras”⁴¹ que eram em 2 de fevereiro, 15 e 16 de agosto e, com menor expressão em 8 de dezembro*”.

⁴⁰ Refere-se à lousa de ardósia.

⁴¹ São festas populares que têm conotação religiosa, sendo que comer bem e se divertir também são objetivos da festa.



Figura 41 - Sagras - festividade religiosa em Arroio Canoas
Fonte: Acervo pessoal de Ana Deitos. Arroio Canoas

A imagem registra um momento religioso, as “Sagras”. O prédio à esquerda era a antiga escola de Arroio Canoas.

Recorda também a depoente F que “... depois foi construída uma nova escola que serviu para as festas da comunidade. Essa nova escola ficava mais perto da igreja”. Ou seja, a comunidade tomava a frente dos assuntos religiosos e educacionais. Após a nacionalização a escola também recebia inspetores para os exames finais. O prédio era bastante precário. Posteriormente, a prefeitura de Carlos Barbosa assumiu a escola, tornando-se uma “aula municipal”. Mais tarde essa mesma escola veio a tornar-se estadual e, mais recentemente novamente foi municipalizada.

Também houve a escola dos italianos, em outra região de Arroio Canoas, o Sagrado Coração de Jesus, região de colonização mais alemã. Esta escola era regida pela professora Maria Ernestina de Andrade Machado que passou a lecionar lá a partir de 1938 e surgiu sete anos antes que a escola dos evangélicos, localizada na região da referida comunidade onde havia a maior concentração de italianos e

mais tarde veio a ser a região italiana, denominada “Gaúcho”, em Arroio Canoas, distrito do município de Barão. Conforme Aldo Migot, era a escola que ficava nas terras de Heitor Scottá, a “dos italianos”. Em 15 de agosto de 1940 a sociedade Canoas é quem respondia pela educação formal dos seus filhos, ou seja, pela escola. Mais tarde a administração municipal de Montenegro passou a administrar a escola e conforme Migot, esta por sua vez, atendia a educação na região de forma muito precária.

Nos arquivos escolares consta que já em 1941 denominava-se “municipal”. Migot destaca:

Em 1940, pela portaria nº 61, do município de Montenegro, assinado por Carlos Gustavo Jahn, concede subvenção a Profª Maria Ernestina, por estar lecionando em dois turnos na 50ª aula, localizada em Canoas, 6º Distrito (MIGOT, 1989, p.548).

A administração municipal de Montenegro atendia a educação na região de forma muito precária. Atualmente a escola que deu continuidade ao seu trabalho e até hoje está em funcionamento, é a escola que representa a unificação das duas escolas que haviam nessa região de Arroio Canoas: a escola dos italianos e a escola dos alemães, hoje denominada EMEF Sagrado Coração de Jesus com predominância de alunos de origem alemã, ou seja fica localizada na área onde há maior número de moradores de origem alemã.

Migot (1989) também cita os tensionamentos ocorridos entre os dois grupos de imigrantes. As divergências entre as duas “áreas” de Arroio Canoas que eram de diferentes origens por não aceitarem a junção dos grupos também na igreja. Migot salienta que quando a região dos italianos de Arroio Canoas deixou de ser parte da paróquia de Garibaldi e passou a pertencer a Salvador do Sul, região de alemães, a comunidade de italianos logo não aceitou a idéia de ter um padre alemão, que *“pudesse falar em alemão na missa e trouxesse idéias da cultura alemã, como os Kerbs, por exemplo, para a comunidade italiana”*. Os mesmos enviaram um ofício solicitando a não alteração da paróquia.

Conforme Laurindo Hentz (2008), alemães e italianos não se entenderam, e também não se sabe ao certo o que determinou essa dificuldade de convivência.

Para ele certamente a língua prejudicou a comunicação, a diferença de costumes e hábitos de convivência e outros aspectos da cultura determinaram essas atitudes preconceituosas. Hentz destaca que uma das causas pode ter sido a disputa de domínio entre Capuchinhos e Jesuítas “*A história registra que, em pouco tempo, Arroio Canoas trocou cinco vezes de paróquia entre Garibaldi e São Pedro (São Pedro da Serra). Essas trocas ora agradavam italianos e ora, alemães, criando toda essa situação de conflito. Os mais idosos contam que em determinada época ficaram tão exaltados que os domingos foram repartidos entre as duas etnias podendo ocupar a igreja e fazer seu culto e orações alternadamente os italianos e os alemães*” (HENTZ, 2008).

Eis no relato de Hentz (2008) um interessante exemplo de não integração entre imigrantes alemães e italianos, um exemplo de tensionamento étnico, causado pela disputa de autoridades religiosas. Tal fato não será aprofundado aqui, pois o objetivo expresso nesta pesquisa não cumpre a tarefa de abranger esta questão, mas com certeza seria uma outra interessante proposta de estudo.

Em 1930 foi criada a Escola Municipal Deodoro da Fonseca que inicialmente era freqüentada somente por italianos, pois os alemães ainda freqüentavam a chamada aula Paroquial Sagrado Coração de Jesus.

Na escola municipal, ao menos uma vez por ano recebia-se a visita da inspeção para a realização de exames finais ou de visitas de rotina. Os exames de inspeção, conforme constam nas atas eram realizados por uma comissão que era composta por autoridades educacionais do governo e autoridades locais, como o subprefeito, por exemplo, além de pais de alunos. Sempre no início dos exames havia a abertura formal com a entoação do Hino Nacional, que também era cantado no final da solenidade.

Conforme constam nas atas de registros das visitas realizadas, nessas eram observadas o cumprimento do “Programa de Instrução Pública Municipal” que ali estava a cargo da professora. Entre 1938 a 1952 a professora Maria Ernestina Andrade Machado lecionou ali, ainda que portaria da sua nomeação tenha saído em de 1940. Tudo indica que a professora tenha trabalhado para a comunidade e, em 1940 tenha sido oficialmente contratada. Os Exames finais apresentavam-se como um momento muito formal. Nas atas era separado o número de alunos por ano, com

menção ao número de presentes, ausentes e reprovados. No caso dos reprovados eram listados os nomes destes em ata. Em algumas atas constam somente os reprovados e em outros anos, há registro de reprovados, sempre por primeiro, mas também aprovados. Também, em algumas atas há menção daqueles que foram “aprovados plenamente” para aqueles que tinham “grau” mais elevado.

É possível notar que não havia uma sequência dos alunos de um ano para o outro. Ou seja, não constam os nomes de muitos dos alunos que reprovavam ou até daqueles que aprovavam, na lista do exame final do ano seguinte. Diante disso entendo que não havia uma continuidade nos estudos, mesmo daqueles que obtinham êxito. Também a palavra “comparecerem” indica que era comum haverem ausências nesse momento. Seriam por não estarem preparados? Seria pelo fato da professora não senti-los preparados? Nota-se também que havia um número de reprovados considerável, embora nos últimos anos registrados em ata, a comissão, ao acrescentar na ata o “parecer da comissão” passou a tecer muitos elogios a professora regente. O parecer da comissão foi positivo nos anos de 1943 e 1944, pois, conforme a ata as exigências do Programa da Instrução Pública Municipal, e o exame em diferentes áreas do conhecimento atingiram os objetivos. Na ata há muitos elogios à professora:

... dedicada, zelosa, cumpridora fiel de seus deveres na árdua tarefa que desempenha, faz honra ao magistério público municipal, e em vista de tudo isso a comissão examinadora não pode deixar de consignar aqui um voto de louvor à mesma.⁴²

... a professora desempenha sua árdua tarefa com desempenho e carinho. Voto de louvor a digna professora...⁴³.

Em relação ao professor da escola vizinha, de imigração alemã, não havia tanta consideração pelo trabalho do professor. Ao comparar tais registros aliado ao fato da professora ter sido nomeada em 1940 surgem algumas conclusões, ainda que sem maiores indícios, de que a professora poderia ter influência ou ter vínculo com pessoas influentes para ter recebido a nomeação e seguir como professora pública e, conseqüentemente ser sempre alvo de muitos elogios. Aliado a esses dois argumentos ainda está a sua descendência italiana, que nesta hipótese também poderia pesar positivamente em relação ao caso do professor da escola de

⁴² Fonte: ata de 1944 do livro ata da EMEF Sagrado Coração de Jesus.

⁴³ Fonte: ata de 1946 do livro ata da EMEF Sagrado Coração de Jesus.

imigração alemã. Agrega-se a isso o fato de que os imigrantes italianos adaptaram-se mais facilmente às novas políticas de nacionalização. Isso ocorreu mais facilmente, pois a língua italiana se compreendia mais facilmente, para o ouvinte português, do que a língua alemã, além dos objetivos de imigrantes italianos de prosperarem nos negócios.

Ainda em relação aos registros das atas, a comissão reunia, como já mencionado, subprefeito, professora, assistente substituto, examinador, poucos pais e seguia uma ordem, descrita nas atas. Era cantado o Hino nacional na abertura, realizavam-se os exames, posteriormente cantava-se o Hino à Bandeira ou cânticos cívicos. Após eram feitas as correções e a ata para constar os resultados. A partir dos exames realizados os alunos eram classificados em graus variados de aproveitamento.

Em algumas atas consta que a comissão também observava cadernos e trabalhos manuais “... *lindos trabalhos manuais...*”.

Havia uma normatização que apresentava programa mínimo e procurava imprimir uma orientação uniforme para “adequar a escola às exigências e aspirações do meio a que recolhe o aluno, aos modernos estudos sobre a criança e às exigências da vida social criadas pela civilização em nossos dias” (BRASIL, Decreto nº 8020, de 29 de dezembro de 1939).

Em relação às escolas étnico-comunitárias alemãs de Barão com a italiana de Arroio Canoas, não há manifestações nas atas desta última que havia problemas com a língua utilizada, nem aconselhamento de que a professora deveria se integrar as normas da nacionalização, como foi encontrado em registros de escolas étnico-comunitárias alemãs, quando da nacionalização do ensino. Isso permite a conclusão de que na escola dos italianos, que inicialmente também se fazia o uso da língua respectiva, posteriormente a nacionalização, essa questão foi mais facilmente contornada nas escolas desta imigração, fato que provavelmente favoreceu um melhor entendimento entre inspetores e a professora e venha a justificar a presença de mais elogios à mesma. Porém, isso não significou a ausência de dificuldades de entendimento, pois informalmente, esse também é um dado que apareceu em relatos, como o da depoente F, por exemplo.

As atividades cívicas estiveram presentes na escola seguindo as orientações daquele período. Na ata nº 18 do livro de atas da aula Marechal Floriano Peixoto, encontramos a descrição do Dia da Independência, dia 07 de setembro de 1959 onde os alunos da então Escola Municipal Marechal Deodoro da Fonseca, regidos pelo professor Arsênio Kafer realizaram o seguinte programa:

Nove horas, hasteamento da Bandeira Nacional com o Hino Nacional cantado pelos alunos. Dez horas terço na capela em honra da padroeira do Brasil, para que proteja o nosso querido Brasil. Doze horas almoço para todas as crianças e alunos servido num matinho próximo. Quatorze horas, hora cívica assistida pelos pais dos alunos. Nº 1 Hino da Independência, nº 2 versos das alunas Silma Kafer do 2º ano e Iloni Ongaratto também do 2º ano, nº 3 seguem diversos cantos cantados pelos alunos, nº 4, versos das alunas Nelci Scottá do 3º ano, Norma do 2º ano e Luísa Benelli do 2º ano, nº 5 seguem mais cantos cantados pelos alunos, nº 6 Versos dos alunos Sérgio Scottá do 3º ano, silvestre Thums do 3º ano das alunas Selmira Kafer do 3º ano e norma Graff do 2º ano e Valmir do 1º ano. Odila Chies do 3º ano e Laci Kafer do 3º ano. Para encerrar foi cantado o hino a Bandeira, em seguida se recolheu a Bandeira. Nada mais havendo a constar eu Arsênio Kafer, professor contratado regente de classe lavrei a presente ata para que conste. Arroio Canoas aos 7 de setembro de 1959. Livro ata nº 01 da Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus. Acervo da Escola.

Algumas conclusões referem-se ao fato de que nesta comunidade houve uma rivalidade entre as duas etnias. São os atritos étnicos. Isso foi percebido tanto na religiosidade quanto na educação, embora esse fato não tenha impedido de que no intervalo das duas escolas, que ficavam próximas, em torno de 100 metros, conforme Hentz, que os alunos de ambas brincassem juntos. Tal rivalidade permanece até hoje, mas obviamente que de forma mais amena, traduzindo-se nas práticas esportivas e nas atividades comunitárias e sociais de expressão cultural.

Ainda em relação ao uso da língua dos imigrantes, a comparação entre alemães e italianos retorna na observação de Zanatta:

Em comparação com documentos de escolas étnico-comunitárias alemãs percebe-se que houve, ao menos é o que revelam os documentos, uma maior facilidade para a escola italiana, na prática da professora, de adaptar-se a nova legislação, quando da nacionalização do ensino, visto que nas atas a professora é bastante elogiada pelo seu trabalho, pelo cumprimento da sua “árdua tarefa” e por não haver nenhuma menção em relação à cultura italiana, no que viesse a prejudicar as normas de nacionalização. Ainda que mencionado, na primeira escola, o fato de que a abolição da língua materna tenha gerado dificuldades. Só há transparência da desconsideração da diversidade cultural em relatos orais (ZANATTA, p. 178, 2010).

Cabe destacar que a chegada do imigrante italiano deu-se em outro momento, ou seja, em outro contexto histórico e objetivo de progredir no trabalho, nos negócios favoreceu uma adaptação mais facilitada. Destaco ainda que em termos de linguagem, a língua italiana também era mais compreensível para o português e vice-versa. Ainda em relação ao comentário de Zanatta (2010) é importante observar que os elogios dados à professora da escola italiana poderiam ainda ter uma razão, como por exemplo, um contato ou indicação que lhe ocasionaram estar ocupando a função. A indicação para ocupar alguma função era uma prática comum nesse período. Poderia aí também haver alguma relação de poder.

4 A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO E O TÉRMINO DAS ESCOLAS ÉTNICO-COMUNITÁRIAS

Prometo por toda a vida amar e honrar minha querida pátria e pugnar por seu engrandecimento com lealdade e perseverança.⁴⁴

É para louvar que a escola possui uma nova linda bandeira nacional.⁴⁵

O período de nacionalização do ensino apresentou muitas reformas em todo o território brasileiro. O campo educacional não ficou a margem do processo de renovação que se instalara em diversos setores da vida nacional. Entre as principais medidas esteve a renovação dos métodos de ensino, a luta contra o analfabetismo e a nacionalização do ensino⁴⁶ (CUNHA, 1989, p. 67). O Estado assume a educação e através de reformas passa a manter as escolas do país, as escolas públicas e também de iniciativas e de movimentos comunitários, como o caso dos teuto e dos ítalo-brasileiros. É um momento em que as escolas comunitárias também passam a ser públicas e devem seguir as reformas educacionais.

Este novo momento trouxe intenso trabalho educacional, em nosso estado, por conta das iniciativas nas comunidades teuto e ítalo-brasileiro, e ao findar da década, a instalação um novo processo educacional: a nacionalização do ensino. Com a implantação de novas políticas educacionais, quando o Estado assume a educação e implanta uma política de nacionalização do ensino outras normas passam a imperar nos espaços escolares.

O período de nacionalização do ensino foi um momento em que medidas legais foram tomadas com o objetivo de controlar as práticas vivenciadas e disseminadas em colônias e comunidades de imigrantes no Brasil. Tais medidas

⁴⁴ Juramento ocorrido no dia 7 de setembro de 1922 durante hora cívica na 35ª Escola do sexo Masculino de Barão, na sede de Barão. Ver Campos Netto (1924).

⁴⁵ Parte do termo de inspeção registrado no livro de visitas da Escola Particular Sagrado Coração de Jesus com data de 11 de dezembro de 1941. Acervo da EMEF Sagrado Coração de Jesus.

⁴⁶ Entre as principais medidas estão o ensino da Educação Moral e Cívica e a proibição do uso de línguas estrangeiras para crianças menores de 10 anos.

passaram a ser aplicadas e fiscalizadas, de modo a difundir as práticas de nacionalização nas comunidades de imigrantes. Foi um período bastante conflitante, pois a adaptação à nova legislação não foi facilmente absorvida.

[...] quando a nacionalização das escolas alemãs começou a encontrar franca resistência nos redutos mais impenetráveis da colônia alemã, o governo reagiu instituindo uma campanha rigorosa, positiva e até mesmo brutal de assimilação forçada (DALBEY 1970, p. 405).

Entre vários aspectos que o período de Nacionalização atingiu, na área do ensino surge um novo modelo educacional a ser adotado pelos estabelecimentos de ensino. Como vivíamos em um regime ditatorial, essas mudanças penetraram nas escolas e deveriam a partir dali serem seguidas sem que fossem questionadas. Por que a escola?

A escola surge como uma instituição que se torna um elemento importante, um meio para difundir tais políticas do discurso nacionalista. O grande objetivo era o de controlar a escola étnica que estava organizada como comunitária, confessional ou subvencionada.

As medidas legais foram prescritas e para verificar o cumprimento das determinações ocorriam visitas para fiscalizar os envolvidos com o processo educacional. Os sujeitos desses atos encontravam-se nas figuras dos inspetores e subinspetores. Através de visitas, devidamente registradas em atas, medidas eram tomadas conforme a condução das atividades, ou seja, de acordo com o cumprimento das recomendações dadas. Conforme a situação da escola visitada, a mesma podia ser fechada. Para o que não estava dentro do esperado, recomendações eram feitas. Nas áreas de imigração só havia, em geral, escolas étnicas, não públicas. Em Barão, houve escolas étnicas no interior. Na área mais central houve uma escola pública.

4.1 - Por que ocorreu a nacionalização do ensino?

Várias foram as causas da nacionalização do ensino no país, pois somente a necessidade de melhorar a educação não justificava. No Rio Grande do Sul, por

exemplo, tínhamos uma educação com melhores índices de desempenho em relação à maior parte dos estados, em parte graças ao trabalho desenvolvido pelos imigrantes através das escolas étnico-comunitárias. Para Love:

O Rio Grande do Sul tinha a mais elevada taxa de alfabetização de todos os estados brasileiros, por volta de 1890 (25,3%) e conservou esta liderança nas décadas seguintes. A taxa de alfabetização (incluindo as idades de 0 a 14 anos) ascendeu 38,8% em 1920. 9% mais do que aquela do Estado imediatamente posterior, São Paulo e 14% mais alta que a média nacional de 24,5%. Os colonos alemães e italianos contribuíram para colocar o Rio Grande do Sul na posição máxima. São Leopoldo, o principal município de população alemã, tinha quase 62% de alfabetizados (em todas as idades) em 1900 em Caxias do Sul, de predominância italiana, 46%. (LOVE, 1975, p. 39)

Entre os motivos que levaram à nacionalização Gertz (1991) destaca três fatores: O *subjetivo*, de longa tradição, representado pela ideologia do “perigo alemão”: o *objetivo*, da existência de germanismo, nazismo e integralismo; e o *material*, do crescimento da região norte do Estado, povoada por imigrantes de origem alemã e italiana, frente ao Sul, tradicional.

A nacionalização do ensino foi uma política instituída em nível nacional, mas o sul era um ponto muito importante a se atingir. Conforme a descrição do então interventor Daltro Filho que iniciou esse processo no RS em 1937:

Entre os problemas que estou resolvendo, há um que encerra mil dificuldades, não já para o Rio Grande como para o Brasil, pelos perigos que estão se criando do ponto de vista internacional. Quero referir-me à educação primária, que deve orientar-se de maneira que a escola tenha como principal objetivo formar o cidadão no sentido estritamente brasileiro. E no Rio Grande do Sul este problema não é nada fácil, porque o governo italiano, como principalmente o alemão, mantém, pelo que estou informado, escolas e professores mantidos com o dinheiro italiano e alemão, para darem aos colonos respectivos educação italiana/alemã no sentimento e língua desses países. Estou estudando a questão para reorganizar o ensino primário no Rio Grande com sutileza para cortar sem choque a cortar de uma vez esse abuso, esse perigo e essa desgraça. Imagina V. Exa. que de todas as desorganizações que encontrei no governo deste grande Estado, o ensino primário é o mais caloroso e o mais desgraçadamente comprometido. (SILVA, 1964, p. 562).

Portanto, um dos fatores para a nacionalização do ensino foi interromper o trabalho realizado por imigrantes, visto que estes vinham prosperando e poderiam

tornar-se “mais fortes”, fato que poderia vir a “ser um perigo” e prejudicar os ideais do governo. Em Barão, as escolas eram comunitárias e não subsidiadas pelos governos italianos ou alemão. Conforme Bastos:

Durante a primeira república, as escolas primárias e secundárias no Rio Grande do Sul eram, em sua maioria, municipais (primárias) e particulares (primária e secundária). A instrução pública dirigida pelo Estado era incipiente, o que abria espaço para a iniciativa particular, sobretudo nas zonas de imigração, onde o ensino era ministrado na língua dos imigrantes. A ênfase na liberdade de ensino, postulado positivista, parece ter contribuído para a crescente “estrangeirização” da educação rio-grandense, especialmente nas zonas de imigração italiana e alemã. O período caracterizou-se por uma forte preocupação do Estado com a educação primária. (BASTOS, 2005, p.34)

As escolas étnico-comunitárias foram entendidas como escolas estrangeiras, pois ensinavam em outra língua e poderiam por isso ter outros objetivos. *Em 1919, denominaram-se, através de legislação, como escolas estrangeiras “aquelas nas quais uma disciplina como matemática ou religião era ensinada em língua estrangeira”* (KREUTZ, 2005, p.154). Concordo com o autor quando afirma que “escolas estrangeiras” não era a expressão mais adequada para denominar essas escolas e sim “escolas étnicas de imigrantes no Brasil.

Conforme Rambo:

A intenção nacionalizadora pelo que tudo indica, foi alimentada, consciente ou inconscientemente, pelo objetivo de inverter a escala de direitos sobre a escola e a educação na escola comunitária. A educação se transformava num assunto de competência, em primeiro lugar do Estado. A escola era colocada a serviço do Estado. A família e a Igreja tinham que ajustar-se às exigências do Estado, mesmo que isso significasse a violentação de toda uma tradição cultural. (RAMBO, 1994, p.79)

Outro fato motivador da nacionalização do ensino foi a Campanha durante a Primeira Guerra Mundial que incentivou o Estado a suprimir as escolas étnicas e expandir o ensino público. Aliado a esse fato, em alguns casos, o ensino ministrado nas escolas étnico-comunitárias foi considerado de baixa qualidade, pois se ensinava apenas noções de leitura escrita e aritmética.

Dentre as escolas étnico-comunitárias que mais foram atingidas estão as dos núcleos de imigrantes teuto-brasileiros, uma vez que as Escolas Italianas já em

1938, um ano antes da nacionalização compulsória, tinha pouca expressão, pois a adaptação dos descendentes de imigrantes italianos se deu de forma diferenciada em relação aos descendentes de imigrantes alemães, seja por conta do momento da chegada destes, em um período posterior, seja pelos objetivos de se adaptar mais rápido à nova terra para que os negócios prosperassem, seja por causa da comunicação mais facilitada da língua italiana para a língua portuguesa, em relação a língua alemã.

4.2- As prescrições políticas

A Bandeira retomada

(Euclides Bandeira)

Invocação

Tu sabes afinal, que coisa é uma bandeira?

– É uma nesga de pano azul, verde e amarelo

Porém neste retalho entra uma raça inteira!

Nela palpita o que persiste de mais belo

No coração humano. A glória, a honra o amor. (...)

Nele cabe também o berço da criança, a campa dos vencidos

A meiguice do lar, o heroísmo espartano (...)

Tudo, enfim, sintetiza o pedaço de pano

Que representa a Pátria e pelo qual se morre. (LABOR, ano 1, n. 3, 1940)

Anterior a nacionalização do ensino outras leis normatizaram e regularam o uso da língua materna. Nos anos de 1920 aparecem os primeiros instrumentos para a nacionalização, com o intuito de controlar a escola, o professor e as escolas bilíngües. É a Lei Escolar número 365 de 11.04.1900, no artigo 20 que prescreve a obrigatoriedade do ensino da língua nacional. Quando da reformulação do ensino, através da Lei Estadual número 723 de 03 de abril de 1907, o ensino da língua portuguesa foi novamente colocado como obrigatória nas escolas.

Na Constituição de 1937, ficava evidenciada a intenção da educação na formação do cidadão nacional, com um corpo saudável para o trabalho, disciplinado e com um sentimento de patriotismo. Assim, era preciso que as escolas de imigrantes também tivessem a mesma formação educacional voltada ao patriotismo e o mecanismo mais eficiente para isto, foi a instituição de medidas nacionalistas e o fechamento das escolas estrangeiras.

A “Lei da Nacionalização”, como ficou conhecida, legislou sobre as práticas escolares conforme segue:

Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrado em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas.

§ 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.

§ 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos.

§ 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em língua portuguesa.

§ 4º Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil.

§5º Nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país.

Art. 86. Nas zonas rurais do país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeira, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização.

Art. 87. A publicação de quaisquer livros, folhetos, revistas, jornais e boletins em língua estrangeira ficam sujeita à autorização e registro prévio no Ministério da Justiça.

Posterior a essa lei, outros decretos o sucederam e complementaram o conjunto de normatizações da nacionalização do ensino, conforme segue:

Quadro 7 - Legislação sobre nacionalização do ensino.

Legislação:	Determinações:
Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938.	Exige o ensino em língua nacional. Proíbe a circulação de revistas e livros em língua estrangeira. Decreta o fechamento das escolas estrangeiras no país.
Decreto nº 3.010, de 20 de agosto de 1938.	Regulamenta o decreto-lei n. 406, de 4 de maio de 1938, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional.
Decreto nº 868, de 18 de novembro de 1938.	Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário. Art. 2º Compete à Comissão Nacional de Ensino Primário: organizar o plano de uma campanha nacional de combate ao analfabetismo, a) mediante a cooperação de esforços do Governo Federal com os governos estaduais e municipais e

	<p>ainda com o aproveitamento das iniciativas de ordem particular;</p> <p>definir a ação a ser exercida pelo Governo Federal e pelos governos estaduais e municipais para o fim de</p> <p>b) nacionalizar integralmente o ensino primário de todos os núcleos de população de origem estrangeira;</p>
Lei nº 7.614, de 12 de dezembro de 1938	Determina às escolas a instrução primária exclusivamente em língua portuguesa.
Decreto nº 1.545, de 15 de agosto de 1939	<p>Instrui os Secretários Estaduais de Educação para a construção de escolas públicas nas áreas de colonização estrangeira. Determina o estímulo do patriotismo.</p> <p>a fiscalização ao ensino de línguas estrangeiras deveria prosseguir nas atividades cotidianas como também em assembléias e reuniões públicas; reafirmava que os estrangeiros não poderiam ser diretores e ainda, que a educação física fosse colocada sob a direção de um oficial das Forças Armadas. (Principalmente nos Art. 1º, 2º, 3º, 12 e 14). O ensino de História e Geografia do Brasil era estimulado, como uma maneira de formar uma nova geração de jovens, que não deveriam mais manifestar a sua origem étnica apenas a nacionalidade brasileira. O caráter disciplinador de nacionalização da História e da Geografia, indicavam claramente os objetivos políticos do Estado ao intensificá-las nos currículos escolares.</p>
Decreto nº 1.006, de 10 de dezembro de 1939.	Censura federal sobre o material didático e livros escolares.
Decreto nº 2.072, de 8 de março de 1940.	Cria a Juventude Brasileira. Estimula a Educação Física e o ensino de História e Geografia.

Decreto-lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942	Institui a chamada “Reforma Capanema” na Educação Brasileira, com alterações no Ensino Secundário.
---	--

As legislações acima descritas eram da esfera federal. A instância estadual, por sua vez, seguindo os princípios federais, cumpriu ações nacionalistas. Conforme Laytano o Rio Grande do Sul apresentava a seguinte situação:

Quando Coelho de Souza assumiu a pasta estadual de educação havia no Estado mais de 3000⁴⁷ escolas língua alemã, cinco de língua italiana e duas de polonesa. Vimos coisas notáveis durante a nossa campanha pelo interior do Estado: crianças que não sabiam falar em nossa língua, gramática de língua portuguesa em alemão, livros de leituras sobre o Brasil em alemão, as vezes chegávamos sem aviso prévio, a pequenas localidades (...) percebendo a aproximação de carros oficiais, apressadamente jogavam, pelas janelas, aqueles livros de língua alemã. Cheguei a recolher uma das gramáticas portuguesas escritas em alemão. Estávamos dentro das diretrizes educacionais do movimento revolucionário de 1930 (LAYTANO,1983, p.597).

No Estado do Rio Grande do Sul, foi o Decreto nº 8020, de 29 de dezembro de 1939 que apresentou os programas mínimos, que procuravam imprimir uma orientação uniforme para “adequar a escola às exigências e aspirações do meio a que recolhe o aluno, aos modernos estudos sobre a criança e às exigências da vida social criadas pela civilização em nossos dias”. O programa era voltado para linguagem, matemática, estudos sociais, naturais, desenho, artes e música. Tal legislação estadual não se distinguia da legislação nacional, seguindo a ideologia vigente.

Entre “as exigências da vida social” subentende-se assimilar a identidade nacional, fato que implicaria em abrir mão da cultura da qual faz parte e é parte. Como mencionado anteriormente, a linguagem é um elemento essencial na identificação e diversidade cultural. É intrínseco. Rambo destaca a importância da linguagem:

⁴⁷ Cabe salientar aqui que o número de escolas expressos oficialmente por Laytano provavelmente não chegou ao total de 3000 escolas. Pesquisadores revelam um número aproximado de 1100 escolas. O número apresentado não condiz com a realidade no período e sim com uma política de governo que tinha objetivos em relação ao fechamento das referidas escolas.

A expressão por excelência do sangue e do espírito comuns [...] a língua humana significa mais do que uma mera expressão. O sinal identificador vem a ser a língua. Ela torna possível todas as demais manifestações e até certo ponto as engloba. [...] A língua materna é uma flor milagrosa plantada à beira da estrada de cada povo, para que nela se alegre. Quem a pisoteia danifica a sua alma. Aquele que a rouba, sob qualquer pretexto, invade indevidamente o próprio santuário da alma do homem. (RAMBO, 1936, p. 119-20)

Por ser, de fato, um aspecto marcante para a preservação cultural, a linguagem foi a base para muitos conflitos. Em relação à resistência em abandonar a língua materna, Michel de Certeau (1994) analisa as práticas, dos grupos ante a nacionalização e para a manutenção das identidades culturais. Guy Vincent (2001) aprofunda, através dos seus estudos, o entendimento de como as normatizações contribuíram para formar uma identidade nacional, contribuíram com a “invenção da nação” (HOBBSAWM, RANGER, 1984), através da escola, veneração a vultos e símbolos nacionais, aos desfiles e horas cívicas, reforçando noções de hierarquia e da organização social.

As normatizações prescritas eram fiscalizadas por funcionários que se encarregavam de verificar se a intenção nacionalizadora se cumpria de fato, nos recintos e práticas escolares. Aos “fiscais do ensino” cabia além da fiscalização, da vigilância, detalhamento e controle das atividades das escolas e dos professores, a orientação de como produzir alunos cumpridores da lei e respeitosos em relação aos símbolos pátrios. Os Inspetores visitavam as escolas e analisavam o todo: práticas dos professores e dos alunos, conhecimentos dos alunos, arquivos escolares. Após elaboravam relatos para registrar a visita e constavam as observações a serem cumpridas, elogiando ou frisando insatisfação com o trabalho realizado.

Termo de Inspeção e Orientação feito á Aula Paroquial Sagrado Coração de Jesus

Aos dez dias do mês de maio de 1940, estive em visita de inspeção e orientação à Escola Particular de Arroio Canoas, dirigida pelo professor João Pedro Kochhan, a qual consta do seguinte:1) A revisão dos livros didáticos usados pelos alunos, havendo eu sugerido ao professor regente, o uso da leitura e ditado diariamente, ambos comentados e devidamente explicados em ata. 2) Foi feita orientação na confecção do livro de chamada da referida aula. Sendo então aconselhado, ao referido professor o uso do livro de matrícula. 3) argüição aos alunos em algumas partes do profícuo regulamento do ensino primário.

Esperando encontrar a aula em progresso em minha primeira visita encerro a presente inspeção.

Arroio Canoas, 10 - maio – 1940.

Maria E. Vargas da Silva

Fiscal das aulas particulares dos distritos.

Aliado à orientação, houve outras formas de articular e introjetar as noções nacionalizadoras. Um exemplo está nos materiais didáticos, como os livros, que tinham textos que expressavam o que deveria ser considerado importante, qual o comportamento era adequado, entre outros. Era uma forma de controlar a produção do sujeito que o governo desejava formar, através de tais medidas, e do poder que Michel Foucault, em *Microfísica do poder*, define como “dominar, dirigir, governar” (FOUCAULT, 1981, p. 75). Esse poder o Estado delegou à escola.

Visitei hoje, a aula paroquial Sagrado Coração de Jesus, em Arroio Canoas, 6º Distrito de Montenegro, sob a regência do professor João Pedro Kochhan. O professor não estava dando aula por estar um pouco adoentado. Procurei-o na sua residência. Apresentou ele os livros de chamada e de matrícula. São matriculados 20 alunos. A frequência média de junho foi de 18. Os livros estavam em ordem. Notei boa vontade no professor, que, entretanto, se expressa com um pouco de dificuldade. Dei-lhe a cópia do feriado obrigatório. Recomendei-lhe a remessa à Delegacia de Ensino das 04 horas cívicas do mês, isto é, a remessa da síntese das 04 horas cívicas e que lavrasse os respectivos atos. Pedi a ele que procurasse o professor de linguagem a fim de se aprimorar na expressa língua pátria.

Arroio Canoas, 15 de julho de 1944.

José Adolfo Sauthier

Termo de visitas da EMEF Sagrado Coração de Jesus

O excessivo controle e a fiscalização intensa formavam uma coação sobre o trabalho desenvolvido no espaço escolar. Com isso, alunos, mas também professores sentiram-se pressionados pelos inspetores. Tratava-se de “exercer sobre ele uma coerção sem folga” (FOUCAULT, 1999, op. cit. 226).

O fechamento de muitas escolas étnico-comunitárias ocorreu em 1938, momento da nacionalização compulsória, por meio do Decreto Federal 406 (4 maio de 1938), que ficou conhecido como Lei da Nacionalização:

[...] todo o ensino fosse em língua portuguesa, que todos os professores e diretores fossem brasileiros natos, que nenhum livro de texto, revista ou jornal circulasse em língua estrangeira nos distritos rurais e que o currículo escolar deveria ter instrução adequada em história e geografia do Brasil. Proibia o ensino de língua estrangeira a menores de 14 anos e ordenava que se desse lugar de destaque à bandeira nacional em dias festivos, rendendo-se homenagem à mesma. (BRASIL, 1938, p. 162)

A lei proibiu o uso do aspecto essencial da cultura: a linguagem. Tal proibição, entre tantas, esbarrou em diversas estratégias das escolas étnico-comunitárias: a

própria linguagem entre professor e aluno, alunos e pais, os jornais e diferentes formas de comunicação impressas.

Algumas práticas foram proibidas e outras foram implantadas como as comemorações e momentos cívicos, desfiles. A escola não deveria permitir que datas como o Sete de Setembro, a Semana da Pátria passassem despercebidos. Nessas ocasiões os símbolos nacionais e os “grandes homens” da nação eram lembrados e homenageados.

A nacionalização do ensino não se concretizou pacificamente. Houveram muitas formas de expressar resistência. Volto a reforçar que o uso da língua materna foi o pivô de muitos conflitos. A linguagem era uma forma de manter a identidade étnica na escola, em casa, na igreja, no trabalho, nas vivências sociais. Após 1938, não foi mais permitido o uso de outra língua que não fosse a língua portuguesa. A falta de compreensão, a dificuldade de expressão se deram pela falta, pela proibição da língua.

Desse modo a incumbência da escola era de formar o sentimento de pertencimento à nação brasileira, através de medidas políticas e a formação cívico-patriótica dos alunos. O que os processos de nacionalização significaram em casa e nos espaços públicos? Quais as mudanças de comportamento foram tomadas em razão dessas medidas? Para além da escola a cultura também foi inibida na vida comunitária? Com certeza sim. O medo e a pressão pela nacionalização modificaram as práticas cotidianas, mas nelas também foram encontradas formas de adaptar e preservar a cultura local com a cultura nacionalista.

No RS, entre 1939 e 1942, o Secretário de Educação: era J. P. Coelho de Souza que legislou em consonância com as leis nacionais. A revista do ensino, publicação dirigida às escolas, se empenhou em contribuir para o Estado Novo com a “reconstrução nacional” e os tensionamentos começaram a surgir:

A campanha de nacionalização do ensino bem com a implantação de uma rede escolas públicas nas zonas coloniais, como forma de abasileiramento dos guetos imigrantes – trouxe uma série de dificuldades às professoras nomeadas para atuar nessas regiões. A reportagem “moças que salvaram uma geração”, de Justino Martins publicada na revista do globo, apesar do tom exaltatório relatava as dificuldades com que se depara a professora recém-nomeada. (BASTOS, 2005, p.130).

Entre as dificuldades vivenciadas pelos novos professores está a chegada do(a) professor(a) em meio a região alemã, sendo visto como alguém que veio cumprir as novas determinações, pois veio substituir o professor local e deveria cumprir as políticas de proibições agora implantadas, que desagravam muito os imigrantes.

Porém, como é possível acompanhar nas atas e termos de visitas, que em geral eram programadas, percebe-se que havia um preparo por parte do professor, que por sua vez, orientava e preparava seus alunos para apresentarem-se de maneira satisfatório aos inspetores. Quando se sabia da inspeção, se preparava o aluno, guardava-se o material e trabalhos escolares para demonstrar trabalho condizente ao esperado. Dentre os alunos, alguns, certamente aqueles que apresentavam mais facilidade nas atividades propostas e na comunicação, eram preparados para cantar o hino nacional e para recitar versos nacionalistas, que muito agradavam aos inspetores.

A 11 de dezembro de 1941 às 9 horas realizou-se no local da escola: exame final e público da aula particular do S. Coração de Arroio Canoas. Estava presente o R.P. Alfredo Bley, vigário de S. Pedro e fiscal da aula católica registrada na Cúria Metrop. De Porto Alegre. Também apreciaram o adiantamento dos alunos nove pais de família.

Cantou-se o hino nacional.

Depois de ter rezado o Padre Nosso, Ave Maria e Glória, o professor J.P. Kochhan abriu o exame com as perguntas do Catecismo "Particular", a que responderam os alunos satisfatoriamente.

Seguiu um ditado português e alguns meninos do 4º ano não fizeram erro.

Recitaram depois alguns discursos e poesias patrióticas. Depois os alunos fizeram cálculos de aritmética com frações, na geografia respondeu a aula inteira quando perguntado pelo professor sobre limites do município, distritos do município, estados e capitais do país, etc, leram, enfim, alguns trechos da história bíblica e terminou-se o exame.

Pela Cúria Metrop.
P. Alfredo Bley
Vigário de São Pedro

Além disso, dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, o ensino da língua portuguesa, da história e geografia do Brasil e o culto aos símbolos pátrios e personalidades do Brasil, inspecionava-se os documentos escolares, observava-se também a figura do professor (a): vestimentas, estima junto à comunidade, asseio, saúde, e o cumprimento das atribuições do professor. Com tantas observações e cobranças a figura dos inspetores causava desconforto, nervosismo e angústia por parte dos alunos.

No fim do ano vinham altas autoridades de Montenegro para a realização do exame final dos alunos. Todos ficavam com muito medo e muito nervosos com isto, e muitos não conseguiam mais fazer nada certo. Na escola paroquial os pais tinham que vir para a escola e presenciar o exame dos seus filhos. Para não deixar dúvidas (Relato da depoente A).

As práticas culturais vivenciadas e as políticas nacionalizadoras geraram atritos entre inspetores e professores. A resistência, em Barão principalmente das comunidades teuto-brasileiras em manter o bilinguismo, faziam o descontentamento dos inspetores e geravam perseguições à figura do professor. O que trouxe essa maior resistência? Nacionalizar trazia o medo de perder a cultura? A língua alemã continuou a ser ensinada.

Na escola cantava-se muito, canto da igreja. Cantavam o hino todos os dias. Com o professor Vrienlink os alunos tinham aula até o intervalo em português e depois a aula era dada em alemão. Ela lembra que para as aulas de português havia bastante dificuldade, pois a maioria dos alunos não falava bem a língua portuguesa. As orações eram todas em alemão (Relato da depoente B).

[...] Principalmente deve o professor cuidar muito para que seus alunos aprendam a falar o idioma pátrio, ensinando-lhes o nome das coisas, conversando com ele, fazendo com que entendam o que leem.

Arroio Canoas, 7 de maio de 1943

Alba Magalhães, orientadora

Termo de visitas da EMEF Sagrado Coração de Jesus

Além da divisão por etnias, dentro da cultura alemã, é nitidamente percebido os núcleos alemães de confissão católica e de confissão evangélica que se agruparam, organizaram uma comunidade e mantêm a preservação da língua materna nesses grupos.

Em Barão, de forma mais acentuada na comunidade de descendentes alemães de confissão evangélica, percebe-se que ainda há maior manutenção da forma de viver e conviver como os primeiros imigrantes, no que tange à linguagem. Como afirma a Depoente B “*Com o professor Vrienlink os alunos tinham aula até o intervalo em português e depois a aula era dada em alemão*”.

A língua dialetal ainda é bastante praticada, ocorrendo de algumas crianças terem um contato maior com a língua portuguesa ao chegarem à escola e, ainda no início da escolarização formal, apresentarem distorções ocasionadas pela fala

bílingue, pelas relações estabelecidas entre a língua portuguesa e o dialeto alemão.

Para Paiva:

(...) a luta entre católicos e protestantes no interior da população teuto-brasileira reflete-se na perspectiva diversa quanto a manutenção da língua alemã. Ainda que os católicos tenham se empenhado profundamente na defesa das escolas, havia a tendência de encarar o ensino do alemão como uma forma indireta de incentivo ao protestantismo. Para os evangélicos, a perda da língua alemã em um ambiente predominantemente católico era encarado como o primeiro passo para a mudança de religião (...). a igreja católica organiza-se com base em paróquias que podem abranger fiéis de várias origens étnicas, a igreja evangélica alemã atuava exclusivamente no interior da comunidade lingüística (...). Portanto a questão da língua enquanto arma de luta religiosa não ficava limitada ao confronto entre catolicismo e protestantismo, mas avançava para o interior do próprio flanco protestante. Finalmente, a igreja católica, em seu constante esforço para estabelecer-se como um dos fundamentos da nacionalidade brasileira, mantinha estreitos laços com o governo e controlava os ímpetus "voekisch" que se manifestaram nas esferas inferiores da hierarquia (PAIVA 1987, p. 12).

Após 1939 ocorreu a Nacionalização compulsória e o reconhecimento dos símbolos pátrios passou a ser obrigatório.

Além das proibições impostas pelo governo no que diz respeito aos costumes, entre eles a língua usada durante as aulas e todo e qualquer material que fosse utilizado nesse sentido, também estava o "abrasileiramento" dos alunos e alunas e da comunidade, que consistia em momentos cívicos que deveriam ocorrer seguidamente durante as aulas.

O Estado, por sua vez, não ficou alheio a esse processo. Avançou gradativamente com medidas preventivas de nacionalização destas escolas étnicas, colocando restrições ao uso da língua materno dos imigrantes, intervindo no currículo para fomentar maior nacionalização e estabelecendo concorrência com a abertura de escolas públicas, gratuitas, ao lado de escolas comunitárias mantidas pelos imigrantes (KREUTZ, 2005, p.159).

Tais prescrições políticas foram um marco na história educacional e principalmente na história de vida de cada aluno que foi atravessado abruptamente pelas medidas nacionalizadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DIÁLOGO ENTRE CULTURAS

Escrever a História, ou construir um discurso sobre o passado, é sempre um ir ao encontro das questões de uma época. A História se faz como respostas a perguntas e questões formuladas em todos os tempos.

Pesavento

Ao cruzarmos a descrição das escolas e das vivências escolares com o momento da nacionalização do ensino observa-se que houve uma ruptura entre a educação até então realizada e a nova legislação. Uma questão importante é: como as novas políticas conduziram o processo de transição das escolas étnicas para as escolas públicas, lembrando que nestas, entre a comunidade escolar, docentes e discentes, encontrava-se presente a questão cultural da comunidade?

Neste período muitas reformas ocorreram em todo o território brasileiro. O campo educacional não ficou a margem do processo de renovação que se instalara em diversos setores da vida nacional. Conforme Célio da Cunha (1989, p. 67) entre as principais medidas esteve a renovação dos métodos de ensino, a luta contra o analfabetismo e a nacionalização do ensino⁴⁸. O Estado assume a educação e através de reformas passa a manter as escolas do país, as públicas e também de iniciativas e de movimentos comunitários, como o caso dos teuto e dos ítalo-brasileiros. É um momento em que as escolas comunitárias também passaram a ser públicas e devem seguir as reformas educacionais.

As novas políticas educacionais que modificaram o rumo das escolas étnico-comunitárias e foram implantadas a partir de 1938, marcaram o fim ao ensino ministrado nas escolas e principalmente nas escolas étnico-comunitárias que até então tinham em seu processo de escolarização particularidades próprias de suas diferentes culturas e que a partir do momento da nacionalização do ensino precisaram se enquadrar às novas políticas públicas.

Conforme exposto, as proibições trouxeram a ruptura de um trabalho e novas práticas que dificultaram o acesso ao conhecimento e foram obstáculos nas relações

⁴⁸Entre as principais medidas estão o ensino da Educação Moral e Cívica e a proibição do uso de línguas estrangeiras para crianças menores de 10 anos.

entre aluno e professor e o trabalho do professor. As consequências desse período se deram de muitas formas. Conforme depoimentos coletados houve adultos sem escolarização ou com escolarização precária que acabaram abandonando os estudos, pois aliada às dificuldades financeiras e a necessidade de trabalhar, estava às dificuldades de se comunicar em sala de aula. Alguns daqueles que persistiram apresentam a dificuldade na expressão. Marcas são visíveis até hoje, naqueles que tiveram sua expressão, tanto oral, quanto escrita, prejudicada e são testemunhos vivos de um tempo que marcou a educação, por meio de repressão e do apagamento da diversidade cultural local, promovendo a identidade única, a identidade nacional considerada a única identidade, a única cultura que deveria ser assumida como a correta.

Diante desse novo panorama foi preciso assimilar certos comportamentos e forjar outros. Pelos depoimentos nota-se que aos poucos professores e alunos tentavam se habituar as novas práticas impostas praticando o civismo em horas cívicas, no uso do material recomendado, nos símbolos pátrios. Por vezes, recorrendo aos velhos hábitos, como no caso das escolas que ensinavam em português até o horário do intervalo e depois a aula seguia na língua alemã. Era uma forma de conseguir lecionar, uma vez que havia dificuldades na expressão da língua portuguesa, é compreensível que fosse necessário fazer as alternâncias, afinal a mudança apresentada exigia novos comportamentos, nova linguagem e não houve um tempo de adaptação para se adequar. Quando da visita dos inspetores percebe-se que alguns alunos eram preparados para apresentar a situação esperada pelos visitantes e para esconder as verdadeiras práticas, que desagradavam aos inspetores quando as visitas não eram esperadas.

O fim das escolas étnicas se deu por conta da concorrência e da gratuidade das escolas públicas. Também as oportunidades e as possibilidades de melhorar a expressão na língua portuguesa atraíram os pais, conforme Kreutz (2005).

A política nacionalista de Vargas extinguiu as escolas étnicas acabando com esta experiência comunitária e étnica na história da educação brasileira, sendo configurado, conforme Rambo (1994) um grande equívoco da história da educação brasileira, transformando num curto espaço de tempo, todo um trabalho que levou muito tempo para se consolidar.

Entre todos os conflitos e tensionamentos internos nas salas de aula, percebe-se que houve resistência em abandonar a cultura étnica da comunidade e adotar a cultura imposta. Entre os momentos de civismo e as visitas e formalidades, a cultura atravessou o conturbado período e permanece até os dias de hoje. Nas escolas étnico-comunitárias a cultura local foi cultivada, muitas vezes “às escondidas”. Cultivou-se a cultura da comunidade alemã ou italiana.

Conforme foi possível perceber na descrição das escolas, as culturas italiana e alemã marcaram o início da escolarização na região, permeadas pela religiosidade, que dividiu as iniciativas em escolas confessionais católicas ou evangélicas. O fato é que houve sim uma grande ruptura no sistema de ensino, pois costumes tão enraizados, por meio da cultura e da religiosidade, não se desfazem assim tão facilmente. Os relatos expõem que os descendentes de imigrantes italianos tiveram mais facilidade nesse processo de transição em relação às comunidades alemãs.

Para imigrantes alemães, poloneses e japoneses, o processo escolar étnico tinha peso maior por motivos religiosos e, principalmente, pela grande diferença lingüística e cultural dos seus países de origem com o Brasil. Imigrantes italianos estavam lingüística e culturalmente mais próximos da tradição lusitana e, tão logo conseguissem, optavam preferencialmente pelas escolas públicas no Brasil, especialmente em centros urbanos. (KREUTZ, 2005, p. 157)

Nas escolas étnico-comunitárias teuto-brasileiras, sejam de confissão católica ou evangélica, a manutenção da língua alemã na escola tinha a função de comunicar um sistema simbólico de percepção de mundo. A língua, falada em casa, na igreja, ensinada na escola, foi um elemento escolhido pelo grupo, como um importante símbolo da identificação étnica. A linguagem foi a forma mais forte de expressão da cultura e, portanto, o aspecto mais difícil para a adaptação às novas formas de conviver no meio escolar.

As proibições trouxeram a ruptura de um trabalho e novas práticas que dificultaram o acesso ao conhecimento dificultando as relações aluno e professor e o trabalho do professor. Marcas são visíveis até hoje, naqueles que tiveram sua expressão, tanto oral, quanto escrita, prejudicada e são testemunhos vivos de um tempo que marcou a educação, por meio de repressão e do apagamento da diversidade cultural.

A marca do associativismo se faz presente até os dias atuais. As mesmas comunidades descritas neste estudo têm como característica marcante esse fator. As escolas situadas nas comunidades mencionadas têm na matrícula de alunado poucos alunos. Há escolas que não tem quinze alunos, mas nem por isso a comunidade local deixa de se mobilizar e realizar eventos, nos quais se concentram duzentas, trezentas pessoas. É o espírito comunitário que se perpetuou.

Entre outros aspectos importantes da comunidade, o cooperativismo faz parte da cultura dos primeiros imigrantes e faz parte dos ensinamentos ministrados na escola, assim como o fez com as práticas culturais. A escola tratou de trazer para a sala de aula a cultura comunitária e a preservou. Na escola étnico - comunitária brasileira se preservou a cultura alemã ou italiana, no caso de Barão, e de outras etnias em outras iniciativas ocorridas no Brasil. As políticas públicas educacionais instaladas no período de nacionalização do ensino trataram de impor a identidade nacional. Enfim, cada cultura foi promovida em um determinado contexto, de forma isolada, sem que se promovesse um diálogo entre as diferentes culturas. Diante do exposto há questões que permeiam essa relação cultural. O que faltou para se promover a pluralidade cultural, num sentido de contrato para o diálogo e convívio entre culturas?

Não há menção de que as escolas étnico-comunitárias de Barão, escolas teuto e ítalo-brasileiras confessionais tenham promovido o diálogo entre as diferentes culturas para ascender a pluralidade cultural. Na realidade, naquele momento, promover o diálogo entre culturas seria um objetivo possível? Há alguns estudos (Arendt, 2005) que evidenciam o quão forte foi a importância de manter a identidade alemã entre a população de imigrante e descendente. E diante disso cabe ainda ressaltar mais uma vez o quanto a tarefa do professor foi difícil diante de um discurso instaurado no período de nacionalização frente a sua prática e orientações e recomendações sobre a prática um professor naquele contexto.

Conforme a Artigo 2 da Declaração Universal da Diversidade Cultural “*Da diversidade cultural ao pluralismo cultural*” deve-se conhecer e evidenciar as diferentes culturas, destacar suas características específicas, mas além disso é preciso que haja diálogo entre as culturas e a educação tem papel fundamental nesse aspecto. É a escola que diariamente presencia o encontro da diversidade, mas não basta somente ter o encontro das diferentes culturas senão houver a promoção da pluralidade, do diálogo.

O diálogo entre as diferentes culturas étnicas, culturas religiosas não foi trabalhado no período do estudo e pode se refletir em diversos momentos da descrição. As rivalidades entre italianos e alemães no caso específico da paróquia em Arroio Canoas é um exemplo disso. O fato de não aceitar o padre de outra etnia, com outra linguagem que não fosse a predominante na comunidade, é um claro exemplo de tensionamentos étnicos ocorridos por uma pretensa valorização de uma cultura em detrimento de outra, em um meio de diversidade cultural. Porém é possível também observar além dos tensionamentos as negociações que foram sendo realizadas com o objetivo de contentar a todos, como no caso da alternância de horários para os momentos de celebração de cada grupo.

A linguagem, como forte expressão da cultura, até os dias atuais pode ser motivo de inclusão ou de exclusão em grupos que fazem ou não fazem parte de determinadas etnias. Pode ser motivo de acolhida ou de deboche. O fato de estudantes e pais não resistirem quando pressionados a trocar os filhos de uma escola para outra que não seja da mesma cultura, traz questionamentos em torno de como foram ou estão sendo preparados os atuais alunos para situações de pluralidade cultural. Enfim, ainda é preciso criar estratégias e promover o debate entre as culturas. A escola, a família e as esferas governamentais através de políticas públicas podem influenciar o desenvolvimento da pluralidade cultural. Para tanto é preciso ter clareza de quais são as atitudes que pretendem que os seus filhos, alunos e cidadãos, adotem em relação a elementos culturais de outras culturas, o respeito igual pelas características dos outros, como pelas suas próprias. Como é que a proficiência numa primeira ou segunda língua afeta a vida escolar das crianças? Quais os contributos para o estudo do ensino do português em contexto multicultural e como a variação linguística é introduzida no currículo? Entre outros questionamentos, esses são ponto de partida para uma unidade no pluriculturalismo. Esse é um aspecto a continuar sendo pesquisado.

A cada pesquisa bibliográfica realizada e confrontada com as análises documentais, novas questões, dúvidas, leituras, escritas, reescritas, construções e reconstruções e mais leituras se fazem necessárias, ações estas que enriquecem e que ampliam a pesquisa e distanciam para o fim. Quanto mais se lê, mais se conhece e mais se escreve, torna-se evidente que há muito ainda o que ler e que se

escrever, há muito ainda o que compreender, há muitas articulações por fazer. Há muita história para ser contada, lembrada, escrita. Trata-se de História.

Ao invés de considerações finais poderia-se usar considerações iniciais, pois ao chegar nesse ponto da escrita e da pesquisa é possível visualizar muito passado pela frente. Muitas pesquisadas a serem realizadas. A História ainda guarda muita informação e muita fonte de pesquisa. A sensação é de que faltaria muito para escrever, teria muito mais para buscar. A História Cultural proporciona um olhar muito amplo para as fontes existentes desse dinâmico processo escolar instaurado em Barão. Mas é preciso por um ponto final, ao menos nesse momento. As perguntas continuarão alimentando a busca por novas respostas.

Barão, por estar localizado num ponto estratégico de colonização entre duas etnias, a alemã e a italiana, e ter recebido ainda imigrantes de outras etnias, possui um acervo muito rico da história recente.

As escolas étnico-comunitárias confessionais foram extremamente importantes na escolarização dos imigrantes e as características dos grupos étnicos são evidentes até a atualidade em termos religiosos, cooperativistas, educacionais. Barão, recentemente, se destacou em nível nacional pelo aspecto educacional. Esse é um mérito que foi conquistado graças ao valor que a educação teve para os imigrantes que aqui se instalaram. Seus valores preservados atravessaram o período do Estado Novo.

A História Educacional de Barão ainda guarda a proposta de Educação de Jovens e Adultos no final dos anos de 1940 ocorrida em Arroio Canoas. Também poder-se-ia aprofundar a cultura escolar das escolas de confissão católica e a escola de confissão luterana ou a Historiografia da formação de professores e lideranças educacionais da região através do Curso Normal, tema que muito me atrai. Enfim, poderá ainda se produzir muita História da Educação considerando as fontes, as relações estabelecidas por quem escreve e pelo tempo em que se escreve. Afinal, a História é um ponto de partida!

BIBLIOGRAFIA:

ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

ARENDETT, Isabel Cristina. WITT, Marcos Antônio. *História, Cultura e Memória: 180 anos da imigração alemã*. São Leopoldo: Oikos, 2004.

ARTIÉRES, Philippe. *Arquivar a própria vida*. Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol.11, n.21, p.9-34, 1988.

BARTHES, Roland. *A Câmara Clara*. Lisboa: Edições 70, 1981.

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

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. Que és narrativa? In: BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid : Editorial La Muralla, 2001. (17-51).

BOURSCHEID, Guido Carlos. Linha Francesa: uma história quase esquecida. Bom Princípio: G.C. Bourscheid, manuscrito, 2007.

BRASIL. *Constituição de 1937*. São Paulo: Saraiva, 1940. 58 p.

BRASIL. *Constituição Federal de 1934*. São Paulo; Saraiva, 1940. 56 p.

BRASIL. *Decreto nº 1.006*, de 10 de dezembro de 1939.

BRASIL. *Decreto nº 1.545*, de 15 de agosto de 1939. In: Lex-Coletânea de Legislação. São Paulo: Lex, 1939.

BRASIL. *Decreto nº 2.072*, de 8 de março de 1940.

BRASIL. *Decreto nº 3.010*, de 20 de agosto de 1938.

BRASIL. *Decreto nº 868*, de 18 de novembro de 1938.

BRASIL. *Decreto-lei nº 4.244*, de 9 de abril de 1942

BRASIL. *Decreto-Lei nº 406*, de 4 de maio de 1938.

BRASIL. *Lei nº 7.614*, de 12 de dezembro de 1938.

BURKE, Peter, *Variedades de história cultural*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.) *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

CAMPOS NETTO, José Candido. *Montenegro*. Montenegro: Livraria Irmãos Gehlen, 1924.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1993.

CERTEAU. *A cultura do plural*. Campinas: Papyrus, 1995 (Coleção Travessia do Século).

CHARTIER, Roger. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo, Unesp, 2004.

CHARTIER, Roger. *Inscrever e Apagar: Cultura escrita e Literatura, Séculos XI a XVIII*. Tradução Luzmara Curcino Ferreira, São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Célio da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. 2. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

DALBEY, Richard O. *The german private schools of southern Brazil during the Vargas years, 1930-1945: German nationalism vs. Brazilian nationalization*. Indiana University, USA, 1970.

DAYRELL, Juarez. *A escola como um espaço cultural*. In: Múltiplos Olhares sobre a educação e cultura, p. 139 – 162. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador: Uma História dos Costumes*, tradução brasileira de Ruy Jungmann, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, vol. 1, 1990

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Assembléia Legislativa. Barão. Os novos Municípios Gaúchos. Comissão de Estudos municipais. Porto Alegre: Corag, 1988.

FARIA FILHO, Luciano M. A legislação escolar como fontes para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano M. *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p.89-125.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VIDAL, Diana. *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*. Educação & Pesquisa, vol. 30, nr. 1, jan./abr., 2004.

FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Orgs.). Apresentação. In: _____. *Usos & Abusos da História Oral*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000, p. VII a XXV.

FISCHER, Nilton Bueno; MOLL, Jaqueline (Orgs.). Pedagogias nos tempos do Orçamento Participativo em Porto Alegre: Possíveis implicações educativas na ampliação da esfera pública. In: FISCHER, Nilton Bueno; MOLL, Jaqueline (Orgs.). *Por uma nova esfera pública*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 143-166.

FLACH José. Linha Francesa. Manuscrito, 2009.

FLORES, Moacir. *História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre. Martins Livreiro Editora, 1986, p.32

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso. Aula inaugural no Colégio de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*, 5ª edição. Tradução de Laura Fraga de Almeida

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. São Paulo: Ed. Graal, 1979. (p. 71

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

GAY, Peter. *O estilo na história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GERTZ, René E. *O perigo alemão*. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1998.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os Vermes*. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 12.

GINZBURG, Carlo. *Os fios e os rastros. Verdadeiro, Falso, Fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, Carlo, "O Inquisidor como Antropólogo" in *América, Américas, Revista Brasileira de História*, São Paulo. ANPUH/Marco Zero, n. 21 - setembro 90/fevereiro 91.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Dimensões da Memória; Acervo de Memória e Caminhos da Pesquisa. In: *Memórias recompondo tempos e espaços da Educação. – Bom Jesus – RS (1913-1963)*. Porto Alegre, PUC/RS, PPGEd, 2008 (tese doutorado em educação), p. 62 a 92.

GULLAR, Ferreira. *Toda Poesia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. Centauro Editora. São Paulo 2004.

HALL, S. *A identidade cultural na pósmodernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HENTZ, Laurindo. *Festa do Centenário de Fundação Capela Sagrado Coração de Jesus 100 anos de História Arroio Canoas – Barão*. Carlos Barbosa. Manuscrito, 2008.

HOBSBAWM, E. ; RANGER, T. (Org.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

JULIA, Dominique (Org.). *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. p. 133-145.

KAUTZMANN, Maria Eunice Muller. *Montenegro de ontem e de Hoje*. São Leopoldo, Serviços Gráficos de Rotermund S.A., 1978

KREUTZ, Lúcio. *Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15,13 set/out/nov/dez. 2000, p. 159-176.

_____, Lúcio. *Escolas de imigração alemã no Rio Grande Do Sul: Perspectiva Histórica*. In: MAUCH, Claudia, VASCONCELLOS, Naira. *Os alemães no sul do Brasil*. Canoas; Ed. ULBRA, 1994.

_____, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane M. T; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____, Lúcio. *A escola Teuto-Brasileira Católica e a nacionalização do Ensino*. In: MÜLLER, Telmo Lauro. *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1994.

_____, Lúcio. *A Nacionalização do Ensino no Rio Grande do Sul: medidas preventivas e repressivas*. In: *Fronteiras*. *Revista Catarinense de História*. Santa Catarina: UFSC/ANPUH-SC, nº 13, 2005.

_____, Lúcio. *Escolas étnicas na História da Educação Brasileira: A contribuição dos imigrantes*. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (organizadoras). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*, vol. II: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____, Lúcio. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira*. São Leopoldo, Editora Unisinos, 1994.

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

LAYTANO, Dante. *O português de Açores e na consolidação do domínio lusitano no extremo Sul do Brasil*. *Revista do Ensino*. Porto Alegre, v.4, n. 15, p. 248-250, nov. 1940; v.4, n.16, p.333-335, dez. 1940.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. *História, Educação e Sociedade no Rio Grande do Sul*. Cadernos Educação e Realidade. Porto Alegre: Educação e Realidade Edições, 1986.

LOVE, Joseph P. *O regionalismo gaúcho e as origens da Revolução de 1930*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LUCHESE, Terciane Ângela. *O processo escolar entre imigrantes na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, 1875 a 1930: leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo, 2007.

MIGOT, Aldo Francisco. *História de Carlos Barbosa*. Caxias do Sul: EDUCS/EST:1989.

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo: PUC, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

PAIS, José Machado. Fontes documentais em sociologia da vida cotidiana. In:_____. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 147 a 165.

Paulo Freire. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PAVIANI, Jayme. *Epistemologia prática: ensino e conhecimento*. Caxias do sul: EDUCS, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Belo horizonte: Autêntica: 2008.

PESAVENTO, Sandra. *O corpo e a alma do mundo. A micro-história e a construção do passado*. História Unisinos, vol. 8, n. 10, jul/dez, 2004, p. 180

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, Regulação Social e Poder. In. Tomaz Tadeu da Silva (org.), *O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

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

RAMBO, Arthur Blásio. *A escola comunitária teuto-brasileira católica: A Associação de professores e a escola Normal*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1996.

RAMBO, B. Volkstum und Volsksgemeinschaft. In METZLER, Franz (org) *Volkstum und Volksgemeinschaft; was ist Volkstum, - was ist Volksgemeinschaft*. Porto Alegre: Tip. Do Centro, 1936.

RAMBO, Balduino. “A imigração alemã”. In: Enciclopédia riograndense. O Rio Grande Antigo. Canoas: Regional, 1956.

ROCKENBACK, Sílvio Aloysio. *Imigração alemã: 180 anos de História – História e Cultura*. Porto Alegre: CORAG, 2004.

SILVA, Hélio. *1937: Todos os golpes se parecem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

UNESCO, Declaração Universal da Unesco sobre a Diversidade Cultural, Paris: 2001.

VALENTE, Ana Lúcia. *Educação e diversidade cultural*. São Paulo: Moderna, 1999.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. *A maquinaria escolar*. Teoria & Educação. Porto Alegre, n 6, 1992. p.225-246.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. Brasília: UnB, 1998.

VIDAL, Diana. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção Memória da Educação)

VIDIGAL, Luís. *A história oral: o que é, para que serve, como se faz*. Santarém: Esc. Sup. de Educação, 1993. - 26 p. - Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância ;16. Estudos.

VIÑAO-FRAGO, Antonio, (2000). *El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico*. In: WARDE M. J. (org). *Contemporaneidade e educação* (Temas de história da educação). Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura da Educação, ano 5, nº 7, p. 93-110.

WHITE, Hayden . *Trópicos do Discurso: Ensaio sobre a Crítica da Cultura*/ Hayden White. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

ZANATTA, Fernanda Rodrigues. *A escola étnico-comunitária de Arroio Canoas/ Barão – RS: práticas da escola italiana*. MÉTIS: História & Cultura. Caxias do Sul: UCS, v. 9, n. 17, p. 169-179, jan/jun. 2010.