

# O ENSINO PRIMÁRIO EM CAXIAS DO SUL (1890-1930): VESTÍGIOS DA CULTURA MATERIAL ESCOLAR

Samanta Vanz



**UCS**  
UNIVERSIDADE  
DE CAXIAS DO SUL

Relação dos livros, moveis etc., necessarios  
da de S. Marcos:

- 1 livro para matricula
- 1 " " actas
- 1 " " inventario
- 14 carteiras
- 1 mesa
- 1 quadro negro
- 1 mappa do Brasil
- 1 bandeira brasileira

S. Marcos, 13 de Junho de 1927.

Seleto em fôrça e cores.  
Segundo livro de leitura.  
Cartilhas mistas.  
Tercios com tinta.  
Pennis de pedra.  
Pennis de aço.

Precisa-se para o ensino da aula publica  
de armarulmo da 7ª Legua de  
pio de ... e seguintes fornecim  
para ser attentivo.

472 291

Precisa-se que pela Intendencia Municipal  
d'esta villa sejam fornecidos a esta  
aula os seguintes moveis que são necessarios  
ao ensino nas aulas de alumnos que frequentam  
a dita aula:

- 1 Escrivarinha com tinteiros
- 1 Banco.
- 1 Talha de barro p. agua.

Aula publica mista da 7ª Legua  
30 de Junho de 1891

Cidadão  
Sr. Serafim Torres  
Intendente Municipal de Caxias do Sul

853 205

Precisa-se que pela Intendencia Municipal  
d'esta Comarca sejam fornecidos a  
esta aula os seguintes objectos.

- 10 Cartilhas nacional
- 5 Segundos livros de leitura
- 5 Exercicios " "
- 4 Arithmeticas " "
- 2 Manuscriptos
- 4 Grammaticas
- 12 Canetas
- 100 Pennas de aço
- 1/2 Resma de papel
- 6 Albumnas garafinhas de tinta
- 20 Lapis
- 2 Pennas de lousa.
- 2 Livros expedientes
- 1 Facotinho-gis
- 1 Mappa do Estado do Rio Grande do Sul.

Aula Municipal mista da XI Legua  
de Caxias, 1º de Fevereiro de 1905.

O Professor  
Pedro Liconello.

06.01.07

Assignado  
Propoe-se de  
e mais objectos.  
Declaro  
I Cada escritorio  
II Banco  
III Armadio de ca  
Merade cada envernizada  
Cestrad  
Duas cadeiras  
Uma de braço  
Cubidos por 1/2 eszia de chapeas  
Baril para agua  
Talha para agua

R\$ 20.000  
R\$ 2.000  
R\$ 5.000  
R\$ 6.000  
R\$ 2.800  
R\$ 4.600

Caxias, 3 de Mar  
Amec  
Professo

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

**SAMANTA VANZ**

**O ENSINO PRIMÁRIO EM CAXIAS DO SUL (1890 – 1930): VESTÍGIOS DA  
CULTURA MATERIAL ESCOLAR**

**CAXIAS DO SUL**

**2019**

**SAMANTA VANZ**

**O ENSINO PRIMÁRIO EM CAXIAS DO SUL (1890 – 1930): VESTÍGIOS DA  
CULTURA MATERIAL ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Edimar de Souza.

**CAXIAS DO SUL**

**2019**

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

V285e Vanz, Samanta

O ensino primário em Caxias do Sul (1890-1930) : vestígios da cultura material escolar / Samanta Vanz. – 2019.

159 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

Orientação: José Edimar de Souza.

1. Ensino primário - Caxias do Sul - História. 2. Educação - História. 3. Cultura - Educação. I. Souza, José Edimar de, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 373.3(816.5CAXIAS DO SUL)(091)

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

**“O ensino primário em Caxias do Sul (1890 – 1930):  
vestígios da cultura material escolar”.**

Samanta Vanz

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: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 11 de dezembro de 2019.

Banca Examinadora:

Dr. José Edimar de Souza (presidente – UCS)

Dra. Eliana Rela (UCS)

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

*Participação por videoconferência*

Dr. Fabiano Quadros Ruckert (UFMS)

*Participação por videoconferência*

Dra. Vera Lúcia Gaspar da Silva (UDESC)

## AGRADECIMENTOS

A pesquisa nunca é um caminho que trilhamos sozinhos. Há a colaboração, a troca, a empatia, e cada pessoa que contribuiu, direta ou indiretamente, no percurso da pesquisa, leitura e escrita se faz presente agora no resultado desta dissertação.

Aos meus pais, Teresinha Vanz e Ildo Vanz, agradeço sempre e sempre por todo o carinho, toda a compreensão, todos os conselhos e por sempre acreditarem que eu conseguiria. Se hoje eu sou capaz de acreditar no poder transformador da educação é porque vocês sempre estiveram ao meu lado para mostrar o caminho.

Ao meu namorado Tiago Lazzaretti, sou eternamente grata pelo amor, pela dedicação e pelos cuidados com as coisas práticas da vida. Obrigada pelo companheirismo e por muitas vezes me mostrar o verdadeiro sentido de tudo isso.

A minha irmã Samara Vanz, obrigada por tentar me fazer levar a vida menos a sério! Os memes e as risadas também fazem parte desta louca estrada da vida!

Ao meu querido orientador Prof. Dr. José Edimar de Souza, por ver em mim algo que nem eu mesma era capaz de enxergar! Minha gratidão eterna por me ensinar, instigar, amparar; obrigada por ter acolhido meu projeto e me ajudado a lapidar aquelas primeiras ideias absurdas. Obrigada por ter acreditado no possível diálogo entre o Design e a História da Educação e por ter trilhado comigo este árduo caminho que é o de se constituir pesquisador. Serás sempre parte da minha história!

Obrigada aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul pelas contribuições neste estudo. Em especial, à Prof. Dra. Terciane Ângela Luchese e à Prof. Dra. Eliana Rela, que tiveram a paciência e o carinho e que tornaram as aulas diálogos e possibilidades para a pesquisa que aqui se apresenta.

Aos meus queridos colegas, um carinho especial. Serei sempre grata a todos que cruzaram meu caminho nesta jornada, mas em especial aos meus “irmãos” de orientação Elisângela Cândido da Silva Dewes, Dilnei Abel Daros e Cristian Giacomoni. Vocês foram muitas vezes a luz que faltou nos meus dias. Obrigada.

A uma “chimera” pra lá de especial, que soube me mostrar tantas coisas legais nestes dias de pesquisa: Mariane Fruet de Mello, você terá sempre um lugar no meu coração!

Aos profissionais responsáveis pelo AHMJSA e o Museu Municipal, sempre agradecerei a acolhida e a maneira atenciosa com que me receberam para as visitas aos acervos.

Por fim, a todos que participaram e contribuíram para o percurso desta pesquisa de todas as formas possíveis, minha eterna gratidão.

*Tudo parte da experiência e tudo,  
ao fim e ao cabo, nela se encarna.*  
**Augustín Escolano, 2017**

## RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender como os vestígios de objetos, artefatos e materiais presentes nas escolas primárias de Caxias do Sul entre os anos de 1890 e 1930 contribuíram para compor uma narrativa histórica sobre o ensino primário em Caxias do Sul. O recorte temporal adotado inicia-se em 1890, quando é fundado o município de Caxias do Sul, estendendo-se até 1930, quando a Escola Complementar Duque de Caxias é inaugurada, influenciando na formação dos professores da região e conseqüentemente no contexto da educação primária. Os pressupostos teórico-metodológicos são ancorados na História Cultural, a partir do diálogo com historiadores como Burke (1992; 2008), Chartier (1990; 1991; 2009), Le Goff (1990) e Pesavento (2014). Para possibilitar a tessitura teórica, também são utilizados os conceitos de Culturas Escolares a partir de Viñao Frago (1995; 2001), Julia (2001) e Escolano (2017). A investigação mobilizou a metodologia da análise documental histórica, considerando como principais fontes documentais as correspondências de professores, inspetores escolares e intendentess municipais, solicitações e inventários escolares, relatórios da intendência, atos e decretos e impressos. A narrativa realizada por meio dos vestígios materiais identificados nas análises das fontes documentais permitiu compreender como o processo de escolarização foi se desenvolvendo no interior das escolas isoladas. A materialidade identificada nas correspondências, solicitações e inventários permitiu recompor cenários em que as práticas se desenvolveram corroborando para o projeto republicano e positivista de pátria, civilização e progresso. Destaca-se que objetos escolares para ler, escrever e contar, assim como mobiliário e objetos que instruíam a partir das “lições de coisas”, evidenciam os modos de fazer, de adaptar e de produzir uma cultura escolar. O estudo produzido traz indícios de uma rede de sujeitos envolvidos no processo de escolarização além de alunos e professores, como inspetores escolares, intendentess, os impressos jornalísticos, as famílias dos alunos e a própria comunidade. Observa-se a importância dessa Cultura Escolar como constituinte do espaço escolar e mediadora das relações entre sujeitos, permitindo desenvolver condutas, práticas, instaurar rotinas, representações, refletindo nas formas de usos e apropriações por parte de professores e alunos. Os indícios pesquisados apontam para a afirmativa de que os objetos escolares eram importantes no processo de escolarização, mas que, diferentemente do prescrito, o método intuitivo foi pouco aplicado em aula, em que saberes práticos voltados para o ensino básico do ler, escrever e contar fizeram-se mais representativos. Por fim, reconhece-se que mesmo diante dos poucos recursos materiais existentes, houve movimento dos sujeitos envolvidos com a educação primária municipal para a constituição de uma Cultura material escolar que contribuiu, dentro do cenário possível, para a formação dos filhos dos colonos que se estabeleceram na comunidade a partir do século XIX.

**Palavras-chaves:** Cultura material escolar. Escolarização. Ensino Primário. Caxias do Sul/RS.

## ABSTRACT

This paper aims at understanding to what extent the historical traces of objects, artifacts and materials in primary schools in Caxias do Sul, from between 1890 and 1930, contributed for the making of a historical narrative in the context of primary school. The time frame for this research starts in 1890, year of the foundation of the municipality of Caxias do Sul, going to 1930, when Duque de Caxias Complimentary School was founded. The latter changed the teacher education and training in the region, as well as the entire context of primary school. The theories and methods used for this research are based on the Cultural History field, in a dialog with historians such as Burke (1992; 2008), Chartier (1990; 1991; 2009), Le Goff (1990) and Pesavento (2014). As for the Education theoretical background, this work is based on the concept of School Cultures, by Viñao Frago (1995; 2001), Julia (2001) and Escolano (2017). The investigation used the method of historical document analysis, using as main documentary source the correspondence between teachers, school inspectors and municipal intendents, as well as school applications and inventories, municipal reports, acts and decrees, and printed matter. The narrative made through material traces from analysis of the documentary sources clarified how the schooling process developed inside individual schools. Material culture identified in the correspondences, applications and inventories made it possible to picture situations in which the daily practices corroborated the republican project of a positivistic country, focused on civilization and progress. It should be highlighted that objects used to read, write and count, as well as furniture and objects that instructed via “stuff lessons”, make evident which were the ways of doing, adapting and producing a school culture. This study found traces of a network of involved subjects in the schooling process besides students and teachers, such as school inspectors, intendents, newspapers, families and the whole community. The importance of such a School Culture is made evident, especially as constitutive of the school environment and mediator of the relations between subjects, allowing practices, conducts, creating routines, representations, reflecting on the way teachers and students used and appropriated the given context. The traces analyzed point toward the statement that school objects were important in the schooling process, however, unlike what was prescribed, the intuitive method was not common in class, which emphasized practical knowledges such as reading, writing and counting. Finally, it is acknowledgeable that even facing lack of available material resources, there was a movement by the involved subjects with primary education aiming at building a school material Culture that could contribute, given the scenario, to the education of the children of the colonizers who established their families in the community since the 19<sup>th</sup> century.

**Keywords:** School material Culture. Schooling. Primary school. Caxias do Sul / RS.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização de Caxias do Sul no Rio Grande do Sul .....	15
Figura 2 – Localização de Caxias do Sul, em 1891.....	16
Figura 3 – Diagrama que representa a estrutura das três culturas da escola .....	23
Figura 4 – Exemplo de ficha de identificação simples do objeto.....	26
Figura 5 – Exemplo de organização da transcrição de documento .....	36
Figura 6 – Esquema de correlação das categorias de análise .....	51
Figura 7 – Carimbo encontrado em correspondência (1927) .....	91
Figura 8 – Identificação da Casa de Correção .....	92
Figura 9 – Identificação da Casa de Correção .....	92
Figura 10 – Identificação da Casa de Correção .....	93
Figura 11 – Primeiro livro de leitura, de Felisberto de Carvalho .....	103
Figura 12 – Primeiro livro de leitura, de Felisberto de Carvalho .....	104
Figura 13 – Lousas de ardósia .....	109
Figura 14 – Lousas de ardósia e grafita.....	110
Figura 15 – Exercícios de Tabuadas.....	117
Figura 16 – Carteira escolar não catalogada.....	127
Figura 17 – Anúncio Revista Primária, 1924 .....	128

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Relação de quantidade de fontes documentais por ano .....	37
Gráfico 2 – Livros de leitura: quantidades .....	101
Gráfico 3 – Nomenclatura das mesas destinadas aos alunos .....	126

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de fontes e acervos de pesquisa .....	24
Quadro 2 – Relação de periódicos selecionados no BDFBN .....	26
Quadro 3 – Categorias de análise .....	27
Quadro 4 – Relação dos relatórios utilizados na pesquisa.....	38
Quadro 5 – Relação das informações selecionadas nos Atos e Decretos .....	41
Quadro 6 – Relação de periódicos selecionados no BDFBN .....	43
Quadro 7 – Categorias de análise .....	49
Quadro 8 – Classificação da categoria Tipo de Material.....	49
Quadro 9 – Livros e cartilhas .....	96
Quadro 10 – Livros e cartilhas destinados à escrita .....	106
Quadro 11 – Objetos destinados à escrita.....	108
Quadro 12 – Materiais para o ensino da Matemática .....	112
Quadro 13 – Materiais para o ensino da Matemática .....	114
Quadro 14 – Livros didáticos .....	120
Quadro 15 – Materiais pedagógicos .....	121
Quadro 16 – Mobiliário presente nas salas de aula .....	123

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação dos Distritos que possuíam aulas públicas entre 1890 – 1930.....	33
Tabela 2 – Relação das Aulas Públicas com documentos preservados entre 1890 - 1930.....	33
Tabela 3 – Classificação de documentos do <i>corpus</i> empírico.....	36
Tabela 4 – Categorização das correspondências dos inspetores escolares.....	40
Tabela 5 – Objetos preservados fotografados.....	45
Tabela 6 – População de Caxias do Sul (1890-1930).....	60
Tabela 7 – Aulas municipais e alunos atendidos em Caxias do Sul (1903-1904).....	67
Tabela 8 – Relação das escolas sob a responsabilidade do município e do estado (1912-1929) .....	71
Tabela 9 – Comparativo de aulas, alunos e despesas nos anos de 1903 e 1904.....	77
Tabela 10 – Comparativo de aulas, alunos e professores nos anos de 1912 e 1929.....	78

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AHMJSA	Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami
Art.	Artigo
BDFDN	Biblioteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional
CMCVCXS	Centro de Memória da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul
DPI	Dots Per Inch
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JPEG	Joint Photographics Experts Group
MA	Maranhão
N.	Número
PR	Paraná
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo
UCS	Universidade de Caxias do Sul

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>12</b>
<b>2 A PESQUISA HISTÓRICA DOCUMENTAL .....</b>	<b>29</b>
2.1 O PERCURSO METODOLÓGICO .....	29
2.2 A PERSPECTIVA MATERIAL EM DESTAQUE .....	46
<b>3 O CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO PRIMÁRIA EM CAXIAS DO SUL EM 1890-1930.....</b>	<b>53</b>
3.1 UMA IDEIA POSITIVISTA.....	54
3.2 AS AULAS PÚBLICAS DE CAXIAS DO SUL.....	63
<b>4 LER, ESCREVER, CONTAR: A CULTURA MATERIAL EM DESTAQUE .....</b>	<b>82</b>
4.1 MEMÓRIAS DE CORRESPONDÊNCIAS: OS SUJEITOS E A CULTURA MATERIAL ESCOLAR.....	84
4.2 LER E ESCREVER: OS VESTÍGIOS DO REPUBLICANISMO NOS LIVROS E OBJETOS PARA ESCRITA.....	94
4.3 APRENDENDO A CONTAR: A MATERIALIDADE E A MATEMÁTICA .....	111
4.4 OS OBJETOS E O MOBILIÁRIO COMO MEDIADORES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	118
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>154</b>
APÊNDICE A – RELAÇÃO DOS DISTRITOS E LOCALIDADES IDENTIFICADAS NAS FONTES DOCUMENTAIS COM MENÇÃO A AULAS PÚBLICAS NO PERÍODO DE 1890-1930.....	155
APÊNDICE B – ORGANIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL DA PESQUISA – TIPOS DE DOCUMENTOS E SUA ORGANIZAÇÃO .....	157
APÊNDICE C – EXEMPLOS DAS FICHAS DE ANÁLISE DOS OBJETOS FOTOGRAFADOS NO MUSEU MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL.....	158
APÊNDICE D – EXEMPLOS DO QUADRO DE ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS VESTÍGIOS MATERIAIS .....	159

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*A história das cidades seria incompleta sem o estudo dos mercados e das praças, assim como a história das casas seria incompleta sem os estudos do uso de seus espaços interiores.*  
**(BURKE, 1992, p. 63)**

A pesquisa que aqui se apresenta constitui-se a partir da análise e compreensão de como os vestígios da cultura material podem compor uma narrativa histórica do processo de escolarização do município de Caxias do Sul, fundamentando-se a partir da análise documental. O período pesquisado tem início em 1890, com a criação do Município de Caxias do Sul, até o ano de 1930, com a abertura da Escola Complementar Duque de Caxias<sup>1</sup>, que tinha como objetivo a formação de professores.

Escrever uma história da educação primária em Caxias do Sul, a partir dos vestígios da cultura material, implica considerar que o contexto escolar compõe-se não apenas da relação entre os sujeitos, mas também da materialidade representada por objetos escolares, pelo mobiliário, pelo material didático e pelo próprio espaço e arquitetura do local. É essa materialidade que permite entender os objetos físicos como elementos importantes para compreender os processos históricos (BURKE, 1992), pensamento reforçado pela epígrafe que abre este capítulo: o estudo da dimensão material torna-se elemento essencial para entender a dinâmica e os fenômenos sociais em um determinado espaço e tempo<sup>2</sup>. Ao colocar a dimensão da cultura material como objeto de pesquisa, ela passa a ser entendida como uma representação das práticas e vivências de determinada época, da mesma forma que as ideias e as relações sociais.

Investigar a cultura material permite avançar além do território do estudo da arquitetura dos edifícios escolares: não apenas o espaço, mas também a configuração e a localização dos objetos que compõem o cenário escolar configuram códigos, normas e ritos que se fazem presentes no local, aspecto que se pretende percorrer com esta pesquisa.

---

<sup>1</sup> A Escola Complementar Duque de Caxias foi criada em 28 de fevereiro de 1930, por meio do Decreto N. 4491, sendo objeto de estudo da dissertação de Bergozza (2010).

<sup>2</sup> Não se almeja utilizar o conceito de completude no sentido de uma História finita ou conclusiva, mas no sentido de uma História que considera os elementos materiais como fundamentos dos vestígios da cultura dos indivíduos em determinada época.

O interesse em pesquisar a cultura material escolar tem por motivação a vivência acadêmica e profissional da pesquisadora na área do *Design*<sup>3</sup>. O estudo das especificidades dos objetos, característica do ensino desse campo profissional, significa ampliar as possibilidades de contato com a materialidade que constitui os objetos que compõem o cotidiano dos sujeitos, fazendo uma aproximação com os estudos na área da história da educação. Esta aproximação pode ser identificada, por exemplo, no documento redigido ao Ministério da Saúde e Educação por Rui Barbosa, no início do século XIX, apresentando um parecer sobre a Reforma do Ensino Primário contendo orientações a respeito das características específicas do *design* das carteiras escolares, relacionando a partir de então disciplinas higienistas com preceitos ergonômicos<sup>4</sup>.

Utilizando a perspectiva da cultura material, é possível voltar os estudos para a forma visível dos produtos humanos, para as características que os diferenciam, para a sua distribuição no tempo e no espaço, para a forma de produção e o uso e os mercados pelos quais circulam (POMIAN, 1998). Porém, nem sempre os estudos da cultura material valem-se dos objetos em si, mas de suas descrições, sua localização e função, encontradas em relatos de viajantes, inventários de propriedades e outras fontes documentais.

No campo da História Cultural, há formas de compor o cenário histórico da materialidade escolar, identificando a maneira como se dava o uso dos objetos, a conexão entre esses objetos com outros objetos do meio escolar e a sua relação com os sujeitos (ESCOLANO, 2007). Escolano (2007) ainda acrescenta que é possível expandir o processo de investigação para entender como os objetos estavam imbricados ao espaço e como isso refletia na estruturação de práticas e modos de ensinar.

Ao aprofundar o estudo do espaço e dos objetos escolares, é possível encontrar fontes que colaboram para a investigação das práticas culturais escolares, se considerarmos o espaço e os objetos na perspectiva das relações que se estabelecem nas práticas (ESCOLANO, 2007). Escolano (2007) evidencia que o legado das escolas reflete a cultura empírica desse local, assim como a tradição corporativa e os discursos teóricos e normativos projetados pela prática do ofício de ensinar.

---

<sup>3</sup> No período de desenvolvimento deste estudo, a pesquisadora foi contemplada com o Prêmio de desenvolvimento do novo Logotipo da ASPHE, em 2019.

<sup>4</sup> A influência dos elementos materiais nos indivíduos é apresentada no Tomo IV dos textos chamados *Reforma do Ensino e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública* (BARBOSA, 1883), um parecer de Rui Barbosa acerca dos debates parlamentares a respeito da Instrução Pública de setembro de 1882. A data de 1883 é considerada na folha de rosto do Parecer do documento. A relação específica citada neste parágrafo foi construída pelo fato das características físicas das carteiras escolares (dimensões mais adequadas, especificadas com termos como distância – separação entre a aresta anterior do assento e o alinhamento vertical da mesa –, diferença – altura entre a mesa e o banco – e a inclinação da superfície da mesa) orientadas nesse documento também são análises específicas estabelecidas pela ergonomia, uma das áreas abordadas pelo *Design* sobre o estudo da interação entre homem-objeto.

O espaço e os objetos escolares tornam-se os representantes materiais das mudanças epistemológicas e sociais relacionadas ao contexto escolar (ESCOLANO, 2007) e são considerados fontes para a formação do conhecimento das dimensões práticas do passado da escola, de uma identidade que representa a interação dos sujeitos que vivenciaram aquela cultura. Por meio da historiografia, da análise empírica e intersubjetiva é que se torna possível identificar outras esferas da materialidade de tais objetos, como a estética, a didática, a política, compreendidas no processo de experiência e formação em conjunto com os diferentes sujeitos no espaço escolar (ESCOLANO, 2007). É essa leitura dos espaços e objetos que permite uma aproximação cultural da memória material existente nas escolas.

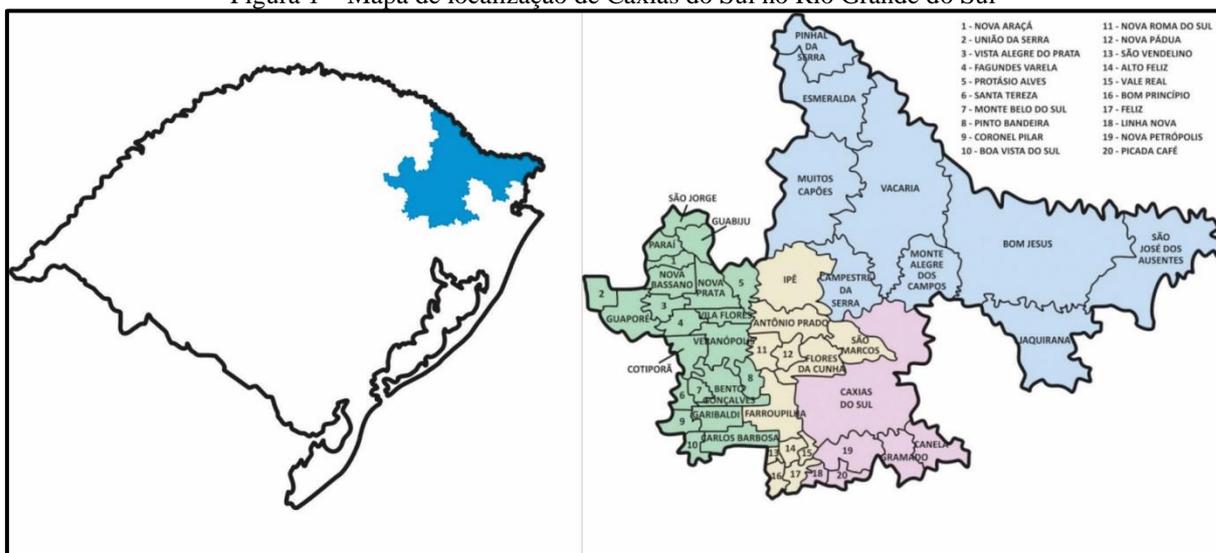
Desse modo, a relação entre a imaterialidade e a materialidade configura a base etnográfica para um estudo das práticas e dos processos formativos por meio do que Escolano (2012) chama de “objetos vestígios”. São esses objetos vestígios que permitem ao historiador dialogar com o passado e, na perspectiva desta pesquisa, pensar na narrativa histórica dos processos escolares.

Por escolarização, esta pesquisa valer-se-á do sentido desse termo apresentado por Faria Filho (2004, p. 522), sendo o “processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola ou a forma escolar de socialização e transmissão do conhecimento, como eixo articulador de seus sentidos e significados”. Ainda nessa acepção, Faria Filho (2002, p. 17) traz o conceito de cultura escolar como um elemento importante para o estudo da escolarização, visto que é a partir desse olhar conceitual que se permite uma análise dos elementos que compõem o contexto educativo, a saber: “os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares”. Nesse sentido, faz-se importante a articulação da representação de um espaço escolar específico entendido como componente imprescindível para a escolarização com a construção de uma cultura e de uma materialidade próprias que permeiam esses locais.

O município de Caxias do Sul está localizado na encosta superior do nordeste do estado do Rio Grande do Sul, na Serra Gaúcha, aproximadamente a 128 km da capital Porto Alegre. Seus limites geográficos são estabelecidos a partir da fronteira com os seguintes municípios: ao norte por São Marcos, Campestre da Serra e Monte Alegre dos Campos; ao sul por Vale Real, Nova Petrópolis, Gramado e Canela; ao leste por São Francisco de Paula; e ao oeste por Flores da Cunha e Farroupilha.

A Figura 1 apresenta a atual configuração territorial do município, sua localização no estado do Rio Grande do Sul e os municípios da região.

Figura 1 – Mapa de localização de Caxias do Sul no Rio Grande do Sul



Fonte: IBGE (2010).

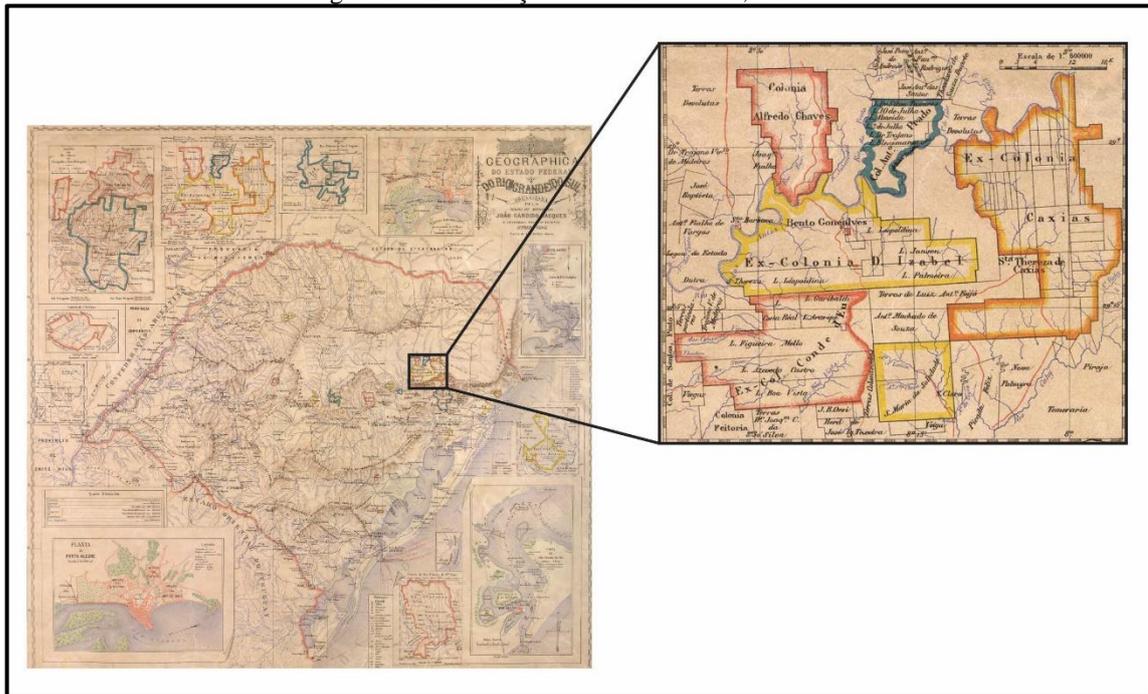
Sua área atual é de 1.652,308 km<sup>2</sup>, possuindo os seguintes distritos: Criúva, Fazenda Souza, Santa Lúcia do Piaí, Vila Cristina, Vila Oliva e Vila Seca. Segundo o censo de 2010, a estimativa para a população em 2018 é de 504.069 habitantes (IBGE, 2010).

O processo imigratório europeu na região deu-se a partir de 1875 com a chegada dos primeiros imigrantes italianos (ADAMI, 1981), sendo que, dois anos após a ocupação da região, o território passou a se chamar Colônia Caxias, ainda distrito de São Sebastião do Caí. Apenas em 1890, a região se eleva à categoria de município, sendo assim chamado de Caxias. A sua posição geográfica só é acrescentada ao nome em 1945<sup>5</sup>, sendo então denominada de Caxias do Sul (FORMOLO; HERÉDIA; RAMOS, 1998).

No período estipulado pelo recorte temporal desta pesquisa, o município de Caxias do Sul pertencia à configuração territorial das antigas colônias de imigração italiana: Colônia Caxias (município de Caxias do Sul), Colônia Dona Izabel (município de Bento Gonçalves) e Colônia Conde D'Eu (município de Garibaldi) (ADAMI, 1981; LUCHESE, 2015), como demonstrado na Figura 2:

<sup>5</sup> Decreto-Lei Estadual nº 720, de 29 de setembro de 1944.

Figura 2 – Localização de Caxias do Sul, em 1891



Fonte: elaborada pela autora a partir do AHMJSA (2019).

Ao colocar o município como centro da pesquisa, importa considerar todas as mudanças históricas e sociais que se deram entre o recorte temporal proposto de 1890 a 1930, com a passagem de um Estado monárquico para uma nação republicana e o rompimento da ordem nacional mais uma vez, com a chamada Revolução de 1930, a partir da nova formação política (GOUVEA; SHUELER, 2012). Nessa perspectiva, entender a cultura material é também entender esse processo de constituição e consolidação histórica do país e da legitimidade da educação como um interesse do Estado. Conforme explica Chartier (1990, p. 25),

[...] trata-se de identificar o modo como em diferentes lugares e momentos determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler, [sendo necessário] considerar os esquemas geradores das classificações e das percepções próprias de cada grupo ou meio como verdadeiras instituições sociais, incorporando sob a forma de categorias mentais e de representações coletivas as demarcações da própria organização social.

É justamente a associação da cultura material com o contexto de sua construção que permite relacionar o *corpus* teórico da pesquisa com a História Cultural, trazendo ao diálogo a perspectiva teórica de autores como Burke (1992; 2008), Pesavento (2014), Chartier (1990; 1994; 2009), entre outros. Essa abordagem histórica permite que se pense no fazer histórico a partir de uma nova perspectiva: a dimensão cultural como objeto de estudo.

Pensar a História fora de uma perspectiva de neutralidade, verdade e unicidade é destituí-la da característica de linearidade progressiva que se impõe a partir de uma visão

positivista; é considerá-la, então, como um processo narrativo que constrói um passado, entremeado por representações, práticas, apropriações (LUCHESE, 2015). Considerar, portanto, nesta pesquisa essas concepções historiográficas é identificar como lugar de fala a chamada “Nova História”<sup>6</sup>.

O relativismo em interpretar os fenômenos históricos pauta a base filosófica dessa nova concepção historiográfica, em que a realidade passa a ser “social ou culturalmente constituída” (BURKE, 1992, p. 11). Dessa abordagem sobre os fatos emerge uma nova maneira de relacionar História e cultura: passa-se a “pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2014, p. 15). Essa lente teórica que permite identificar como parte da História os sujeitos, seus cotidianos, a imaterialidade e a materialidade que entremeiam as relações humanas passa a constituir também a abordagem deste estudo pela visão da História Cultural.

Sobre cultura, Pesavento (2014, p. 15) traz ainda a seguinte construção:

A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentem de forma cifrada, portando já um significado e uma apreciação valorativa (PESAVENTO, 2014, p. 15).

Os indivíduos – ou atores sociais – passam a ser entendidos como mobilizadores de sentidos e de interpretações, em que a própria ação que se estabelece na interação é carregada de cunho simbólico. É o ato de expressar e de traduzir a realidade – ao que Luchese (2015) chama de *ação social* – que permite que se considere a cultura como construção de significados.

Quando a cultura é tratada como uma construção, admite-se que seja possível realizar uma aproximação com os conceitos da História Cultural a partir do que diz Chartier (1990), ao considerar como principal objetivo desse campo de estudo a identificação das maneiras como a realidade social é construída a partir de um determinado contexto temporal e espacial, partindo

---

<sup>6</sup> É a História associada à *Escola dos Annales*, que se refere à geração de historiadores ligados à revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*. “A Nova História é a história escrita como uma reação deliberada contra o ‘paradigma’ tradicional, aquele termo útil, embora impreciso, posto em circulação pelo historiador de ciência americano Thomas Kuhn. [...] Poderíamos também chamar este paradigma de a visão do senso comum da história não para enaltecê-lo, mas para assinalar que ele tem sido com frequência - com muita frequência - considerado a maneira de se fazer história, ao invés de ser percebido como uma dentre várias abordagens possíveis do passado” (BURKE, 1992). Burke (2008) considera três gerações distintas, associadas, respectivamente à: 1) história das mentalidades, sensibilidades ou “representações coletivas”, com Marc Bloch e Lucien Febvre; 2) história da cultura material, com Braudel; e 3) história das mentalidades e da imaginação social, com Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie e Alain Corbin.

das representações que se constituem coletivamente, pressupondo uma relação direta com os objetos culturais constituídos em uma dada cultura.

Esses objetos culturais que passam a ser objeto e fonte de estudos<sup>7</sup> englobam diferentes produções do homem: a cultura letrada, a cultura popular, as manifestações sociais de grupo, o cotidiano, as crenças, os sistemas de educação, as normas e condutas, a cultura material (FALCON, 2006). Para Pesavento (2014), com os pressupostos teóricos e metodológicos da História Cultural, passa-se a identificar a realidade a partir da cultura, da produção de sentidos dos homens do passado a respeito do mundo.

Nesse contexto que toma a cultura como fomento para o estudo de determinado espaço e tempo, é possível identificar a História Cultural como uma abordagem<sup>8</sup> que permite compreender “comportamentos coletivos, sensibilidades, imaginações, gestos a partir de objetos precisos, tais como livros, ou de instância, como as instituições de sociabilidade” (ROCHE, 1998, p. 34). Nessa mesma linha de pensamento, Stephanou e Bastos (2011) afirmam que é por meio da História Cultural que emergem estudos de novos objetos de pesquisa e torna-se possível a compreensão do mundo construído pelos homens, o que justifica a investigação da escola e da compreensão dos processos educativos e de escolarização por uma perspectiva centralizada na cultura.

Para Certeau (2012, p. 10), “[...] toda cultura requer uma atividade, um modo de apropriação” relacionado à coletividade, e é neste *como fazer* que se estabelece o entendimento de cultura como prática. A temática da cultura, portanto, passa a identificar uma forma de *fazer* a História, relacionando os sujeitos às práticas e representações que constituem a sua materialidade.

Essa posição torna possível reforçar a fala de Chartier (1990, p. 19), ao afirmar que se pode

[...] pensar uma história cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse (CHARTIER, 1990, p. 19).

Ao assumir a representação como a forma de tornar presente um objeto, conceito ou pessoa ausente mediante sua substituição por uma imagem capaz de representá-los de forma

<sup>7</sup> Entende-se, a partir dessa perspectiva, que os objetos passam a ser o foco do estudo e também a fonte de pesquisa.

<sup>8</sup> Essa perspectiva parte de Roche (1998, p. 33): “Se prefiro falar de *História das culturas* é porque o projeto que se elaborava na investigação visava compreender as diversas mediações que intervêm entre as condições objetivas da vida dos homens e as numerosas maneiras com que eles as representam e as dizem”.

adequada (CHARTIER, 1990), importa também considerar essas representações como construções de sentidos. As representações, desse modo, agem como uma forma de classificar e organizar as percepções do mundo social, estando relacionadas ao que Chartier (1990, p. 23) aponta como as três modalidades com que as representações se relacionam com o mundo, a saber:

em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças as quais uns “representantes” (instâncias colectivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 1990, p. 23).

A compreensão do mundo, portanto, parte dessas estruturas que constituem as representações que, por sua vez, modelam a relação entre as práticas e os discursos que ocorrem em dados contextos sociais. Essas concepções tornam-se primordiais para a compreensão da configuração da escola – seja imaterial ou material. Falar da escola que surge a partir de determinadas concepções de tempo e espaço é também falar das representações que constituem seu contexto. E, como nos alerta Chartier (1990), é importante que se considerem as representações do mundo social como esquemas determinados pelos interesses dos grupos que as constroem, visto que elas não são elementos que possibilitam um diagnóstico universal. Similaridades constituídas por um mesmo contexto não de existir, mas as construções das representações partem das peculiaridades existentes em cada uma das instituições escolares, sendo que a cada uma pertence uma cultura própria<sup>9</sup>.

As representações assumem modalidades distintas (CHARTIER, 1994): as representações como construções coletivas que estruturam os esquemas de percepção dos indivíduos, permitindo que eles sejam capazes de classificar, julgar e agir; as representações como formas de exibir o ser social ou o poder político, reveladas pelos signos, pelas imagens e pelos ritos; e as representações como uma maneira de tornar presente (seja de forma concreta ou abstrata, individualmente ou coletivamente) uma identidade, possibilitando sua continuidade e estabilidade.

As três modalidades definidas por Chartier (1994) são assumidas nesta pesquisa pelo viés da educação primária de Caxias do Sul – a compreensão das representações do processo

---

<sup>9</sup> A essa afirmação, recorre-se aos estudos de Viñao Frago (2001), que considera o conceito de cultura escolar no plural, pois cada instituição possui singularidades nos discursos, nas normas, teorias e práticas manifestadas em cada escola. Esse mesmo conceito será resgatado posteriormente no decorrer deste estudo.

de escolarização inculcadas nos elementos da cultura material não apenas de uma instituição, mas do ensino primário público nesse município.

Para Souza (1998), essas representações passam a ser *práticas culturais*<sup>10</sup>, resultado das estratégias e ações para construir a realidade. As práticas, como fazeres do cotidiano, relacionam-se com as percepções do mundo social e com os discursos produzidos em certos contextos, gerados e geridos pelos sujeitos que se constituem nesses espaços. Para Chartier (1990, p. 17),

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

São essas práticas que fornecem subsídios para colocar os sujeitos no lugar de estruturantes das relações escolares e da própria construção da cultura escolar, indivíduos que imprimem significados à materialidade e ao espaço das instituições e que sempre tencionam a relação entre poder e resistência dos fazeres sociais. Assim, não se pode pensar na materialidade das escolas de uma forma passiva, ou seja, como aponta Certeau (2012), as estratégias, como dispositivos de poder, são regidas por um conjunto de normas e regras e são permeadas pela materialidade. São essas estratégias que trazem aos sujeitos de determinadas épocas e contextos formas específicas de circular nos espaços (sejam eles institucionais, físicos, simbólicos ou teóricos) e de se relacionar com os objetos culturais, e que se apresentam por meio de documentos, regimentos, leis, instituindo uma representação daquilo que se deseja disseminar e conformar.

Para Costa Rico (2012), quando se investigam as práticas de educação, é possível que se considerem novos campos de observação, tais como: a história material; a cultura escolar e o que o autor chama de gramática escolar; a história social dos currículos; as práticas e os métodos de formação; as práticas e os discursos sobre a escola e sobre a educação; a produção, circulação e apropriação de saberes, normas e valores relacionados à educação; as políticas de gênero na educação; e os processos de formação ideológica. Essas práticas que se estabelecem e se fortalecem a partir do protagonismo dos sujeitos e da sua relação com os elementos imateriais e materiais constituem o contexto escolar.

As práticas culturais estão relacionadas com a materialidade do mundo; para Vidal (2005), as práticas culturais relacionam-se com o espaço, obedecendo às leis desse lugar, sendo

---

<sup>10</sup> A autora trabalha com a ideia de representações como práticas culturais a partir de Chartier (1990).

possível de serem localizadas, mapeadas e impostas. Como práticas, esta pesquisa estabelece a relação entre as ações concebidas em um contexto sociocultural com as práticas escolares, partindo da afirmação de Vidal (2006, p. 158) de que as práticas

[...] apresentam modos de estar no mundo, de compreender a realidade e de estabelecer sentido, partilhados social e historicamente. Isto implica dizer que as práticas não são jamais individuais, a despeito de serem ativadas individualmente por cada sujeito. Mas também significa dizer que elas se exercitam em culturas específicas, o que nos faz interrogar não apenas acerca das relações históricas nas quais se produzem, mas das circunstâncias escolares e educacionais em que foram geradas.

Essas práticas permitem entender o conjunto de fazeres que se estabelecem no interior das escolas, pressupondo, dessa forma, a existência de saberes próprios que se constituem nesses espaços e que os caracterizam como um espaço escolar. Para Escolano (2017, p. 108), é por meio de uma valorização das experiências que acontecem no ambiente escolar que se legitimam a prática escolar e o próprio fazer, sendo que o “peso da experiência [...] induziu à criação de certos padrões no comportamento dos professores e nas estruturas das instituições”.

Para Julia (2001, p. 10), a cultura escolar é “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desse conhecimento e a incorporação desses comportamentos”. A relação entre normas e práticas é reforçada pelo autor, que afirma ainda que estas podem variar de acordo com as finalidades de dada época.

Essa conceituação de Julia (2001) permite destacar dois elementos importantes a serem considerados: as práticas que se relacionam com o *ensinar* e os comportamentos que emergem dessa relação. A investigação desses elementos permite atentar para o que Faria Filho (2002, p. 17) assente como “os elementos-chave que compõem o fenômeno educativo, tais como os *tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares*”. É, em sentido de investigação, a compreensão da escolarização por meio dos vestígios de uma cultura escolar.

Para Viñao Frago (1995), quando se fala em cultura escolar, é possível pensar de forma plural: culturas. Há, portanto, que se pensar na multiplicidade que relaciona a produção dessa cultura escolar à determinada instituição investigada; dessa forma, há de se pensar não em uma única cultura, mas em culturas escolares múltiplas e que variam de acordo com o contexto, espaço e tempo.

Ao aproximar cultura escolar com a totalidade do que se vivencia na instituição, Viñao Frago (1995, p. 69) ainda afirma que “[...] la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y agir”. Esse conceito

permite que se entenda como cultura escolar as práticas escolares, seus sujeitos, seus aspectos materiais e imateriais. Quando se pensa em comportamentos e relações desse cotidiano, é possível afirmar, de acordo com o autor, que, mesmo não existindo instituições iguais, é possível que se estabeleçam similaridades que podem identificar determinado lugar e período (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 33).

Escolano (2012) fala de uma cultura da escola, quando traz as fontes para que se realize uma arqueologia da educação: são os objetos, imagens, escritas, vozes<sup>11</sup> – todos os elementos que constituem estudos de uma história da materialidade. O autor trabalha com a ideia desses elementos que fazem parte da cultura da escola significarem ao pesquisador elementos residuais das ações humanas, os “objetos-huellas”, os vestígios. Para Escolano (2017, p. 226),

A arqueologia das materialidades da escola é uma via segura e confiável de imersão no mundo das práticas de formação, ou seja, um modo de aproximação real à exploração dos elementos ou das situações em que se ‘materializou’ o universo do escolar ou das representações que o registraram.

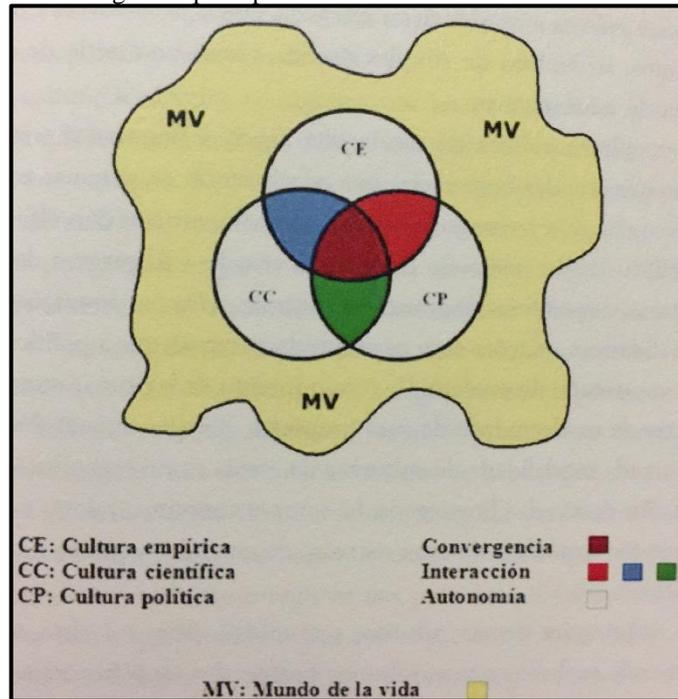
Os efeitos das ações de uso, configuração física, organização espacial e simbologia da materialidade no contexto escolar permitem que se fale em dimensões da cultura escolar amparadas pela experiência e pela memória cultural (ESCOLANO, 2017). Essas dimensões da escola interagem, sendo possível identificar as relações de influência entre cada uma delas, com margens de autonomia e de convergência.

Para Escolano (2017), fala-se em três dimensões da cultura escolar, representadas pela Figura 3, sendo: a) a cultura empírica, que diz respeito às experiências e constitui-se nas práticas. É nesse âmbito da cultura escolar que se configura a cultura material amparada pelas práticas escolares, “são um reflexo funcional e simbólico das formas de entender e governar a prática” (ESCOLANO, 2017, p. 120); b) a cultura científica, que se relaciona com o desenvolvimento do conhecimento especializado, que é legitimado pela reflexão discursiva e pela investigação do próprio universo escolar; e c) a cultura política, que se relaciona com as normas, à linguagem e às práticas que se institucionalizam no ambiente escolar.

---

<sup>11</sup> Do original: “[...] los objetos, las imágenes, las escrituras y las voces se han constituido em fuentes del nuevo archivo que la arqueología de la educación há configurado para indagar, desde la perspectiva de la historia material, el campo de la cultura de la escuela” (ESCOLANO, 2012, p. 11).

Figura 3 – Diagrama que representa a estrutura das três culturas da escola



Fonte: Escolano (2017, p. 121).

A dinâmica da cultura escolar ocorre por meio das relações dessas dimensões, que se instauram no âmbito das instituições e que por sua vez legitimam a escola como um ambiente que produz uma cultura própria, pensadas nesta pesquisa a partir da vertente material. Faz-se como compreensão dos limites deste trabalho apontar que os objetos são “socialmente constituídos; quando os localizamos ou as informações que sobre eles localizamos, o fazemos num contexto que lhes atribui significados” (GASPAR DA SILVA; MENDES DE JESUS; FERBER, 2012, p. 150).

No contexto desta pesquisa, torna-se fundamental a aproximação entre a cultura escolar, com as práticas e as representações que a constituem, e o conceito de apropriação. Tratando-se a maneira como os sujeitos incorporam os elementos constituintes da cultura, tendo em vista que a apropriação “visa uma história social dos usos e das interpretações, referidos a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que a produzem” (CHARTIER, 1991, p. 180). Não se pode, portanto, falar de representações e práticas de uma cultura sem estabelecer as devidas relações com a apropriação. Souza (1998) reafirma essa relação ao considerar a apropriação como uma ação dinâmica, que parte da reinterpretação dos sujeitos para a utilização dos modelos culturais em vigor em determinado contexto.

A escola, como espaço produtor de cultura, evidencia em seus elementos materiais, objetos, espaço, mobiliário, vestígios de um sistema específico de valores, como a ordem, a disciplina; representantes de um discurso constituído de símbolos estéticos, culturais e de certas

ideologias. É nessa relação entre material e imaterial que se permite a investigação das características específicas da espacialidade e da temporalidade das instituições escolares.

Portanto, os objetos escolares e sua relação com o espaço escolar registram vestígios que permitem identificar ideias e práticas acerca do processo de escolarização das escolas primárias de Caxias de Sul, sempre pautando o estudo do material conectado a um tempo, que nesta investigação operacionaliza-se pelo período entre 1890 e 1930. Ao encontro das palavras de Gaspar da Silva e Petry (2012), “encontrar o sujeito nos objetos”; mas não apenas nos objetos: é a possibilidade de produzir um estudo sobre os elementos culturais da escola, com suas práticas, seus sujeitos, seus tempos e seus espaços e sua relação com o processo de escolarização.

Importante no contexto desta pesquisa, para contornar o objeto de estudo aqui proposto e a temporalidade, foi o contato com as fontes: a análise documental realizada neste trabalho utilizou como pressuposto os conceitos de Le Goff (1990) acerca de documentos monumentos, baseando-se em fontes escritas, sendo que a base dos dados consultados constitui-se a partir de relatórios de Intendência, Leis Orgânicas, ofícios, encontrados no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA) e no Centro de Memória da Câmara dos Vereadores de Caxias do Sul (CMCVCS), tanto no seu acervo físico quanto no seu acervo digitalizado<sup>12</sup>.

A consulta a esses acervos teve início em 2018, por meio da identificação das escolas em âmbito municipal que estiveram ativas entre os anos de 1890 e 1950. Esse primeiro recorte temporal tinha como objetivo identificar um contexto mais abrangente da educação de Caxias do Sul. Porém, a partir dos documentos encontrados, foi necessário realizar uma escolha, optando por tornar esse recorte menos extenso e mais aprofundado. A relação das escolas permitiu traçar uma abordagem para a identificação das fontes: encontrar os documentos que foram mantidos e preservados, para então identificar os que se relacionavam com a materialidade da época.

Nessa perspectiva, foi possível identificar os seguintes documentos que formam o *corpus* empírico para esta pesquisa (QUADRO 1):

Quadro 1 – Relação de fontes e acervos de pesquisa

Documentos	Categoria	Acervo
Ofícios e correspondências expedidas	Solicitação de materiais, informe de recebimento e não recebimento, inventário de materiais, relação de caixotes, orçamentos	AHMJSA

<sup>12</sup> Para Vieira (2011), a ação de digitalizar os arquivos tem sido feita pelos órgãos públicos e instituições com o objetivo de facilitar o acesso, permitindo que a sociedade tenha à sua disposição a memória de determinada região.

Relatórios da Intendência	Informe orçamentário, relação de professores e aulas públicas	ACVCXS; AHMJSA
Leis Orgânicas	Orientações para a instrução pública	ACVCXS
Inspetoria escolar	Correspondência do inspetor escolar	AHMJSA
Atos e Decretos	Aberturas de aulas, relação das aulas públicas, nomeações de professores	AHMJSA

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Para a análise desses documentos, é importante estabelecer, então, a sua relação com o passado: são mantidos como vestígios, construídos nas relações humanas, compostas de significados (LUCHESE, 2014). No contexto desta pesquisa, o tratamento aos objetos também é dado como fonte; para tanto, os objetos e suas descrições são tratados como documentos, considerados como bases de informação. É importante frisar nesse momento que essa ação, que torna o objeto uma fonte de investigação, existe apenas por intermédio do observador (REDE, 1996). A cultura material, desse modo, ganha sentido ao interagir com o pesquisador. Assim como na análise de diferentes fontes (escritas, orais, iconográficas), os objetos passam a significar por meio da intervenção do pesquisador, das perguntas que lhes são dirigidas, das relações que são inferidas; para Luchese (2014, p. 150), “[...] são os questionamentos do pesquisador e, portanto, toda a carga subjetiva, traços da história de vida pessoal de quem pesquisou que marcam presença na interpretação dos documentos”.

No intuito de ampliar o *corpus* documental desta pesquisa, também foi realizada uma investigação dos objetos escolares preservados na reserva técnica do Museu Municipal de Caxias de Sul e consulta ao acervo da Hemeroteca da Biblioteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional. No acervo do Museu Municipal de Caxias do Sul, foi realizado o registro fotográfico dos materiais referentes ao recorte temporal proposto pela pesquisa e a coleta das informações já armazenadas em fichas catalográficas. Isto permitiu elaborar uma ficha com as informações referentes a cada objeto, como ilustra a Figura 4.

Figura 4 – Exemplo de ficha de identificação simples do objeto

<b>Análise objetos reserva técnica</b>	
	<b>Objeto</b>
	Lousa, ardósia
	<b>Características</b>
	Lâmina de ardósia retangular enquadrada em madeira. Possui um furo na lateral. Dimensão: 180x260 mm
	<b>Função</b>
	Escrita
	<b>Período</b>
1930	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Com relação às informações coletadas na Hemeroteca da Biblioteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional (BDFDN), estas permitiram identificar periódicos que estiveram ativos no período do recorte temporal proposto, sendo que foram utilizados descritores específicos relacionados à materialidade e à educação. No Quadro 2, é possível visualizar os periódicos selecionados como fonte para esta pesquisa, pois permitiram identificar referências à cultura material escolar. Para isso, foram estabelecidas etapas da pesquisa, sendo: a) relativa à identificação do contexto escolar; b) relativa aos materiais e objetos escolares; e c) relativa aos fornecedores.

Quadro 2 – Relação de periódicos selecionados no BDFBN

<b>Periódico</b>	<b>Data</b>
O Cosmopolita	1902 – 1908
Correio do Municipio	1909 – 1917
O Brazil: organ do partido republicano	1909 – 1924
Cidade de Caxias: organ republicano	1911 – 1912
Correio Colonial: organ dos interesses da regio colonial italiana do estado	1925 – 1926
O Regional: organ dos interesses da regio colonial italiana do estado	1926 – 1927
O Popular: folha independente e de propaganda do futuro patronato agrícola de Caxias	1927 – 1930

Fonte: elaborado pela autora.

Utilizar periódicos como fontes requer alguns cuidados metodológicos para que não se caia na ingenuidade de análise; é importante que se considere o que aponta Chartier (1991) a respeito das estratégias, da lógica e dos efeitos das mensagens difundidas nas narrativas encontradas em jornais e periódicos.

Não há, portanto, um discurso livre de estratégias, livre de relações de poder. Faz-se necessário que se coloque a dúvida como principal lente, procurando dentro do cruzamento de documentos informações que se complementem e que possibilitem a construção de uma

narrativa que permita a análise da materialidade. É necessário, como nos diz Luchese (2014, p. 151), que se pense “no atravessamento dos documentos, perceber as recorrências, os indícios como formas de pensar a educação e as múltiplas relações sócio-político-econômicas, que produzem os discursos”.

Isso posto, o que se pretende utilizando a metodologia da análise documental é o cruzamento dos vestígios históricos presentes nelas, a fim de possibilitar a sua interpretação e a compreensão dos sentidos atribuídos ao material analisado.

Para a organização dos dados identificados nas correspondências, foi necessária a realização da criação de categorias de análise que permitiram o agrupamento dos objetos escolares a partir da seguinte premissa: ler, escrever, contar, organizar, instruir outros conhecimentos<sup>13</sup>. A categoria inicial permitiu agrupar os objetos pela sua função, criando subcategorias relacionadas ao tipo de material e aos usos. O Quadro 3 apresenta as categorias de função e as subcategorias de tipos de material, identificadas a partir da análise das fontes:

Quadro 3 – Categorias de análise

<b>Função</b>	<b>Tipo de material</b>
Ler	Livros e cartilhas
Escrever	Objetos para escrita
	Livros e cartilhas
Contar	Livros e cartilhas
	Materiais para ensino
Organizar	Organização
	Mobília
	Objetos para higiene
	Ornamentos
Instruir outros conhecimentos	Materiais para ensino
	Ornamentos

Fonte: elaborado pela autora.

A categoria *instruir outros conhecimentos* designa os objetos de ensino relacionados às lições de coisas, à geografia, à história e ao desenho. São os objetos escolares que tinham o objetivo de auxiliar nas práticas do ensino concreto desses conteúdos, sendo que, para Valdemarin (2000, p. 76), “a ‘Lição das coisas’ ou ‘Métodos de Ensino Intuitivo’ pretendia substituir o caráter abstrato e pouco utilitário da instrução”.

<sup>13</sup> Essa categorização teve como base o objetivo da educação pública da época, que era ler, escrever, contar e rezar a partir de Faria Filho (2007) e Souza (1998). Durante o processo de agrupamento dos objetos, percebeu-se que a categoria rezar não era contemplada a partir do corpus empírico selecionado para esta pesquisa, assim como surgiu a necessidade da criação de duas novas categorias: organizar e instruir. Esse processo é descrito de maneira mais concisa no capítulo de metodologia desta pesquisa.

Para a organização dos dados, propõe-se a criação de categorias de análise, que separam os documentos de acordo com o seu conteúdo, para então culminar na elaboração de uma linha temporal que compreenda a identificação da história dos espaços e objetos escolares dentro do recorte histórico proposto. O cruzamento dos dados obtidos em diferentes fontes resulta no estabelecimento de uma lógica histórica que permite identificar a maneira como as instituições funcionavam e como os espaços e objetos escolares se relacionavam com a prática educacional da época e com a produção de uma cultura específica escolar.

A proposta de utilizar como objeto de estudo a cultura material escolar não tem a pretensão de se apresentar como original quanto à temática ou natureza constitutiva, mas pretende empregar a compreensão dos vestígios da materialidade como uma possibilidade de novas interpretações da história do ensino de Caxias do Sul por meio da adaptação da lente teórica para a análise dos documentos pesquisados.

Para isso, a dissertação se organiza em cinco capítulos, sendo este primeiro o de **Considerações Iniciais**, em que são apresentadas as implicações com o objeto de estudo, a definição da perspectiva teórica e as primeiras imersões na pesquisa documental, metodologia escolhida para esta pesquisa. No segundo capítulo, intitulado **Pesquisa histórica documental**, optou-se por apresentar e caracterizar o desenvolvimento da metodologia empregada na pesquisa e seus desdobramentos na análise da empiria.

O terceiro capítulo, **O contexto da escolarização primária em Caxias do Sul em 1890 - 1930**, estabelece a construção da narrativa do contexto de escolarização do município, fundamentando-se nos preceitos positivistas que embasavam a estrutura da educação pública do período. No quarto capítulo, **Ler, escrever, contar: a cultura material em destaque**, evidencia-se a cultura material do ensino público do município, abordando a relação entre a cultura escolar e as práticas estabelecidas pelos sujeitos.

Por fim, o capítulo final, **Considerações finais**, apresenta os resultados alcançados com esta pesquisa, elaborando uma síntese dos principais pontos abordados, sinalizando as possibilidades que se abrem para novas investigações a partir das considerações aqui estabelecidas.

A dinâmica que se estabelece a partir do ato de cotejar teoria, percurso metodológico e as fontes documentais contribuiu para a definição da temática deste estudo. São os vestígios de práticas, políticas educacionais, discursos e dos fragmentos da cultura que permitiram a construção de um novo olhar sobre a escolarização primária do município e a cultura material produzida nesse contexto, aspectos que são detalhados nas próximas seções.

## 2 A PESQUISA HISTÓRICA DOCUMENTAL

*O historiador da educação chegou a suspeitar, e mesmo a assumir, que os restos arqueológicos da escola são o mais firme e objetivo suporte sobre o qual se pode fazer perguntas, de natureza etnográfica e de intenção interpretativa, aos indícios visíveis do passado que residem nas fontes materiais.*  
**(ESCOLANO, 2017, p. 27)**

Um pesquisador constitui-se a partir do próprio ato de pesquisar. Faz-se das opções que permeiam os caminhos escolhidos durante a construção da narrativa histórica e faz-se a cada vez que opta por determinadas concepções teóricas e metodológicas.

O capítulo presente trata das escolhas metodológicas e da abordagem a partir da História Cultural, possibilitando a relação de conceitos que delimitam o lugar de fala desta pesquisa, tendo como objetivo o estudo dos vestígios da cultura escolar para a compreensão do ensino primário em Caxias do Sul.

### 2.1 O PERCURSO METODOLÓGICO

*O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.*  
**(LE GOFF, 1990, p. 546)**

Concordando com o que diz Le Goff (1990) no excerto acima apresentado, faz-se necessário considerar que os documentos analisados por um pesquisador não são por si só provas de um passado. Antes, podem ser considerados como uma construção social, como um indício das ações do homem e suas relações. As fontes são vestígios, são elementos que provêm do passado, como testemunhas, e que podem ser interrogadas para que se obtenham respostas

de questões que lhes são feitas (RAGAZZINI, 2001). Nenhuma fonte é intrinsecamente um elemento objetivo para a compreensão histórica<sup>14</sup>, mas requer atribuição de sentido.

Pesavento (2014, p. 98) reforça essa visão quando diz que

fontes são marcas do que se foi, são traços, são cacos, fragmentos, registros, vestígios do passado que chegam até nós, revelados como documentos trazidos pela História. Nessa medida, elas são fruto de uma renovada descoberta, pois só se tornam fontes quando contêm pistas de sentido para a solução de um enigma proposto. São, sem dúvida, dados objetivos de um outro tempo, mas que dependem do historiador para revelar sentidos. Elas são, a rigor, uma construção do pesquisador e é por elas que se acessa o passado (PESAVENTO, 2014, p. 98).

Por serem fragmentos, registros, vestígios do passado que se mantêm, as fontes dialogam com o presente, sendo que a amplitude da gama de objetos que podem se tornar fontes é reforçada por Pesavento (2014, p. 97), ao dizer que “tudo pode vir a tornar-se fonte ou documento para a História, dependendo da pergunta que seja formulada”. Nesse sentido, tal diálogo entre pesquisador e fonte só é possível quando se considera o trabalho do historiador como “uma ponte entre o presente e o passado” (RAGAZZINI, 2001, p. 15).

Essa perspectiva permite que se pense em outros vestígios para compor a narrativa histórica de determinado contexto, como documentos oficiais, fotografias, mobiliário, correspondências, livros didáticos, objetos e artefatos, depoimentos orais.

Se a História se faz a partir dessas fontes, cabe nesse ponto ressaltar a importância do pesquisador; para Ragazzini (2001, p. 14, grifo do autor), “a fonte é uma *construção* do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica”. Para que uma fonte, um documento, passe a fazer sentido no contexto investigado pelo historiador, é necessário que se pense a

[...] análise que se faz dele, e não o documento em si. São as perguntas que o pesquisador elabora e as lentes que utiliza para analisar teórico e epistemologicamente que possibilitam recompor cenários vividos a partir de vestígios e dos instrumentos escolhidos pelo investigador (SOUZA, 2015, p. 50).

Essa análise permite compreender quão importante é para a historiografia a forma como essas fontes são tratadas pelo pesquisador (LUCHESE, 2015). Não apenas as fontes ou o próprio historiador, mas a *maneira* de analisar essas fontes também é um elemento a ser

---

<sup>14</sup> Assume-se essa posição a partir de Bacellar (2005, p. 25), a saber: “Dos que viam nos documentos fontes de verdade, testemunhos neutros do passado, aos que analisam seus discursos, reconhecem seus vieses, desconstruem seu conteúdo, contextualizam suas visões, muito se passou [...]”.

considerado na construção da narrativa histórica. Como pontua Le Goff (1990, p. 110), “nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado”. Passamos a pensar, portanto, nos seguintes componentes de uma análise historiográfica: a) as fontes; b) o historiador; e c) o método. Nenhum desses elementos é ingênuo: as fontes se fazem repletas de intencionalidades, o historiador é carregado por relações de poder, e o método é sempre uma escolha<sup>15</sup>. O diálogo que o historiador trava com os documentos permite que se percebam as possibilidades de cada fonte, que se estabeleça a problemática da pesquisa como lente de análise, que se percebam as possibilidades de identificar vestígios do passado. Nenhuma fonte é utilizada de forma arbitrária em uma pesquisa; para Bacellar (2005), sempre existe intencionalidade nos documentos, seja em sua produção, preservação ou manutenção. Nesse mesmo sentido, acredita-se que a mesma intencionalidade ocorra na seleção das fontes abordadas pelo pesquisador.

Para Luchese (2015), ao pensar nesse *como* se realiza a pesquisa, estabelece-se um modo de fazer que se articula entre a lente teórica e as escolhas metodológicas. É importante que se reconheça para esta pesquisa, portanto, qual foi o percurso metodológico adotado a fim de identificar, também, o lugar de fala da pesquisadora.

Investigar o ensino primário por meio dos vestígios de uma cultura escolar permite que se considere uma diversidade de fontes, sempre acompanhadas dos pressupostos teóricos que se estabelecem a partir da História Cultural. Para Souza (2007, p. 179-180), “o estudo histórico dos materiais escolares pode ser um instrumento valioso para se decifrar a cultura escolar à medida que as práticas são mediatizadas, em muitos sentidos, pelas condições materiais”.

Mas, para isso, é necessário que se inicie esse percurso a partir de um simples questionamento: como esse estudo histórico dos materiais pode ser feito? Em vista dos elementos que compreendem a materialidade – espaço, objetos, mobiliário – e que se tornam objetos de investigação, para este estudo estabeleceu-se a análise documental como ponto de partida para a delimitação das fontes.

Nesse sentido, buscou-se identificar documentos que contribuíssem para a contextualização do objeto de estudo no cenário proposto pela pesquisa. Para isso, fez-se necessária a consulta ao acervo físico e digitalizado de documentos do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA), ao acervo digitalizado do Centro de Memória da

---

<sup>15</sup> Essa relação foi formulada a partir de Luchese (2015), que traz a seguinte construção: “O trabalho do historiador não é o de juntar documentos e escrever a partir deles ‘A História’. Todas as fontes históricas que nos chegam do passado são plenas de relações de poder, de jogos de sentido e significação, construídas e preservadas no tempo para as gerações futuras”. A essa construção se fez presente também o texto de Jorge Grespan (2008) “Considerações sobre o método”.

Câmara dos Vereadores de Caxias do Sul (CMCVCXS), à reserva técnica do Museu Municipal de Caxias do Sul, à Hemeroteca da Biblioteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional (BDFDN).

Com o intuito de identificar documentos sobre objetos da cultura escolar utilizados para o ensino nas escolas municipais de Caxias do Sul, o primeiro movimento para a realização desse estudo foi a identificação das escolas existentes no município. Inicialmente, foi feita uma busca na base de dados do acervo digital do AHMJSa, permitindo identificar a lista de escolas que estiveram ativas dentro de um período que compreendia 1890 até 1950. A pesquisa foi realizada no acervo digital, Fundos *PM - Arquivo da Prefeitura Municipal*, Subfundos *Educação Pública*, e resultou em uma relação extensa de escolas. Para cada uma das escolas, foi feito um levantamento dos documentos possíveis de serem encontrados no acervo físico do AHMJSa, tendo como foco aqueles documentos que poderiam trazer informações a respeito de objetos e materiais relacionados com a escola, como inventários, solicitações, livros de atas.

Como resultado desse primeiro contato entre pesquisadora e fontes documentais, emergiu o seguinte questionamento: no cenário da educação pública municipal de Caxias do Sul, o que foi um fator relevante que poderia ter representado mudanças para esse contexto? Considerando-se esse questionamento, observou-se que em 1930, por meio de Decreto nº 4.491, o Governo do Estado possibilitou a criação da Escola Complementar Duque de Caxias, com o intuito de investir na instrução de professores (ADAMI, 1981). Essa escola voltada para a formação dos professores cria um marco na região, e, como sinaliza Luchese (2015), significou um olhar diferente não apenas para a formação de professores, mas para o cenário de toda a educação do município. Dessa maneira, o recorte temporal desta pesquisa foi organizado compreendendo o período entre a criação do município de Caxias do Sul e a instalação da Escola Complementar.

Ao compreender as mudanças históricas que ocorreram no período na região, foi possível traçar novas perspectivas de análise, criar novas relações. Foi necessário voltar-se ao que diz Le Goff (1990), quando afirma que os documentos históricos se relacionam com a época e a sociedade que os produziu. O contato com esses documentos também permitiu experienciar o que Souza (2015, p. 50) afirma: “a partir da problemática construída pelo investigador, no presente, se produzem novos sentidos ao conjunto e aos fatos históricos narrados”. Como já mencionado anteriormente neste capítulo, o método, o como fazer, também compõe a perspectiva de investigação, e deparar-se com a necessidade de repensar o *corpus* documental fez parte do processo de amadurecimento desta pesquisa.

O ajuste do recorte temporal da pesquisa possibilitou mapear a existência de Aulas Públicas nos seguintes locais no município de Caxias do Sul entre os anos de 1890 e 1930<sup>16</sup> (APÊNDICE A), cuja tabulação dos dados é apresentada conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Relação dos Distritos que possuíam aulas públicas entre 1890 – 1930

<b>Distrito</b>	<b>Aulas públicas</b>
1º Distrito	30
2º Distrito	11
3º Distrito	10
4º Distrito	7
5º Distrito	9

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Pensar nos locais onde as aulas públicas estiveram alocadas também foi uma maneira encontrada para se pensar no contexto escolar da época e como a predominância das instituições em áreas rurais contribuiu para a produção de determinada cultura material.

Na Tabela 2, procurou-se organizar as aulas a partir de uma linearidade temporal, identificando o nome com o qual ela é mencionada nos documentos, sua localidade e o professor responsável no período do documento analisado.

Tabela 2 – Relação das Aulas Públicas com documentos preservados entre 1890 - 1930<sup>17</sup>

<b>Ano</b>	<b>Aula Pública</b>	<b>Localidade</b>	<b>Professor</b>
1890	13ª Aula pública do Sexo Masculino da Nona Legoa	1º Distrito	Tristão D`Ávila
1891	Aula Mixta da 5ª Legoa	1º Distrito	Honorina Soares Dutra
1891	Aula pública da 6ª Legoa	1º Distrito	Miguel Affonso Soares Dutra
1891	Aula Pública do Sexo masculino da 8ª Legoa	1º Distrito	Raul Luiz Gomes d`Abreu
1891	Aula Pública Mixta de Forqueta	8º Distrito	Bertha Kohn
1891	Aula Pública Mixta da 7ª Legoa	1º Distrito	Luiza Morelli
1892	Aula Nacional do Sexo Masculino de Nova Trento	2º Distrito	Jacintho Targa
1892	Aula Pública do Sexo masculino da 8ª Legoa	1º Distrito	Raul Luiz Gomes d`Abreu
1892	Aula 6ª Legoa	1º Distrito	Miguel Affonso Soares Dutra
1892	Aula Nacional do Sexo masculino de Nova Pádua	4º Distrito	Carlos Mantuani
1892	Aula Nacional do Sexo masculino de Nova Pádua	4º Distrito	Carlos Mantuani

<sup>16</sup> Esse mapeamento partiu da consulta das escolas municipais realizada no acervo digital da AHMJSa, mas foi complementado a partir da consulta a outros documentos encontrados no mesmo arquivo. Essa relação considera as datas que aparecem no documento do acervo, dessa forma, ao se referir à localidade, esta pesquisa procura tratar dos distritos que compunham o município de Caxias do Sul a partir de Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998): *1º Distrito* – Sede (1890); *2º Distrito* – Nova Trento (1890 a 1924) – São Marcos (1924 a 1927) – Nova Vicenza (1927 a 1934); *3º Distrito* – Nova Milano (1902 a 1917) – Nova Vicenza (1917 a 1927) – Galópolis (1927 a 1963); *4º Distrito* – Nova Pádua (1904 a 1924) – Galópolis (1925 a 1927) – Ana Rech (1927 a 1963); *5º Distrito* – Galópolis (1914 a 1924) – São Marcos (1927 a 1936) – Ana Rech (1927 a 1927).

<sup>17</sup> Optou-se por manter a denominação das aulas conforme a grafia encontrada nos documentos.

1892	Aula Nacional do Sexo Masculino de Nova Trento	2º Distrito	Jacintho Targa
1892	Aula Pública Nacional da Nova Pádua	4º Distrito	Carlos Mantuani
1895	Aula Pública do Sexo masculino da Colônia Sertorina	3º Distrito	Luigi Facchin
1896	Aula Mixta da Vila de Santa Thereza de Caxias	1º Distrito	Maria Lisbela d' Avila Pinto
1899	Aula de São José da 1ª Legua	1º Distrito	Antonio Mengatto
1899	Aula Pública de São José	1º Distrito	Antonio Mengatto
1902	Aula Municipal do Travessão Sulferino da 5ª Legua	3º Distrito	Catharina de Mello e Silva
1903	Escola Mixta da 6ª Legoa	1º Distrito	Amelia Ungaretti
1904	Aula Municipal do Travessão Sulferino da 5ª Legua	3º Distrito	Vicentina Torres
1904	Aula Municipal Mixta da 11ª Legua São Gothardo	2º Distrito	Pedro Cecconello
1904	Aula Mixta da 6ª Légua	1º Distrito	Amelia Ungaretti
1905	Aula Municipal Mixta da 11ª Legua São Gothardo	2º Distrito	Pedro Cecconello
1905	Aula Municipal Mixta da 6ª Légua	1º Distrito	Vicentina Torres
1925	19ª Aula Publica do Burgo	1º Distrito	Christiano Ramos de Oliveira
1925	13ª Aula de Cortume	1º Distrito	Rosa Carneiro Tartarotti
1925	5ª Aula de Nova Vicenza	3º Distrito	-
1926	25ª Aula Pública Mixta de São Pelegrino	1º Distrito	Luiza Marchioro Cantergiani
1927	20ª Aula da 9ª Legua	1º Distrito	Marcos Martini
1927	2ª Aula Mixta de São Marcos	6º Distrito	-

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A organização dos dados por meio de tabela permitiu identificar as diferentes formas com que as aulas recebiam sua denominação pelos professores: aula pública, aula municipal, aula nacional, aula mista, aula do sexo masculino, aula de Cortume<sup>18</sup>. O termo “aula” aqui configura como um sinônimo para as escolas públicas, caracterizadas pelo ensino de um único professor, lecionando muitas vezes em sua própria casa ou em local alugado, cujo espaço era destinado ao ensino de alunos de diferentes idades e níveis de conhecimento (PERES, 2000).

Organizar o mapeamento das localidades onde havia menção a aulas públicas foi importante para definir a próxima fase da pesquisa: identificar quais dessas aulas tiveram documentos preservados e que se relacionassem com a materialidade escolar. Nessa etapa, houve a necessidade de visitar o acervo físico do AHMJSa, onde foi possível encontrar documentos que se relacionassem diretamente com os objetos escolares. Esses documentos específicos compunham o Fundo *Patrimônio*, contendo a relação de correspondências expedidas ou recebidas pelas escolas, permitindo que se observem as solicitações de materiais, as relações de materiais não recebidos, orçamentos. Esses documentos, manuscritos ou datilografados, de acordo com o período em que foram produzidos, necessitaram cuidados,

<sup>18</sup> Cortume, nesse caso, relaciona-se com a localidade do Travessão Vitor Emanuel, no 1º Distrito, conforme indica matéria publicada no Jornal *O Momento (RS)* – 1933-1950 (BDFDN).

como uso de luvas e outros materiais específicos para o seu manuseio. Além disso, foi realizado o seu registro fotográfico, objetivando a consulta futura e a criação do banco de dados.

O registro fotográfico foi realizado com o uso de um dispositivo celular, gerando imagens na extensão JPEG<sup>19</sup>, em uma resolução de 72 DPIs. Após esse registro, essas imagens foram armazenadas em uma pasta específica, e cada uma delas foi renomeada de acordo com um código criado para que funcionasse como um descritor para as buscas futuras. Segundo Souza (2015, p. 52), essa “prática consiste no desenvolvimento de um suporte com densidade capaz de preservar ou disponibilizar virtualmente a visualização do documento em terminal ou outro material”, colaborando diretamente para o acesso, para a catalogação e organização do material.

Pelo formato com o qual esses objetos foram digitalizados, a transcrição foi um movimento necessário para a etapa de categorização e análise, pois permitiu transformar os dados da imagem em rastreáveis, visto que a digitação do conteúdo gera elementos possíveis de serem pesquisados em *softwares* de busca. A transcrição dos documentos consistiu em digitar em um *software* toda a informação contida no documento, tal e qual a maneira com que ele foi escrito, preservando a ortografia, assim como possíveis erros ou maneirismos da época<sup>20</sup>. A transcrição, nesse caso, não objetiva substituir o cuidado e a minúcia do tratamento dado ao documento original; como orienta Vieira (2011, p. 1635), “ainda que a forma de acesso seja diferente, o mesmo não ocorrerá com o conteúdo a ser desvendado”.

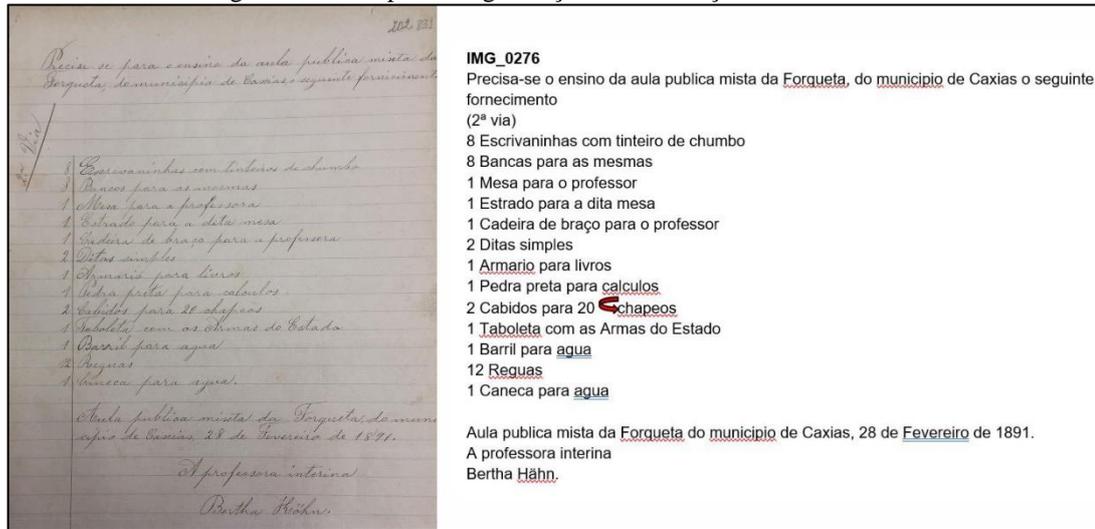
A Figura 5 apresenta um comparativo entre o registro fotográfico do documento original e a sua transcrição, sendo que a palavra que gerou dúvida foi precedida de uma seta vermelha, indicando que deveria ser averiguada antes da análise:

---

<sup>19</sup> JPEG é a extensão do arquivo que se caracteriza por comprimir a imagem de maneira a torná-la leve e de leitura em diferentes softwares.

<sup>20</sup> É importante ressaltar nessa etapa que algumas palavras foram de difícil identificação em vista da caligrafia que a produziu, sendo que as palavras que não foram de fácil identificação foram marcadas no documento para serem averiguadas posteriormente.

Figura 5 – Exemplo de organização da transcrição de documento



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Após a realização das transcrições, iniciou-se a construção de quadros e esquemas que permitiram organizar esses primeiros dados obtidos, emergindo dessa relação os principais indícios que formam o *corpus* empírico para esta pesquisa. A primeira classificação dos documentos passou pela formação das unidades de análise por meio das categorias, procurando nos próprios documentos elementos que emergissem por meio da interpretação e da codificação (PIMENTEL, 2001). Essas unidades (APÊNDICE B) foram aprimoradas até resultarem nas seguintes classificações dos documentos, conforme Tabela 3:

Tabela 3 – Classificação de documentos do *corpus* empírico

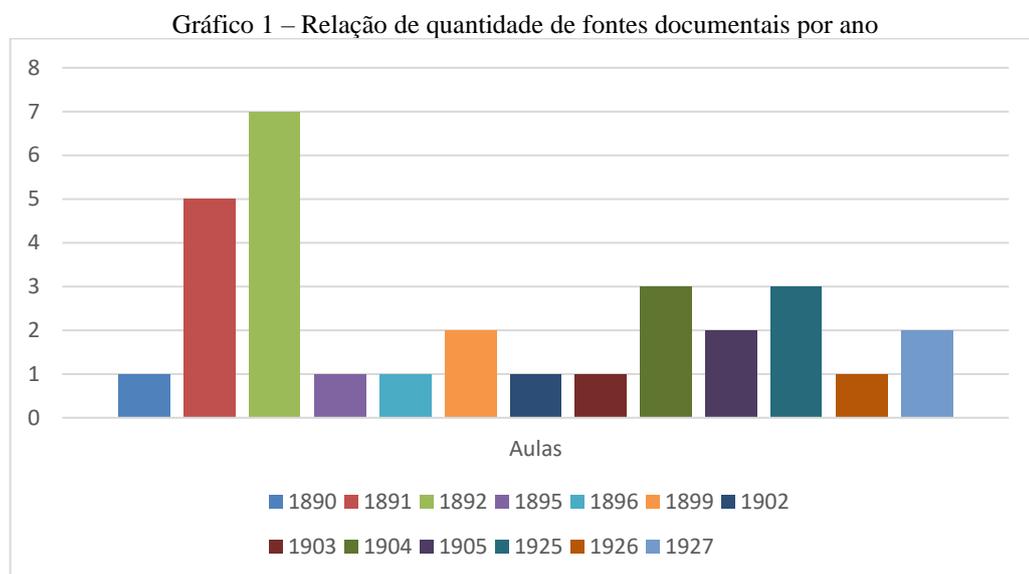
Tipos de documentos	Quantidade
Solicitação de materiais	15
Fornecimento de materiais	9
Informe de não recebimento	1
Inventário	5
Relação de caixotes enviados	1
Orçamento de mobiliário	1
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>

Fonte: elaborado pela autora (2019).

A análise dos documentos apresentados na Tabela 3 é descrita de maneira detalhada no **Capítulo 2.2 – A perspectiva material em destaque**, com o viés de identificar, por exemplo, as recorrências dos objetos e materiais escolares ali encontrados, sendo que “a escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial” (CELLARD, 2008, p. 303). Dessa forma, procurou-se interpor-se a esses documentos de maneira questionadora e até mesmo provocativa, de tratá-los como

monumentos, que, ao mesmo tempo que nos trazem *no hoje* fragmentos de um tempo, são resultado das concepções sociais de um determinado período e, portanto, são produções humanas (LE GOFF, 1990).

Essa análise, na perspectiva das aulas públicas, permitiu identificar que o maior volume de documentos preservados no recorte temporal proposto e selecionados para esta pesquisa foram os anos de 1891 e 1892 (Gráfico 1), colaborando, assim, para que se pensasse na educação pública e na materialidade que envolve a cultura escolar, a partir dos primeiros anos da formação do município.



Fonte: elaborado pela autora (2019).

A perspectiva da escola era tida pelos imigrantes como um elemento de distinção social, política, cultural e econômica, sendo as solicitações por escolas públicas uma constante no período que abrange esta pesquisa (LUCHESE, 2015), e, da mesma forma, permite-nos supor que a necessidade em amparar essas escolas com materiais didáticos e objetos também se apresentasse como uma constante no diálogo disposto entre os professores e as autoridades responsáveis pela instrução pública do município.

Para compreender o contexto do qual resultam esses documentos, uma aproximação com outras fontes fez-se necessária, considerando-se como elementos norteadores os apontamentos de Luchese (2014, p. 151):

Na análise de documentos textuais, tenho tido em conta seis preocupações principais que se relacionam à concepção do documento, pensado como uma prática e uma realização social: 1) as condições de produção do documento; 2) os procedimentos internos; 3) as condições de circulação do documento; 4) a materialidade do documento; 5) a apropriação; 6) a preservação.

São essas concepções que se fazem presentes ao pensar na análise dos documentos que compõem o *corpus* empírico desta pesquisa, sempre tendo em mente, enquanto se realiza essa tarefa, que nenhum dos documentos deve ser considerado distante de seu contexto, de sua historicidade.

Ao se pensar nos documentos selecionados, esta pesquisa aqui se aproxima do que diz Cellard (2008, p. 299), quando afirma que é “impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja”; esses documentos que se apresentam como vestígios do contexto formam apenas uma pequena parcela de toda a correspondência enviada e recebida entre os professores e o poder público, sejam eles representados pelo poder do Intendente ou do Inspetor escolar, e, para colaborar com a construção de uma narrativa histórica, precisaram ser confrontados, triangulados com outros elementos que constituem esta pesquisa, seja relacionando com demais pesquisas que se aproximam do objeto aqui estudado, seja utilizando outras fontes para compor o campo empírico.

Essa triangulação permite construir correlações entre as informações identificadas nas fontes, estabelecendo uma relação direta entre o documento e o historiador que realiza o cruzamento das informações por meio da interpretação do que se apresenta nos documentos (SOUZA, 2015). Para possibilitar essa correlação de informações, construiu-se a seguinte organização para as fontes documentais:

a) *Relatórios da Intendência*: o objetivo de analisar os relatórios da Intendência é compreender como os gestores municipais abordavam o ensino público, buscando identificar as informações sobre orçamento dispensado com a instrução pública, o ordenado dos professores, as despesas com materiais e objetos escolares. Para isso, foram analisados um total de 8 relatórios, disponíveis no acervo digital do AHMJSA, nos Fundos *Arquivo da Prefeitura Municipal, Série Relatórios de Atividades da Administração Municipal*. Os principais pontos identificados nesses relatórios estão dispostos no Quadro 4:

Quadro 4 – Relação dos relatórios utilizados na pesquisa

Ano	Informações obtidas nos relatórios
1903	Informações a respeito da instrução pública do município, sendo relatada a quantidade de aulas municipais, os professores que as ministravam e a frequência de alunos, com sua respectiva divisão em cada aula. Também apresenta a tabela de despesas, em que está relacionado o valor gasto em instrução pública.
1904	Apresenta relação de despesas com a instrução pública. Relação das aulas municipais e seus respectivos professores, incluindo também a quantidade de alunos em cada aula. Nos

	anexos, apresenta o valor do ordenado de cada professor, incluindo o valor para fornecedores de materiais.
1905	Informa a quantidade de aulas e as despesas totais, sem especificar por aula. Não há informe de professores ou quantidade de alunos.
1906	Informa o valor dos gastos orçamentários com a instrução pública.
1907	Nomeações de professores, com a respectiva despesa. Informe da quantidade de aulas e seus respectivos professores. Despesa geral com a instrução pública.
1908	Despesa total das aulas municipais.
1909	Despesa total da instrução pública.
1910	Quadro com a relação de aulas municipais; despesas com o ordenado de professores; gasto geral com a instrução pública.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Importante ressaltar que esses documentos trouxeram informações importantes para a pesquisa, pois alguns dos relatórios identificavam as aulas públicas, os professores que as ministravam e a quantidade de alunos que frequentava cada aula. Essas informações fazem-se necessárias no momento de construção da narrativa histórica por meio dos vestígios, pois permitem perceber o contexto, reforçar informações já coletas e questionar pressupostos de pesquisa (CELLARD, 2008). Esse diálogo com os relatórios, portanto, permitiu uma aproximação entre as correspondências, documentos em sua maioria produzidos por professores, e os relatórios da Intendência, um documento produzido pelo próprio poder público do município.

É importante sempre ter em mente que “[...] a elaboração de um documento não necessariamente significa que seguiram as normas de conteúdo informacional originalmente previstas” (BACELLAR, 2005, p. 62), e que, mesmo sendo informações que partem de um poder oficial<sup>21</sup>, não podem ser consideradas como posição única dentro da construção da narrativa do passado, visto que o documento já é por si só “uma interpretação de fatos elaborados por seu autor e, portanto, não deve ser encarado como uma descrição objetiva e neutra desses fatos” (SOUZA, 2015, p. 56). A desconstrução desses relatórios, assim como sugere Le Goff (1990), permite pensar em questionamentos que estabelecem uma relação entre os sujeitos que os produziram e a narrativa histórica que é preservada neles.

b) *Leis Orgânicas*: da mesma forma que o uso dos relatórios, nas Leis Orgânicas do município procurou-se identificar a orientação do poder público a respeito da instrução pública, com as observações sobre obrigatoriedade do ensino, por exemplo. Foram utilizadas para este estudo os documentos de 1892, 1902, 1914 e 1936. Esse último, mesmo saindo do recorte

<sup>21</sup> Como oficial, esta pesquisa segue as tipologias de documentos apresentadas por Bacellar (2005), sendo presentes nas três esferas do poder: Poder Executivo, Poder Legislativo e Poder Judiciário.

temporal proposto para a pesquisa, permitiu que se pensasse nas recorrências e diferenças entre cada documento apresentado.

Essas fontes documentais foram pesquisadas no acervo digital do CMVCXS, na lista de documentos referentes às *Leis Orgânicas*. Essas normas próprias instituídas pelo município são apresentadas de maneira impressa, sendo apenas o documento de 1892 também digitalizado em sua versão manuscrita. Para as análises aqui registradas, optou-se por utilizar apenas os documentos impressos em função da facilidade de compreensão da escrita e facilidade em fazer a seleção e anotação dos trechos identificados como importantes para esta pesquisa. Procurar os conceito-chave e a lógica interna de cada Lei Orgânica serviu como orientação para a escolha dos trechos a serem utilizados para a triangulação dos dados, procurando organizar diferentes intersecções a fim de refinar a análise do contexto.

c) *Correspondências dos inspetores escolares*: nesses documentos, procurou-se observar a relação entre o ensino público e o poder público, tendo a figura do inspetor escolar como mediador entre esses outros atores sociais. As ideias e práticas de um ensino padronizado, proposto pela reforma na instrução pública, permitem que se pense na figura do inspetor escolar como norteador de uma nova organização escolar, materializada por meio da adequação de estrutura, mobiliário, currículo, passíveis de fiscalização e de controle (GASPAR DA SILVA; MENDES DE JESUS; FERBER, 2012).

Nessas correspondências, torna-se possível identificar o endosso à solicitação de materiais para as escolas do período, assim como uma orientação de vigilância e de controle constantes. A Tabela 4 demonstra a quantidade de correspondências utilizadas a partir do assunto principal:

Tabela 4 – Categorização das correspondências dos inspetores escolares

Assunto	Quantidade
Posse de professores	7
Licença de professores	2
Fornecimento de materiais	2
Solicitação de aulas públicas	1
Roubo de materiais	1
Alteração em aulas	1
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>

Fonte: elaborado pela autora (2019).

As correspondências analisadas são referentes ao período de 1891 a 1917, referentes ao inspetor escolar Antonio Moro; 1914, referentes ao inspetor (e também intendente) José Penna de Moraes; e 1917, referentes ao inspetor Agnello Cavalcanti. Essas correspondências serviam

para solicitar materiais e escolas, para reforçar pedidos dos professores, para informar sobre a posse de professores, para oficializar alterações em aulas: nesse sentido, o inspetor passa a assumir um papel de mediador entre a Intendência e a esfera da instrução pública, seja ela representada por professores, pelos diretores gerais ou pela própria comunidade. Como afirma Luchese (2015, p. 395) os cargos “de inspetor escolar municipal eram resultado de indicação por parte dos intendentos, que também opinavam na escolha dos que fariam parte do conselho escolar”, sendo considerados agentes de confiança do município.

Esse olhar para os inspetores proporciona que se pense a respeito dos autores que produziram esses documentos, seus interesses, os tensionamentos políticos que envolviam a esfera da instrução pública; para Cellard (2008, p. 310), “os interesses dos autores desses documentos são múltiplos, em razão dos diferentes grupos sociais que eles representam, embora também sejam convergentes”, o que justifica, no contexto desta pesquisa, a escolha por utilizar os documentos produzidos por eles como fontes. Mas, por que a escolha das correspondências e não dos relatórios de inspeção? As correspondências foram escolhidas como uma maneira de tensionar os vestígios também encontrados em outras correspondências: nesse caso, as dos professores. Essa escolha sustenta-se no trecho apresentado por Cellard (2008, p. 296): “o exame minucioso de alguns documentos ou bases de arquivos abre, às vezes, inúmeros caminhos de pesquisa e leva à formulação e interpretações novas, ou mesmo à modificação de alguns pressupostos iniciais”. Procura-se, portanto, ao analisar as correspondências dos inspetores escolares, permitir um novo olhar para a análise desses sujeitos na construção da narrativa da escolarização de Caxias do Sul.

d) *Atos e Decretos*: nos atos e decretos procurou-se observar principalmente a relação das aulas públicas, a abertura de escolas e a nomeação de professores, sendo que os dados foram utilizados para criar a narrativa do contexto escolar do período. Observar a esfera legislativa permite instaurar um diálogo entre o que era idealizado para a instrução pública e o que era executado – essa tessitura torna-se possível a partir do que afirma Pesavento (2014, p. 97): fontes como “relatórios, correspondência oficial, anais do poder legislativo, mensagens do governador, legislação e códigos de posturas, discursos de políticos, bastante utilizados para outras abordagens, podem agora sofrer novas leituras”. E é nessa possibilidade de uma “nova leitura” que foi possível identificar as seguintes categorias de assuntos para análise, como se identifica no Quadro 5:

Quadro 5 – Relação das informações selecionadas nos Atos e Decretos

Ano	Informações obtidas nos Atos e Decretos
-----	---

1898	Ordenados e materiais para as aulas
1899	Ordenado de professores
1901	Investimento com a instrução pública;
1904	Ordenado e materiais para as aulas
1907	Ordenado dos professores; criação de duas aulas municipais;
1910	Extinção de aula municipal; criação de aula municipal;
1911	Transferência de aulas para diferentes localidades; transferência de professores;
1912	Quadro de localização das aulas públicas
1914	Abertura de aulas públicas; quadro de localização das aulas públicas
1915	Quadro de localização das aulas públicas
1916	Quadro de localização das aulas públicas
1917	Quadro de localização das aulas públicas
1918	Quadro de localização das aulas públicas; criação de aula pública
1925	Competências dos inspetores escolares

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Há, portanto, um processo que se estabelece ao ser feita a leitura dos documentos selecionados e a identificação de assuntos importantes para colaborar na construção do cenário histórico do período. Os quadros de localização das aulas públicas, por exemplo, permitem problematizar a distribuição e o acesso à instrução pública, o papel dos sujeitos na organização das aulas públicas e na relevância da materialidade para as práticas instauradas nas salas de aulas, relacionando as políticas públicas às condições materiais proporcionadas na época. Cabe ressaltar o que diz Chartier (1991, p. 16) a respeito da relação entre a fonte documental e as práticas que a designam: “Sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. Identificá-los é uma condição obrigatória para entender as situações ou práticas que são o objeto de representação”, e não se pode cair na ingenuidade de ignorar o tipo de documento analisado e as intencionalidades sobre ele postas.

e) *Jornais*: a escolha dos jornais da época como fonte para esta pesquisa objetiva permitir um olhar mais abrangente sobre como a instrução pública era objeto de controle também por parte da comunidade, dando destaque ao que se torna *escolha* dos responsáveis pelos jornais em ser noticiado à comunidade. Como afirma Luca (2008, p. 140):

O pesquisador dos jornais e revistas trabalha com o que se tornou notícia, o que por si só já abarca um espectro de questões, pois será preciso **dar conta das motivações que levaram à decisão de dar publicidade a alguma coisa**. Entretanto, ter sido publicado implica **atentar para o destaque conferido** ao acontecimento, assim como para o local em que se deu a publicação: é muito diverso o peso do que figura na capa de uma revista semanal ou na principal manchete de um grande matutino e o que fica relegado às páginas internas.

Esse deslocamento entre o que era noticiado nos diferentes jornais da época e o que era apresentado em relatórios e vistos nas correspondências dos professores e inspetores também permitiu elaborar um olhar mais apurado para esses documentos, pois o uso de jornais como

fontes requer alguns cuidados metodológicos para que não se caia na ingenuidade de análise; é importante que se considere o que aponta Chartier (1991, p. 187) acerca desses documentos escritos:

[...] suas articulações retóricas ou narrativas, suas estratégias de persuasão ou de demonstração. Os agenciamentos discursivos e as categorias que os fundam – como os sistemas de classificação, os critérios de recorte, os modos de representações – não se reduzem absolutamente às ideias que enunciam ou aos temas que contêm. Possuem sua lógica própria – e uma lógica que pode muito bem ser contraditória, em seus efeitos, com a letra da mensagem.

Não há, portanto, um discurso livre de estratégias, livre de relações de poder. Faz-se necessário que se coloque a dúvida como principal lente, procurando dentro do cruzamento de documentos informações que se complementem e que possibilitem a construção de uma narrativa que permita a análise da materialidade. É necessário, como nos diz Luchese (2014, p. 151), que se pense “no atravessamento dos documentos, perceber as recorrências, os indícios como formas de pensar a educação e as múltiplas relações sócio-político-econômicas, que produzem os discursos”. Dessa forma, foi realizada uma pesquisa na Hemeroteca da Biblioteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional (BDFDN) com os seguintes descritores:

- a. instrução pública;
- b. aulas públicas;
- c. material escolar.

A escolha desses descritores como filtro de pesquisa também direciona a análise para aquilo que se pretende investigar no contexto desses documentos, produzindo um resultado específico para este estudo, visto que relacionar o aspecto da instrução pública, das aulas e da materialidade produz por si só um recorte temático dentro desses impressos. As informações encontradas são categorizadas no Quadro 6, a partir do qual se pode criar, também, uma linearidade temporal para os registros selecionados:

Quadro 6 – Relação de periódicos selecionados no BDFBN

Periódico	Ano	Mês	Informação
O Cosmopolita	1902	Dezembro	Exames nas aulas públicas; frequência de alunos; anúncio de fornecimento de mapas para professores
	1903	Julho	Agradecimentos da comunidade à abertura de aula pública
		Agosto	Despesas com a instrução pública
	1904	Agosto	Informe de não recebimento de materiais e objetos escolares
Correio do Municipio	1911	Dezembro	Despesas com instrução pública
	1913	Janeiro	Despesas com instrução pública
	1914	Julho	Mau estado do espaço para aula pública

O Brazil: orgam do partido republicano	1909	Agosto	Quadro de aulas públicas
	1913	Janeiro	Quadro de aulas públicas
	1917	Maio	Cargo de inspetor escolar
Cidade de Caxias: orgam republicano	1912	Fevereiro	Nomeação de professor para aula pública
		Março	Nomeação de professor para aula pública
Correio Colonial: orgam dos interesses da regio colonial italiana do estado	1925	Maio	Despesas com instrução pública
		Julho	Despesas com instrução pública; informações sobre a situação da instrução pública
		Agosto	Competências dos inspetores escolares; quantidade de escolas e frequência de alunos
		Setembro	Nomeação de professor para aula pública; aposentadoria de professor
		Novembro	Despesas com instrução pública; agradecimento de professor e alunos pelo recebimento de mobiliário e objetos escolares
O Regional: orgam dos interesses da regio colonial italiana do estado	1926	Janeiro	Problemas na instrução pública
		Maio	Informações sobre a instrução pública: quantidade de aulas, professores, alunos, inspetor escolar
		Outubro	Informações sobre as ações do intendente municipal a respeito da instrução pública
O Popular: folha independente e de propaganda do futuro patronato agrícola de Caxias	1928	Dezembro	Anúncio de venda de carteiras escolares usadas
	1929	Março	Solicitação do colégio complementar; despesas com a instrução pública; transcrição do conteúdo sobre a instrução pública presente no relatório da intendência
		Março	Áreas do conhecimento examinadas no exame de professores
		Abril	Solicitação do colégio complementar; despesas com a instrução pública
		Maio	Solicitação de melhores ambientes para o ensino
	1930	Fevereiro	Informações sobre o que é o colégio complementar à população
		Março	Abertura de inscrições para aula pública do professor Christiano Ramos; informe da criação do colégio complementar
		Abril	Aumento das inscrições no colégio elementar após a abertura do colégio complementar; abertura de inscrições para aula pública do professor Christiano Ramos; matéria do professor Christiano Ramos a respeito da importância da família para a educação
		Maio	Matéria do professor Christiano Ramos a respeito do contexto da instrução pública, rebatendo as informações encaminhadas pelo governo do estado
			Junho

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Como afirma Bacellar (2005, p. 64), é necessário “entender as fontes em seus contextos, perceber que algumas imprecisões demonstram os interesses de quem as escreveu”, procurando analisar esses documentos sem se valer da lente de uma única “verdade” – o que fica mais evidente de tensionar no caso das categorias identificadas nos jornais muitas vezes serem as mesmas encontradas em relatórios da intendência ou em atos e decretos, por exemplo.

A tipologia das fontes aqui apresentada não pretende ser exaustiva; muito pelo contrário: optou-se por utilizar diferentes fontes como uma maneira para dar a sustentação empírica ao estudo, exigindo sistematização e um tratamento distinto a cada documento selecionado. O cruzamento desses dados permitiu o cotejo das informações analisadas, resultando em uma abordagem conjuntural do contexto histórico da região e da posição da instrução pública e da materialidade presentes no município.

Tornou-se recorrente no andar da pesquisa o tensionamento entre a materialidade enquanto *descrição em documentos* e a materialidade enquanto *objeto preservado*; não se pode deixar de falar nesse ponto sobre a dificuldade em encontrar esses materiais enquanto *objetos preservados*: como afirmam Vidal e Gaspar da Silva (2011, p. 26), “se por um lado livros e documentos impressos, ainda que escassos, são mais facilmente encontrados os exemplos de carteiras, lousas, globos, quadros parietais, abecedários e uniformes praticamente desaparecem da cena pública”. A pesquisa realizada na reserva técnica do Museu Municipal de Caxias do Sul permitiu encontrar exemplares que colaboraram não apenas para ilustrar ou confirmar o que foi identificado nas solicitações de professores, mas também para pensar nessa materialidade enquanto fator de interação entre sujeito-objeto. Essa relação, muito cara no campo de pesquisa do *Design*, foi inserida nesta pesquisa com a finalidade de procurar nesses objetos preservados também a consistência das categorias de análise que emergiram das correspondências.

Os objetos preservados no museu, dentro do recorte temporal aqui tratado, e que se encontravam catalogados e identificados no acervo, foram fotografados, objetivando a criação de fichas de análise (APÊNDICE C) caracterizadas pela descrição física do objeto e sua função. A Tabela 5 apresenta a relação desses objetos quanto ao seu tipo e quantidade:

Tabela 5 – Objetos preservados fotografados

<b>Tipo</b>	<b>Quantidade</b>
Ardósia	2
Mata-borrão	2
Tinteiro	4
Porta tinteiro	1
Caneta	2
Pena metálica	1
Grafita	1
Tinta para tinteiro	1
Livros didáticos	2
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Esses objetos, pertencentes à dimensão empírica da cultura escolar, instigam uma análise a respeito da sua apropriação nas práticas e nos modelos de escolarização: são esses

materiais escolares que possibilitam um diálogo entre os diferentes sujeitos que disputavam lugares de poder no contexto escolar, e que também possibilitam um olhar sobre as representações das instruções públicas de Caxias do Sul entre 1890 e 1930.

Assim como afirmam Peres e Souza (2011, p. 46):

O envolvimento neste campo de estudo sobre a materialidade escolar no contexto de escolarização primária nos possibilita pensar e acionar um leque variado de questões de pesquisa acerca do cotidiano da escola pública brasileira, investigação esta incitada por objetos escolares que se constituem tanto como indicadores de uma dada prática pedagógica, como artefatos culturais em circulação em determinado contexto histórico.

A perspectiva que mobilizou o processo metodológico desta pesquisa possibilitou o entendimento de que não há *verdades* nem *histórias reais* nos documentos; o que há são as representações dos acontecimentos sociais e culturais, das experiências e vivências dos sujeitos que, em determinado momento, sob determinadas intencionalidades, produziram os documentos aqui utilizados como fontes. Essas representações também permitem falar sobre a materialidade das escolas: da existência e inexistência dos aparatos materiais para a prática pedagógica, da precariedade dos locais de ensino, do discurso de uma modernidade embasada em uma padronização material que nem sempre chegava até as aulas públicas, dos discursos de cuidado e de zelo a respeito dos objetos escolares – materialidade essa que comporta práticas, saberes e discursos da escolarização primária. Como afirma Escolano (2017, p. 258): “Esse material físico nos fala não apenas de seus usos no passado, associados à práticas operatórias, funcionais, mas de seus significados culturais, inclusive muito além das atribuições que seus criadores, usuários e intérpretes lhe conferiram, em seu tempo”.

Nesse processo de identificar, organizar e categorizar o *corpus* empírico desta pesquisa, constituíram-se os limites pelos quais se instituíram as escolhas feitas a partir das fontes, sendo que a materialidade, como objeto e foco de investigação, é descrita no próximo capítulo, a partir da construção das categorias de análise dos objetos que constituem a cultura material escolar da localidade.

## 2.2 A PERSPECTIVA MATERIAL EM DESTAQUE

*Embora tomados quase sempre como um pressuposto natural, os artefatos materiais vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional*

*constituindo um aspecto significativo da cultura escolar.*

**(SOUZA, 2007, p. 165)**

A análise das correspondências foi o processo que desencadeou as categorias temáticas a respeito dos objetos presentes na cultura material escolar, baseando-se em 32 documentos, todos obtidos no acervo físico do AHMJSA. Após o registro fotográfico desses documentos e de seu arquivamento por meio de referências, foi realizada uma análise preliminar (CELLARD, 2008) do conteúdo de cada uma das correspondências encontradas. Para isso, optou-se pela impressão dessas imagens fotográficas, objetivando a facilidade em manusear e realizar anotações sem comprometer o registro inicialmente salvo.

Os conceitos-chave que emergiram dos documentos foram listados em tabelas e organizados por ordem cronológica (APÊNDICE D). Esses conceitos permitiram olhar para os documentos a partir do objetivo com o qual eles foram produzidos: fornecimento, solicitação, inventário, não recebimento e caixotes. A transcrição desses documentos, realizada em ordem dessas categorias, permitiu que se identificassem o contexto, o período, os autores, o objetivo do documento, como sugere Cellard (2008).

Olhar para o universo que cada documento representa como possibilidade historiográfica, identificar as recorrências, as permanências e também as inconsistências (LUCHESE, 2015); a organização de todos os objetos e materiais mencionados nos documentos foi o momento que demandou da pesquisa um olhar criterioso e apurado ao que era apresentado; como afirma Bacellar (2005, p. 55):

As primeiras tentativas de leitura de um documento de arquivo deixarão claro que o pesquisador precisa se "moldar" a uma ortografia e a uma gramática diferenciadas. Mesmo documentos datilografados ou jornais têm escritura distinta, e com tais características devemos fazer a transcrição. Contudo, para o documento manuscrito é preciso, antes de tudo, acostumar-se com a caligrafia.

Há de se falar aqui da dificuldade, muitas vezes, na compreensão dos termos, ou na identificação da caligrafia – nesse viés, a leitura desses documentos passou pelo seu sentido mais estreito, exigindo que se deixasse de lado algumas ideias preconcebidas sobre o conteúdo desses documentos ou sobre a sua apresentação; em muitos momentos havia erros na escrita<sup>22</sup>, caligrafia de difícil compreensão, uso de simplificações ao se referir a determinado objeto: todos esses percalços foram significativos para a rotina do contato com os documentos. Foi

---

<sup>22</sup> Considerando aqui a grafia utilizada no período do documento, ou mesmo comparando com documentos da mesma época.

necessário, assim como afirma Bacellar (2005), que se aprendesse a *ler* o documento para *decifrá-lo*.

Essa aproximação com o documento e o deslocamento necessário para a compreensão das fontes foram essenciais para a construção das categorias de análise da empiria, que, de uma maneira mais objetiva, trouxe os vestígios dos materiais presentes no contexto das aulas públicas para o centro da pesquisa. Ao todo, foram listados 517 objetos presentes nas correspondências, sendo que esse número considera objetos que se repetem em diferentes documentos.

Para Buffa (2005, p. 106), categoria de análise “é um conceito que permite dar uma ‘arrumação’, um ‘arranjo’ no campo que se quer investigar”; fala-se em construção, mas essas categorias emergiram dos documentos a partir do olhar direcionado da teoria: as categorias surgem pelo conteúdo da empiria, mas não podem existir sem o amparo da compreensão teórica acerca da cultura material e dos próprios objetivos da instrução pública no recorte temporal proposto para esta pesquisa.

A análise das fontes documentais foi realizada a partir dos seguintes critérios de organização: a) Função; b) Tipo de Material; c) Uso; e d) Descrição.

A categoria *Função* emergiu do diálogo estabelecido entre a empiria e a teoria – o desdobramento dos objetos escolares correlacionados com os objetivos da instrução pública no município no recorte temporal estabelecido. Há de se considerar que, apesar de todo o discurso estabelecido com o advento dos Grupos escolares, ainda se sentiam no município os resquícios de uma educação voltada ao ler, escrever, contar<sup>23</sup>. Não se procura assumir um olhar ingênuo ao pensar nessas acepções sobre a escolarização: existe um tensionamento de poderes nesses primeiros anos da República que fomentaram na região um olhar apurado para a instrução pública, e, dessa forma, no recorte temporal estabelecido para esta pesquisa, percebem-se as variações em investimentos, em discurso e na preocupação destinada à educação, seja pelos poderes públicos, seja pela própria comunidade (LUCHESE, 2015). Dessa forma, ao se pensar nas categorias *ler*, *escrever* e *contar*, procura-se estabelecer uma ordem para entender essa cultura material a partir de uma perspectiva voltada para o objetivo dado aos objetos. Houve, porém, a necessidade de se pensar também naqueles objetos que se constituíam dentro do contexto escolar fora dessa tríade, como os objetos destinados à organização escolar e os objetos de cunho pedagógico.

---

<sup>23</sup> Assume-se essa visão a partir de Gouvea e Schueler (2012, p. 347): “Por outro lado, as camadas populares tinham em vista um projeto de escolarização de caráter instrumental dirigido à aprendizagem de saberes elementares (ler, escrever, contar)”.

A correlação entre esses elementos é tensionada nos próximos capítulos desta pesquisa. Como categorias, portanto, foram estabelecidas os seguintes grupos de análise de objetos (Quadro 7):

Quadro 7 – Categorias de análise

LER
ESCREVER
CONTAR
ORGANIZAR
INSTRUIR OUTROS CONHECIMENTOS

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os objetos e materiais escolares que formaram a categoria *Organizar* foram identificados a partir da concepção de que os espaços são constituídos por meio dos objetos que os configuram, estabelecendo uma relação de valores específicos. Os móveis, as campainhas e os materiais administrativos são exemplos de vestígios presentes nessa categoria.

Os objetos relacionados com o ensino das ciências naturais, fundamentadas no ensino das “Lições de coisas”, da geografia, da história e do desenho, foram agrupados na categoria *Instruir outros conhecimentos*, com o intuito de identificar por meio dos vestígios as práticas escolares que eles mediavam e que não estavam diretamente relacionadas às demais categorias. Essa perspectiva possibilitou problematizar a relação entre conteúdos, práticas e objetos, utilizando o ponto de vista do método de ensino intuitivo.

A categoria *Tipo de Material* considerou a operacionalidade dos objetos identificados nas fontes documentais, uma leitura realizada a partir de uma aproximação da análise da empiria com o campo do *Design*, resultando nas seguintes classificações dos objetos (Quadro 8):

Quadro 8 – Classificação da categoria Tipo de Material

LIVROS E CARTILHAS
MATERIAIS PARA ENSINO
MOBÍLIA
OBJETOS PARA ESCRITA
OBJETOS PARA HIGIENE
ORGANIZAÇÃO
ORNAMENTOS

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Sobre a categoria *Uso*, objetivou-se nessa etapa identificar características nos objetos que permitissem classificá-los a partir de uma tipologia comum. Por exemplo, os objetos identificados nas fontes documentais como “cadeira de braços”, “cadeira simples” foram classificados a partir de uma tipologia mais generalista que as considerou apenas “cadeiras”, sem entrar em características específicas. Esse processo de análise partiu da experiência no campo do *Design*: ao classificar a tipologia dos objetos<sup>24</sup>, busca-se identificar as características que predominam e que possibilitam uma aproximação relativa a alguma característica desses objetos que permite associá-los.

Cabe, nessa etapa, uma observação: optou-se por manter, nesse critério, o nome do autor quando o material era relativo aos livros e às cartilhas, como uma maneira de facilitar a problematização posterior relativa a esses objetos. Essa escolha em muito foi influenciada pela maneira como os livros foram organizados nos quadros apresentados por Castro (2011).

Já para a categoria *Descrição*, os objetos são apresentados da mesma maneira como são encontrados nas fontes documentais, gerando a sua descrição a partir da perspectiva dos sujeitos que produziram as correspondências.

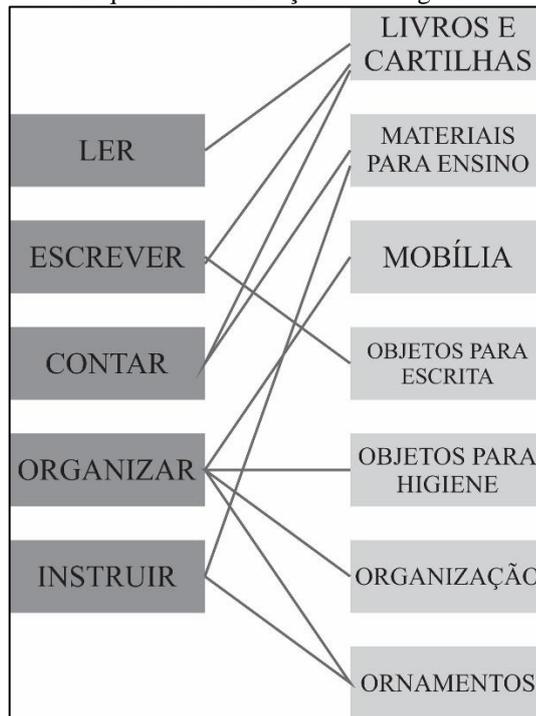
Faz-se necessário explicitar, nessa etapa, que foi a construção das categorias de análise desta pesquisa que viabilizou a organização dos objetos em temáticas, para tornar possível a realização de comparações, problematizações e aproximações entre a teoria, outras pesquisas já realizadas na História da Educação e o contexto histórico de Caxias do Sul, objetivando, assim, a construção de uma narrativa histórica acerca da escolarização primária em Caxias do Sul a partir dos vestígios dessa materialidade.

A relação estabelecida entre as categorias de análise e os tipos dos objetos pode ser visualizada a partir da Figura 6: o entrecruzamento desses objetos permite corroborar com o que afirmam Peres e Souza (2011, p. 54): “a materialidade deixa entrever projetos pedagógicos de escolarização da infância, racionalidades pedagógicas, representações de escola, métodos de ensino, dispositivos educativos, intenções educacionais, entre outros aspectos”.

---

<sup>24</sup> A base para as configurações dos objetos e de suas funções partem do estudo de Löbach (2000), ao propor as funções e categorias de análise dos objetos e produtos industriais.

Figura 6 – Esquema de correlação das categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Esse esquema procurou tornar visível como os objetos poderiam transitar entre as diferentes categorias de análise, nunca partindo de uma perspectiva engessada ou estanque. Articular as categorias de análise foi fundamental para a construção da narrativa histórica por meio dos vestígios da cultura produzida no contexto escolar. Para Peres e Souza (2011, p. 55),

é necessário analisar articuladamente os projetos sociais e os projetos de escolarização, os cenários culturais e os escolares, os discursos políticos e os discursos pedagógicos, a instância econômica de disciplinamento da população dentro e fora da escola, a comercialização de produtos em geral e de produtos escolares, a produção científica em diferentes áreas e a Pedagogia, entre outras relações que podem contribuir para construir um quadro analítico qualificado da cultura material escolar, mesmo que a partir apenas de documentos escritos e apesar de seus limites.

Ao construir as categorias de maneira a criar um movimento que parte de uma visão ampla e segue para o específico da descrição com que os objetos foram identificados nas fontes documentais, procurou-se formar uma base que investiga os objetos em diferentes níveis de constituição, estabelecendo relações entre o cotidiano, os usos e as práticas.

O percurso metodológico desta pesquisa procurou explicitar a consulta aos acervos e a seleção das fontes, os procedimentos dispensados aos documentos utilizados, à criação de critérios e categorias de análise: é por meio da identificação de discursos, sujeitos, práticas e materialidades que se concebe a narrativa histórica construída pelo pesquisador, partindo de

uma tessitura de notas, citações, análises, mesclando o que há nos documentos com aquilo que se pode supor, com aquilo que não está explícito ou que não deixou vestígios. É “o historiador que recorta, que produz, constrói e reconstrói as citações” (LUCHESE, 2014, p. 153), sendo que a construção dessa narrativa do passado sempre parte das escolhas de quem pesquisa.

### 3 O CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO PRIMÁRIA EM CAXIAS DO SUL EM 1890-1930

*O processo de escolarização na RCI congregou inúmeras iniciativas e ações empreendidas por diferentes setores da sociedade e do Estado*  
(LUCHESE, 2015, p. 174)

Ao propor essa contextualização acerca do panorama educacional de Caxias do Sul na Primeira República, esta pesquisa preocupa-se em olhar para a construção da ideia de uma escolarização a partir do que afirma Faria Filho (2007), destacando o sentido a partir de três facetas: a) a primeira relacionada às políticas e aos processos concernentes às redes responsáveis pelo ensino elementar; b) a segunda relacionada à forma especificamente escolar de socialização da infância e da juventude; e c) a terceira faceta, que se relaciona com o processo de submeter pessoas, valores e conhecimentos aos “imperativos escolares”:

É justamente esta faceta da escolarização que, relacionada às outras duas acima explicitadas, permite articular a escolarização com a configuração de um tipo específico de formação/organização cultural a que estamos denominando de *cultura escolar* (FARIA FILHO, 2007, p. 195).

Essa concepção que permite relacionar a escolarização com a cultura material por ela produzida também estabelece um sentido mais direcionado e imbuído de conceitos específicos que tornam a aproximação com as dimensões da cultura escolar propostas por Escolano (2017) um elemento norteador para os pontos neste capítulo destacados.

Para essa posição, esta pesquisa também corrobora com o que argumenta Escolano (2017, p. 118), quando afirma que

Deveríamos considerar que a própria escola, como instituição, não apenas nasce, se organiza e sofre transformações a partir de impulsos e motivações que são culturais – procedentes, em boa parte, do entorno no qual a instituição opera -, mas se inscreve em contextos dotados de determinadas características sócio-históricas com as quais coabita e interage.

Os pressupostos anteriormente abordados permitem tecer o panorama dessa cultura material a partir de uma demarcação estabelecida entre a temporalidade, a historicidade e seus elemento socioculturais, tendo como centro dessa investigação o contexto escolar.

A organização deste capítulo procurou trabalhar a partir da seguinte lógica: historicizar o contexto da educação nos anos de 1890 a 1930, vista como um pressuposto dos ideais positivistas; e aproximar-se da trajetória das aulas públicas de Caxias do Sul, voltando o olhar para o processo de caracterização do ensino no município e sua relação com a materialidade.

### 3.1 UMA IDEIA POSITIVISTA

*Com a ascensão ao poder da fração político-partidária republicana à época, a escola pública foi transformada em instrumento importante da ação dos governantes gaúchos, no sentido da concretização do seu projeto de modernização conservadora do Rio Grande.*  
**(CORSETTI, 2002, p. 194)**

Pensar a escolarização primária de Caxias do Sul exige um diálogo entre as concepções teóricas, as investigações já realizadas acerca do tema em caráter nacional e regional, e a consulta às fontes selecionadas para esta pesquisa. É uma tarefa, portanto, que exige aproximações entre o contexto regional, uma colônia de imigração italiana que pautou inicialmente a sua educação em uma tríade baseada na família, no catecismo e na escola<sup>25</sup>, o contexto nacional, com o processo de constituição da República, e o contexto educacional, com as heranças do Ato Adicional de 1834 e seu efeito de pulverização das responsabilidades com a educação primária<sup>26</sup>, que passava a ser dever de cada Província (SUCUPIRA, 2005).

É importante ressaltar, porém, que o recorte temporal que emergiu nesta pesquisa abrange diversas mudanças políticas e sociais que influenciaram diretamente na maneira como o Estado brasileiro trabalhou a representação da escola e da escolarização no período histórico que compreende os anos de 1890 e 1930. A Proclamação da República, em 15 de Novembro de

<sup>25</sup> A partir de Luchese (2015, p. 105): “A educação das crianças se fazia na participação da família, no exemplo na execução de responsabilidades, das quais elas, desde cedo, tinham de dar conta (trabalho), no ensinamento/catecismo religioso e, também, na escola – pensada, especialmente, em seu sentido prático e básico – a leitura, a escrita, e as quatro operações”.

<sup>26</sup> “A apertada centralização de nossa primeira Constituição produziu a reação política do Ato Adicional de 1834 e a garantia da instrução primária gratuita que ela dava aos brasileiros tornou-se dever das províncias” (SUCUPIRA, 2005, p. 59). Para ilustrar essa descentralização, Sucupira (2005, p. 66) ainda discorre: “Enquanto as províncias, em 1874, aplicavam em instrução pública 20% de suas parcas receitas, o governo central não gastava, com educação, mais de 1% da renda total do Império”.

1889, permite que se pense na escolarização como um elemento importante para a consolidação de uma representação de país independente cujo território, história e língua passam a ser peças importantes para o processo de *civilização*<sup>27</sup> do povo (SOUZA, 1998; FARIA FILHO, 2000). Para Souza (1998, p. 28), essa crença no poder regenerador da sociedade tornou a educação um “projeto civilizador”, que tratava a educação pública como “uma necessidade política e social”. Para Corsetti (2008, p. 59),

[...] a questão da educação passou a ter uma ênfase destacada. Uma educação física, intelectual e moral da mocidade, com a finalidade de possibilitar ao espírito todas as noções necessárias para melhor garantir a ordem, colocou-se como central para que todos os homens tivessem consciência de seu papel social. Em outras palavras, a educação foi vinculada à formação do cidadão [...] (CORSETTI, 2008, p. 59).

No Rio Grande do Sul, nesse período da Primeira República, o poder administrativo foi liderado por republicanos com ideários positivistas, centrado em um modelo autoritário de poder: a educação e a escola passam a ser um projeto de modernização, porém com caráter conservador (BICA, 2015). Os positivistas que assumiram o poder lançaram mão de três princípios que podem ser considerados as bases da escola como um meio de formar cidadãos constituídos nos ideais políticos, quais sejam: a educação com foco enciclopédico; a educação fundamentada a partir de proposições concretas; e a ênfase na educação técnica profissionalizante (POSSAMAI, 2009). Esse ideário era fortemente cunhado em um modelo autoritário de poder, centralizador e de propostas de modernização, objetivando um reordenamento da sociedade dentro desta nova perspectiva de regime político (CORSETTI, 2008).

Assume-se no período republicano que a escola passava a adotar o papel de disseminadora dos valores desse novo regime político, imprimindo o discurso de formação do novo cidadão, fundamentado na modernização das ações pedagógicas e na organização escolar dos países centro-europeus e dos Estados Unidos. Para alcançar esse ideário, Gouvea e Schueler (2012, p. 323) apontam que “foram desenvolvidas ações técnicas que incidiram sobre a saúde, através da intervenção de sanitaristas, moradia, disciplinando-se o espaço urbano e educação, esta através do investimento na instrução pública”.

---

<sup>27</sup> O termo *civilização* é utilizado a partir de Souza (1998, p. 27), “Instrumento de moralização e civilização do povo. Eis algumas das representações sobre a educação em vigor no Brasil no fim do século XIX”, e Faria Filho (2000, p. 140), “O ideário civilizatório iluminista irradiava-se, a partir da Europa, para boa parte do mundo e, também, para o Brasil. Como componente central desse ideário estava a ideia da necessidade de alargar as possibilidades de acesso de um número cada vez maior de pessoas às instituições e práticas civilizatórias”. É importante, portanto, que se pense o ato de civilizar como uma maneira de controle social, de disseminação da moral, dos bons costumes e das práticas de polidez e de dulcificação.

O pensamento positivista, como aponta Corsetti (2008), colaborou para a formação de uma atuação caracterizada pela intervenção do Estado nas ações educacionais, desenvolvendo políticas que culminaram em uma prática de liberdade de ensino<sup>28</sup>, caracterizadas pelos seguintes pontos:

- a) Expansão do ensino público primário, como ação fundamental do Estado;
- b) Estímulo e apoio, inclusive com verbas públicas, ao ensino técnico-profissional e superior privados;
- c) Nacionalização do ensino, especialmente nas regiões coloniais;
- d) Utilização da escola como instrumento de política de saúde preventiva, através da formação da “consciência sanitária da população”, bem como de assistência social;
- e) Contenção de despesas com a expansão do ensino, através dos mecanismos das subvenções escolares e do envolvimento das municipalidades;
- f) Centralização administrativa e uniformização pedagógica;
- g) Controle pleno do ensino público e liberdade à iniciativa privada;
- h) Utilização da escola pública para a formação da mentalidade adequada ao processo de modernização conservadora promovido pelo Estado;
- i) Diferenciação dos saberes, como parte da própria lógica da dominação e da construção do processo de modernização capitalista, patrocinado pelos dirigentes republicanos de orientação positivista (CORSETTI, 2008, p. 63).

Essas características do ensino têm seu desdobramento em ações específicas, como por exemplo o controle do Estado em relação ao cotidiano e às práticas escolares por meio de regimentos internos. Como afirma Corsetti (2008, p. 66):

Para a organização educacional rio-grandense, não menos importante foram os regulamentos e regimentos internos das escolas que, pelo conjunto de determinações que encerraram, possibilitam a percepção da ação governamental num plano muito específico, ou seja, o interior da própria escola.

Os regimentos internos, como parte do projeto modernizador da educação, passam a funcionar, junto com a fiscalização e os programas curriculares, como uma maneira de controlar o funcionamento dos locais de ensino – servindo como orientação ao funcionamento desses estabelecimentos, os regimentos previam a organização serial das classes, as atribuições de cada profissional no contexto escolar, o currículo do programa, as condições materiais da escola (PERES, 2000).

Nesse contexto, também se faz necessário entender que os municípios passam a ser um ator social que desempenha importância na instrução pública, o que permite que se pense na gestão da educação como uma “superposição entre os poderes responsáveis pela oferta de

---

<sup>28</sup> Corsetti (2008, p. 63) afirma: “Em síntese, foi possível perceber que a bancada gaúcha, através de seu trabalho persistente e coeso no Parlamento Federal, contribuiu significativamente para, por um lado, impedir uma maior ação do Estado Nacional no campo do ensino elementar e secundário e, por outro, garantir esse espaço para a iniciativa privada ampliar sua penetração”.

instrução” (GOUVEA; SHUELER, 2012, p. 338), sendo esses poderes relacionados ao tensionamento entre as responsabilidades da Província e dos próprios municípios. Para Bica (2015), tanto o governo estadual quanto as intendências municipais lançavam mão de esforços e responsabilidades no processo de expansão do ensino.

Dentre essas responsabilidades, cabe entender os investimentos na Instrução Pública como um dos elementos de significativa referência como ações por meio dos municípios, seja para a criação de escolas municipais, seja pela subvenção das escolas já existentes (LUCHESE, 2015). Observa-se, porém, que os investimentos do município iam além da abertura ou na subvenção de escolas: ao seu encargo também ficavam as despesas relativas ao ordenado dos professores, alugueis, objetos e livros escolares, como é possível identificar neste trecho do Ato nº 11, de 1º de fevereiro de 1898<sup>29</sup>:

Art. 3º Os vencimentos dos professores, bem como o fornecimento de moveis, livros e mais utencilios necessarios ao ensino, correrão por conta da Intendencia, servindo de base as tabella que com este baixa.

[...]

Tabella dos ordenados dos professores e mais despesas das aulas municipaes de Caxias

		Vêncimentos		Total
		mensal	annual	
3	Aulas	80:000	960:000	2:880:000
	casa e asseio	8:000	96:000	288:000
18	Classes	12:000		216:000
18	Bancos	3:000		54:000
3	Mesas	6:000		18:000
3	Armários	8:000		24:000
9	Cadeiras	1:000		9:000
3	Baldes	3:000		9:000
	1º e 2º livros, taboadas, papel, tinta, pennas, lousas, canetas	84:000		252:000
				3:750:000

Como mostra a tabela anexada ao Ato, os materiais que compunham o cenário escolar também eram investimentos municipais: mesmo que assessorando com os elementos básicos, como mobília e objetos para escrita e leitura, é importante que se perceba a maior participação das intendências municipais nos assuntos que tangiam à educação.

<sup>29</sup> AHMJSJA

Essa preocupação com a materialidade da instrução pública é amparada pelo método pedagógico de vertente europeia chamado de “método intuitivo”<sup>30</sup>, também chamado de “lições de cousas”, que possibilitou a inserção de novos materiais didáticos e suportes físicos para o ensino (SAVIANI, 2007). Como afirma Corsetti (2000, p. 158),

o exemplo mais expressivo da orientação indutiva nos programas das escolas elementares tenha sido o dos conteúdos de geografia [...]. O início da formação dos conhecimentos geográficos era própria carteira do aluno, sua realidade mais próxima na sala de aula, para daí chegar às realidades gradualmente mais afastadas. Tudo isso era realizado de forma a privilegiar o concreto para dele chegar ao abstrato, com a representação dessas realidades nos mapas.

O método intuitivo foi introduzido no Brasil por meio das propostas de Rui Barbosa<sup>31</sup> e seguia as orientações teórico-metodológicas da lógica indutiva, sendo caracterizada pela implantação de materiais pedagógicos adequados, qualificação docente e estrutura física adequada (CORSETTI, 2000). Esse método enfatiza como orientação estratégica a aprendizagem por meio da observação, partindo do pensamento da prática para então seguir para o pensamento abstrato. Como afirma Faria Filho (2000, p. 143),

O professor somente poderia ensinar bem se o processo de ensino levasse em conta os processos de aprendizagem do aluno. [...] O assim chamado método intuitivo deve essa de nomação à acentuada importância que os seus defensores davam à intuição, à observação, enquanto momento primeiro e insubstituível da aprendizagem humana.

Pensar essa nova abordagem da educação primária requer o entendimento de que se pretendia uma ruptura com o formato de escolarização apresentado na época do Império, que era uma educação precária em relação à qualificação docente, aos materiais didáticos, aos ambientes – ou seja, distante daquilo que pregavam os modernos métodos pedagógicos (BENCOSTTA, 2011).

Esses materiais de cunho pedagógico, como os mapas, globos terrestres, cartazes coloridos, passam a ser recursos comuns e entendidos como necessários para uma educação de

---

<sup>30</sup> Como “intuitivo”, é importante esclarecer que se adotou no Rio Grande do Sul o procedimento metodológico com base no empirismo: a observação, a generalização e a confirmação, ou seja, o método indutivo (SAVIANI, 1988). No Decreto nº 3.903, de 14 de outubro de 1927: “Art. 3º - Será constantemente empregado o methodo intuitivo, começando pela observação de objectos simples para elevar-se depois á ideia abstracta, á comparação, á generalisação e ao raciocinio, vedando-se qualquer ensino empirico, fundado exclusivamente em exercicios de memoria”.

<sup>31</sup> Rui Barbosa, jurista, traduziu a versão da obra do americano Norman Calkins. “Este método valorizava de o papel dos sentidos da criança em seu processo de aprendizagem, incorporando, por isso, as chamadas lições de coisas, por meio das quais os alunos eram estimulados a observar os fenômenos estudados, ou a representação destes por meio de imagens, entre outros recursos. Entre os materiais utilizados com esse viés, situam-se mapas, globos terrestres, coleções diversas, como de insetos, de minerais etc” (SCHUELER; MAGALDI, 2008).

caráter prático e aplicado. Como afirmado pelo Decreto nº 3.903, de 14 de outubro de 1927: “Em geographia, em vez da enfadonha resenha de montes, rios, definições, etc. decorada em compendios, o professor ensinará a disciplina do mappa, dando ao alumno o que há de essencial”.

Dentre os investimentos desse período na instrução pública, talvez o maior exemplo sejam os monumentais empreendimentos dos Grupos Escolares, a materialização dos ideais republicanos e utilizados como forma de propaganda do projeto de organização do ensino primário (ERMEL, 2018). Para Saviani (2004, p. 2), na Primeira República, a instrução pública passava por um momento de “criação das escolas primárias nos estados impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano (1890-1931)”, sendo que esse novo modelo de pensamento também exigia uma nova forma de organizar a educação primária.

Porém, cabe apontar nesse momento a precariedade da efetividade da aplicação desse ideário nos espaços escolares a partir do que problematizam Gouvea e Schueler (2012, p. 339):

Nas primeiras décadas da República (1890 a 1910), o modelo de escola graduada e os grupos escolares não se constituíram em alternativas às culturas escolares até então predominantes: as escolas isoladas e singulares, majoritariamente localizadas nas áreas rurais, nos distritos, mas também nas sedes dos municípios. O que se percebe, mesmo após a intensificação do processo de difusão da escola graduada e da criação de grupos escolares é a coexistência destas modalidades de escola.

Há, portanto, que se pensar que a escola dos republicanos, materializada por meio dos grupos escolares, não atingia toda a população das Províncias, sendo que a grande parte da população, que ocupava áreas rurais, ainda experimentava o ensino de forma multisseriada, com apenas um docente, em que as aulas ocorriam em um espaço que Gouvea e Schueler (2012, p. 339) chamam de “casa escola”<sup>32</sup> – não um edifício especialmente construído com a finalidade de abrigar docentes e discentes, mas um espaço muitas vezes adaptado, que partia de salas alugadas ou emprestadas.

As chamadas escolas isoladas, também chamadas de aulas, reuniam em uma sala os alunos de diferentes níveis de escolaridade, sendo ministradas por um professor, e eram predominantes no ensino gaúcho no início do século XX. Aula, nesse sentido, é utilizada como uma expressão associada às escolas que se iniciaram nas comunidades (SOUZA, 2015); essa

---

<sup>32</sup> Regulamento para a Instrução Primária e Secundária da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul - 1857, Capítulo I, Art. 8º: “O presidente da província, sobre informação do Inspetor geral, designará caza no centro dos districtos, com as precisas accomodações para as escolas; alugando provisoriamente edificios particulares, em quanto não os houver publicos, para este fim destinado”.

nomenclatura era utilizada nas correspondências e documentos da época, como preservada em documentos oficiais<sup>33</sup>.

Uma prática comum nesse período foi a solicitação de escolas públicas pelos imigrantes que, não encontrando respaldo no Município, buscaram alternativas que desencadearam outras formas de organização escolar, como “as escolas da sociedade que eram construídas pelas comunidades e mantidas pelas mesmas” (FORMOLO; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 92), e que resultou em outra prática, que era a subvenção escolar, que consistia na passagem das “escolas isoladas particulares, mantidas pelas comunidades de ensino italiano, para a condição de escola subvencionada pelo estado, ou pelo município, passando a ser uma escola municipal” (LUCHESE, 2015, p. 148).

Faria Filho (2004) discorre sobre essa educação que se torna responsabilidade de uma comunidade, sem vínculos com o estado, que era comum no século XIX, para alertar sobre uma prática que se manteve: a de múltiplos modelos de escolarização. Permite, no contexto desta pesquisa, também transportar essa problemática ao município de Caxias do Sul, entendendo esses modelos de escolarização como uma alternativa dos imigrantes à instrução (ou a sua falta) nas regiões de colonização, relacionando-se com o “estabelecimento de processos e políticas concernentes à ‘organização’ de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião” (FARIA FILHO, 2004, p. 522).

Outra questão que nos permite identificar a relação desses modelos de escolas entre a educação e as características demográficas pode ser problematizada a partir da Tabela 6, sendo importante estabelecer as funções iniciais da escola, a leitura, a escrita e cálculo, as características da população, que era predominantemente rural no início do século XX, e a educação, que no recorte temporal desta pesquisa ocorria

na família, nas aulas comunitárias, nas escolas de sociedades (associativas), formadas por moradores mais próximos, nas escolas paroquiais que eram controladas pela Mitra, nas escolas religiosas (masculinas e femininas), nas escolas mantidas pelo governo da Itália, da Província/Estado e pela Intendência/ Prefeitura (FORMOLO; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 89).

Tabela 6 – População de Caxias do Sul (1890-1930)

Ano	População Total	População Rural	População Urbana
1890	15.142	-	-
1900	30.500	27.500	3.000
1910	23.965	20.214	3.742

<sup>33</sup> Documentos que fazem parte da empiria desta pesquisa, como correspondências, solicitações, relatórios da Intendência.

1920	33.773	-	-
1930	32.622	22.647	9.975

Fonte: Formolo, Herédia e Ramos (1998, p. 73).

Observando a tabela, é possível indagar como o ideal de escolarização da Primeira República, representada pelos Grupos Escolares, poderia chegar à região de Caxias do Sul, que no início no século XX ainda possuía a maior parte da população concentrada em áreas rurais. Mesmo Caxias do Sul possuindo uma verba pública específica, como fica visível por meio do Ato nº 11 de 1º de fevereiro de 1898<sup>34</sup>, era de comum conhecimento pelas autoridades da Província que a situação dos recursos voltados ao ensino público era precária. Como sinalizam Gouvea e Schueler (2012, p. 345), a população de imigrantes, que chegaram ao país com um nível de letramento maior que o da população nacional, “iria demandar do Estado a ampliação do número de escolas, principalmente nas colônias rurais do sul do país”. Para Kreutz (2000, p. 348),

Parte dos imigrantes provinha de forte tradição escolar em seu país de origem, era alfabetizada e cônica da importância da escola, porém, não encontrando escolas públicas nem muitas perspectivas para serem atendido seu pleito, os imigrantes puseram-se a organizar uma rede de escolas comunitárias.

Em 1909, o presidente da província decreta modificações no sistema de ensino do estado, com a criação dos colégios elementares. Os colégios elementares significavam um novo modelo de escola primária, sendo que, para o estado do Rio Grande do Sul, esses colégios representaram um equivalente aos grupos escolares que eram difundidos em outros estados, até 1939. Para o ensino no estado, esses colégios elementares tinham como ideal “contribuir para a formação do cidadão dos tempos novos do capitalismo. Essa formação exigiu que a escola, além de ensinar, educasse para a disciplina, para a produtividade e para os cuidados com a saúde” (CORSETTI, 2000, p. 192). A escola ganhava uma nova organização em contraposição às escolas isoladas: “seriada com professor regente em cada classe, com a presença de diretor e secretaria, dispôs sobre conteúdos, organização e distribuição do tempo, do método de ensino (no caso, o intuitivo), dos espaços (biblioteca, gabinetes, salas) e todo um conjunto de novas regulações” (LUCHESE, 2014, p. 168).

Para Peres (2000), a diferença existente entre a escola isolada, os grupos escolares e os colégios elementares está relacionada ao número de alunos e de professores, o que também

<sup>34</sup> Actos e decreto intendenciaes e projecto da lei orçamentaria no anno de 1898. “Acto nº 11 de 1º de fevereiro Considerando que o Conselho Municipal decretou a verba de 3:750\$000 reis para ser applicada na instrucção publica do município” (AHMJSA).

caracterizava o seu espaço: várias salas em um mesmo prédio, com a distinção dos alunos pelo seu nível de conhecimento, sob a orientação de um único professor.

A estrutura da escolarização estava organizada em seis anos de preparo pedagógico seriado (ou graduado), em que os alunos eram agrupados em diferentes salas a partir de seu nível de adiantamento dos conteúdos, que compreendiam o seguinte programa de conteúdos (CORSETTI, 2000, p. 178):

Contar e calcular. Aritmética prática até a regra de três, mediante o emprego primeiro dos processos espontâneos e, depois, dos processos sistemáticos;  
 Sistema métrico precedido do estudo da geometria prática (taquimetria);  
 Elementos de geografia (uso dos mapas) e história, especialmente do Brasil e do Estado;  
 Lições de coisas e noções concretas de ciência física e natural;  
 Elementos de música vocal;  
 Desenho;  
 Ginástica.

Há uma materialidade envolvida nesse novo padrão de escola. Como aponta Luchese (2015), há um novo discurso que se instaura, relacionado com a busca por espaços escolares mais adequados à proposta desse novo modelo de escolarização; espaços que comportem a quantidade de alunos, em salas separadas, sob a perspectiva dos ideais higienistas que avançavam como proposta para o ensino primário em todo o país. Há um envolvimento de médicos, de higienistas, de pedagogos, de industriais, sendo que os objetos escolares passam a configurar um lugar de representatividade na atenção de especialistas.

Em Caxias do Sul, o colégio elementar é instalado em 8 de março 1912, chamado de Colégio Elementar José Bonifácio, surgindo da reunião de escolas isoladas que funcionavam no município nesse período (ADAMI, 1981). Segundo Adami (1981), a escola teve como seu espaço físico um “prédio de alvenaria, assobradado”, sendo que era comum que esses colégios fossem instituídos pelo governo do Estado onde houvesse edifícios gratuitamente oferecidos pelo município (LUCHESE, 2015).

Segundo Luchese (2015, p. 171), “a criação de colégios elementares foi muito significativa no processo de expansão e qualificação do ensino público. Os colégios elementares [...] mantiveram uma matrícula elevada, às vezes superior às condições do espaço disponível”. O espaço era um dos critérios que asseguravam o benefício dos colégios elementares, conforme fragmento a seguir:

os primeiros esforços em legitimar esse modelo escolar vieram na forma de reforço das suas supostas vantagens: a reunião de professores sob direção impessoal, a divisão graduada dos alunos, a emulação, a fiscalização, a perspectiva da melhoria dos

prédios, os cuidados com a higiene escolar e a uniformidade dos grupos de alunos (PERES, 2000, p. 93).

Nesse sentido, a visão de uma educação como responsabilidade do Estado denotava a necessidade de uma orientação que direcionava não apenas os métodos e as concepções educacionais, mas também os elementos materiais. Cabe ressaltar que

o projeto de modernização incorporou, nos anos finais do Império e principalmente no início da República, entre suas ações e edificações de escolas marcadas pela imponência arquitetônica, as quais deram contorno aos desenhos dos projetos de urbanização. Cabe a ressalva de que as escolas monumentais foram construídas, na sua grande maioria, em espaços urbanos e de grande visibilidade na esteira de afirmação de projetos políticos, mas não foram estes os espaços que escolarizaram a parcela mais significativa da população (VIDAL; GASPARD DA SILVA, 2011, p. 35).

Junto ao Estado, há de se considerar também o papel dos município nessa empreitada de uma educação moderna e civilizatória: “os esforços estaduais empreendidos pelo governo no processo de expansão do ensino desde a instauração da república no Estado do Rio Grande do Sul, também foram acompanhados pelos intendentess republicanos nas principais cidades do Estado” (BICA, 2015, p. 25). Nesse sentido, a próxima seção se dedica a estabelecer as relações entre os princípios da escolarização por meio do ideário positivista e sua repercussão no município de Caxias do Sul.

### 3.2 AS AULAS PÚBLICAS DE CAXIAS DO SUL

*Entendemos que a materialidade educa: constrói posturas, gostos, valores estéticos, sentimentos de pertença. Assim, as formas de dispor socialmente esta materialidade também se colocam como elementos que educam.*  
**(GASPARD DA SILVA; MENDES DE JESUS; FERBER, 2012, p. 165)**

A Colônia de Caxias passa em 1890 à condição de município, emancipando-se de São Sebastião do Caí, sendo o seu primeiro intendente nomeado em 1892. Essa condição do município possuir uma estrutura administrativa local concede a autoridade da educação aos intendentess, aos subintendentess e aos inspetores escolares (FORMOLO; HERÉDIA; RAMOS,

1998), sendo que com a Lei Orgânica de 1892<sup>35</sup> ficam registradas as responsabilidades do município, conforme excerto a seguir<sup>36</sup>:

Art. 7º. Fica creada a repartição da intendencia.

§ 1º Além de outros empregados haverá um secretario do municipio, que dirigirá o serviço interno da intendencia, distribuindo-o pelos seus auxiliares, de modo a ficar discriminado o que for concernente à instrucção, ao commercio e industrias, ao expediente e ás relações do município com os outros, com o Estado e com a União.

Porém, mesmo com a designação desse serviço previsto em lei, não se identificam outros apontamentos sobre a aplicação da instrução pública, sendo que, segundo Formolo, Herédia e Ramos (1998, p. 96), “não se encontram registros de aulas sob a direção direta do município anterior a 1898”. Há registros, entretanto, de solicitações de escolas públicas nos anos iniciais da emancipação de Caxias do Sul, além de registros de escolas providas pela própria comunidade<sup>37</sup>.

Tanto as solicitações de aulas públicas como o reconhecimento ao atendimento às solicitações da comunidade eram de grande importância, sendo até mesmo noticiadas em jornais, como é possível identificar nesta nota de agradecimento do Jornal *O Cosmopolita*, de julho de 1903:

Os abaixo assignados commissionados pelos habitantes da linha Marcolina Moro, vem publicamente manifestar os seus agradecimentos aos senhores Intendente Alfredo de Abreu, João Lucena e Hugo Ronca, pelo feliz exito da campanha que sustentaram, para conseguirem a localisação d`uma aula aqui, para educação de nossos filhos. [...]

O povo d`aqui já soube corresponder ao exímio mestre, mandando, no próprio dia da abertura da aula, que foi a 10 de Julho corrente, 38 alumnos.

Agora, nós, para podermos corresponder aos favores dos eminentes patriotas Drs. Julio de Castilhos e Borges de Medeiros, desejamos pedir aos tres primeiros cidadãos acima nomeados, para interessarem-se pela creação de uma mesa eleitoral na linha Marcolina Moro [...].

Pode-se afirmar que essas solicitações e seu atendimento também eram envolvidos por relações de poderes, sendo que a abertura das aulas públicas estava também relacionada à intencionalidade do poder público, sendo possível que o critério a ser utilizado para a abertura das aulas e suas localizações estivesse ligado a núcleos de eleitores, um negociante influente

<sup>35</sup> AHMJA.

<sup>36</sup> Optou-se por manter a linguagem de época em todos os documentos aqui citados.

<sup>37</sup> “Cidadão Presidente da Intendencia Municipal desta Vila de Caxias. Dizem os abaixo assinados, moradores da 6ª Légua desta Vila de Caxias, que eles no Travessão Umberto I, tem no lote agrícola n. 09 edificado uma escola à própria custa, com tudo o necessário para funcionar. [...] Vila de Caxias, 4 de setembro de 1890” (LUCHESE, 2015, p. 137).

(politicamente, economicamente ou religiosamente), a solicitações de funcionários públicos (LUCHESE, 2015). Como se percebe no trecho extraído do jornal, a quantidade de crianças a frequentarem a aula, um dos critérios que deveriam ser utilizados para a abertura de aulas públicas, mesmo presente, fica subentendido como um objetivo secundário, sendo a real valia a abertura de uma seção eleitoral na localidade.

O investimento com a instrução pública aparece como uma preocupação em documentos de 1898, sendo visto, por exemplo, no Ato N° 11, de 1° de Fevereiro de 1898, que aponta questões como a verba destinada à instrução pública por meio do Conselho Municipal, a insuficiência de aulas em virtude da população do município e abertura de aulas públicas em localidades onde era necessário. Porém, mesmo sendo estabelecidas em Ato essas considerações sobre as responsabilidades do município, em muitos momentos há um endosso à necessidade de provimentos às aulas, como presente na correspondência da professora Luiza Morelli, em Junho de 1891 (AHMJSA, 1891):

Precisa-se que pela Intendencia Municipal d`esta villa sejam fornecidos a esta aula os seguintes moveis que são necessários ao crescido numero de alumnos que frequentão a dita aula:  
 Uma escrivaninha com tinteiros.  
 Um banco.  
 Uma talha de barro para agua.  
 Aula publica mixta da 7ª legoa. 30 de Junho de 1891.

Há, também, solicitações que representam uma situação mais problemática, como a falta de materiais e objetos escolares em uma quantidade mais significativa. Na solicitação de materiais enviada pelo professor Jacintho Targa, em 1892 (AHMJSA, 1892), há necessidade de diferentes materiais e objetos para a aula pública, sendo suas quantidades um indício das necessidades com esses elementos materiais.

Relação dos livros, objectos e utensilios escolares precisos para o custeio da aula nacional do sexo masculino da Nova Trento, Municipio de Caxias, exercicio de 1892.

N° 20 Cartilhas nacionaes  
 N° 20 I° livros de leitura  
 N° 5 II° livros ditos  
 N° 5 III° livros ditos  
 N° 5 IV° livros ditos  
 N° 10 I° Arithmeticas.  
 N° 5 Manuscriptos  
 N° 5 Elementos de Physisica  
 N° 1 Resma de papel  
 N° 3 livros em branco para matriculas  
 N° 12 pedras  
 N° 50 lapis de pedra  
 N° 6 lapis Faber N°.2

Nº 2 Esponjas  
 Nº 20 Canetas  
 Nº 1 Caixa de pennas metallicas  
 Nº 1 Litro de tinta  
 Nº ½ Kilo de giz  
 Nova Trento, 15 de Março e 1892  
 O Professor  
 Jacintho Targa.

A aula de Nova Trento, de responsabilidade do mesmo professor, já estava em exercício desde o ano de 1890, quando há menção à não entrega dos livros solicitados em outra solicitação feita no ano seguinte (AHMJSA, 1890):

Cidadão Presidente da Camara Municipal de Caxias.  
 Visto não ter tido effeito nenhum o primeiro pedido de livros, feito à Diretoria Geral da Instrucção Publica, apresentado em 12 de Setembro de 1890 e precisando esta aula do dito fornecimento para o corrente exercicio, pede-vos acompanhar este segundo pedido à mesma Diretoria, afim de pode-los obter quanto antes.  
 Saude e Farternidade  
 O professor Jacintho Targa

As reivindicações recorrentes nas solicitações dos professores nos possibilitam problematizar que a realidade do cenário escolar à época divergia do discurso operacionalizado pelos documentos públicos, sendo que o previsto nem sempre era realmente realizado em todas as localidades, o que pode ser endossado pelas solicitações de materiais serem os documentos em maior número nas análises desta pesquisa.

Nos Relatórios<sup>38</sup> apresentados pelos Intendentes Municipais ao Conselho Municipal, pode-se perceber o investimento destinado à instrução pública nos anos de 1903 e 1904, sendo possível identificar a quantidade de aulas municipais existentes e a manutenção dos valores destinados a elas.

O primeiro documento, o Relatório apresentado pelo Intendente Alfredo Soares de Abreu em 15 de novembro de 1903, referente ao período desse mesmo ano, apresenta as despesas com a instrução pública como valor de 1:295\$033, sendo discriminados os pagamentos de quatro professores municipais que atendiam nesse ano a um total de 202 alunos. No Relatório apresentado pelo Intendente Serafim Terra, em 15 de novembro de 1904, referente ao período do mesmo ano, há apresentação da verba de 2:500\$000 para a instrução pública<sup>39</sup>, sendo esse valor atribuído a quatro aulas municipais, atendendo a um total de 191 alunos. A

<sup>38</sup> AHMJSA (1903; 1904).

<sup>39</sup> É importante apresentar que, apesar da verba destinada ser de 2:500\$000, as despesas, até o mês de outubro do ano de 1904, eram de 3:017\$221, criando um *déficit* municipal com a instrução pública (Relatório apresentado ao Conselho Municipal em 15 de Novembro de 1904 e à Lei do Orçamento para o exercício de 1905; AHMJSA).

Tabela 7 apresenta a relação dos professores e a quantidade de alunos que atendiam em comparação nesses dois anos presentes nos Relatórios:

Tabela 7 – Aulas municipais e alunos atendidos em Caxias do Sul (1903-1904)

Ano	Aula	Professor	Quantidade de alunos em cada aula	Total de alunos
1903	Aula Municipal na 5ª Léguas	Samuel Alovise	44	202
	Aula Municipal na 4ª Léguas	Augusto Zaniratti	38	
	Aula Municipal na 6ª Léguas	Amelia Ungaretti	53	
	Aula Municipal no Travessão Solferino	Vicentina Torres	67	
1904	Aula Municipal na 11ª Léguas	Pedro Ceconello	54	191
	Aula Municipal no Travessão Sulferino	Vicentina Torres	57	
	Aula Municipal na 9ª Léguas	Vitaliano Feretti	41	
	Aula Municipal na 5ª Léguas	Amelia Ungaretti	39	

Fonte: Relatório da Intendência ao Conselho Municipal – 1903 e 1904, AHMJA.

A verba à instrução pública destinava-se aos pagamentos dos salários dos quatro professores<sup>40</sup> e aos materiais e objetos utilizados durante as aulas, representados no relatório por meio dos gastos efetuados com o fornecedor<sup>41</sup>. Não há nesse relatório especificações com o material escolar ou com o espaço escolar. É possível relacionar os gastos com esses materiais por meio dos relatórios de recebimento de materiais, como o relatado pela professora Amelia Ungaretti, identificada como professora da Aula Municipal da 6ª Léguas em 1903, na Tabela 7, que descreve o fornecimento dos seguintes materiais para a “Escola Mixta”, na qual leciona em 03 de março de 1903<sup>42</sup>:

16 Cadernos de Escriptas Methodo Garnier  
 20 Cadernos papel almassos  
 12 Lousas, para escrever  
 12 Tinteiros  
 15 Canetas  
 10 Cartilhas, por Samorim de Andrade  
 23 Cartilhas, por Hilario Ribeiro  
 20 Segundos livros, por Samorim  
 2 Terceiros livros, pelo mesmo autor

<sup>40</sup> Na discriminação das despesas do ano de 1904, há um gasto também com o pagamento dos professores Samuel Alovise, até abril de 1904, e Augusto Zaniratti, até janeiro de 1904; o que nos permite presumir que esses mesmos professores foram desligados de suas funções no município e foram substituídos pelos outros professores, Vitalino Ferreti e Pedro Ceconello, visto que não há aumento de aulas oferecidas entre esses anos.

<sup>41</sup> No Relatório aparece a discriminação do saldo do crédito de 584\$890 à Echenique Irmãos e Cia.

<sup>42</sup> AHMJA, 1903.

2 Selectas, por Alfredo C. Pinto  
 2 Primeiras Arithmeticas, por Souza Lobo  
 34 Taboadas, por Antonio Maria Barber  
 1 Caderno para Matriculas  
 1 Caderno para Acta e visitas  
 2 Folhas papel Mataborrão  
 12 Pennas d' aço  
 98 Pennas de pedra.

No contexto desta pesquisa, importa identificar que os materiais fornecidos são tanto para as atividades em aula, como as canetas, tinteiros e cadernos de papel almaço, como para a instrução didática e organização do ambiente escolar, onde há o fornecimento de materiais específicos relacionados à perspectiva educacional do período, como as cartilhas, as tabuadas e os livros de aritmética, os móveis e materiais para organização. Conforme afirmam Peres e Souza (2011, p. 54), “esta materialidade deixa entrever projetos pedagógicos de escolarização da infância, racionalidades pedagógicas, representações da escola, métodos de ensino, dispositivos educativos, intenções educacionais entre outros aspectos”. Nessa perspectiva, pensando no contexto político da Província, pode-se considerar esses materiais didáticos como instrumentos de um ideal positivista.

Alguns desses materiais são relacionados também na pesquisa organizada por César Augusto Castro (2011), que realiza uma extensa investigação a respeito da cultura material escolar entre os anos de 1870-1925, nos estados de MA, SP, PR, SC e RS. A cartilha de Alfredo Clemente Pinto, cartilhas de Hilário Ribeiro, cartilhas de Samorim e as aritméticas de Souza Lobo estão presentes tanto no relatório de recebimento da professora Amélia Ungaretti como nos materiais inventariados por Castro (2011, p. 109-113), o que nos permite identificar que esses materiais eram elementos prescritos para a instrução pública em outras Províncias.

Os materiais que se fazem presentes em diferentes locais nesse mesmo período permitem que se discuta também sobre elementos que compõem a cultura política da escola, que, sob a perspectiva de Escolano (2017, p. 122), “expressa, sem dúvida, uma determinada modalidade de cultura: a da escola como organização institucional”, materializada por meio das escolhas dos materiais didáticos utilizados para a instrução pública.

Nesse contexto, no período que relaciona os anos iniciais da Primeira República com o sistema de ensino em fase de estruturação no município de Caxias do Sul, percebe-se a necessidade do ambiente escolar, seja ele uma iniciativa da comunidade, seja por intermédio da intendência, como um elemento no processo de aculturação dos imigrantes. Não se pode, porém, deixar de considerar as escolas como componentes das relações de poderes entre a Intendência Municipal e as comunidades de imigrantes. As

relações de poder que, no período republicano, entraram em jogo, para determinar a localização das escolas que atenderiam e beneficiariam mais uma comunidade em detrimento de outra, foram muitas. O critério quantidade de crianças que frequentariam a nova escola a ser criada, pouco, na prática, foi considerado. Os redutos eleitoreiros do intendente, a presença naquela comunidade/capela de algum fabriqueiro ou negociante mais influente, econômica ou politicamente, a interferência do padre ou a rogativa assinada por algum funcionário público eram algumas das inúmeras razões consideradas para a localização da escola (LUCHESE, 2015, p. 139).

Mesmo sendo elementos importantes no processo de aculturação desses imigrantes, as escolas não eram vistas apenas como locais para a educação elementar<sup>43</sup>, mas, de certa forma, também serviam como fontes aos interesses políticos do período, mesmo que fosse previsto em lei<sup>44</sup> que o “ensino elementar no município será leigo, livre e gratuito”. Para Corsetti (2008, p. 159), a “política educacional da época, portanto, jogou com a subjetividade inerente ao processo de construção da consciência coletiva, em paralelo ao desenvolvimento bastante objetivo que davam à modernização conservadora do Rio Grande”.

O ensino da língua portuguesa<sup>45</sup> continuou como uma preocupação do governo do Rio Grande do Sul, visto que com a criação dos colégios elementares<sup>46</sup>, em 1910, houve a normatização do “ensino prático da língua portuguesa” (CORSETTI, 2000, p. 178). Em Ato decretado em 30 de outubro de 1916<sup>47</sup>, vê-se essa questão da língua sendo tratada pelo intendente municipal, José Penna de Moraes, que concede um auxílio financeiro a um professor da aula à qual leciona

Acto n 63.

Concede auxilio de 25\$000 mensaes ao professor José Bizzutti, para o ensino da lingua vernacula na aula do “Tissot”, travessão Santa Rita, - 5 districto deste Municipio.

Essa valia destinada ao professor de ensino de língua portuguesa ocorre paralelamente ao funcionamento do Colégio Elementar José Bonifácio, o que nos permite identificar que, apesar de todos os itens que configuravam os colégios elementares, as aulas municipais continuaram presentes no modelo de escolarização de Caxias do Sul. Mesmo representando uma nova dinâmica escolar, as escolas isoladas ainda eram modelos que caracterizavam a

<sup>43</sup> Nesse processo de aculturação, inclui-se também o ensino da língua portuguesa como uma maneira de nacionalização desses indivíduos.

<sup>44</sup> Lei Orgânica de 1914, Art. 52.

<sup>45</sup> Para Kreutz (2000, p. 351), “A imigração para o Brasil deu-se no momento histórico internacional de ênfase na formação da nacionalidade”.

<sup>46</sup> Para Corsetti (2000, p. 177), “No plano do ensino elementar, a definição dos conteúdos foi complementada em 1910, com o programa dos colégios elementares”.

<sup>47</sup> Ato Nº 63 de 30 de outubro de 1916 (AHMJSA).

escolarização do município. No Jornal *O Popular*, de 1930, o professor Christiano Ramos recorda:

Em 1909 verificou o governo do Estado que não era mais admissível contentar-se apenas de escolas ‘escolas isoladas’, atendendo ao grande desenvolvimento da população escolar e organizou Collegios elementares e grupos escolares nas sedes de todos os municipios e nucleos coloniaes. [...] [...] Como é sabido de todosque um collegio ou grupo escolar localizado no centro de uma cidade ou villa com a população e desdobramento que já vão tendo nossas cidades não pode attender as exigências do ensino dahi a necessidade de manter-se outras escolas dentro dos limites urbanos e suburbanos.

Nos Atos dos anos de 1914 a 1918, torna-se constante a menção aos quadros de localização das aulas públicas, sendo que se destinavam a listar quais as aulas eram subvencionadas pelo Estado e as que eram mantidas pelo município. No quadro de localização do Ato Nº 18 de 28 de Março de 1914, por exemplo, há a seguinte denominação: “Subvencionadas pelo Governo do Estado. Mantidas pelos cofres municipaes. Gratificadas pela Intendencia para o ensino do portuguez.”

Em 1º de janeiro de 1915, o então Vice-Intendente municipal, Tenente Coronel Hércules Gallo, reorganiza o quadro de localização das escolas municipais<sup>48</sup>, que ao todo são 47, distribuídas por todos os distritos do município. No Relatório da Intendência de 1911-1912, o Intendente Municipal Tancredo Feijó afirmava que

A verba para a educação precisa ser aumentada. A necessidade de pagar bem os professores que serão admitidos dentro de critérios estabelecidos. Bem como, verba para atender a solicitação dos pais quanto a criação de novas escolas para seus filhos. Nesta época, eram pagas pessoas que lecionavam particularmente, nas circunscrições coloniais.

Cabe ressaltar que mesmo que o município fosse responsável pelo ordenado dos professores e pelos materiais utilizados em aula, a comunidade muitas vezes se tornava responsável por disponibilizar o local para a aula, ou até mesmo construí-la<sup>49</sup>: “Art. 5º - Os moradores do local em que funcionar a escola porão casa em condições à disposição do municipio para ser a mesma instalada. No caso que tenham de construi-la, obedecerá a construcção os requisitos de ventilação e acesso, a juízo do intendente.”

<sup>48</sup> Acto Nº 37 de 1º de janeiro de 1915 (AHMJSa).

<sup>49</sup> Ato nº 18 de 28 de março de 1914 (AHMJSa).

A partir do Relatório apresentado ao Conselho Municipal em 15 de novembro de 1914, pelo intendente Coronel José Penna de Moraes, é possível identificar diferentes modelos de escolas que eram difundidos na região de Caxias do Sul nesse período:

A instrução elementar do município é ministrada do seguinte modo: pelo Colégio Elementar, por 18 escolas públicas estaduais, 44 municipais e por 4 colégios particulares a cargo de congregações religiosas.

Percebe-se, portanto, que a responsabilidade da educação ficava a cargo de diversos atores. Para Formolo, Herédia e Ramos (1998), o período entre 1910 e 1929 foi de crescimento para as escolas municipais de Caxias do Sul, principalmente em vista de o Estado assumir praticamente 50% das escolas<sup>50</sup> de educação elementar do município por meio de subvenções. A Tabela 8 apresenta a relação entre as responsabilidades do município e do estado:

Tabela 8 – Relação das escolas sob a responsabilidade do município e do estado (1912-1929)

Ano	Total de escolas	Responsabilidade do Município	Subvencionadas pelo Estado
1912	16	8	8
1915	51	28	23
1920	75	55	20
1925	77	61	16
1929	83	60	23

Fonte: Relatório da Intendência do Município 1924-1925.

Conforme o Relatório apresentado pelo intendente Thomaz Beltrão de Queiroz ao Conselho Municipal referente ao período de 1º de janeiro a 31 de dezembro de 1929, há a seguinte observação a respeito da situação do ensino a cargo do município, referente aos professores e ao espaço destinado às escolas:

Todo o carinho, com relação a esse importante serviço, ainda fica a quem das nossas necessidades, por isso, se excedermos de alguns contos de réis, as verbas, para esse fim destinadas neste exercício e se o fizermos nos futuros esperamos, desse nobre Conselho, que dê tudo por bem feito, pois não só precisamos melhorar os vencimentos dos professores, como também, cercar-lhes de certo conforto, construindo bons e adequados edifícios, para o funcionamento das aulas e assim estaremos servindo a nossa pátria com grande patriotismo, fazendo baixar o alto coeficiente de analfabetos e elevando o nível cultural do povo.

Nesse relatório, pode-se considerar duas questões de importância, a saber: a remuneração dos professores e a materialidade escolar, apontada aqui como um elemento em prol do benefício dos docentes. Para Viñao Frago (2001, p. 25), “o espaço escolar tem de ser

<sup>50</sup> Relatório da Intendência do Município, 1924-1925 (AHMISA).

analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos”. Quais os discursos que alimentavam a necessidade de um espaço escolar adequado a partir da perspectiva da Intendência Municipal? É importante olhar, ainda, para o mesmo Relatório para que se possa pressupor que esses espaços deveriam servir como uma maneira de compensar os professores em função das ações que o Município tomava para a sua capacitação<sup>51</sup>.

Os senhores professores e professoras municipaes, têm adquirido maior somma de conhecimentos e, até a attingirmos o fim da nossa gestão, pretendemos deixa-los inteiramente capacitados, para o exercicio da nobre e elevada funcção que devem desempenhar. Para isso os forçaremos, a um estudo constante das disciplinas a leccionar, para que adquiram os conhecimentos necessariois, obrigando-os, para tanto, a um exame annual, sobre programma progressivo, adrede estabelecido e perante um banca de professores estaduaes diplomados, como succedeu no começo do corrente anno e deverá acontecer nos demais, até o fim do nosso governo. Em compensação porém tenho tratado de melhorar-lhes as condições materiaes, para que possam desempenhar com a necessaria eficiencia e carinho os seus arduos misteres.

Essa preocupação com a educação, tanto nas questões de materiais quanto na questão da capacitação dos professores, é recorrente em Relatórios Municipais, tendo um respaldo na própria Lei Orgânica de 1936<sup>52</sup>, em que aparecem as seguintes disposições acerca da educação no município:

Art. 74 – Na manutenção e desenvolvimento do ensino applicará o municipio, 10% no minimo, da renda proveniente dos impostos.

Art. 75 – É vedada a dispensa do concurso de titulos e provas no provimento dos cargos do magisterio official, bem como em qualquer curso, e de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento.

§ 1º – Podem no entanto, ser contratados, por dois annos, no maximo, professores de nomeada, nacionaes ou estrangeiros, quando não houver candidato ao concurso ou, quando realizado este, nenhum candidato for aprovado.

[...]

Art. 77 – O Municipio reservará parte de seu patrimonio territorial para a formação de seus fundos de educação.

No período de subvenção de escolas, “houve um aumento nas escolas da rede municipal e uma redução nas escolas estaduais, limitando as mesmas no meio rural” (FORMOLO; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 117). Kreutz (2000, p. 359) aponta que “a partir da década de 20 em São Paulo, e de 1930 nos estados sulinos, as escolas da imigração italiana foram passando gradativamente para escolas públicas, de modo que em 1938, início da nacionalização

<sup>51</sup> Relatório apresentado ao Conselho Municipal referente ao período de 1º de janeiro a 31 de dezembro de 1929 (AHMJSA).

<sup>52</sup> AHMJSA, 1936.

compulsória, já não tinham muita expressão”. É importante mencionar que as subvenções tinham como principal argumento da Intendência o “acesso à cultura e, principalmente, ao ensino de português aos imigrantes” (LUCHESE, 2015, p. 157), visto que o dialeto era comum, não apenas entre as famílias de alunos, mas também entre os alunos e professores.

Essa nacionalização do ensino adquiriu um sentido de patriotismo a partir da chamada Revolução de 1930 (GOUVEA; SHUELER, 2012), mas o caráter doutrinário da educação positivista já era experienciado pelo ensino elementar, como na disciplina de moral e cívica, por meio da comemoração de datas cívicas. Como afirma Coresetti (2000, p. 180),

os conhecimentos previsto eram os que interessavam os republicanos, ou seja, a reafirmação das datas cívicas, dos aspectos relacionados aos deveres dos alunos, das questões relativas aos aspectos políticos como o exercício do voto, importância das leis e dos impostos, enfim, aspectos doutrinários que era do maior interesse dos positivistas garantir no âmbito da escola pública.

Materiais como mapas e bandeiras passam a ser elementos comuns dos pedidos dos professores do Município à Intendência, como apresentado pela solicitação feita para a “2ª Aula Mixta de S. Marcos<sup>53</sup>”, em junho de 1927 (AHMJSA):

1 livro para matricula  
1 livro para actas  
1 livro para inventario  
14 carteiras  
1 mesa  
1 quadro negro  
1 mappa do Brasil  
1 bandeira brasileira.

Para Viñao Frago (2001), esses componentes materiais que se tornam comuns nas escolas colaboram para que os espaços servissem como suporte dos símbolos nacionais, sendo um local onde há o fortalecimento de elementos como o higienismo e os signos patriotas. Para o autor, “essas idealizações do espaço escolar foram especialmente expressivas no discurso regeneracionista” do início do século (VIÑAO FRAGO, 2001 p. 52).

Essa concepção de idealização também esteve presente no ensino de História: para Corsetti (2000, p. 188),

Vinculados a um projeto enciclopédico que colocava ordem e encadeamento onde existiam apenas eventos singulares, os participantes dessas instituições associaram-se na construção de uma história nacional que, tendo como alvo o presente, forjava o

---

<sup>53</sup> Na referida data, São Marcos, hoje emancipado de Caxias do Sul, era 2º Distrito do município.

passado como tradição. Criar uma história brasileira significou dar um passado ao país e generalizar histórias de certos grupos influentes.

Segundo Rocha (2005, p. 119), a despeito do que se pode atribuir de representações históricas para o período da Revolução de 1930, principalmente na área da educação, a permanência de elementos patriotistas e elitistas nessa nova concepção é parte da formação de sua estrutura organizacional., mas que já são sentidos e presentes no momento histórico anterior. Rocha (2005, p. 119) afirma que a

República acrescentou, no plano do reconhecimento público formal, a exigência de um ensino para o povo, elementar e profissional, separado do ensino de formação cultural das elites: aquele, um ensino público provincial; este, de caráter privado no ensino médio e público no superior. As reformas de ensino introduzidas pela Revolução de 1930 restringiram-se ao nível do ensino para as elites: o secundário e o superior. O Estado Novo, em educação, não é outra coisa senão a reação da velha tradição patrimonialista contra as inovações modernizantes que vinham se introduzindo na sociedade brasileira desde os anos 1920 até a primeira metade dos anos 1930.

Nesse mesmo período, em Caxias do Sul, aparece registro de fornecimento de materiais por intermédio da Secretaria do Interior e Exterior<sup>54</sup>, da qual fazia parte a Inspeção e Diretoria da Instrução Pública, até aos anos 1930:

J.R. DA FONSECA & CO., fornecem por ordem da Secretaria do Interior e Exterior, à 19 Aula de Burgo, município de CAXIAS, dirigida pelo professor Sr. Christiano Ramos de Oliveira, o seguinte:

- 1 Livro em branco, 100 fls.
- 1 Livro p/ escript. Escola, 50 fls.
- 1 Mappa do Brasil
- 1 Mappa do Rio Grande do Sul
- 25 Cartilhas, João de Deus
- 20 Segundos livros, João de Deus
- 15 Terceiros livros, Pinto
- 10 Quartos livros, Pinto
- 25 Ling. Materna, I curso, Pinto
- 25 Hist. Do Brasil, Frankenberg
- 25 Arithmeticas primarias, Trajano
- 30 Taboadas methodicas
- 25 Manuscriptos por um Rio Grandense
- 1 Pacote de tinta preta em pó
- 1 Caixa de pennas de aço imt. Mallat 12
- 24 Canetas de madeira N. 536
- 1 Caixa de pennas para ardozias
- 1 Caixa de giz nacional
- 1 Filtro completo, p/40 litros d'água
- 1 Duzia de lapis Kurz N. 1205/2
- 30 Ardozias poruguezas N. 9
- 6 Reguas metricas

<sup>54</sup> Relação dos materiais fornecidos por ordem da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior às aulas municipais, em 1925 (AHMJSA).

1 Resma de papel almasso.

Além dos materiais didáticos normalmente solicitados, como as cartilhas, aparecem os mapas do estado e do país como objetos complementares do ensino, sendo fortemente difundidos em várias partes do território nacional (CASTRO, 2011). Esses novos materiais introduzem uma alternativa à identificação da representação de nacionalismo que se fundamentava no período da correspondência citada e que se fortaleceria a partir do regime político de 1930.

Há presente, também, na construção da materialidade os mesmos preceitos que acompanham esse modelo de escolarização, como “as noções de culto à pátria, de nação, de civismo, de moral, de obediência e de disciplina foram valores constantes na escola” (FORMOLO; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 149). No cenário escolar, cabe aos professores a tarefa de reprodução da ideologia política da época, sendo que o “professor era obrigado a cumprir o que lhe era imposto e, assim, as práticas escolares tentaram garantir o sucesso dos objetivos do governo” (FORMOLO; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 133). Para garantir que esses preceitos fossem satisfatoriamente cumpridos, o município contava com uma rede de fiscalização que envolvia inspetores escolares e a própria comunidade (LUCHESE, 2015).

Formolo, Herédia e Ramos (1998) argumentam que o ensino público se organizava por meio da diretriz de que a escola primária era responsável pela formação moral e intelectual dos indivíduos. Pode-se pensar nessa afirmação do papel da escola na formação do cidadão a partir do que diz Escolano (2017, p. 110) no fragmento da sequência:

A cultura se constitui numa espécie de agregado coerente de condutas, normas e valores, que dava coesão à vida social, tanto no plano coletivo como no das subjetividades. Isso era particularmente visível na ordem das estruturas, se se examinava do ponto de vista comunitário; e dos hábitos, se se analisavam os comportamentos dos indivíduos. Estruturas e hábitos garantiam, desse modo, a réplica e previsibilidade dos padrões configuradores de toda cultura.

Nessas práticas e espaços que se configuram a partir do ordenamento político e social da época, há uma maneira de fortalecer a representação de patriotismo, de civismo; são esses elementos, de cunho simbólico, que possibilitavam uma troca – ao mesmo tempo em que educavam os sujeitos, também eram passivos de apropriação por meio da forma como esses sujeitos faziam uso deles (LUCHESE, 2015). É essa interação que permite que se assumam a materialidade como um elemento dinâmico na cultura escolar.

A Campanha de Nacionalização do ensino, de 1939, demonstra de forma clara o controle ideológico que marcava a ditadura, porém a obrigatoriedade de assumir a língua portuguesa,

apesar de ser um elemento fortemente difundido nos anos 1930, já era uma constante na realidade escolar do município de Caxias do Sul, sendo comum aparecer em relatórios dos intendententes e em Atos e Decretos. Para Kreutz (2000, p. 365),

A partir de 1909, condicionou o subsídio aos professores ao ensino de duas horas diárias em português. E, a partir de 1920, usou a estratégia de abrir escolas públicas junto às dos imigrantes, fato que provocou o fechamento de escolas étnicas, especialmente em núcleos com menor número de famílias. O apelo da gratuidade e a possibilidade de os alunos aprenderem melhor o português começavam a falar mais alto do que o apelo às escolas étnicas para muitas famílias.

A realidade das aulas públicas também era constantemente apresentada na imprensa do município, como uma maneira de reforçar a fiscalização da instrução por parte da comunidade, muitas vezes servindo como um acesso à cobrança de melhorias em materiais e infraestrutura. Em matéria ao Jornal *O Cosmopolita*, de agosto de 1904, apresenta-se um pedido dirigido ao inspetor escolar e ao Intendente, em busca de mostrar a situação das aulas públicas e também de solicitar intervenção do município:

Diversos professores deste municipio pedem-nos para levar ao conhecimento da autoridade competente o seguinte:

Ha dois annos que as aulas publicas deste municipio não recebem fornecimento algum, trazendo essa falta grande e inapreciavel prejuizo ao ensino. Como todos sabem o pobre colonista que tem de arrancar da terra, muitas vezes quasi esteril, os meios de subsistencia para si e para sua família, não pode, de maneira alguma, dispender um só real em livros, papel ou tinta, embora seja para a instrucção de seus filhos.

Por seu lado o professor que é mui pouco remunerado, não pode lançar mão de uma parte de seus vencimentos para comprar objectos necessarios para a regular marcha de sua escola, fará falta immensa à sua família, muitissimas vezes numerosa.

Acresse ainda a circumstancia de aproximar-se a epoca dos exames e estarem os pobres professores, luctando com serias difficuldades.

Ap Sr. Dr. Victor Silva, inspector desta região e ao novo intendente deste municipio, Dr. Serafim Terra, pedimos, em nome do professorado caxiense, as suas beneficas e productivas intervenções afim de ser sanada essa grande falta.

A falta de recursos necessários à instrução também demonstra outro aspecto a ser considerado no contexto: os professores ou as famílias dos alunos comprarem materiais para suprir a necessidade de materiais básicos ao ensino, como papel e tinta, por exemplo. A escassez desses objetos básicos fornece também a possibilidade de pensar que, apesar do discurso instaurado e das prescrições a respeito da importância da instrução pública, nem sempre o poder público disponibilizava recursos para que objetos e materiais escolares fossem de fato instituídos nesses contextos.

Apresentada nos Relatórios da Intendência de 1903 e 1904, é possível analisar comparativamente a situação relatada no jornal, sendo que não se percebe uma substancial variação nos valores gastos com a instrução pública (Tabela 9):

Tabela 9 – Comparativo de aulas, alunos e despesas nos anos de 1903 e 1904

Ano	Quantidade de aulas	Quantidade de alunos	Despesas com a instrução pública
1903	4	202	1:295\$033
1904	4	191	1:348\$890

Fonte: Relatório da Intendência do Município 1903-1904.

Cabe apontar que, na referida comparação, há a designação, no relatório de 1904, ao valor pago à Echenique Irmão & Cia de 548\$890, o que nos permite pensar que houve após um período investimento em fornecimento de materiais, o que também pode ser identificado por correspondência emitida pelas professoras Amelia Ungaretti, em 1903, e Vicentina Torres, em 1904, listando os materiais recebidos pelas respectivas aulas que ministravam (AHMJSA):

A escola mixta da 6ª Legua do municipio de Caxias, recebeu o seguintes fornecimentos remetido pela Intendencia Municipal d'esta Villa.

16 Cadernos de Escriptas Methodo Garnier.  
 20 Cadernos papel almassos  
 12 Lousas para escrever  
 12 Tinteiros  
 15 Canetas  
 10 Cartilhas, por Samorim de Andrade  
 23 Cartilhas, por Hilario Ribeiro.  
 20 Segundo livro de leitura por Samorim  
 2 Terceiros livros, pelo mesmo autor.  
 3 Selectas, por Alfredo C. Pinto  
 2 Primeiras Arithmeticas por Sousa Lobo.  
 34 Taboadas, por Antonio Maria Barber  
 1 Caderno para Matricula  
 1 Caderno para Acta e visitas  
 2 Folhas papelmaraborrão  
 12 Pennas d' aço  
 98 Pennas de pedra

Caxias, 3 de Março de 1903  
 Amelia Ungaretti  
 Professora Municipal

5 Seleta em prosa e verso  
 5 Segundo Livro de Leitura  
 10 Cartilhas mestra  
 5 Tinteiro com tinta  
 30 Pennas de pedra  
 30 Pennas de aço  
 6 Terceiro Livro de Leitura  
 Papel, gesso e esponja  
 Para a aula municipal do Travessão Sulferino da 5ª Legua de Caxias, 20 de Fevereiro de 1904.

Vicentina Torres.

Conjecturando as informações, identifica-se que movimentações acerca do fornecimento de provimentos às aulas foram realizadas, mas que provavelmente não eram suficientes para a demanda da época.

Assim como as reclamações, os agradecimentos feitos pelos professores também eram divulgados nos periódicos, como uma maneira de demonstração de apreço ao atendimento das solicitações, como fica evidente neste trecho extraído do Jornal *Cidade de Caxias*, de novembro de 1925:

Christiano Ramos de Oliveira, em nome dos alumnos desta escola e em seu proprio; vem agradecer a V.S. o interesse que tomou no sentido de ser esta aula provida de mobiliario e material de ensino de que carecia.

Esse mesmo professor envia, em 9 de outubro de 1925, uma correspondência atestando o recebimento dos materiais solicitados, enviados diretamente pelo fornecedor J. R. da Fonseca & CO por ordem da Secretaria de Interior e Exterior, e que continha livros, materiais para ensino, como mapas, cartilhas e materiais para escrita.

A expansão da rede municipal pode ser acompanhada na Tabela 10, identificando a quantidade de aulas municipais, alunos e professores no período de 1912 a 1929:

Tabela 10 – Comparativo de aulas, alunos e professores nos anos de 1912 e 1929

Ano	Quantidade de Aulas	Quantidade de Alunos	Quantidade de Professores
1912	8	338	8
1915	28	904	28
1920	55	2116	55
1925	61	2896	61
1929	60	2053	83

Fonte: Adaptado de Formolo, Herédia e Ramos (1998).

O Jornal *O Regional* de outubro de 1926 também permite que se fale em um investimento maior na educação do município ao trazer a seguinte fala:

Destas columnas, em oportunidades diversas, temo-nos referido em termos francamente favoraveis à dedicação com que o actual governo do municipio, indo de encontro à orientação que se traçou no inicio do quatrienio, vem dispensando à instrucção publica, sem duvida alguma um dos capitaes problemas contemporaneos. [...]

Da succinta exposição feita pelo dr. Celeste Gobbato, ressalta a consoladora nova de que, no município de Caxias, entre 6.383 crianças em idade escolar, nada menos de 5.586 se acham matriculadas nas diferentes escolas, devendo-se ressaltar que, mais da metade frequentam com proveito e assiduidade, as aulas mantidas pela municipalidade.

Esse alto número de alunos também suscita uma questão importante: estariam as salas de aula preparadas para receber um aumento na frequência de crianças? No Jornal *O Popular*, de maio de 1929, essa preocupação também é um dos tópicos relatados a respeito da instrução pública do município, assinado pelo professor Christiano Ramos:

Com o crescimento natural da população e alargamento relativo de nossas cidades, muitas escolas, das chamadas isoladas, ficaram compreendidas dentro dos limites urbanos das mesmas, e, conseqüentemente, sujeitas às exigências das condições modernas que o progresso rápido do Estado vem dia a dia impondo; [...] Como uma sala para escola em meios populosos precisa de espaço, ar, luz e dependências exteriores, resulta que um professor publico fica obrigado a custear o acrescimo dessa despeza com os seus exiguos vencimentos. Se em todo sentido vem melhorando as condições da instrução publica estadual, é extranhavel que este pequeno detalhe tenha permanecido estacionario, apesar de ir se tornando intolerável.

Para Formolo, Herédia e Ramos (1998, p. 121), os “poucos recursos financeiros também influíram no nível de competência dos professores, pois ganhavam pouco, não podiam estudar e a Intendência não investia na sua formação”, o que resultou na necessidade do município passar a aplicar exames para avaliar a competência dos professores.

Em matéria do Jornal *O Popular*, de março de 1930, aparecem as áreas do conhecimento que fariam parte do “Programma para o exame do professorado municipal de Caxias, para o anno de 1930”, sendo consideradas as matérias “Portuguez; Arithmetica; Geometria; Historia; Civismo; Geographia; Sciencias”, descritas a partir dos conteúdos que seriam avaliados.

Já o investimento na formação de professores torna-se uma questão presente a partir da abertura da Escola Complementar Duque de Caxias, em 28 de fevereiro de 1930, cuja finalidade era a preparação dos professores de ensino primário, materializando a ampliação e aperfeiçoamento da rede de ensino do município. Como afirma Luchese (2015, p. 179): “a conquista da Escola Complementar de Caxias fez-se especialmente pela mobilização da Intendência e do Conselho Municipal, que buscaram, com o governo estadual, dar a ver as vantagens que ela acarretaria para a instrução regional”. Antes da inauguração da Escola Complementar, a formação dos professores era dada em Porto Alegre, ou, em muitos casos, os professores que lecionavam nas aulas públicas eram formados pelo Colégio Elementar (LUCHESE, 2015).

A preocupação com a abertura de uma escola complementar também foi endossada pela comunidade, como apresentado neste trecho do Jornal *O Popular*, de abril de 1929, ressoando o Relatório apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente Thomaz Beltrão de Queiroz<sup>55</sup>, pois ela era entendida como uma medida para a qualificação dos professores:

O patriótico Governo do Estado, empenhado como está em disseminar a instrução publica, o mais possível, dando um golpe de morte no analfabetismo, um dos maiores males dos povos nos tempos que correm, cogita de fundar Escolas complementares em diversos municípios do Estado.

Caxias embora não conste dessas cogitações, srs. Conselheiros, é uma localidade que não poderá deixar de pugnar por um melhoramento dessa ordem, e não só pela sua importância como Município produtor, commercial e industrial, como também e principalmente, porque está muito mal aquinhoado, pois até o presente não temos estabelecimento de instrução secundaria.

Não obstante, a Escola Complementar também refletiu nas demais esferas da instrução pública, sendo mencionada na imprensa do município por meio do Jornal *O Popular*, em abril de 1930, que

Em virtude da próxima organização da Escola Complementar de Caxias, elevou-se extraordinariamente o numero de matrículas no Collegio Elementar desta cidade, subindo a mais de 550 o numero de alumnos já matriculados no corrente anno. [...] O sr. Intendente Municipal, Thomaz Beltrão de Queiroz mandou fazer, com urgencia, alguns melhoramentos no edificio ocupado pelo Collegio que se tornam indispensaveis afim de comportar esse grande numero de alumnos.

Não se pode, porém, cair na ingenuidade de considerar que o Colégio Elementar atendia a toda a população de alunos da época: as aulas públicas continuaram tendo sua presença nas áreas rurais, sendo ainda cargo do município o investimento com a sua manutenção, como fica visível no Ato Nº 42 de 1926, que estabelece a Lei orçamentária do ano, que prevê o valor de 60:000\$000 às “aulas ruraes municipais”. O Jornal *O Patriota*, informando a população a partir do Relatório Municipal, relaciona os locais de ensino do município em maio de 1926:

Actualmente, a instrução publica no Municipio é ministrada pelos seguintes collegios:

62 Escolas Municipaes; 16 Escolas Municipais Subvencionadas pelo Governo do Estado; 11 Escolas Parochiaes e religiosas; 1 Collegio Elementar; 1 Escola Noturna “Conselho Municipal”; 5 Escolas Particulares diversas.

Essa organização de ensino, em que a demanda pelos colégios elementares era maior do que a oferta desses locais, necessitou de uma adaptação e a coexistência de aulas públicas junto

---

<sup>55</sup> Relatório referente a 1928 (AHMJSA).

ao novo modelo de ensino previsto pelos positivistas; como afirma Luchese (2015, p. 60), “considerando as dimensões territoriais do Estado, foram poucos os colégios elementares, permanecendo um expressivo número de escolas públicas isoladas”.

Ainda para Luchese (2015, p. 342),

Faz-se necessário acrescentar que houve, ainda, diferenciação na organização dos espaços de sala de aula (materialidades disponíveis), bem como prédio escolar, com relação às escolas localizadas em zonas urbanas e àquelas em zonas rurais. Houve diferenças entre escolas isoladas, colégios elementares e grupos escolares instalados na região.

A modernização pedagógica prevista com os modelos de colégios elementares necessitou de adaptações dentro do contexto das aulas públicas, impactando nas práticas de ensino e na materialidade desses locais, seja por meio do mobiliário que organizava as salas, seja por meio dos livros e cartilhas adotados pelos professores, seja pelo uso de materiais pedagógicos – a configuração desses locais demandou ajustes na política educacional, repercutindo na cultura escolar resultado desses processos.

Os vestígios de uma cultura material presentes nas escolas de Caxias do Sul se fazem constituintes da historicidade desse município, possibilitando construir uma narrativa acerca da escolarização e das relações que se estabeleceram entre o contexto político, social, cultural e educacional da região. Como afirmam Gaspar da Silva, Mendes de Jesus e Ferber (2012, p. 150), construir essas relações é “realçar a necessidade de recompor partes dos cenários, identificar formas e forças, formas de usos, forças que impõem, disponibilizam ou não um objeto ou um grupo deles para um determinado grupo ou lugar”. Articular essas relações é tecer possibilidades de compreender a materialidade representada pelos espaços e pelos objetos como parte da constituição da identidade da escola primária de Caxias do Sul.

#### 4 LER, ESCREVER, CONTAR: A CULTURA MATERIAL EM DESTAQUE

*Para começar, deveríamos considerar que a própria escola, como instituição, não apenas nasce, se organiza e sofre transformações a partir de impulsos e motivações que são culturais – procedentes, em boa parte, do entorno no qual a instituição opera –, mas se inscreve em contextos dotados de determinadas características sócio-históricas com as quais coabita e interage.*  
**(ESCOLANO, 2017, p. 118)**

Sob a perspectiva das três culturas conceituadas por Escolano (2017), é por meio da cultura empírica que se torna possível criar uma relação com o funcionamento interno da escola:

Vozes e escritas, ícones e objetos não são elementos frios de uma ameaçada e curiosa arqueologia, mas fontes e símbolos de uma cultura que é necessário desvendar, para entender os ‘silêncios’ da memória histórica, o logos que governa a gramática interna do escolar, o intrincado e labiríntico conjunto de dispositivos e rotinas, que se impõem como práticas ordinárias, nessa já secular instituição que é a escola (ESCOLANO, 2017, p. 122).

Esses elementos, representantes de uma cultura, possuem sua existência na articulação que Viñao Frago (1995) faz a respeito do tempo e do espaço como um conjunto de aspectos que definem e conformam a cultura escolar. O tempo, na perspectiva desta pesquisa, relaciona-se ao contexto histórico dos documentos, às memórias preservadas por meio das correspondências e solicitações dos professores e demais atores envolvidos no processo de escolarização, das possibilidades de narrativas que se fazem presentes na interpretação e relação de diferentes fontes.

O espaço, por sua vez, torna-se perceptível por meio dos objetos e materiais que se faziam presentes, que eram necessários para a prática da docência, como afirma Escolano (2017, p. 120): “Os objetos materiais, integrados nas estratégias empíricas do trabalho escolar de alunos e professores, são um reflexo funcional e simbólico das formas de entender e governar a prática”. Essa perspectiva permite que se pense a partir de um olhar para o interior escolar, para as relações estabelecidas entre o que era prescrito e o que era de fato presente como materialidade nas escolas de Caxias do Sul, sendo que, como afirma Souza (2007), essa

materialidade fornece vestígios da cultura escolar, visto que os objetos presentes no espaço escolar serviriam como mediadores das práticas. Esses objetos materiais também são elementos culturais, que se fizeram presentes no funcionamento das aulas e que por sua vez trazem “as marcas da modelação das práticas escolares, quando observados na sua regularidade” (VIDAL, 2005, p. 17). Para Souza (2015, p. 171), esses objetos que constituem a materialidade escolar permitem que se reflita acerca das práticas de escolarização, visto que “como prática do cotidiano pretende conhecer e construir, uma rotina de escolarização, um ritmo de trabalho, uma forma de organização escolar”. Institui-se, portanto, que a esses objetos é possível atribuir relevância nos modos de alunos e professores se apropriarem das práticas do cotidiano escolar.

Portanto, estabelece-se uma relação não apenas passiva entre atores e objetos escolares, mas que de forma ativa essa materialidade contribui para as práticas escolares, ou, como afirma Souza (2007, p. 179): “da articulação entre saberes, práticas e materiais escolares é que se concretiza o fazer pedagógico”. Alguns padrões dos elementos que compõem a cultura material escolar, como a ergonomia, o desenho e a funcionalidade, colaboraram para determinar práticas corporais, gestuais, técnicas de cálculo, formas de escrita, grafismo e de oralidade, permitindo reforçar a ideia da importância desses materiais na constituição de uma cultura escolar (ESCOLANO, 2017).

Não se pode pensar de maneira ingênua, porém; faz-se necessário traçar um paralelo com o que afirma Viñao Frago (1995), ao situar a cultura escolar a partir dos aspectos institucionalizados, referentes a uma organização; e como tal, faz-se necessário pautar esta pesquisa também nos aspectos normativos referentes à instrução pública: para Escolano (2017), isso se refere a cultura política da escola, com o sistema educativo e sua burocracia. Nesse aspecto, fazem-se presentes os dispositivos de regulamentação e controle governamental, assim como reformas e inovações didáticas e curriculares. Escolano (2017, p. 92) lembra que “essas culturas externas à escola – a acadêmica e a normativa – influíram na configuração institucional do mundo educativo da experiência, encarnando-se historicamente em determinadas formas de organização da ação educativa e nos hábitos dos docentes”.

Compreender, portanto, essa relação entre as diferentes culturas que envolvem a escola e sua relação com a materialidade ali presente é possível por meio das seguintes questões norteadoras: quem eram os sujeitos envolvidos com a materialidade da escola? Como a regulamentação influenciava nas relações com os objetos escolares? Quais eram os objetos que mediavam as práticas escolares? Quais indícios essa materialidade permite interpretar a respeito da cultura escolar? Quais as relações entre a materialidade e as práticas escolares? Este capítulo

prioriza a discussão que envolve essas questões amparadas no diálogo entre a empiria e os autores que constituem o percurso teórico deste estudo, a partir do contexto histórico da região.

#### 4.1 MEMÓRIAS DE CORRESPONDÊNCIAS: OS SUJEITOS E A CULTURA MATERIAL ESCOLAR

*Todas as fontes históricas que nos chegam do passado são plenas de poder, de jogos de sentido e significação, construídas e preservadas no tempo para as gerações futuras. Memórias fragmentadas de um tempo que não conseguiremos jamais toma-lo em sua totalidade.*  
(LUCHESE, 2015, p. 33)

A construção da empiria desta pesquisa se utiliza de diversas fontes documentais para estabelecer a configuração dos indícios de uma cultura escolar na região de Caxias do Sul. Dentre esses documentos, as correspondências são vestígios que nos permitem realizar uma interpretação a respeito de diversos elementos culturais escolares, incluindo aqui os sujeitos que se relacionavam com a materialidade da escola – sejam eles professores, fornecedores ou até mesmo sujeitos reguladores da ordem.

As correspondências das quais esta pesquisa trata estão relacionadas ao poder Executivo, aparecendo como ofícios, requerimentos e solicitações, sendo sempre um elemento de contato entre as autoridades do período. Para Bacellar (2005), a diversidade de conteúdos que são tratados nessas correspondências permite questionar os assuntos que eram acertados entre diversas autoridades e o poder Executivo.

Nesse sentido, opta-se por uma abordagem que procura identificar nas recorrências dos indícios dessas fontes um norte para a interpretação do contexto: como afirma Luchese (2015), ter acesso às fontes não é o bastante; é necessário que haja um movimento por parte do pesquisador para articular o que se apresenta como indícios, como possibilidade de construção de uma narrativa histórica. Para Souza (2015, p. 50), “são as perguntas que o pesquisador elabora e as lentes que utiliza para analisar teórico e epistemologicamente que possibilitam recompor cenários vividos a partir de vestígios e dos instrumentos escolhidos pelo investigador”.

Os documentos que constituem esta análise partem do pressuposto da materialidade escolar, sendo estipulada dessa maneira a perspectiva de análise da empiria. A partir disso, a pesquisa procura trazer uma possibilidade de análise para a narrativa histórica que entrelaça os elementos materiais com os sujeitos. Como opção, esta pesquisa não se deterá ao falar dos professores enquanto sujeitos constituintes da narrativa escolar, visto que pesquisas mais profundas nesse assunto já foram realizadas na região; para tentar entrelaçar a narrativa da escolarização e da cultura material, os esforços se voltaram para outros sujeitos, representantes da dimensão política dessas escolas: os inspetores escolares e os fornecedores de materiais.

Pertencente à categoria de controle, há a figura do inspetor escolar e do conselho escolar. Como afirma Luchese (2015, p. 417): “Não há dúvida, porém, que o Estado e os municípios esforçaram-se para a criação e instituição de todo um aparato fiscalizador. Os inspetores escolares foram figuras centrais neste processo de intermediação”. Aos inspetores, cabia a tarefa de verificar o ensino escolar, seus métodos, suas práticas, monitorar professores e professoras e também a existência de objetos e materiais escolares. Como afirmam Gaspar da Silva, Mendes de Jesus e Ferber (2012, p. 152), os relatórios da inspetoria escolar “teriam como pontos norteadores os tópicos referentes à organização escolar, quais sejam: prédio escolar, mobília escolar, material escolar, livros didáticos, disciplina, ensino e programa”.

Para Corsetti (2008, p. 67): “a constituição de um sistema inédito de inspeção escolar caracterizou a experiência educacional dos dirigentes gaúchos, que conseguiram reunir os funcionários do Estado às próprias comunidades, nas tarefas fiscalizadoras do ensino”.

Nesse sistema, os conselhos escolares e os inspetores escolares eram subordinados ao Inspetor Geral da Instrução Pública, “responsável pela imediata direção e inspeção do ensino, do qual dependiam os inspetores, os diretores, os professores e demais funcionários do setor” (CORSETTI, 2008, p. 67). Evidente nas correspondências e documentos selecionados para esta pesquisa está a ação do Diretor da Instrução Pública, que tinha como orientação<sup>56</sup>

I – Fiscalisar, mediata e imediatamente, os funcionarios encarregados do serviço da Instrucção Publica, verificando si são cumpridas as disposições regulamentares respectivas, os programmas de ensino e as ordens emanadas da secretaria do Interior.  
II – Tomar providencias regulamentares para o fornecimento de material escolar e fiscalisar esse serviço de modo a ser distribuido, conforme pedido para cada collegio ou aula isolada encaminhando ao Secretário do Interior as contas dos fornecedores convenientemente processadas.

---

<sup>56</sup> Regulamento da Instrucção Publica. Titulo III Da Direcção e Fiscalisação do ensino. Capitulo I – Da direcção do ensino. Outubro de 1927.

A intervenção da Diretoria Geral da Instrução Pública aparece com maior intensidade nos primeiros anos de escolarização do município, sendo que diversas correspondências trazem relação entre o inspetor escolar do município e o diretor geral da Instrução Pública, inclusive na reintegração do cargo do inspetor da época, Antonio Moro<sup>57</sup>:

Directoria Geral da Instrução Publica em Porto Alegre, 2 de Julho de 1892.  
 Á Intendencia Municipal de Caxias.  
 Comunico-vos, para os fins convenientes, que foi reintegrado no cargo de Inspector Escolar, do districto d'esta Villa o cidadão Antonio Moro, conforme as inclusas portarias que deverão ser entregues ao mesmo.

O mesmo se dava em relação ao atendimento dos pedidos de fornecimento de materiais, como é ilustrado por meio da correspondência de 18 de setembro de 1895, na qual é autorizado o pagamento ao fornecedor de materiais para aula pública:

Vos comunico que o Dr. Secretário do Interior deu, hontem, as necessarias providencias para que seja paga pela Coletoria dessa Villa a conta do fornecimento feito à aula Loreto pelo fornecedor Sassi Giuseppe, conta esta que me remetestes em officio de 31 de Julho ultimo.

Outras correspondências permitem mapear a ação da Diretoria Geral da Instrução Pública até 1925, mediando a compra e entrega de mobiliário junto a fornecedores de Porto Alegre.

Nessa correspondência transcrita anteriormente, há a relação de subordinação entre o Diretor Geral da Instrução Pública e o Secretário de Interior e Exterior. A Secretaria de Interior e Exterior também foi responsável pela aprovação de fornecimento de materiais para o município, sendo que sua ação foi verificada nas correspondências a partir de 1894, sendo vista a sua atuação nas correspondências até 1925, estando sua ação vinculada diretamente aos fornecedores da época, como visível no excerto da seguinte correspondência de fornecimento<sup>58</sup>: “J.R. da Fonseca & Co., fornecem por ordem da Secretaria do Interior e Exterior à 13 Aula de Cortume (CAXIAS), dirigida pela professora Da. Rosa C. Tartarotti, o seguinte [...]”.

Nessa rede que estabelece relações entre a Diretoria Geral da Instrução Pública, a Secretaria do Interior e Exterior e a Intendência Municipal, o inspetor escolar passa a ser não apenas um mediador entre o contexto escolar e poder público, mas um instrumento de fiscalização da instrução pública, como registrado por meio do Ato nº 27, de 01 de julho de

<sup>57</sup> Correspondência emitida por Dr. João Abbott, diretor Geral da Instrução Pública.

<sup>58</sup> Correspondência de agosto de 1925.

1925<sup>59</sup> do município de Caxias do Sul, que afirma que o inspetor deve “Observar tudo o que possa interessar a instrução municipal dando disso ciência ao Intendente”. Além desse controle, a ação do inspetor também era visível por meio de: a) visitas às escolas municipais, registradas por atas; b) inspeção do cumprimento do programa de ensino; c) indicação dos livros adotados pelas escolas; d) organização do livro de matrícula dos alunos das escolas municipais; e) realizar discursos nas escolas em datas nacionais; f) fomentar a instrução primária, com foco na zona rural; g) organização da folha de pagamentos mensal relativa ao pessoal da Instrução Pública Municipal; h) fiscalização das aulas particulares subvencionadas pela intendência.

A fiscalização, cerne das atividades do inspetor escolar, tinha um significativo valor para a comunidade, que considerava esse controle como uma maneira de assegurar a qualidade do ensino. O excerto do Jornal *O Regional*, de janeiro de 1926, torna-se ilustrativo nesse quesito:

A Inspectoria Escolar, creada especialmente para attender o enorme movimento collegial do municipio, dirigida pelo nosso amigo Salvador Petrucci, tem sido incançavel na fiscalisação das aulas, tomando acertadas providencias para que as mesmas sejam atendidas convenientemente. [...]

A Inspectoria Escolar não tem poupado esforços para que todas as escolas disponham do material necessário, fornecendo livros e material didactico, além de não descuidar do ensino patriótico. Sobre este ponto, todas as aulas receberam bandeiras nacionaes e, nos dias feraidos, os respectivos professores fazem prelecções aos alumnos sobre a data que se commemora e sobre o lábaro da Pátria.

Essa intervenção do inspetor na instrução municipal permite reiterar o que afirma Escolano (2017), ao considerar que as ações dos planejadores e gestores da instrução formal, materializadas por meio dos textos normativos, são componentes que dinamizam as relações do contexto político da educação e dos contextos sociais que compõem o cenário educativo. Para Corsetti (2008), as visitas dos inspetores representavam uma vigilância permanente, sem significar altos investimentos de recursos por parte das autoridades.

Há de se considerar, também, a interação entre esta cultura política, formalizada por meio da figura do inspetor, e a cultura empírica, aqui considerada pela materialidade dos objetos escolares. No documento relativo ao “Regulamento para as Escolas Públicas de Instrução Primária”, de 1842, fica evidente a relação existente entre os inspetores e as solicitações e fornecimento de materiais necessários às escolas:

#### CAPÍTULO VIII – Dos Inspectores

---

<sup>59</sup> AHMJS, 1925.

Art. 63 – Quando tenham de informar o orçamento annual dos utensilios para as Escolas, antes que o fação devem calcular, e combinar o mais aproximadamente que fôr possível, o numero de alumnos com os objectos pedidos, para dar a sua informação conscienciosa, devendo notar os artigos, que lhe parecem supérfluos, ou excessivos. Sua informação será escripta, manifestando sua opinião sobre o orçamento em globo, e com especialidade sobre aquelles de seus artigos, que não aprovar.

Esse regulamento, que se faz constituinte da cultura política das escolas (ESCOLANO, 2017), ilustra as relações de poder que se estabelecem por meio do controle e da regulamentação da figura do inspetor, legitimando, assim, os aspectos de uma educação moderna que se estabelecia com os preceitos positivistas. A proposta de normatização dos inspetores repercutiu não apenas no controle de comportamentos, códigos e condutas, mas também na materialidade do espaço que constitui o cenário escolar. Ao inspetor, em sua figura de controle, também cabia a aferição das solicitações de materiais para as escolas, como demonstrado nas correspondências da professora Luiza Morelli e o Inspetor Antonio Moro, em 1891:

Precisa-se que pela Intendencia Municipal d'esta villa, sejam fornecidos a esta aula os seguintes moveis que são necessários ao crescido numero de alumnos que frequentão a dita aula:

Uma escrivaninha com tinteiros. Um Banco e uma Talha de barro para agua.

Aula publica mixta da 7ª Legoa 30 de Junho de 1891.

A Professora

Luiza Morelli

Cidadãos

A fim de que mandeis aviar passo às vossas mãos o incluso pedido de moveis que faz a professora da 7ª Legoa.

Saude e Fraternidade.

Inspectoria Escolar de Caxias, 18 de Julho de 1891.

Aos cidadãos membros da Intendencia Municipal de Caxias

Antonio Moro – Inspector Escolar

Nas entrelinhas dessa relação, é possível identificar o que Escolano (2017, p. 122) estabelece como uma linguagem específica da administração da educação pública, que está sempre permeada por “conceitos, valores e significados, que são expressão de uma maneira de entender a gestão da educação formal”: a figura do inspetor escolar aparece como um dispositivo de controle do poder público sobre o ensino que era ministrado no município, estando apto a validar as solicitações que compreendiam a constituição da materialidade escolar e a intermediar a relação entre professores e Intendência Municipal. A ação desses sujeitos tornou-se parte da cultura escolar, pois, como afirma Luchese (2015, p. 423): “primando pela ordem ‘oficial’ do ensino, produziram relatórios, regularam e intermediaram a relação entre as

prescrições e as práticas encontradas nas escolas, indicando caminhos, possibilidades de melhoria, apontando às necessidades para autoridades e professores”.

É importante ressaltar nesse ponto que não há registro nos relatórios da Intendência de remuneração ao cargo de Inspetor Escolar antes do ano de 1919, sendo que o registro data no Relatório do Intendente José Penna de Moraes, sendo nomeado para a função Sr. Angelo Cavalcanti. Porém, como visto em correspondências anteriores a essa data, havia a identificação de cidadãos com o respectivo cargo, mesmo não constando nos relatórios.

Por meio dos registros que se mantêm na troca de correspondências entre a inspetoria, a Intendência e os professores, faz-se possível identificar esses atores sociais como elementos importantes para a qualificação da instrução pública do município (LUCHESE, 2015), seja por meio do monitoramento das práticas escolares, seja por meio da qualificação dos ambientes e dos objetos necessários para a atividade.

Em relação ao fornecimento dos objetos, alguns fornecedores puderam ser identificados por meio das solicitações dos professores, dos carimbos identificados nos objetos fotografados e até mesmo em relatórios da Intendência. Faz-se importante no contexto da pesquisa mais uma vez relacionar os poderes de controle à cultura material: para tomar as medidas administrativas referentes ao fornecimento e orçamento dos materiais e objetos destinados à instrução elementar, organizava-se a estrutura de maneira que os seus contratos de fornecimento e a sua fiscalização fossem realizados por intermédio da Diretoria da Instrução Pública, reforçando a relação entre a cultura política e a empírica na esfera da cultura escolar.

Qualificar o ambiente escolar foi uma preocupação da instrução pública positivista; como afirma Souza (2007), os novos modelos pedagógicos foram os propulsores do surgimento de novos mobiliários e materiais de ensino, ocasionando a expansão da indústria desses materiais escolares. Nesse contexto de produção e fornecimento de provimentos para a educação pública, um dos elementos que aparece com destaque nos documentos é o caixote. Os caixotes, segundo Souza (2015, p. 170),

carregavam materiais pedagógicos, como ardósias, livros diversos, como os de aritmética, história e geografia, as Seletas, cartilhas João de Deus, canetas, tinteiros, régua, tábuas metódicas, resmas de papel, giz para quadro negro, canetas de madeira, mata-borrão, caixas de penas, cadernos, manuscritos, mapas, livros de matrícula e frequência, régua métrica, tabuletas com as armas da República.

Nos documentos selecionados para esta pesquisa, há uma correspondência de 1896 enviada à Intendência Municipal por Rodolpho José Machado, de Porto Alegre, atestando o fornecimento de 15 caixotes às aulas públicas do município. Esses caixotes eram ordenados

pela Diretoria Geral da Instrução Pública, sob responsabilidade de ser entregues diretamente pelo fornecedor, nesse caso, a Livraria Rodolpho José Machado (TAMBARA; ARRIADA, 2011). A relação de entregas de caixotes feitas por Rodolpho José Machado também pode ser identificada a partir de Adami (1981), que lista fornecimentos feitos em fevereiro de 1894, com 14 caixotes, e em novembro de 1894, com 13 caixotes. Nenhum dos documentos atesta o seu conteúdo.

Em diversos documentos fica registrada a dificuldade no transporte desses caixotes, sendo recorrente a presença do ressarcimento da Intendência por parte da Secretária do Interior e Exterior pelos valores pagos no transporte desses itens, como relatado na correspondência de 27 de abril de 1895, expedida pelo então Diretor Geral da Instrução Pública:

Vos communico, para os fins convenientes, que providenciou-se, a 26 do corrente, para que seja essa Intendencia indenizada da quantia de 67\$000, de que trata o vosso officio de 7 de novembro ultimo, sendo 47\$000 que despendeu com o transporte de caixões de fornecimentos às aulas em 1891, e 20\$000 tambem de transporte de utensilios da aula da 8ª Legoa para a mista da 9ª.

Para Souza (2015, p. 173), a “vida material das escolas também dependia do sistema comercial que se articulou no século XIX para atender as necessidades educacionais: transporte, indústria moveleira, mineral, etc.”. O fornecimento de materiais didáticos e pedagógicos, como mapas, cartilhas e livros, assim como materiais de uso comum, como penas, papéis, tinta, aparece muitas vezes vinculado ao fornecedor J.R. da Fonseca e CO., inicialmente denominada Livraria Selbach & Cia. A Livraria Selbach & Cia. foi fundada em 1908 em Porto Alegre, sendo que apenas em 1917 passa a receber nova denominação (TAMBARA; ARRIADA, 2011). Essa livraria trabalhava com

material para escritório, papelaria, encadernação, pautação, cartonagem, objetos de culto, miudezas e máquinas de costura. Em 1945 é citada como importante editora de livros escolares, sendo suas edições adotadas no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo e Bahia (TORRESINI, 1995, p. 5).

Nos documentos de fornecimento selecionados para esta pesquisa, aparece o carimbo com as duas denominações da livraria, em correspondência de 1927, o que nos permite pensar que, mesmo após a alteração na sua denominação<sup>60</sup>, a relação entre as denominações perdurou:

---

<sup>60</sup> Passou a se denominar J.R. da Fonseca após o falecimento do sócio Afonso Selbach (TAMBARA; ARRIADA, 2011).

Figura 7 – Carimbo encontrado em correspondência (1927)



Fonte: AHMJSA.

Algumas das principais obras didáticas encontradas nos documentos foram publicadas pela livraria J.R. da Fonseca, como as *Seleto em Prosa e Verso* e *Primeiras Noções de Gramática* de Alfredo Clemente Pinto; *História do Rio Grande do Sul* por João Maia; *Gramática da Língua Inglesa* de Frederico Fitzgerald.

Dentro da empiria selecionada para esta pesquisa, apenas um fornecedor aparece citado em relatórios da Intendência: Echenique Irmão & Cia., listados nas despesas com a instrução pública no relatório de 1904. Presume-se que essa informação seja referente ao fornecimento feito pela Livraria Universal, fundada em 1887, pelos irmãos Carlos e Guilherme Echenique, e que representou uma importante casa editorial (TORRESINI, 1995; TAMBARA; ARRIADA, 2011). Esse fornecedor também aparece em estudos realizados por Michel e Peres (2019), sendo citado como um dos fornecedores mais importantes do século XX em relação ao fornecimento de livros. No referido relatório, não há menção aos materiais fornecidos pela livraria.

Para Michel e Peres (2019, p. 8),

o contexto educacional do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX, com a nova organização escolar e com o aumento significativo do número de escolas e de matrículas no referido período, contribuiu para a criação e o fortalecimento de um mercado editorial e didáticopedagógico, uma vez que esses fatores impulsionaram os discursos e as práticas voltadas para o uso de uma variedade de materiais pedagógicos, relacionados às modernas concepções de ensino da época, caracterizando uma verdadeira indústria escolar.

É esperado, portanto, que os fornecedores de materiais escolares ganhem exponencial importância a partir do século XX, sendo Porto Alegre um polo importante de fornecimento desses materiais, junto ao eixo Pelotas – Rio Grande (TAMBARA; ARRIADA, 2011). Saindo um pouco desse centro de fornecimento, encontra-se a Livraria e Bazar Saldanha, fundada em Caxias do Sul na década de 1910, e que pertencia à família de Henrique Saldanha.

O carimbo da livraria aparece em livro fotografado na reserva técnica do Museu de Caxias do Sul, conforme Figura 8, em que há o registro de seu funcionamento tanto na cidade de Caxias do Sul quanto na de Bento Gonçalves.

Figura 8 – Identificação da Casa de Correção



Fonte: Museu Municipal de Caxias do Sul.

Pelo exemplar que contém o carimbo, é possível afirmar que essa livraria, ao contrário das demais que foram identificadas, era responsável pela comercialização dos livros, e não pela sua produção<sup>61</sup>. Essa afirmação pode ser reforçada por meio do anúncio feito no Jornal *O Popular*, de 1929 (Figura 9):

Figura 9 – Identificação da Casa de Correção

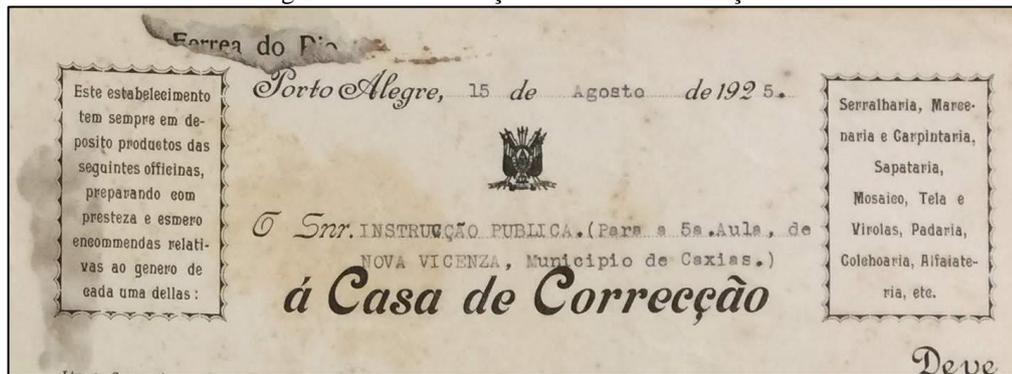


Fonte: Hemeroteca.

Para os objetos e mobiliário escolar, além de J.R. da Fonseca & CO., outro fornecedor foi identificado: em documento de 1925, fica registrado o fornecimento de mobiliário escolar por meio da “Casa de Correção” (Figura 10).

<sup>61</sup> O referente livro é *Primeiro Livro de Leitura*, de Felisberto de Carvalho, produzido pela Livraria Francisco Alves, do Rio de Janeiro.

Figura 10 – Identificação da Casa de Correção



Fonte: AHMISA.

Michel (2018, p. 13) aponta que “boa parte dos materiais usados nas escolas estaduais, no início do século XX, era produzida ou reformada na casa de correção do Estado, o que diminuía os gastos do poder público”. Nos *Annaes da Conferencia Interestadoal de ensino primário*<sup>62</sup>, fica o registro da seguinte observação por parte de Carlos Parnafiel<sup>63</sup>: “O mobiliário continua a ser feito na Casa de Correção, excepto para escolas ruraes situadas a grandes distancias, adquirindo-se-os para essas na propria localidade”. O registro mencionado é o único encontrado na empiria que reforça essa relação do fornecimento de mobiliário pela Casa de Correção, mas sabe-se que nas oficinas da Casa de Correção havia a fabricação contínua de carteiras, mesas, armários, estrados.

Havia, também, o fornecimento de mobiliário escolar feito diretamente no município; nas correspondências que fazem parte do *corpus* empírico desta pesquisa, percebeu-se que era uma prática mais comum no início do período de escolarização, sendo muito comum também o envolvimento da comunidade para a fabricação de móveis (LUCHESE, 2015). Essa situação pode ser ilustrada por meio do orçamento enviado por Julio João Montanari<sup>64</sup>, em 1895, que lança mão dos valores dos seguintes objetos: escrivaninha, banco, armário de cedro com vidro envernizado, mesa de cedro envernizada, estrado, cadeira, cadeira com braço, cabides (cabideiro), barril para água, talha para água, banco para talha, caneca de folha, tinteiros de chumbo, régua sortidas, tabela de cálculo e cavalete, tabela para armas da República.

<sup>62</sup> Conferência realizada no Rio de Janeiro em 1921. “Tal foi a genese da Conferencia que iniciou seus trabalhos a 12 de outubro do anno proximo findo, encerrando-os a 16 de novembro seguinte. Ella representa uma das innumeras iniciativas que assignalam a fecunda administração do Sr. Dr. Alfredo Pinto na pasta da Justiça, e realizou-se sob a direcção do actual titular, o illustre Ministro Dr. Ferreira Chaves, que lhe consagrou a mais desvelada attenção, prestigiando-a e facultando-lhe todas as facilidades para o feliz éxito de seus trabalhos”. ANAIS, 1922.

<sup>63</sup> Deputado federal pelo Rio Grande do Sul entre 1921 e 1923.

<sup>64</sup> AHMISA, 1895.

É importante pensar nessa relação entre a dimensão empírica e a política da cultura escolar como uma relação de poderes (VIDAL; GASPAR, 2011): a articulação entre as solicitações e fornecimento, entre os professores, os fornecedores e os órgãos de poder permite que se pense nessa rede de fornecimento além da compreensão do necessário para o funcionamento interno das aulas públicas – há de se considerar que a instrução pública representou um mercado em expansão na produção, fornecimento e compra de materiais para o contexto escolar. Como afirmam Michel e Peres (2019), esse investimento no contexto escolar beneficia quem produz, quem comercializa, o estado e, conseqüentemente, o ensino público do município, que tem acesso, mesmo que muitas vezes de forma precária ou não satisfatória, a materiais que são considerados pelos positivistas como representantes de uma modernidade pedagógica. Seja por meio de fornecimento direto de Porto Alegre, ou por fornecedores do próprio município, é necessário que se perceba como Caxias do Sul estabeleceu redes de relacionamento com diferentes casas comerciais e prestadores de serviço em prol da adequação do ambiente das aulas públicas.

Existia, portanto, um circuito que objetivava o fornecimento dos materiais, a fiscalização e o controle dos ambientes escolares, reforçando a importância dos inspetores e fornecedores na construção de uma cultura escolar – não se pode pensar na materialidade das aulas públicas sem pensar nessa intrincada rede que procurava disseminar os preceitos positivistas da educação gaúcha.

As diversas relações propostas por meio da materialidade dos objetos e materiais didáticos que circulavam nesses contextos, e que se entrelaçam com os sujeitos nesta seção apresentados, são abordadas nas próximas seções desta pesquisa.

#### 4.2 LER E ESCREVER: OS VESTÍGIOS DO REPUBLICANISMO NOS LIVROS E OBJETOS PARA ESCRITA

*O quadro-negro para o professor e a lousa para o aluno eram meios pelos quais seria conhecido o alfabeto e seriam desenhadas as letras. Além disso, era um excelente meio de ensinar em pouco tempo os alunos a ler e escrever.*

**(BASTOS, 2005, p. 136)**

Compreender o lugar dos livros e das cartilhas no contexto da educação primária é também tecer relações entre o método intuitivo de ensino e os novos modos de ler na escola. O estudo dos impressos, portanto, passa a ser entendido como resultado das escolhas pedagógicas adotadas pela instrução pública; como afirma Carvalho (2007, p. 18), “produto de estratégias textuais e editoriais determinadas, o impresso deixa ler as marcas dos usos prescritos e dos destinatários visados por seus produtores – autores e editores”. Faz-se necessário, porém, também apontar o que diz Chartier (1990, p. 123) sobre o papel do leitor nessa relação de intencionalidade:

Por um lado, a leitura é prática, criadora, atividade produtora de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores ou dos fazedores de livros. [...] Por outro lado, o leitor é sempre pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada.

O conceito de apropriação, portanto, “está no cerne de uma história cultural do livro e da leitura, abrindo espaço para uma infinidade de investigações sobre a multiplicidade de usos que um livro pode ter em tempos e em espaços distintos” (CARVALHO, 2007, p. 19). É utilizando como premissa o conceito de *apropriação* de Chartier (1991), anteriormente apontado, em que se torna possível estabelecer, a partir dos livros didáticos utilizados, uma possibilidade de narrativa histórica, visto que esses materiais foram responsáveis por influenciar a maneira como se organizava o ensino em sala de aula.

Os livros didáticos são um meio de identificar o *corpus* de saberes daqueles que frequentavam o contexto escolar, sejam os professores que precisavam muitas vezes se apropriar do conteúdo apresentado nesses materiais para poder ensiná-los aos alunos, sejam os alunos, que tinham a aprendizagem mediada pelo contato com tais itens, e que no contexto desta pesquisa são tratados como vestígios do tempo e espaço aqui investigados.

Os livros didáticos estiveram apoiados sobre a autoridade do governo do Estado, que era responsável pela sua autorização de uso nas escolas públicas, sendo que as orientações pedagógicas foram incorporadas aos livros didáticos por meio da seleção dos textos, pelas lições indicadas e pelas atividades propostas.

Para Razzini (2011, p. 107),

Desta forma, compreende-se o papel relevante que passaram a assumir livros de leitura e cartilhas na consolidação da ideologia republicana, fazendo com que várias gerações lessem, escrevessem, decorassem e recitassem não só os velhos ensinamentos religiosos e morais, mas também textos que construíram a ideia de

pátria moderna e civilizada, ou seja, conteúdos que combinavam temas patrióticos, regras de civilidade e índices de modernidade e progresso.

Na acepção das categorias de análise, a categoria *Ler* é representada por livros e cartilhas, em solicitações e inventários entre 1890 e 1927. Aqui, foram considerados os materiais pedagógicos com a finalidade da aprendizagem da leitura, por isso, livros de história e geografia, por exemplo, não foram considerados nessa relação.

No Quadro 9<sup>65</sup>, estão listados os livros didáticos e as cartilhas<sup>66</sup> que apareceram na empiria desta pesquisa e que foram analisados nessa seção:

Quadro 9 – Livros e cartilhas

Cartilha, por Alfredo C. Pinto	Quarto livro de leitura
Cartilha, por Hilário Ribeiro	Quinto livro de leitura
Cartilha, por Samorim de Andrade	Segundo Livro
Cartilha João de Deus	Segundo livro, por H. Ribeiro
Cartilha Materna Método João de Deus	Segundo livro, por João de Deus
Cartilha Mestra	Segundo livro, por Samorim de Andrade
Cartilha Nacional	Segundo livro de leitura em mau estado
Cartilha Nacional, por H. Ribeiro	Seleta
Exemplar	Seleta, por Alfredo C. Pinto
Leituras escolhidas III Livro, por Pinto	Seleta em prosa e verso
Língua Materna I curso, por Pinto	Terceiro livro
Livro de leitura velho	Terceiros livros, por Samorim de Andrade
Livros para arte de aprender e ler a letra manuscrita; editor Carlos Spirit	Terceiro Livro Leitura Escolhida, por Alfredo Cl. Pinto
Primeiro livro de leitura	Terceiro livro de leitura, por H. Ribeiro
Primeiro livro de leitura em mau estado	

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir dos documentos.

Problematizando o contexto municipal, para Formolo, Herédia e Ramos (1998), o livro era tido como base das disciplinas ministradas nas aulas públicas<sup>67</sup>, ou, como afirma Luchese (2015, p. 461), “era tido como central no processo de ensinar e aprender”. O uso dos livros e das cartilhas, no município de Caxias do Sul, tinha o sentido da ação pedagógica de qualificar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa. Fala-se em qualificar o ensino pois os professores, muitas vezes sem um maior preparo pedagógico, utilizavam esses materiais como

<sup>65</sup> Os livros e cartilhas identificados nos quadros desta seção aparecem no recorte temporal proposto pela pesquisa, mas podem possuir edições com datas de publicação anteriores à 1890.

<sup>66</sup> Algumas editoras responsáveis pela produção dos livros e cartilhas foram identificadas a partir de informações como número de edição dos materiais, sendo elas: Imprensa Nacional, de Lisboa (Cartilha João de Deus); Livraria Universal de Echenique Irmãos e Cia., Pelotas (Exemplar); Livraria Americana, Pelotas (Quarto Livro de Leitura, de H. Ribeiro); J.R. da Fonseca e Cia., Porto Alegre (Segundo Livro de Leitura, de João de Deus e Seleta, de Alfredo C. Pinto).

<sup>67</sup> “As disciplinas essenciais ministradas, nesse período, foram português, matemática, história, geografia, gramática e a seleta, que era o livro mais adiantado que havia na escola” (FORMOLO; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 125).

forma de organizar a metodologia e os conteúdos das aulas. Para Peres (2000, p. 218), muitas vezes “eram os livros a fonte principal – quando não a única – de consulta para a organização das atividades diárias de sala de aula”.

No Jornal *O Popular*, de março de 1929, percebe-se a importância dada ao ensino da língua vernácula, visto que nos exames dos professores municipais, o conteúdo com maior exigência de avaliação era a língua portuguesa, sendo necessário que o professor dominasse os seguintes tópicos:

Leitura expressiva, com observância rigorosa dos sinais de pontuação.  
 Syllaba, com exercícios práticos para conhecimentos dos monosyllabos, disyllabos e polysyllabos.  
 Syllaba tonica. Palavras agudas, graves e esdruxulas. Palavras primitivas, derivadas, simples e compostas. Generos. Formação do feminino dos substantivos terminados em **o**, **ão** e em **eu**.  
 Numeros. Formação do plural dos substantivos terminados em vogal, em **m** e em **al**, **ol**, **ul**.  
 Idéa de substantivo. Substantivo commum e proprio, concreto e abstracto.  
 Idéa de adjectivo. Adjectivos qualificativos e determinativos.  
 Idéa de pronome. Pronomes pessoaes. Pessoas gramaticaes.  
 Idéa de verba. Conjugações. Tempos principaes.  
 Conjugação de verbos nos tres tempos principaes. Verbos auxiliares.  
 Redacção: cartas referentes a todas as necessidades da vida pratica, recibos.

No contexto das aulas públicas, é possível pensar que os conhecimentos acurados nos professores também fossem os elementos básicos da leitura e da construção dos conhecimentos gramaticais ensinados aos alunos, sendo considerados elementos básicos para a leitura e expressão pessoal.

Como bases para o ensino da leitura, encontram-se os chamados Primeiro Livro, Segundo Livro, Terceiro Livro. Como afirmam Formolo, Herédia e Ramos (1998, p. 126): “no ‘primeiro e segundo livro’, os alunos pouco escreviam. [...] A passagem do primeiro para o segundo livro era feita a qualquer época do ano. O critério para isso era ter vencido todas as lições do livro”. Para Peres (2000), o uso da Cartilha Maternal e do Primeiro Livro de Leitura faz parte de uma fase inicial da aprendizagem da leitura.

A Cartilha João de Deus, ou Cartilha Maternal, já era considerada como material orientativo pelo Estado ainda no começo da República, sendo considerada adequada aos preceitos do método de ensino intuitivo e do modo simultâneo para leitura.

Para Trindade (2001, p. 172),

A relação entre o método de ensino de leitura João de Deus e o modo simultâneo enquanto forma de organização da sala pode ser visibilizada na adoção da leitura simultânea, que corresponde a um dos primeiros significados dados a essa forma de

organização. A leitura simultânea poderia ser encaminhada coletivamente ou em pequenos grupos através do uso dos quadros parietais com as lições da cartilha, embora João de Deus preferisse o uso da leitura individual.

Já a Cartilha Maternal apresentava as lições enumeradas, em um total de 25, sendo voltada especificamente para o ensino da leitura, sendo adotada em Caxias do Sul como cartilha básica nos anos de 1924 e 1925, como uma tentativa do governo municipal de uniformizar o método de alfabetização, também conhecido como método da palavração<sup>68</sup> (FORMOLO; HERÉDIA; RAMOS, 1998). Essa constatação pode ser reforçada por meio dos documentos, sendo que as Cartilhas João de Deus passam a aparecer nas solicitações dos professores a partir de 1925. Em 1925, foram encontradas duas correspondências com a relação de fornecimento de materiais escolares, que compreendiam a cartilha João de Deus<sup>69</sup>:

J.R. da Fonseca & Co., fornecem por ordem da Secretaria do Interior e Exterior, à 13ª Aula de Cortume (CAXIAS), dirigida pela professora Da. Rosa C. Tartarotti, o seguinte: [...]  
 24 Cartilhas João de Deus  
 18 Segundos Livros, João de Deus  
 18 Terceiros Livros, Pinto  
 8 Selectas, Pinto  
 18 Lingua Materna, I curso, Pinto  
 [...]  
 21 de agosto de 1925

J.R. DA FONSECA 7 CO., fornecem por ordem da Secretaria do Interior e Exterior, à 19ª Aula de Burgo, município de CAXIAS, dirigida pelo professor Sr. Christiano Ramos de Oliveira, o seguinte: {...]  
 25 Cartilhas João de Deus  
 20 Segundos Livros, João de Deus  
 15 Terceiros Livros, Pinto  
 10 Quartos Livros, Pinto  
 25 Ling. Materna, I curso, Pinto  
 [...]  
 9 de outubro de 1925.

Em 1926, aparece na solicitação de materiais feita para a “25ª Aula publica mixta de São Pelegrino”:

24 Cartilhas Maternaes Methodo João de Deus  
 24 Segundos Livros João de Deus  
 24 Terceiros livros Leituras Escolhida (Alfredo Cl. Pinto)  
 [...]  
 12 Selectas.

<sup>68</sup> O método da palavração, também chamado de método analítico, “partia das palavras ou sentenças para a decomposição em sílabas e letras, ou seja, do todo para as partes, para análise” (RAZZINI, 2011, p. 110), ao contrário do método sintético.

<sup>69</sup> Foram retirados os excertos relacionados com os livros de leitura, apenas.

Já em 1927, a cartilha aparece na relação de fornecimento feita para a “30ª Aula de CAXIAS, dirigida pelo professor Snr. Marcos Martini”:

[...]  
 20 Cartilha Maternal, João de Deus  
 10 Língua Materna, I curso, Pinto  
 10 Leituras Escolhidas, III Livro, Pinto  
 15 Segundo Livro, João de Deus.

Em todos os excertos apresentados anteriormente, a Cartilha Maternal substituiu o uso do Primeiro Livro de Leitura, possibilitando entender que a Cartilha Maternal apresentava um material considerado mais adequado e de fácil acesso e entendimento para ser utilizado nas primeiras lições de leitura.

A Cartilha Nacional, de Hilário Ribeiro, aparece em destaque pela recorrência de suas solicitações, sendo a primeira identificada em 1890 e a última em 1903. Para Razzini (2011), essa cartilha faz parte do grupo dos materiais que tiveram sucessivas reedições, representando o desenvolvimento dos materiais destinados ao nível inicial de escolarização. A Cartilha Nacional teve sua adoção pela Instrução Pública do estado ainda no período provençal, tendo como objetivo o ensino da leitura e da escrita, e manteve-se nos primeiros anos da Primeira República, sendo que apresentava “o método sintético o qual preconizava o ensino das partes para o todo, agregando-se o valor fônico de cada letra” (VIEIRA, 2017, p. 2312). Esse método divergia das propostas do método intuitivo adotadas pelo governo, mas continuou sendo utilizado por uma questão de padronização:

Como esse governo julgava que a unidade pretendida era garantida com a adoção de livros de mesmo autor para a mesma matéria, buscou formas de “construir” essa unidade através de algumas estratégias de adaptação às contingências. Podemos constatar o uso de tal estratégia quando o inspetor geral, ao reconhecer que os livros de Hilário Ribeiro eram adotados pela maioria dos/as professores/as, concluiu que, dessa forma, pelo menos a unidade de método e doutrina estaria garantida (TRINDADE, 2004, p. 118).

Percebe-se, com a análise das solicitações e das relações de fornecimento, que a Cartilha Nacional e a Cartilha Maternal não foram utilizadas de forma concomitante no município, o que pode ser atribuído principalmente às diferenças no método de ensino. Porém o mesmo não acontece com a Cartilha Nacional e a Cartilha Mestra, que foram solicitadas por alguns professores para uso comum, mesmo apresentando diferenças em seus métodos de ensino de

leitura. Conforme a correspondência de 1903, da professora Amelia Ungaretti, é possível pensar nessa quetão:

A Escola mixta da 6 legua do municipio de Caxias, recebeu os seguintes fornecimentos remetidos pela Intendencia Municipal d'esta Villa  
 [...]
   
10 Cartilhas, por Samorim de Andrade
   
23 Cartilhas, por Hilário Ribeiro.

A Cartilha Mestra, também solicitada pelos professores, de autoria de Samorim de Andrade, tinha como proposta seguir as orientações do método João de Deus para o ensino da leitura, utilizando como suporte pedagógico as ilustrações (TRINDADE, 2001, p. 326), e pode-se levantar como hipótese que seu uso concomitante com a Cartilha Nacional pode ser justamente pelo uso de imagens como suporte ao aprendizado.

Para Trindade (2004, p. 118),

De forma bastante resumida, poderíamos dizer que o método João de Deus e a Cartilha maternal permitiam a exploração da face fônica da língua e de sua relação com a escrita a partir da análise de palavras, tendo a originalidade de manter a unidade gráfica das palavras e, facilitando, assim, a sua análise estrutural; a Cartilha nacional se diferencia da cartilha portuguesa e da outra cartilha gaúcha – a Mestra –, por privilegiar o ensino simultâneo da leitura e da escrita; a Cartilha mestra, por sua vez, se diferencia das outras duas obras – Maternal e Nacional –, por privilegiar o uso da imagem no ensino da leitura; tanto a Nacional quanto a Mestra se distinguem da Maternal por apresentarem frases desde as primeiras lições e por conterem uma seqüência diferenciada dessa obra para o ensino das letras e seus valores, especialmente a partir das consoantes incertas.

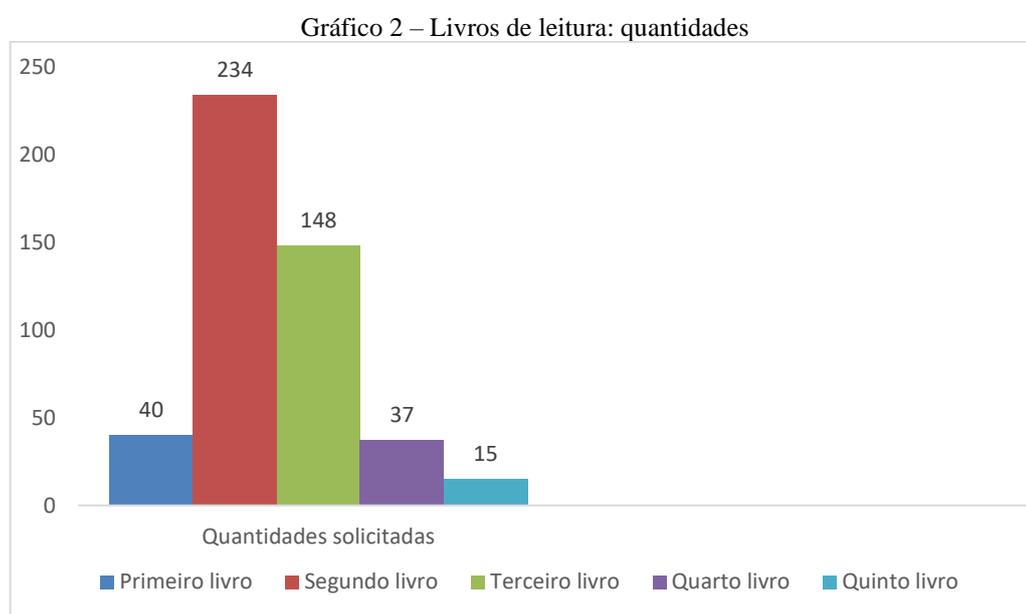
Dentre os autores dos livros didáticos prescritos, Hilário Ribeiro ainda aparece com sua série de cinco *Livros de Leitura*, sendo que seu discurso obedecia à instrução da época, pois retratava a representação da pátria, da família e dos bons costumes a partir do ideário positivista. Para Valdez (2004, p. 11), nesse livro era adotado o “método analítico que ‘vai da parte para o todo’, assim como outros conceitos que, apesar de cada autor abordar de forma diferenciada, são comuns no interior dos textos e ilustrações dessas séries”.

Na empiria desta pesquisa, dá-se destaque ao *Segundo e Terceiro livro de leitura*, sendo que os demais livros aparecem com menor recorrência e em menor quantidade nas solicitações dos professores. Faz-se necessário apontar aqui, claro, que os livros solicitados não eram apenas de Hilário Ribeiro, tendo também solicitações aos livros de leitura de Samorim de Andrade, João de Deus e Alfredo Clemente Pinto, além daqueles em que não há referência de autor. Fica possível observar essa constância nas solicitações por meio da correspondência do professor

Carlos Mantuani, de 1892, que lista os livros seriados para a aula mista nacional da Nova Pádua, à qual era responsável:

- 4 Segundos livros de leitura
- 1 Segundo livro de leitura velho
- 1 Terceiro livro de leitura 9ª edição
- 1 Quarto livro de leitura 5ª edição.

Observar a discrepância nas quantidades de livros de leitura seriados solicitados no total da empiria analisada possibilitou organizar o Gráfico 2:



Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir da empiria.

A partir do Gráfico 2, fica evidente a concentração do uso do *Segundo Livro* e do *Terceiro Livro*, sendo que as quantidades de *Quarto Livro* e *Quinto Livro* eram consideravelmente menores, possibilitando inferir que poucos alunos avançavam para as lições dos livros mais adiantados.

Cabe aqui ressaltar também uma observação importante: a quantidade de livros destinados às primeiras fases de leitura era solicitada e fornecida em maior número do que os demais, como as *Seletas*, por exemplo. A “*Selecta*” refere-se ao livro *Seleta em Prosa e Verso*, de Alfredo Clemente Pinto, apresentando diferentes gêneros textuais<sup>70</sup> e sendo, por esse motivo, destinada aos alunos que estivessem em nível mais avançado de leitura. Essa constatação, junto

<sup>70</sup> “A obra apresenta os gêneros da prosa e da poesia, em forma de contos; narrações e lendas; parábolas, apólogos, fábulas e anedotas; história, bibliografia, retratos e caracteres; religião e moral; cartas; líras; canções, hinos, sonetos; descrições e retratos; sátiras e epigramas” (SOUZA, 2015, p. 142).

ao número de *Quarto e Quinto livro de leitura*, permite-nos pensar que a quantidade de alunos que frequentavam as aulas em níveis mais avançados de estudos era menor do que a dos alunos em nível de alfabetização. Contribuindo para essa percepção, há a fala de Razzini (2011, p. 108):

A progressiva e drástica diminuição do número de matrículas à medida que o curso primário avançava e a alta mobilidade, além de causar inchaço das classes de primeiro ano e um esvaziamento significativo a partir do segundo ano, acabavam refletindo na tiragem dos livros didáticos, que ia diminuindo bastante à medida que o livro era direcionado para os níveis mais adiantados.

O livro *Seleta em Prosa e Verso*, de Alfredo Clemente Pinto, foi considerado um dos livros mais utilizados na escola do Rio Grande do Sul, e como afirma Luchese (2015, p. 432): “chegar ao nível de estudar com a Seleta constituía-se numa distinção. Significava ter passado pelos diferentes níveis de ensino com sucesso”.

Outra questão importante que pode ser proposta a partir da empiria é relativa à variedade de obras solicitadas. A variedade de livros que aparecem no decorrer do recorte temporal também nos permite pensar, além da falta de padronização desse material didático, na expansão da indústria gráfica brasileira; como afirma Razzini (2011, p. 105), “a década de 1890 foi marcada por grande desenvolvimento da indústria gráfica no Brasil, sendo que muitas tipografias e litografias dedicavam-se à impressão de periódicos e ao impresso comercial”.

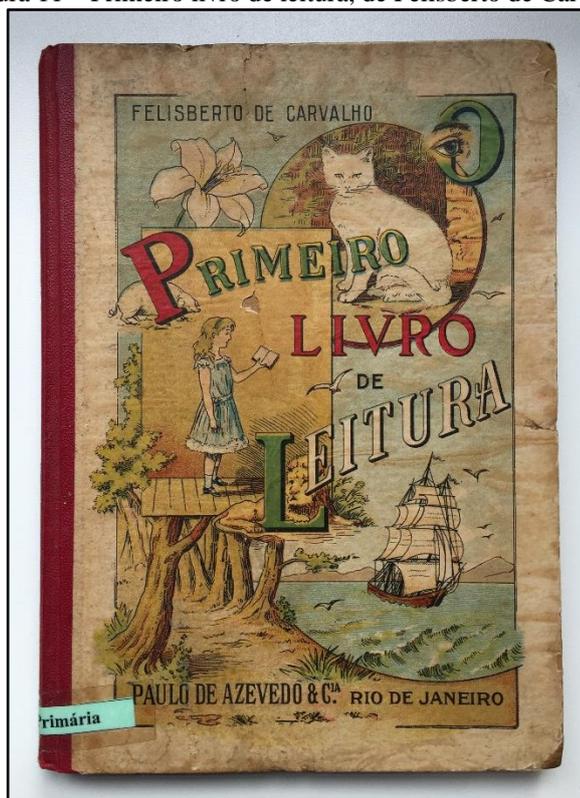
Os livros passam a assumir uma nova *organização* em sua estrutura gráfica: “Junto com a observação e a experiência, o método intuitivo privilegiava a aprendizagem através da ilustração e do desenho. Desta maneira, a imagem tornou-se tão importante quanto o texto na sala de aula” (RAZZINI, 2011, p. 104). Assim, passou a ser comum os livros apresentarem ilustrações em suas seções e em suas capas. Esta pesquisa não se deterá na investigação da expansão da indústria gráfica e das técnicas de replicabilidade de imagens, mas cabe aqui destacar que a expansão do ensino no período republicano provocou uma necessidade de aprimorar processos nas indústrias para atender a uma demanda crescente<sup>71</sup>.

Esse é o exemplo do livro de Felisberto de Carvalho, *Primeiro livro de leitura*, que não é citado nas solicitações e correspondências dos professores, mas foi encontrado na reserva técnica do Museu Municipal de Caxias do Sul (Figura 4).

---

<sup>71</sup>Para Razzini (2011, p. 104), “a adoção do método intuitivo e o uso da imagem como importante recurso pedagógico só foi possível graças aos avanços das técnicas de impressão (litografia) e das técnicas de fabricação do papel (substituição da pasta de trapos pela pasta de madeira), em curso desde a metade do século XIX, que baratearam o custo do material didático impresso”.

Figura 11 – Primeiro livro de leitura, de Felisberto de Carvalho



Fonte: Reserva técnica Museu Municipal de Caxias do Sul.

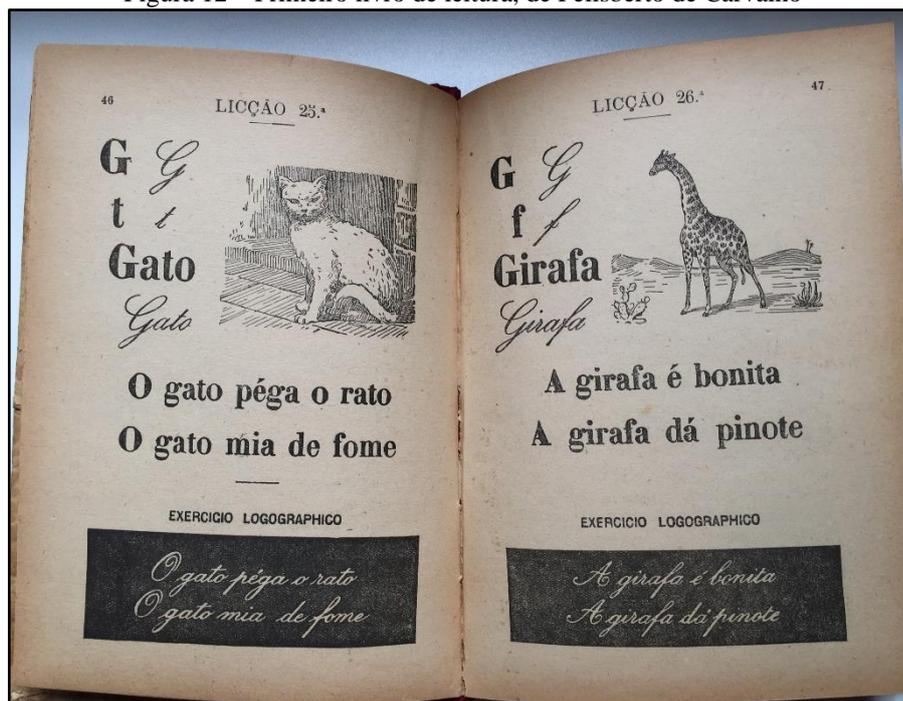
A edição do livro de Felisberto de Carvalho data de 1924 e apresenta como diferenciação o uso de ilustrações, sendo que todas as lições do livro são complementadas por imagens, visto que o autor acreditava que dessa maneira facilitaria a aprendizagem do aluno. Para Frade (2018, p. 44),

Se compararmos as partes em que ele divide o livro, veremos grande diferenciação no conteúdo do ensino da leitura: a decifração, a leitura fluente e a leitura expressiva. Da mesma forma, veremos diferenciação, em cada parte do mesmo livro, de temas envolvidos nos textos, no uso de ilustrações, no tamanho das letras e no volume de textos na página, no tipo de exercício.

O *Primeiro livro de leitura* de Felisberto de Carvalho não foi adotado pelo Estado, principalmente em função das divergências no método, na organização e apresentação das lições. No primeiro capítulo de seu livro, “Methodo do ensino da Leitura”, Felisberto de Carvalho discorre sobre a leitura elementar, abrindo com a seguinte frase: “A leitura é a expressão vocal e inteligente de pensamentos escriptos ou impressos”. Como aponta Trindade (2001, p. 202) a respeito do método: “cabe destacar, entretanto, que frases já estariam sendo apresentadas nessas primeiras seis lições do Primeiro livro, de Felisberto de Carvalho, enquanto na Cartilha maternal, de João de Deus (1876), só apareceriam palavras”.

Outra questão importante de ser identificada na obra de Felisberto de Carvalho é a presença da letra manuscrita e da letra cursiva de maneira simultânea nas lições. A Figura 5, que apresenta as lições 25 e 26 do livro, também representa as letras em sua forma maiúscula e minúscula, enquanto a *Cartilha Maternal*, que era empregada no ensino da leitura apresentava apenas a letra impressa maiúscula.

Figura 12 – Primeiro livro de leitura, de Felisberto de Carvalho



Fonte: Reserva técnica Museu Municipal de Caxias do Sul.

Quando pensamos nessa maneira de apresentar as lições aos alunos, dos recursos utilizados de maneira pedagógica de forma a facilitar o contato das crianças com a leitura e da própria materialidade do livro como meio de disseminar uma determinada ideia, podemos também falar que o modo como o livro se apresenta ao leitor se torna tão importante quanto o próprio conteúdo ali apresentado para a alfabetização.

Essas tessituras que se compõem a partir do cruzamento da empiria e de demais pesquisas já realizadas na área permitem-nos também falar sobre uma leitura que procura moldar a criança a partir de uma visão regeneradora, civilizadora. O livro denominado *Exemplar*, na solicitação de 1892, pôde ser identificado<sup>72</sup> como o livro *Coração. Diário de um menino*<sup>73</sup>, de Edmundo de Amicis, um livro voltado à leitura para meninos e que utilizava a

<sup>72</sup> Essa constatação foi possível realizando a triangulação dos dados obtidos pela empiria e as pesquisas de Castro (2011) e Bastos (2004).

<sup>73</sup> “A Livraria e Editores Francisco Alves edita *Coração. Diário de um menino*, de Edmundo De Amicis (1846-1908), em 1891, poucos anos após sua publicação na Itália. A edição brasileira adota a grafia portuguesa do nome

narrativa confessional como uma forma de educar o jovem leitor pela perspectiva da moral, das virtudes cívicas e da religiosidade (BASTOS, 2004). Oito exemplares desse livro constam na relação da “Aula Publica do sexo masculino na 8ª legoa”, sendo esse o único livro de leitura presente na relação.

O livro didático torna-se um objeto com valores simbólicos ao ser considerado capaz de distinguir socialmente os sujeitos. Como afirma Luchese (2015, p. 434), “o livro, representado como a materialização do acesso ao saber, à cultura, ao conhecimento, era tido como central no processo de ensinar e aprender”. Nesse sentido, faz-se também presente a construção de um repertório que inclui os valores sociais do período em questão; para Souza (1998, p. 247), “o livro de leitura escolar possuía nessa época um caráter eminentemente prático, sem nenhuma preocupação literária. A leitura é um meio para a aquisição de noções morais, cívicas, científicas e práticas”.

Existia nos livros didáticos, portanto, um caráter de apoio pedagógico: os professores da região, sem muito preparo, utilizavam os livros como um suporte ao método de leitura, considerando-os elementos centrais na mediação entre aluno e aprendizagem. É importante também salientar o contexto cultural dessa mediação, sendo que os livros passam a representar aos filhos dos imigrantes italianos uma maneira de integração e nacionalização, visto que as lições são propostas na língua portuguesa.

Fala-se, portanto, de acordo com Julia (2001), que a esses materiais cabe a intencionalidade: seja aquela dirigida pelos autores e autoridades ao produzir, autorizar e fornecer os livros e cartilhas às aulas públicas, seja pelo uso que deles é feito, tanto por professores como por alunos. Ao colocar os livros e as cartilhas no centro da investigação desta seção, procurou-se tensionar a relação de intencionalidades ao abordar a importância desses materiais na constituição do *fazer ler* do cidadão republicano.

A escrita, em consonância com a leitura e a contagem, constitui o objetivo fundamental do ensino republicano no município; instruir as habilidades da escrita estava diretamente relacionado aos preceitos de civismo: a escrita e a caligrafia representavam ordem e disciplina aos corpos. Para Souza (2015, p. 201), a escrita “impõe aos sujeitos ordem, disciplina e estética, aspectos que perpassam a constituição corporal dos sujeitos que a praticam”.

Nas fontes documentais, foi possível encontrar referências aos livros didáticos e cartilhas que tinham como objetivo a gramática e a caligrafia, e objetos que mediavam diretamente a escrita, como as lousas de ardósia e as penas. O movimento realizado para

---

italiano Edmondo De Amicis. 5 Edmondo de Amicis (1846-1908). [...], a obra é apresentada como um notável livro de educação moral e cívica” (BASTOS, 2004, p. 2).

articular esses dois tipos de materiais fundamentou-se primeiramente em estabelecer a relação do que era apresentado nos livros e cartilhas para então conjecturar as formas de usos dos objetos.

Na região onde a predominância era de colonos italianos, o ensino da língua portuguesa era uma premissa importante da educação primária, tornando-se uma obrigatoriedade reforçada pelo discurso dos intendentess. Essa obrigatoriedade, além de instituir a língua vernácula em sala de aula, também colaborou para que os exercícios de escrita fossem estímulos de um reforço do uso da língua portuguesa pelos alunos e professores. A escrita aparece, portanto, por meio das lições de ortografia, ditados e caligrafia. Como afirma Peres (2000, p. 401), a “prática de perguntas-respostas, das cópias, da leitura oral, de ‘tomar’ a lição, de conjugar os verbos, de regras gramaticais e ortográficas, da caligrafia, fazia parte da rotina da aula”. Essas rotinas escolares contribuía para o fortalecimento de práticas estabelecidas em relação às condutas e à disciplina, inculcando, nos alunos (e pode-se dizer que também nos professores), respeito pela língua pátria.

Saber escrever, portanto, era uma maneira de preparar o aluno à condição de cidadão brasileiro, de formação de condutas e de valores cívicos. Para corroborar com esse caminho de pensamento, Arriada e Tambara (2012) trazem a possibilidade de ver no processo de aquisição da habilidade de escrita um componente que exigia do aluno disciplina, sendo a escrita um processo individualizado que fomentava a ordem do corpo ao ponto de tornar-se desconfortável.

A relação existente entre as habilidades da escrita e os objetos que mediavam essa atividade permite que se fale das práticas que se estabeleciam no contexto das aulas públicas. Dos materiais escolares identificados na empiria desta pesquisa, os livros didáticos e as cartilhas foram organizados no Quadro 10, com o objetivo de ordená-los de maneira a pensar na escrita a partir do exercício da gramática e da caligrafia.

Quadro 10 – Livros e cartilhas destinados à escrita

Primeira Gramática, por Alfredo Cl. Pinto
Compêndio de Gramática Portuguesa, por Bibiano F. de Almeida
Compêndio da Gramática Portuguesa, por Frederico E. Estrella Villeroy
Gramática Elementar
Gramática Nacional, por H. Ribeiro
Gramática Elementar, por H. Ribeiro
Livros Manuscritos, por Carlos Pinto
Curso Grado de letras manuscritas, por um Rio-Grandense
Manuscritos, por D. Ventura
Manuscritos, por J. L. Palhares
Livro para manuscrito para meninos

Letras Manuscritas completas para uso da Mocidade Brasileira
Cadernos de Escrita Método Garnier

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos.

Os livros de gramática aparecem nas fontes documentais a partir das primeiras correspondências localizadas e sempre configuraram, junto aos livros de leitura, os itens com maior volume de solicitações. Pode-se pensar, portanto, que na constituição da escrita, de muita valia eram esses livros, fornecendo por meio de suas lições os saberes necessários à identificação da construção correta da estrutura escrita aos alunos. Há de se considerar, também, que esses livros eram material de apoio dos professores, servindo como suporte às práticas do ensinar a escrever (PERES, 2000).

Livros como os de Bibiano Francisco de Almeida e de Hilário Ribeiro foram amplamente utilizados pelos professores no recorte temporal pesquisado, reforçando o espaço dos escritores gaúchos na produção de materiais didáticos voltados ao ensino elementar (TAMBARA, 2002). Percebe-se também que, comparativamente, a variedade de livros solicitados e fornecidos para a gramática era menor do que os livros voltados à leitura. É importante pensar no processo de leitura e de escrita como competências distintas no processo de educação, sendo que muitas vezes o nível de adiantamento escolar se dava por meio dos conhecimentos de ler ou ler e escrever (PERES, 2000).

Junto às lições de gramática, os objetos também nos permitem falar da caligrafia: muitos também eram os materiais destinados ao exercício do desenho e traçado das letras, sendo que nos regulamentos do Rio Grande do Sul, ainda em 1842, já havia prescrições a respeito das lições de escrita destinadas a cada série, iniciando com o exercício de formas, evoluindo para o desenho das letras até a perfeita ordenação das letras em ordem alfabética (ARRIADA; TAMABARA, 2012). O uso dos “manuscritos” e dos “cadernos de escrita” significa que não bastava saber escrever, era necessário que a letra fosse legível, com inclinação, espaçamento, formas adequadas. Para Peres (2000, p. 331), “escrita é sinônimo de caligrafia. De boa caligrafia”.

Para Vidal (1998, p. 2), “a importância de desenvolver a boa escrita era realçada pelo imperativo de formar o senso estético da criança, precioso à sua educação sentimental. O ensino da técnica, ainda, deveria proporcionar ao/à aluno/a hábitos de ordem e asseio e disciplina mental”. Escrever, portanto, não estava apenas ligado ao ensino da linguagem, mas também era uma maneira de incutir nas crianças os valores de civismo, de ordem e de disciplina, preceitos do ideário positivista.

Identificados em solicitações de 1904 e 1903, estão os chamados “cadernos de escrita método Garnier”. Esses cadernos faziam parte dos materiais utilizados para o exercício de caligrafia e foram produzidos para compor uma série que possibilitava avançar no nível de dificuldade dos exercícios propostos – fato esse que pode ser conjecturado a partir da identificação de haver diferentes numerações nos itens selecionados. Esses cadernos em questão, ao contrário daqueles de uso comum, eram elaborados por Olavo Garnier visando à aplicação das lições no decorrer de todo o ensino primário (SOUZA, 1998). A escrita era introduzida nos primeiros anos do ensino elementar por meio da imitação, em que se utilizava o trabalho com a caligrafia.

A finalidade prática dos exercícios caligráficos direciona a análise também por outros caminhos: o dos suportes e dos instrumentos para a escrita. Os objetos destinados ao exercício da escrita identificados nas fontes documentais são apresentados no Quadro 11.

Quadro 11 – Objetos destinados à escrita

Pedra
Ardósia portuguesa n. 9
Ardósia alemã n. 9
Areeiro
Caderno de papel pautado
Caderno de papel almasso
Caneta para pena de aço
Caneta de metal para lousa
Caneta de madeira n. 536
Esponja
Giz
Lápis Faber n. 2
Lápis Kurs n. 1205/2
Lápis de pedra
Lapiseira
Lousa
Mata-borrão
Pena de pedra
Pena de aço Mallat 12
Pena metálica
Quadro negro
Tinta
Tábuas de lousa
Tinteiro

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos.

As solicitações e relações de materiais existentes nas aulas públicas apresentam os mais variados itens para a instituição da escrita; suportes e instrumentos que possibilitavam a atividade de escrever tornavam-se itens constantes na rotina escolar, instituindo práticas e modos de saberes que se aprimoravam a partir da evolução desses materiais.

Os suportes da escrita apresentam em sua constituição a temporalidade: areeiros, ou tabuleiros de areia, que datam de 1896 permitiam que se exercitasse a escrita por meio de desenhos feitos em uma camada fina de areia por meio de um material ponteiro (ARRIADA, TAMBARA, 2012). Esse era um dos primeiros materiais, ainda resquícios dos bancos de areia do período imperial. Pode-se pensar que o uso do areeiro perdurou em função de não exigir grandes investimentos para a sua aquisição e uso e ser voltado principalmente para o desenho inicial das letras, de maneira que os alunos poderiam exercitar e apagar as lições para continuar utilizando o suporte, produzindo uma escrita efêmera.

O areeiro foi substituído no final do século XIX por outro suporte de escrita efêmera: as lousas. Para Bastos (2005, p. 137) a “lousa ou ardósia também compunha o material escolar do aluno, sendo o seu único instrumento de trabalho até meados do século XIX, antes da generalização do uso do caderno escolar”. Identificadas nas fontes documentais como lousa, ardósia e pedra, esse dispositivo de escrita era de uso individual e consistia em uma placa de pedra de ardósia retangular preta envolvida por uma moldura de madeira. Esse material poderia apresentar superfície para exercitar a escrita em ambos os lados, e era comum as ardósias apresentarem pautas para facilitar as lições de caligrafia. A Figura 13 apresenta uma das ardósias identificadas na reserva técnica do Museu Municipal de Caxias do Sul:

Figura 13 – Lousas de ardósia



Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir dos documentos.

Essa lousa dupla face apresenta em um dos seus lados a pauta para o exercício da escrita e outro lado sem nenhum tipo de marcação; conjecturando com Arriada e Tambara (2012), faz-se possível pensar que a lousa era utilizada nas lições iniciais de caligrafia, com o apoio da pauta, e nas lições mais adiantadas se optava pelo uso da face sem pauta. Outra possibilidade para que esse material apresentasse faces diferentes era que seu uso não se destinava apenas à

escrita; para Bastos (2005), a ardósia era utilizada também para os exercícios de aritmética, para anotar os resultados do cálculo mental e para o desenho. Os diferentes usos possibilitados por esse objeto estão diretamente relacionados à adaptabilidade desse material e à sua função: o exercício realizado pelo aluno era facilmente apagado da superfície da pedra preta, ao passo que se fazia dessa superfície um elemento reutilizável nesse contexto escolar.

Se há o suporte, também se faz necessário o instrumento que interage com a superfície e produz o traçado das letras. Arriada e Tambara (2012) falam sobre o uso das “canetas de pedra”, e as fontes documentais apresentam as canetas de metal para lousa e as penas de pedra. Nos objetos consultados no Museu Municipal de Caxias do Sul, há a grafita, objeto em forma de lápis feito de mineral e revestido com papel que era utilizado para a escrita nas lousas de ardósia. Para Souza (2015), esses instrumentos recebiam diferentes nomenclaturas, como grafite, pena, caneta de ardósia, lápis. Na Figura 14, é possível visualizar a ardósia em conjunto com a grafita:

Figura 14 – Lousas de ardósia e grafita



Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir dos documentos.

A relação de uso entre os objetos materiais era mediadora de práticas escolares, da racionalidade e da instituição de comportamentos de alunos e professores. O quadro negro, por exemplo, instituiu condutas por parte de professores e alunos. Para Souza (2015 p. 175), “a presença do quadro-negro, na sala de aula, dimensiona a forma como o espaço é ocupado por professores e alunos”. Os professores, usando a grande placa de ardósia disposta na parte frontal da sala, muitas vezes apoiada por um cavalete, tomavam as lições de alunos, que, com o giz em mãos, escreviam aquilo que lhes era solicitado.

Concomitante ao uso da lousa e do quadro negro, também havia os cadernos de “papel almasso” e “papel pautado”, conforme identificados nas solicitações e relações de materiais existentes nas aulas públicas. Junto aos cadernos, o uso de canetas e das penas para tinta representava uma escrita durável: nas folhas, não mais se apagavam as lições que eram feitas. Os cadernos também representavam o avanço dos alunos na aquisição das habilidades: usados pelos alunos mais adiantados, condicionando condutas e inculcando sentimentos de responsabilidade e competência. Para Vidal (1998, p. 2),

ao mesmo tempo, que se normatizavam as práticas de escrever, substituía-se a ardósia pelo caderno de caligrafia impresso, abrindo a possibilidade da extensão de uma escrita mais homogênea a todo o território nacional, difundindo um novo modelo caligráfico, apresentado como moderno e civilizador.

Fala-se, portanto, da escrita como um projeto formativo para alunos e professores; escrever bem era um atestado de alfabetização, dessa forma, atendendo aos preceitos de uma educação voltada para a civilização dos cidadãos.

Os objetos destinados à escrita são vestígios de práticas e apropriações, de condutas relacionadas à aquisição de habilidades, à ordem, à estética e à disciplina. A escrita de cunho formativo e pedagógico torna-se um elemento constitutivo de uma nova ordem escolar; os artefatos que objetivavam formalizar a escrita e a caligrafia contribuem para a formação do aparato linguístico dos alunos do município. Faz-se importante entender esses objetos como representantes e marcadores de uma temporalidade, e, por isso mesmo, sujeitos a mudanças, transposições e adaptações. Passar do uso da lousa ao papel representava a passagem de uma escrita efêmera, que era apagada ao final de cada lição, para uma escrita que representava o conhecimento de caráter visível e acessível a alunos e professores em diferentes momentos do cotidiano escolar.

#### 4.3 APRENDENDO A CONTAR: A MATERIALIDADE E A MATEMÁTICA

*Arithmetica. A theoria dar-se-á após a solução de problemas que, habitualmente, vae o alumno resolver na pratica da vida.*  
**(Decreto N. 3903, 1927, p. 540)**

O ensino da matemática dava-se de forma sistematizada, possibilitando “a compreensão do aluno a partir dos elementos mais elementares que foram sendo complexificados ao longo

do estudo dessas disciplinas” (CORSETTI, 2000, p. 179). Um dos principais materiais para o ensino da matemática eram os livros didáticos chamados de “Arithmetica”, que aparecem em uma quantidade significativa em relação aos demais materiais solicitados e existentes nas aulas de Caxias do Sul relacionados ao ensino dessa disciplina. No Quadro 12, faz-se um inventário dos materiais identificados nas solicitações e relações de materiais existentes nas aulas públicas e que servem como base para a análise desta seção:

Quadro 12 – Materiais para o ensino da Matemática

Aritmética, por Dr. Demétrio Ribeiro
Aritmética Primária, por Trajano
Aritmética para as escolas, 3 edição
Geometria prática, por A. C. Borges
Pedra preta para cálculo
Primeira Aritmética, por J. TH. Souza Lobo
Régua métrica
Réguas com dimensões métricas
Segunda Aritmética
Sistema métrico
Tabela de cálculo
Taboada, por Um Professor
Taboada, por Antonio Maria Barber
Taboada metódica

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir dos documentos.

As “Arithmetics” tinham como principal função o ensino das operações básicas e de cunho aplicado, sendo isso reforçado pelo que era definido no decreto n. 3.903, de 1927: “A theoria dar-se-á após a resolução de problemas que, habitualmente, vae o aluno resolver na pratica da vida” (p. 540).

A relação com o *saber contar* faz-se necessária como um conhecimento prático dentro do cotidiano dos indivíduos, por isso priorizar o ensino de maneira sistemática e com uma abordagem a partir da realidade do aluno: “para o ensino da aritmética, era indicado que a teoria seria trabalhada após a solução de problemas que habitualmente o aluno resolvesse na prática da vida” (LUCHESE, 2015, p. 415). Esses conhecimentos de ordem prática tinham a finalidade de serem aplicados em suas profissões, fosse nas indústrias, fosse nas lavouras.

Para Búrigo (2014, p. 7),

O caráter prático atribuído ao ensino da Aritmética era explicitado na recomendação do cálculo com números concretos - representações de medidas do sistema métrico ou de outras grandezas quantificáveis -, e na orientação reiterada para a resolução de problemas práticos. Prescrevia-se o estudo de “problemas praticos sobre as quatro operações em números inteiros e decimaes, applicando a reducção à unidade”; “aplicação das regras aprendidas [sobre frações] em problemas praticos”; “regra de juros simples em problemas praticos; avaliação dos juros, capital, taxa e tempo”; “regra de sociedade simples e composta, em problemas praticos e applicação do

methodo de redução à unidade”; “problemas praticos com applicação da raiz quadrada” (decreto n. 239, 1899, p. 265-273).

E era nos livros didáticos que estavam as principais diretrizes para esses aprendizados: para Souza (1998, p. 178), “o estudo da aritmética envolvia as quatro operações, problemas, tabuada, cálculo mental, frações ordinárias e decimais”. A abordagem desses conhecimentos dava-se de diferentes formas; no livro de Souza Lobo, por exemplo, era necessário que o aluno acompanhasse as orientações dadas pelo autor sobre as regras e definições dos conteúdos, de uma maneira mais enciclopédica. Para Souza (2018, p. 5):

Pela organização do livro realizado por Souza Lobo era necessário que o aluno soubesse o elementar dos conhecimentos matemáticos para que avançasse nos demais conteúdos. Esse conhecimento elementar estava embasado em saber toda a sequência numérica, o valor absoluto e relativo, ler e escrever números de qualquer ordem/classe, com isso era possível apreender os conceitos aritméticos.

Chamado de *Primeira Arithmetica para meninos*, esse compêndio de Souza Lobo é dividido em 8 capítulos: Números inteiros, Frações Decimais, Sistema Métrico Decimal, Divisores dos Números, Frações Ordinárias, Metrologia, Método de Redução à Unidade e Definições de Geometria, sendo que, após cada capítulo, o autor apresenta exercícios referentes aos conteúdos apresentados. Souza (2018, p. 6) articula que Souza Lobo apresenta em seu livro didático exercícios propostos para reforçar os conhecimentos indicados como uma maneira de atrelar o conteúdo à vida cotidiana dos alunos.

Como uma possibilidade de utilizar mais de um material para o ensino da disciplina, é interessante observar a relação de materiais existentes na “Aula Pública S. José da 1ª leoa”, em 1899, para articular o livro de Souza Lobo, *Primeira Arithmetica*, com o uso de demais materiais voltados ao ensino da aritmética: o único livro didático presente nessa escola é o de Souza Lobo, sendo que objetos como a “tabuada methodica” e o “sistema métrico” também compõem esse contexto escolar. Destaca-se, além disso, a quantidade de cada um desses objetos: os livros de aritmética eram ao todo representados por 9 unidades, as tabuadas, 21, e apenas um sistema métrico para a aula. Esse fato pode ser um representativo de que os alunos precisavam dividir os livros para as lições, e de que o sistema métrico era utilizado por toda a turma, mas que as tabuadas eram de uso individual, sendo aplicadas como exercícios práticos aos conteúdos apresentados pelos demais materiais.

A *Arithmetica Primaria*, livro do autor Antônio Trajano, apresentava uma lógica divergente daquela construída por Souza Lobo: o livro demonstra de forma sistematizada os conteúdos, partindo da caracterização dos algarismos até exercícios mais complexos, sendo

que, nos conteúdos mais básicos, as ilustrações relacionadas com o cotidiano eram utilizadas como uma maneira de facilitar a aprendizagem, como o uso de imagens de frutas, livros, cafés, vinho (SOUZA, 2018). Para Costa (2010, p. 248), “não somente os exemplos e ilustrações, mas também o elenco de longas listas de exercícios chamadas de aplicação e problemas para resolver auxiliam nas fixações dos conceitos trabalhados”.

Na *Revista do Ensino*, de setembro de 1953, o livro *Segunda Aritmética*, de Souza Lobo, ainda é presente como uma possibilidade de ser adquirido para o ensino primário, o que nos permite identificar os conteúdos apresentados pelo autor nesse livro que também foi utilizado nas aulas públicas de Caxias do Sul ainda em 1891:

Números inteiros, Frações decimais, Sistema métrico decimal, Noções sobre os restos e sobre a divisibilidade dos números, Números primos, Metrologia, Números complexos, Razões e proporções, Aplicações, Raízes quadrada e cúbica, Aplicações geométricas: (estas últimas ocupam 40 páginas, incluindo uma sinopse de toda geometria prática, plana e no espaço). (39ª edição).  
14 x 20 – 364 pgs.

A partir dos conteúdos apresentados nos capítulos da *Primeira Arithmetica* e da *Segunda Arithmetica*, foi possível elaborar o Quadro 13 como um comparativo entre os conteúdos abordados:

Quadro 13 – Materiais para o ensino da Matemática

<b>Primeira Arithmetica</b>	<b>Segunda Arithmetica</b>
Números inteiros	Números inteiros
Frações decimais	Frações decimais
Sistema métrico decimal	Sistema métrico decimal
Divisores dos números	Noções sobre os restos e sobre a divisibilidade dos números
Frações ordinárias	Números primos
Metrologia	Metrologia
Método de redução à unidade	Números complexos
Definições de geometria	Razões e proporções
-	Aplicações
-	Raízes quadrada e cúbica
-	Aplicações geométricas

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir da bibliografia.

É importante perceber a maneira sistemática com que os conteúdos eram apresentados dentro da estrutura de cada livro, mesmo que a *Segunda Arithmetica* apresentasse, em suas primeiras lições, os mesmos assuntos abordados no livro anterior. Nessa comparação dos conteúdos, também é possível levantar uma outra questão: seria mesmo o ensino da aritmética baseado apenas nos cálculos básicos, ou a aplicação dos conteúdos dos livros didáticos não era de fato realizada? Para Búrigo (2014, p. 15), “a predominância do ensino em escolas isoladas,

até meados dos anos 1920, sugere, contudo, que o programa em geral praticado era mais modesto que o prescrito”. Pode-se pensar, portanto, que por mais que os conteúdos destinados ao ensino primário abrangessem objetivos ambiciosos no tensionamento dos conteúdos, sua aplicação era tida como mais módica. No trecho do Jornal *O Popular*, de 1929, é possível identificar as áreas de conhecimentos avaliadas nos exames dos professores do ensino elementar e reforçar a suposição para a problematização proposta:

Addição, subtração, multiplicação e divisão de inteiros. Problemas sobre cada uma destas operações e de recapitulação sobre todas. Numeros primos.  
Metro, grammo e litro. Seus múltiplos e sub-múltiplos e sua utilidade.

É de se considerar, porém, que, além dos livros didáticos, “as indicações para ensino da aritmética prescreviam o uso de objetos para ensinar as crianças a contar” (SOUZA, 1998, p. 20), dessa maneira, materiais com o objetivo de tornar os conteúdos mais concretos eram utilizados para auxiliar os alunos nessa disciplina, sendo exemplificados na relação de materiais por meio da tabela de cálculo, do sistema métrico e das régua com dimensões decimais. Havia também, como visto nas solicitações e relações de materiais presentes nas aulas públicas, o uso da pedra preta. Esse objeto era indicado para o uso das operações básicas e também para o desenho, sendo utilizado em um momento anterior ao uso do papel, com a mesma finalidade da lousa (HAWAT, 2015). No caso dos itens que aparecem na empiria desta pesquisa, pode-se considerar que eram utilizados para esses dois fins, sendo que em algumas fontes documentais aparece a especificação de seu uso (pedra preta para cálculo), e, em outras, o mesmo objeto é solicitado junto com régua e materiais específicos para o estudo da geometria.

O estudo da geometria foi, de muitas maneiras, o responsável por inserir nas aulas públicas alguns dos objetos apresentados na empiria desta pesquisa. No sistema métrico, por exemplo, havia uma sistematização progressiva dos conteúdos, sendo que iniciado pelo ensino de comprimento e peso, seguindo para a resolução de problemas. Esse conteúdo é prescrito no ensino da geometria e na aplicação de desenho e medição de superfície e volume. A geometria tinha também como objetivo sua aplicação prática, e o livro encontrado nos documentos voltados a esse estudo tinha como nome “Geometria Pratica”, com o estudo de formas geométricas, iniciando a partir de linha até chegar no conhecimento dos sólidos geométricos (HAWAT, 2015). Souza (1998, p. 203) relata que a prescrição do ensino da geometria “deveria iniciar com o auxílio de sólidos geométricos: esferas, cubo e outros sólidos”, porém, em nenhum documento selecionado para esta empiria foram identificados esses elementos.

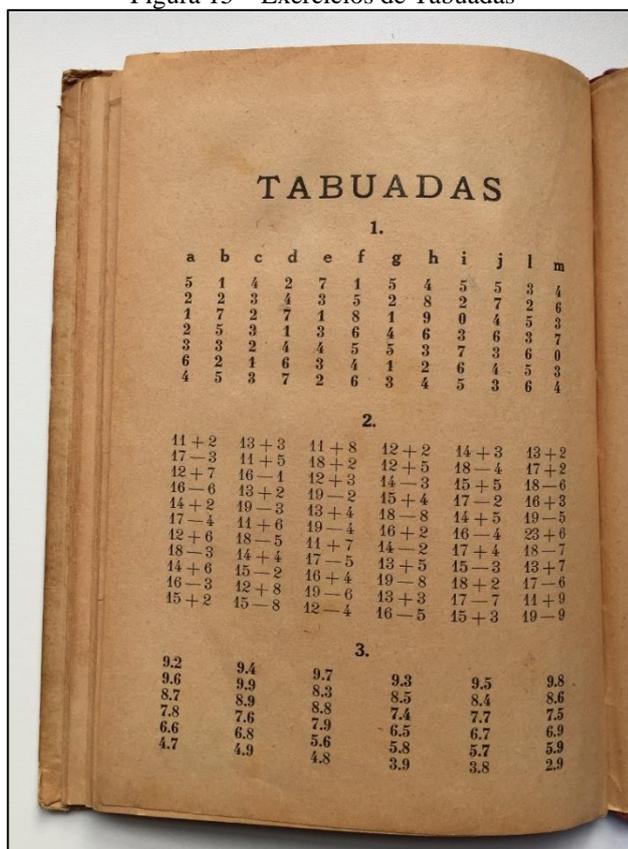
Nos documentos da empiria desta pesquisa, o sistema métrico aparece como um elemento separado do conteúdo dos livros didáticos, assim como as tabuadas, o que nos permite pensar nesse item como objeto a parte, complementando os conteúdos programados para as aulas públicas. Nesse mesmo sentido, as réguas métricas teriam a finalidade de tornar concretos os saberes aprendidos nas lições dos livros didáticos.

Já para a memorização da tabuada, eram utilizados exercícios variados, sendo que esses exercícios poderiam ser seguidos por meio dos livros didáticos ou por meio das “taboadas methodicas”. Essas tabuadas eram compilados das operações básicas, com a finalidade de reforçar o que era aprendido nas lições dos livros didáticos. Na *Revista do Ensino*, de setembro de 1953, há a descrição desse material:

Tabuada metódica, por Isidoro José Lopes  
As tabuadas completas, de 0 a 9, para as operações de somar, dominuir, multiplicar e dividir. (12ª edição),  
14 x 19 – 16 pgs.

Esses produtos eram comercializados por um valor inferior aos livros didáticos, o que pode justificar a sua quantidade ser maior em relação aos livros. As tabuadas também eram conteúdos encontrados em livros didáticos, como a *Primeira Arithmetica*, por exemplo. A Figura 15 apresenta uma série de exercícios das Tabuadas, encontrados ao fim do livro *Arithmetica Elementar Pratica: Colleção de Regras, Exercicios e Problemas. Methodicamente compilados pelas Professoras do Collegio São José*, de São Leopoldo, e impresso pela Livraria Selbach de J. R. da Fonseca & Cia:

Figura 15 – Exercícios de Tabuadas



Fonte: Reserva técnica Museu Municipal de Caxias do Sul.

Para Costa (2010), as tabuadas funcionavam como um material que possibilitava sintetizar os saberes direcionados ao contar, sendo que a construção e disposição gráfica de seus elementos possibilita inferir uso individual ou coletivo, de acordo com as necessidades da aula. Um problema a ser identificado, e que é reforçado por Hawart (2015), é que muitas vezes a falta de especificação dessas tabuadas relacionadas a autor, título e editora dificulta a realização de um mapeamento estruturado desses materiais.

A constituição de uma cultura material baseada no uso dos objetos, livros didáticos e materiais de ensino voltados à aritmética permite que se problematize a situação da disciplina não mais como um reflexo das prescrições governamentais, mas da adaptação de tais prescrições em um contexto em que os vestígios materiais permitem identificar um outro percurso do que foi realmente realizado. Seja pelas práticas docentes relacionadas aos conteúdos dos livros didáticos, seja pelos objetos que nos trazem possibilidades de materializações de modos de fazer, os vestígios dos materiais que pertencem à dimensão empírica das aulas públicas se entrelaçam com as características do contexto dessas aulas e nos permitem estabelecer uma narrativa que fale em precariedade, mas que também deixa

vislumbrar os preceitos do método intuitivo em que, como diz Souza (1998), havia uma dependência com o uso dos materiais escolares.

#### 4.4 OS OBJETOS E O MOBILIÁRIO COMO MEDIADORES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Para as escolas das colônias não se precisa professores sabios nem normalistas; desde que o filho do colono pode aprender a ler uma carta e escrever outra, e a fazer as quatro operações arithmeticas está feliz.*  
(GUIMARÃES, 1890, p. 5)

A epígrafe acima foi extraída do ofício de 1890, escrito por Jorge Maria de Oliveira Guimarães, então auxiliar técnico da comissão de medição de lotes para o engenheiro Chefe da mesma comissão<sup>74</sup>. Pensar em um contexto pedagógico nesse sentido se faz um desafio. Quais seriam os materiais necessários para o ensino a partir do método intuitivo? Como a abordagem de docentes poderia ser mediada pelos objetos escolares quando o que se esperava dos alunos era que aprendessem a ler, escrever e contar?

Olhar para o Decreto N. 3.903, de outubro de 1927, permite-nos discorrer sobre a problematização que inicia esta seção:

Art. 3 – Será constantemente empregado o methodo intuitivo, começando pela observação de objectos simples para eleva-se depois à ideia abstracta, à comparação, à generalisação e ao raciocínio, vedando-se qualquer ensino empírico, fundado exclusivamente em exercícios de memoria.

Havia a preocupação em utilizar materiais como suporte ao aprendizado; para Souza (1998, p. 224), o uso de materiais era um marco no ensino elementar, sendo que a “profusão de materiais escolares e sua diversidade relacionam as novas teorias pedagógicas com o desenvolvimento de tecnologias de produção destes materiais escolares em vista a atender um mercado em expansão”. Havia, portanto, oferta e demanda – as orientações do Estado previam uma educação prática, amparada pelo uso de materiais e objetos que se aperfeiçoavam a partir da evolução tecnológica do mercado. Para Souza (2015, p. 93), “a visão positivista perpassou

---

<sup>74</sup> O ofício em questão é de 3 de julho de 1890 e refere-se à solicitação de uma escola masculina para Antônio Prado (AHMJSA).

as práticas de escolarização e influenciou na organização das instituições e dos materiais pedagógicos”.

Como arcabouço para o uso desses materiais, portanto, estava um contexto escolar que relacionava o ensino com sua prática concreta, as chamadas “Lições de coisas”. Para Souza (1998, p. 162),

é preciso ver nas lições de coisas mais que um simples método pedagógico e vê-lo como a condensação de algumas mudanças culturais que se consolidaram no século XIX: uma nova concepção de infância, a generalização da ciência como uma forma de “mentalidade” e o processo de racionalização do ensino.

O currículo das escolas elementares, já previsto em 1897 pelo Decreto N. 89, procurava orientar, mesmo que sem um conteúdo programático, as disciplinas ministradas no ensino público: “Elementos de geografia (uso dos mapas) e história, especialmente do Brasil e do estado; Lições de coisas e noções concretas de ciência física e natural; Elementos de música vocal; Desenho; Ginástica” (CORSETTI, 2000, p. 178).

O Jornal *O Popular* de 1929 lista os seguintes itens como necessários para a avaliação dos docentes das aulas públicas municipais:

Historia – Descobrimto do Brasil. Habitantes primitivos. Catechese dos indios. Padres Nobrega e Anchieta. Divisão do Brasil em capitaniaes. Thomé de Souza, Duarte da Costa e Mem de Sá. Inconfidencia mineira. Independencia. Proclamação da Republica.  
 Civismo – Feriados nacionaes. Escudo e bandeira nacional. Fórma de governo do paiz e actual presidente do mesmo. Governo do Estado e do Municipio e respectivos presidente e intendente.  
 Geographia – Municipio de Caxias, meios de comminicação e de transporte que dispõe. Principaes producções e industrias dos mesmo. Organização administrativa. Estado do Rio Grande do Sul, limites, capital, cidades e rios mais importantes. Limites do Brasil e rios mais importantes. Estados com suas capitaes.  
 Sciencias – Reinos da natureza. Utilidade das mattas e necessidade de conserva-las. Razões porque a arvore nos merece culto.

Percebe-se pouca referência ao uso de materiais ou objetos nesses saberes examinados, com exceção dos mapas, do escudo e da bandeira. Apesar do contexto promissor que repercutia no cenário escolar nacional, para Luchese (2015, p. 408), “em se tratando do método intuitivo e das recomendações pedagógicas para sua aplicabilidade, torna-se evidente que muito pouco foi feito no sentido de implementá-lo na prática”. Para Souza (1998, p. 169),

necessitava-se de uma quantidade enorme de materiais, os quais constituíam-se em ferramentas do trabalho docente e facilitadores da aprendizagem dos alunos. Sem eles, a escola primária renovada sentia-se mutilada. Empregar os processos intuitivos sem material era impensável ou impossível.

Mas o que nos mostra a empiria desta pesquisa? Os livros e as cartilhas ainda eram os itens em maior quantidade nas solicitações e relações de materiais escolares; no Quadro 14 estão listados aqueles que aparecem na documentação e que estão relacionados ao ensino da geografia, história e ciências, sendo que os demais livros e cartilhas já foram analisados em seções anteriores.

Quadro 14 – Livros didáticos

Geografia prática, por Dr. S. Lobo	História do Brasil
Geografia do Brasil, por Henrique Martins	História do Brasil escrita para meninos
Geografia do Brasil	História do Rio Grande do Sul, por João Maria
Geografia elementar	Lição de Cousas, por Dr. Saffray
Geografia elementar, por J. TH. Souza Lobo	Livros de física
Geografia geral compilada por Vasco de Araújo e Silva	Compêndio de Física
Geografia do Estado do Rio Grande do Sul, por H. Martins	Compêndio de Física, por Francisco de Paula Barros
História do Brasil, por Franckenberg	Elementos de Física

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir da empiria.

Esses livros que envolviam o ensino das disciplinas eram, portanto, o cerne do ensino no município, englobando os conteúdos do programa elementar e servindo de apoio tanto para alunos como para professores. Percebe-se que o estudo das ciências, além de utilizar o livro *Lições de Coisas*, também compreendia o ensino de física. Para Corsetti (2000, p. 183), “As ‘lições de coisas’ passaram a apresentar os conteúdos de ciências físicas e naturais, assumindo esta denominação no programa dos colégios elementares de 1910”. Nas solicitações dos professores, porém, os livros com essa denominação já aparecem no ano de 1892. É importante também perceber que os saberes ligados às ciências físicas pouco se relacionam com a disciplina de Física, sendo que

o ensino das ciências físicas e naturais foi previsto, em termos dos conteúdos estabelecidos nos programas escolares do nível elementar, com uma vinculação à questão da higiene. Nesse sentido, a orientação adotada indicou a sistemática aplicação dos conhecimentos científicos que iam sendo oferecidos à problemática da higiene (CORSETTI, 2000, p. 183).

Os compêndios e livros elementares eram complementados pelo livro *Elementos de Physica*, que aparece como um livro destinado à escola secundária (LORENZ, 1995), o que nos permite pensar que esses livros eram utilizados para o ensino dos alunos que se encontravam em nível mais adiantado em sala de aula, o que pode ser reforçado pela quantidade solicitada: nos dois documentos, são pedidos cinco exemplares.

Além do uso dos livros didáticos, na empiria há relação de materiais com cunho pedagógico, voltados para o ensino dessas disciplinas, sendo solicitados em menores quantidades e recorrência. No Quadro 15, estão referenciados esses objetos e o ano do documento em que aparecem seus registros, com o intuito de averiguar a constância do uso desses materiais como suporte ao ensino:

Quadro 15 – Materiais pedagógicos

Ano	Material
1891	Régua
	Traslado
1892	Régua
	Régua de madeira
	Régua sortida
	Traslado
1895	Régua sortida
1899	Mapa Geral dos E.U do Brasil
	Planisphere
	Régua chata
1904	Mapa do Brasil
	Mapa do Rio Grande do Sul
1905	Mapa do Rio Grande do Sul
1925	Mapa do Brasil
	Mapa do Rio Grande do Sul
1926	Régua
1927	Bandeira brasileira
	Globo geográfico 12 cm
	Mapa do Rio Grande do Sul
	Mapa do Brasil

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir da empiria.

A lista apresenta materiais básicos, como régua para o ensino do desenho e da geometria; o traslado<sup>75</sup> como suporte da caligrafia; a bandeira nacional para o ensino de História; os mapas do Brasil, do Rio Grande do Sul e o globo geográfico e o planisfério para o ensino de geografia – essa lista de materiais não permite que se pense no monumental ensino utilizando os objetos escolares como suporte; muito pelo contrário: o que se observa é que mesmo nos conteúdos em que o uso de objetos pedagógicos é prescrito, ele aparece de maneira simples, quando não inexistente.

Ao ensino da geografia cabe uma importante observação: dentre os conteúdos abordados nesta seção, essa disciplina possui materiais prescritos presentes nas solicitações e inventários: o Decreto N. 3.903, de outubro de 1927 (p. 540), prescreve que “em geographia, em vez da enfadonha resenha de montes, rios, definições, etc., decorada em compendios, o professor

<sup>75</sup> Também chamado de traslado caligráfico, era um suporte impresso que tinha como finalidade o exercício da caligrafia contendo lições destinadas ao treino das linhas retas e curvas que compõem as letras, pequenos textos e frases para cópias (ARRIADA; TAMBARÁ, 2012; ALMADA, 2016).

ensinará a disciplina no mappa, dando ao alumno o que ha de essencial”. As ocorrências de elementos voltados à geografia ficam mais visíveis a partir da década de 1900, o que nos permite pensar, por exemplo, que os mapas e globos geográficos são incorporados a partir do ajuste das práticas pedagógicas e do aprimoramento dos usos desses materiais.

O que se percebe é que as prescrições ao uso dos materiais pedagógicos, elementos de uma pedagogia moderna, não chegam às aulas públicas do município. Dificuldades orçamentárias, reorganização curricular e estruturação da educação pública podem ser elementos que contribuíram para esse contexto (SOUZA, 1998). Como afirma Souza (1998), a falta de uniformidade no ensino era presente nas escolas isoladas, sendo que os materiais de cunho pedagógico eram componentes prejudicados nesse contexto. O uso dos livros e cartilhas, dessa maneira, precisavam suprir a falta dos demais objetos pedagógicos, o que nos permite pensar que as aulas públicas no município mantiveram a rotina pautada na figura do professor e do livro didático – havia, portanto, uma apropriação diversa daquela instituída pelo Estado, instaurando o confronto daquilo que era prescrito e daquilo que era de fato realizado.

E não apenas no que dizia respeito às práticas pedagógicas e ao modelo de ensino: o cenário do interior das aulas públicas de Caxias do Sul contrastava com o discurso dos monumentais Grupos Escolares que se estabeleciam no país no período da Primeira República. As aulas isoladas, resquícios do ensino imperial, continuaram sendo a realidade do ensino primário no município; com uma única sala, ministradas por um único professor, falar do mobiliário dessas escolas também é pensar em uma narrativa própria das representações e apropriações acerca da escolaridade.

Para Souza (1998), materiais e mobiliário revelam hábitos, padrões e costumes sociais que se pretendia disseminar nos sujeitos. A ordem e organização do espaço, dessa maneira, podem ser instituídas pela localização, forma e constituição do mobiliário ali presentes. Mas e como se configurava a organização espacial das aulas do município?

Luchese articula (2015, p. 335):

Em seu interior, havia um estrado na parte frontal da sala, sobre o qual ficava o quadro-negro e, às vezes, também a mesa do professor, além de uma cadeira com braços. Vinham depois as classes (bancos/mesas) de madeira, enfileirados. Na entrada, ficava um cabide, um barril de água e uma caneca esmaltada. Quase todas as aulas públicas possuíam, também, um armário.

Os vestígios desses materiais, encontrados nas fontes documentais utilizadas nesta pesquisa, permitem reforçar esse cenário descrito anteriormente, com seus espaços sendo constituídos por um conjunto de elementos, sejam simples ou complexos. Nesses documentos,

pouco se fala sobre as características desses objetos, havendo poucas referências descritivas de sua forma ou constituição. Alguns detalhes vinham acrescidos para que se possa pensar em sua composição formal, como é o caso das cadeiras com braços e do armário de cedro com vidro envernizado; outras aparecem de uma maneira tão genérica que convida o pesquisador a pensar que havia uma espécie de formalidade instituída no que diz respeito à construção desses móveis – medidas, materiais, acabamentos.

Para Gaspar da Silva, Mendes de Jesus e Ferber (2012, p. 150), ao considerar os objetos escolares como ponto de análise, é importante que se pondere que eles são uma construção social, e que

o desafio é não atribuir finalidade ao objeto, como se ele pudesse falar por si próprio, mas realçar a necessidade de recompor partes dos cenários e identificar formas e forças, formas de uso, forças que impõem, disponibilizam ou não um objeto ou um grupo deles para determinado grupo ou lugar, articulando-os, sempre que possível, com a indústria que os sustenta, seja pela comercialização das ideias, seja pela comercialização mesmo dos produtos (GASPAR DA SILVA; MENDES DE JESUS; FERBER, 2012, p. 150).

Essa articulação, que estabelece também uma relação de poderes, permite que se construa uma abordagem a respeito da apropriação dos usos desses elementos no contexto escolar do município. O Quadro 16 apresenta os itens de mobiliário identificados nos documentos, organizando-os em uma classe que se refere ao seu uso, e a descrição com que ele era indicado nas correspondências.

Quadro 16 – Mobiliário presente nas salas de aula

Uso	Descrição
Armário	Armário
	Armário de cedro com vidro envernizado
	Armário para livros
Banco	Banco
	Banco para escrivaninha
	Banco para meninos
	Banquinho para assento
	Banco para talha
Cabide	Cabide
	Cabide para chapéus
Cadeira	Cadeira
	Cadeira simples
	Cadeira de braço
	Cadeira de braço para o professor
Carteira	Carteira
Cavalete	Cavalete
Classe	Classe
Escrivaninha	Escrivaninha
	Escrivaninha com tinteiro
	Escrivaninha com tinteiro de chumbo

Estrado	Estrado
	Estrado para mesa
Mesa	Mesa
	Mesa para professor(a)
	Mesa de cedro envernizada

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir dos documentos.

O mobiliário que aparece nas solicitações e nos inventários configura-se nos elementos básicos para a organização das salas de aula: os móveis para o professor e os móveis para os alunos, além de também aparecer nessa lista alguns elementos que funcionam para a organização do ambiente e encontram-se datados, como o caso dos cabides, que serviam, como a sua própria descrição permite estabelecer, para acomodar os chapéus.

Antes de pensarmos na configuração desses objetos, é necessário que se pense nesse espaço escolar, em sua maioria prédios de madeira alugados ou erguidos pelos próprios colonos, e, em muitas vezes, em salas emprestadas ou alugadas<sup>76</sup>, que circundavam e, de certa maneira, também limitavam os elementos móveis de seu interior. Como, então, pensar na organização da disposição dos móveis em ambientes que não seguiam nenhum tipo de padronização?

As más condições desses espaços foram, muitas vezes, motivos de reclamações por parte de professores, sendo que, em muitos casos, o município e o estado não disponibilizavam local adequado para o ensino, ficando a cargo dos professores os custos com o espaço escolar, como identificado no excerto retirado do Jornal *O Popular*, de maio de 1929:

Pois bem, até hoje a searas destinadas às aulas publicas só percebem as quantias marcadas em lei de cerca meio seculo atraz, para aluguel, agua e vassoura. Como uma sala para escola em meios populosos precisa de espaço, ar, luz e dependencias exteriores, resulta que um professor publico fica obrigado a custear o acrescimo dessa despeza com seus exiguos vencimentos. Se, em todos os sentidos vêm melhorando as condições da instrução publica estadoal, é extranhavel que este pequeno detalhe tenha permanecido estacionario, apesar de ir se tornando intoleravel.

Em outros casos, a própria população fazia o reclame desses ambientes, como exemplificado no trecho do Jornal *Correio do Municipio*, de julho de 1914:

Escola publica – Fomos informados que a aula publica regida pela professora Ilda Verkhanser Kretz, sita no Lageado, 1º districto deste municipio, está funcionando em um galpão de taboas, sem luz e ar, e que servia de gallinheiro. Diz mais o nosso informante que o referido galpão está em ruinas. Chamamos a atenção do sr. Presidente do conselho escolar para esse inqualificavel abuso.

<sup>76</sup> Esta pesquisa não se deterá nos aspectos arquitetônicos das casas-escolas de Caxias do Sul; para colaborar com a construção desse cenário que se relaciona com os aspectos móveis (mobiliário e demais objetos do interior dessas salas de aula), esta pesquisa se ancorou nas pesquisas já realizadas por Luchese (2015).

Além da problematização sobre como padronizar esses espaços, esses trechos também incutem outros questionamentos: como pensar na organização interna desses lugares que muitas vezes eram inadequados à atividade? Como os mobiliários solicitados, e também os que aparecem nas relações de materiais existentes, eram organizados nesses espaços? Quais eram as orientações dadas aos professores para a organização e disposição dos móveis?

Para Luchese (2015, p. 342), havia diferenças significativas no espaço e na materialidade existente nas escolas isoladas, nas escolas elementares e nos grupos escolares, sendo que “a presença de ambientes educativos, como: biblioteca, secretaria, sala de direção, museus, turmas seriadas, existiu tão somente em colégios elementares e em alguns grupos escolares”. Isso fica visível pelos exemplos de mobiliários solicitados: a tentativa de organizar alguns materiais, como, por exemplo, com o uso dos armários para os livros, permite que se pense na adaptação necessária para tornar esses espaços aptos à pedagogia moderna. Percebe-se, portanto, que é possível tecer uma narrativa que coloque em foco a compreensão da escolarização e das práticas escolares utilizando o mobiliário como cerne de problematização: os professores, muitas vezes em situações de precária materialidade dos ambientes escolares, utilizavam para o ensino escolar o que estava ao seu alcance, o que era fornecido também por um poder público que enfrentava dificuldades orçamentárias para disponibilizar materiais e provimentos para as aulas (FORMOLO; HERÉDIA; RAMOS, 1998).

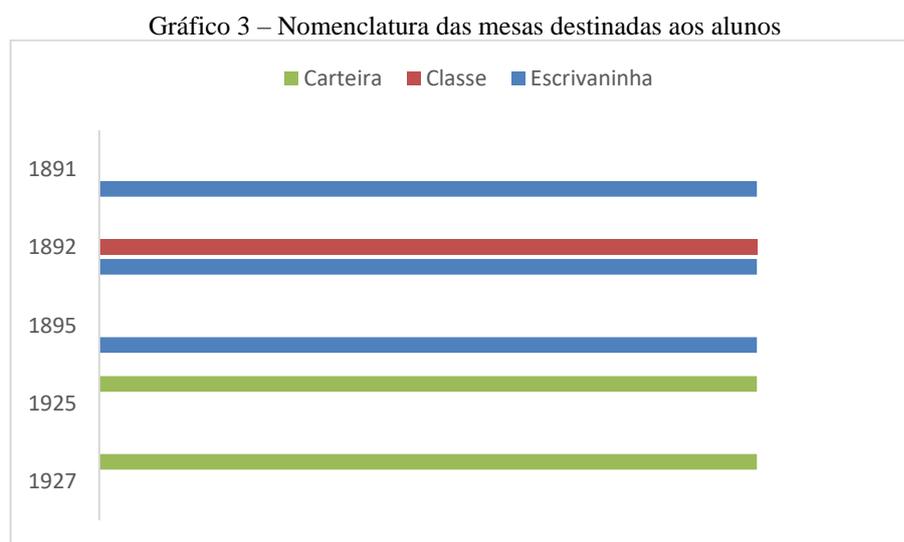
A empiria nos permite identificar diferentes tipos de móveis: os destinados ao uso dos professores e o destinado ao uso dos alunos. Cadeiras passam a se tornar representações de relações de poder no momento em que são utilizadas como objetos distintivos nas aulas; as cadeiras de braços, no contexto escolar, tornam-se elementos que diferenciam a figura do professor. Em geral, as solicitações de cadeiras de braços aparecem em quantidades significativamente menores que as cadeiras simples ou os bancos, colaborando para reforçar o destino de seu uso. Para Gaspar da Silva e Castro (2012, p. 170), “bancos e cadeiras ordenavam espaços e sujeitos dentro de um universo delimitado. Na escola, mesa e cadeira encontraram força singular que as transformaram em objetos com atuação direta na higiene do corpo, na disciplina, no conforto e na aprendizagem”.

Essa mesma distinção acontece com as mesas que são direcionadas ao uso dos professores: sempre em menores quantidades, distinguem-se das carteiras, classes e escrivaninhas, estas destinadas ao uso dos alunos. Na relação de objetos existentes na aula da “6ª Légoa da Villa de Caxias”, em 1892, o professor Miguel Affonso Soares Dutra lista os seguintes objetos e suas respectivas quantidades: 6 escrivaninhas; 6 bancos; 1 mesa; 1 estrado;

3 cadeiras. Essa relação nos permite pensar que as escrivaninhas e os bancos eram de uso dos alunos, enquanto a mesa e a cadeira eram de uso do professor. A solicitação de três cadeiras pode ser explicada por meio da análise de Luchese (2015), que traz a possibilidade das demais cadeiras serem um indício do mobiliário utilizado para o professor “tomar a lição” individualmente dos alunos, que passam do banco, seu espaço comum do cotidiano, para uma cadeira ao lado da mesa do professor.

Outra questão levanta-se com a relação acima mencionada: a quantidade de mesas e bancos inventariados nos permite pensar que esses mobiliários não eram de uso individual – essas escrivaninhas e seus respectivos bancos eram fabricadas de modo que diversos alunos pudessem utilizá-las, referência essa que fica evidente por meio de pesquisas já realizadas a respeito das carteiras escolares<sup>77</sup>. As quantidades de materiais também podem ser observadas no Ato n. 11, de 1898<sup>78</sup>, que apresenta a tabela das despesas, incluindo a aquisição de 18 classes, 18 bancos, 3 mesas, 3 armários e 9 cadeiras, sendo esses materiais destinados às três aulas públicas que funcionavam, corroborando para as quantidades apresentadas pelo professor Miguel Affonso Soares Dutra.

Importante, também, identificar a nomenclatura desses mobiliários com o passar do tempo: na análise é possível identificar uma certa temporalidade à maneira como as mesas destinadas aos alunos são chamadas, conforme Gráfico 3:



Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir dos documentos.

<sup>77</sup> Raquel Xavier de Souza Castro (2009); Wiara Rosa Rios Alcântara (2014); Gustavo Rugoni de Sousa (2015).

<sup>78</sup> Acto n 11 de 1 de Fevereiro de 1898 (AHMJSA).

Nos documentos que fazem parte da empiria desta pesquisa, as mesas escolares destinadas aos alunos primeiramente eram chamadas de escrivaninhas, classes e apenas na década de 1920 são chamadas de carteiras. Essa nomenclatura está, também, relacionada com a configuração física dessas mobílias: as escrivaninhas eram maiores, pensadas para acomodar um número maior de crianças, enquanto as carteiras escolares, mesmo não sendo de uso individual, eram destinadas ao uso em duplas ou quantidades menores de alunos. Para Souza (1998, p. 225), “o aparecimento, uso, transformação e desaparecimento dos objetos escolares são reveladores de práticas educacionais e suas mudanças”.

Importante também perceber que, junto às escrivaninhas, havia a presença dos bancos, enquanto as carteiras eram mencionadas sozinhas, o que também nos permite identificar que essas carteiras estavam relacionadas à configuração de bancos e mesas acoplados, enquanto as escrivaninhas dependiam dos bancos para o seu uso. Para Luchese (2015, p. 342), essa mudança nas características físicas do mobiliário estava de acordo com o pensamento científico referente ao desenvolvimento infantil: “assimilou-se a discussão, que vinha ocorrendo em diversos locais do País e no Exterior, sobre a necessidade de adaptar os móveis aos alunos e não os alunos aos móveis”.

A Figura 16 apresenta um modelo de carteira escolar encontrado no Museu Municipal de Caxias do Sul, porém, o objeto não foi catalogado, e não possui ano de ocorrência.

Figura 16 – Carteira escolar não catalogada



Fonte: Museu Municipal de Caxias do Sul.

Pode-se conjecturar, a partir de demais estudos sobre esta mobília escolar, que esse modelo foi recorrente no final da década de 1920 e início da década de 1930, como o exemplo da Figura 7, identificada na Revista Primária de 1924 (HEMEROTECA).

Figura 17 – Anúncio Revista Primária, 1924



Fonte: Revista Primária, Hemeroteca.

É importante, nesse momento, também trazer para a discussão as palavras de Rui Barbosa, que em 1883 já problematizava as relações entre as carteiras escolares e os usuários (alunos), e a crescente preocupação das indústrias fabricantes desses móveis em apresentar novas opções, relatando

Quais, porém, as regras práticas para satisfazer, mediante a construção da mobília, estas condições de higiene?

Para se ajuizar a que ponto esta questão, a qual, a acreditarmos as apreciações das autoridades médicas, “é uma daquelas cuja solução mais importa à nossa época”, tem preocupado os pedagogos, os fisiologistas, os administradores, os industriais, bastará consignar que na exposição universal de 1873 concorreram não menos de quarenta espécimes de mesas-bancos ou bancos-carteiras escolares, número que, na de 1878, orçou a cem, apesar de estar ausente a Alemanha, e não figurarem nem os sistemas expostos em Viena, cinco anos antes, nem os exibidos no de 1876 em Bruxelas (BARBOSA, 1883, p. 26).

Há, nessa fala de Rui Barbosa, a ocorrência dos termos “mesas-bancos” e “bancos-carteiras”; diferentemente dos termos utilizados na documentação dos professores do município nas primeiras décadas da República, o que nos permite pensar que esses assuntos que eram discutidos e trazidos perante o poder público muitas vezes não atingiam a realidade das aulas públicas, que ainda mantinham resquícios dos mobiliários escolares do período imperial. Souza

(1998) aponta que, mesmo que as carteiras individuais fossem as mais indicadas sob o ponto de vista pedagógico e higiênico, para as escolas isoladas ainda eram adquiridas as carteiras para duas crianças – realidade essa que também pode ser identificada nas aulas públicas de Caxias do Sul, no final da década de 1920.

Além de conformar as crianças perante o ideário positivista de disciplina, moral e higiene, os móveis solicitados também nos permitem pensar na figura do professor como central a partir do uso dos estrados nas salas de aula. Os estrados possibilitavam ao professor uma posição privilegiada: “ordenados em fileira, de frente para o professor que, sobre o estrado, controlava e transmitia conhecimentos, punia atitudes consideradas inconvenientes, os alunos eram formados para saber ler, escrever e calcular” (LUCHESE, 2015, p. 338). A existência desses elementos em sala de aula permite identificar certas condutas que podem ser mapeadas pelos vestígios dessa cultura material, permitindo que se pense em uma recorrência de padrões:

A cultura se constitui numa espécie de agregado coerente de condutas, normas e valores, que dava coesão à vida social, tanto no plano coletivo como no das subjetividades. Isso era particularmente visível na ordem das estruturas, se se examinava do ponto de vista comunitário; e dos hábitos, se se analisava os comportamentos dos indivíduos. Estruturas e hábitos garantiram, desse modo, a réplica e a previsibilidade dos padrões configuradores de toda cultura (ESCOLANO, 2017, p. 110).

Para pensar nesse espaço que se desvela a partir dos elementos que ali eram colocados e relacioná-lo com padrões e condutas é importante que aqui se fale não apenas da mobília, mas também de outros objetos que participaram na organização e composição do ambiente escolar: a existência dos materiais que permitiam a organização do cotidiano também se faz representada nos documentos que compõem a empiria desta pesquisa. São livros de matrícula e de escrituração das aulas; livro expediente e livro para marcar o grau da instrução dos alunos; livros de atas e visitas; talha para água, barril e caneca; espanador para a limpeza; campainhas para determinarem os tempos escolares; ornamentos como as Tabuletas com as Armas da República e com o emblema nacional; regimentos internos: todos esses objetos, que compartilhavam o espaço com os móveis, constituíram o espaço escolar, marcavam uma ordem específica para o contexto das aulas públicas. Para Luchese (2015, p. 341),

O espaço da sala de aula permite pensar sobre a rotina, o cotidiano escolar, sobre as relações de poder estabelecidas, os conhecimentos e os valores embutidos na disposição da mobília, dos retratos, dos quadros, das bandeiras. Eram elementos simbólicos que educavam e dos quais os sujeitos se apropriavam, fazendo uso deles.

Esses materiais servem como vestígios do cotidiano escolar, permitem construir uma narrativa de extremos a respeito da escolarização, da adaptação do ideal pedagógico e do modelo de ensino dos Grupos Escolares à realidade das aulas públicas e de como os hábitos e costumes sociais que deveriam ser instituídos e disseminados eram representados por meio dos objetos materiais a que essas escolas tinham acesso. Faz-se necessário refletir sobre como as representações de ordem, higiene e civilidade eram trabalhadas a partir do que se possibilitava aos professores e alunos do município.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O processo de escolarização está diretamente relacionado à crescente utilização de referências escolares ou escolarizadas, como critérios de “competências” políticas e culturais.*  
**(FARIA FILHO, 2004, p. 522)**

A compreensão da escolarização como um processo fez-se uma constante no percurso percorrido por esta pesquisa, pois é essa perspectiva que permite tomar a materialidade do contexto escolar como objeto de investigação. A escrita desta dissertação pautou-se nos vestígios, fragmentos, indícios dos objetos presentes no contexto escolar das aulas públicas municipais de Caxias do Sul entre 1890 e 1930 para estabelecer a construção de uma narrativa histórica voltada à compreensão desse processo de escolarização. Tomar os vestígios desses objetos presentes nas fontes documentais como fio condutor para a pesquisa ajudou a problematizar a relação entre sujeitos e objetos na formação de uma cultura material escolar.

Pensar na importância dos objetos escolares como mediadores das práticas e das rotinas das aulas públicas foi exercer um lugar de fala interdisciplinar: pautar os usos a partir das configurações materiais dos objetos, relacionando suas características aos sentidos que lhes eram atribuídos, exigiu uma articulação de saberes entre a disciplina de *Design*, área de formação da pesquisadora, e o percurso do período de leituras e vivências no Programa de Mestrado. Para que a investigação se tornasse viável, a consulta às fontes documentais, aos acervos, a análise dos documentos e a construção das categorias de análise foram fundamentais para a trajetória desta dissertação.

Do conjunto da empiria analisada, surgiram as possibilidades de narrativa desta pesquisa, elucidando alguns aspectos da cultura material das escolas primárias de Caxias do Sul. As pesquisas, as leituras e o contato com as fontes documentais tornaram possível perceber que as práticas relacionadas aos objetos escolares estavam imbricadas em uma rede de escolarização estabelecida não apenas em caráter local, mas que trazem representações da escola primária em caráter estadual e até mesmo nacional, possibilidades que são abordadas na pesquisa no Capítulo 3, no qual se buscou a tessitura do contexto nacional e estadual com os vestígios da história local. Nesse sentido, a narrativa permitiu perceber que, no início do período republicano, as iniciativas de escolarização primária pública concretizavam-se nas poucas escolas isoladas encontradas sobretudo no espaço rural. Paulatinamente, percebeu-se um

aumento na quantidade de escolas isoladas sob a responsabilidade do município, sobretudo a partir de 1912, com a abertura do Colégio Elementar José Bonifácio.

O contexto das escolas isoladas, nesta pesquisa comumente chamadas de aulas públicas como uma referência direta à maneira como eram identificadas nas fontes documentais aqui utilizadas, também evocou as discrepâncias existentes entre o discurso civilizador dos Grupos Escolares como representantes da educação republicana e a educação da sala-escola, que ocorria de maneira multisseriada, ministrada por apenas um professor. As reivindicações recorrentes nas solicitações desses professores nos dão pistas sobre as dificuldades de exercer a docência: a falta de materiais e objetos escolares, os muitos investimentos que saíam dos provimentos dos professores para custear alguns itens básicos, a falta de espaços adequados para as aulas, os baixos investimentos em educação por parte das instituições públicas. Observando esses aspectos, passa-se a considerar todo o processo de formação da rede escolar e da importância que os sujeitos atribuíam a essas instituições. E faz-se pensar também a respeito das dificuldades que encontravam a Intendência, as famílias, os alunos e os próprios professores durante esse processo de consolidação da educação pública municipal.

Há de se pensar, sob a perspectiva das dificuldades enfrentadas, que a falta de preparo dos professores também representou um elemento que influenciou nas maneiras de se fazer docente, de ensinar e se relacionar com os objetos escolares. Questionar, portanto, a importância do suporte que livros didáticos e cartilhas davam aos professores, por exemplo, fez-se necessário ao aproximar o estudo do contexto e a relação com a materialidade. Em um cenário de jogos de relação e poderes, o acesso a condições materiais adequadas para o exercício da docência também significou, muitas vezes, fazer-se insistente nas solicitações feitas a inspetores e intendententes.

Quanto ao corpo docente das aulas públicas, pode-se destacar dois fatos: a presença de professoras sempre foi uma constante no período desta pesquisa. Há registros de solicitações ainda nos primeiros anos da República, observando-se que, nos anos de 1904 e 1905, em que havia apenas quatro aulas públicas, duas delas eram regidas por professoras. Nas aulas mistas, a predominância nos primeiros anos aqui analisados era de professoras, sendo que nos registros das fontes documentais não há menção a aulas públicas femininas. Aos professores, cabia o ensino dos meninos. Essa realidade foi sendo alterada conforme as aulas públicas masculinas foram se tornando mistas.

Do conjunto da empiria analisada, destaca-se o fato das recorrentes iniciativas dos professores em procurar junto ao poder público disponibilizar o aparato necessário para o ensino. As solicitações e correspondências trocadas entre inspetor e professor também

fornece pistas de como os docentes eram reconhecidos perante a comunidade. A representação de autoridade construída em torno desses sujeitos pode ser reiterada a partir do endosso da comunidade ao fortalecer os pedidos por melhorias na instrução pública e até mesmo pela imprensa local ao possibilitar que professores se manifestassem em prol de condições mais favoráveis.

Ainda, pensando na comunidade de imigrantes italianos, não se pode negar a interferência dos familiares de alunos, que em muitos momentos recorreram à imprensa local para manifestar seu descontentamento com a situação das aulas públicas e para solicitar melhorias específicas em espaços e fornecimentos de materiais necessários à instrução, endossando os pedidos dos professores. Muitas vezes, sem o apoio da Intendência, as próprias famílias de colonos intercediam sobre o espaço escolar, ajudando na manutenção e construção de escolas, por exemplo. O envolvimento das famílias também nos permite falar sobre as representações da escolarização para a comunidade, da alfabetização como uma maneira de deferência.

Dentre os constituintes das condições desse espaço da instrução pública, os objetos ganharam destaque como fatores de recorrência nas solicitações. Os objetos presentes nas aulas públicas municipais trazem semelhanças e singularidades em relação aos aparatos que circulavam no circuito de escolas públicas nacionais, sendo que a identificação de alguns dos fornecedores responsáveis por fomentar esse mercado de materiais escolares traz indícios de uma organização em torno da solicitação, da produção e do fornecimento de provimentos para o ambiente escolar, que envolvia uma complexa rede de sujeitos, como pensadores, intendentess e governantes, inspetores e conselheiros escolares, fabricantes e fornecedores. Pode-se falar, portanto, em uma rede que fomentava prescrições do funcionamento das aulas públicas não apenas a partir do currículo escolar, mas também dos objetos e espaços destinados à instrução adequada do sujeito republicano.

A importância da educação no ideário positivista da primeira república é trazida a essa narrativa histórica por meio dos relatórios da Intendência e das correspondências estabelecidas entre poder público e a inspetoria de Caxias do Sul. Falava-se em investimentos nos espaços, nos materiais necessários à instrução e na importância da nacionalização dos filhos dos imigrantes por meio da escolarização e do ensino da língua vernácula. Porém, observando os elementos destacados das fontes documentais, é possível afirmar que nem sempre esses investimentos e o orçamento destinado à manutenção das aulas públicas eram suficientes: em muitos momentos, há a recorrência de solicitações de materiais e até mesmo correspondências atentando para o não recebimento daquilo que era solicitado. Em outros momentos, fica visível

nas correspondências preservadas as anotações dos professores, indicando que nem todo o material solicitado era enviado pelo poder público. Reconhecer, portanto, as falhas nesse sistema também abre brechas para se pensar nas maneiras que os sujeitos se apropriaram do que tinham à sua disposição para proporcionar o mínimo necessário para a educação pública.

Nessa perspectiva, é possível sustentar que as aulas públicas de Caxias do Sul careciam, muitas vezes, de materiais essenciais para se legitimar a pedagogia moderna prescrita pelos positivistas. Os inventários dos materiais presentes nas aulas públicas permitem que se fale em certa estrutura para o ensino: havia mobiliário, presença de material didático e objetos para escrita. O que se percebe, em contrapartida, é a sua precariedade. As quantidades desses objetos muitas vezes não se faziam suficientes perante a quantidade de alunos que frequentavam as aulas, perceptível pela recorrência em solicitações.

O aumento paulatino das aulas públicas do município e da frequência escolar é representante da temporalidade e do reconhecimento do papel da educação na constituição do homem moderno. Nessa perspectiva, é importante também estabelecer a influência do método intuitivo na prescrição de objetos para o ensino e a constituição da cultura material ao estabelecer o lugar de uso dos objetos nas práticas e rotinas escolares. Essas rotinas escolares, permeadas pela materialidade dos objetos que se faziam presentes nesse contexto, trazem-nos vestígios de práticas voltadas à construção de cidadãos civilizados e qualificados para o convívio social, respeitando valores como a moral, o civismo e a disciplina.

Como leitura dessa possível cultura material, a pesquisa procurou trilhar distintas categorias de análise a fim de tornar os vestígios identificados em narrativas fundamentadas nas práticas e no cotidiano das aulas públicas. Essas evidências falam-nos de uma determinada organização de espaços, de objetos, de saberes e fazeres dentro das salas de aula, balizando essas categorias a partir das concepções da educação, que eram o ler, escrever e contar. Da análise da empiria, porém, surgiram outros objetos, que, além de contribuir para os aspectos básicos do ensino, relevam-nos outras perspectivas, como a da organização e da instrução de novos conhecimentos. Falar dessa categorização dos objetos requer uma triangulação das informações, gerando novas interpretações acerca do contexto escolar. Os modos como esses objetos instituem saberes, práticas e fundamentam ritos revelam muito sobre as representações constituídas no ambiente da escola.

Utilizar a perspectiva das três dimensões da cultura propostas por Escolano (2017) forneceu subsídios para balizar as análises e a construção da narrativa desta pesquisa; olhar a cultura por meio da instância empírica, científica e política estimulou o cotejamento dos vestígios encontrados nas diferentes fontes documentais, resultando em novas perspectivas de

interpretação, identificação de relações de poderes, influência dos materiais (e a falta deles) nas práticas escolares, nas representações que se formam nos diferentes sujeitos que participam do contexto escolar e nas apropriações feitas pelos alunos e professores a respeito dos objetos escolares. Entender o cotidiano escolar, portanto, tornou-se uma aproximação com a perspectiva de que a cultura escolar é múltipla e determinada a partir da convergência de diferentes fatores.

A partir dos indícios encontrados nas correspondências, identificou-se a figura do inspetor escolar e do conselho escolar como representantes de um novo sistema de controle e inspeção, que funcionava no município como uma maneira de verificar a ordem, a disciplina, a organização dos conteúdos escolares, do tempo escolar e da qualificação de alunos e professores. Esses sujeitos tornam-se importantes na qualificação da instrução pública do município, mediando, inclusive, a relação dos sujeitos com os objetos. Nas solicitações feitas por professores, em muitos momentos a figura do inspetor escolar aparece para reforçar o pedido dos materiais e objetos, atestando perante a Diretoria Geral da Instrução Pública as reais necessidades das aulas públicas.

O fornecimento desses objetos, muitas vezes mediado pela ação vigilante do inspetor escolar, também configurou um elemento importante para a compreensão da dinâmica escolar: a maior parte dos materiais escolares era proveniente da capital, de fornecedores específicos que se responsabilizavam pela entrega dos objetos solicitados diretamente às escolas. Há indícios nas correspondências do início do século da entrega dos “caixotes”, que carregavam uma sorte de materiais pedagógicos que eram utilizados nas aulas públicas. Cabe ressaltar que esses caixotes são um indício de uma tentativa de padronização de fornecimento de materiais e objetos, visto que há pouca menção ao seu conteúdo, e eles eram entregues em diferentes aulas públicas sem a distinção do tipo (se era mista, feminina ou masculina).

Outro indício para se pensar em uma tentativa de padronização é a recorrência de pedidos de mesmos materiais em diferentes aulas em um mesmo período. Apesar de nenhuma das correspondências analisadas falar da prescrição específica dos objetos, esse indício fornece subsídios para se pensar em um modelo comparado de objetos fornecidos a cada aula. Como já citado anteriormente nesta pesquisa, fica evidente que, apesar de solicitados, nem sempre os caixotes eram recebidos por todos os professores, e, em muitas ocasiões relatadas pelas trocas de correspondência, pode-se perceber que o fornecimento desses caixotes enfrentava dificuldades.

Além do fornecimento proveniente de Porto Alegre, também há indícios da participação da comunidade na produção do mobiliário escolar, evidente pelo orçamento de móveis feito em

1895 por um morador do município. Não há outros elementos que permitam dizer que esse fornecimento continuou a partir das décadas seguintes, sendo observado nas fontes documentais que a “Casa de Correção” figurou entre um dos principais fornecedores de mobiliário no final da década de 1920.

Para os materiais didáticos, a livraria Selbach / J.R. da Fonseca configura como o fornecedor de maior recorrência nas solicitações e informe de fornecimento: livros didáticos, cartilhas, materiais para escrita – todos os objetos que forneciam subsídio para as práticas do cotidiano estavam vinculados a essa livraria; inclusive os caixotes, já mencionados anteriormente nesta pesquisa. A livraria Saldanha, localizada no município, também surge como uma possibilidade de fornecedor de materiais escolares para a região, porém, não foram encontrados dados suficientes para confirmar essa suposição.

Pensar na perspectiva de uma rede de inspeção e de fornecedores traz pontos relevantes para se pensar na escolarização como um processo que integra diversos sujeitos e diversas culturas e que não depende apenas do ambiente escolar e do que acontecia em sala de aula para acontecer. Pensa-se, portanto, além do currículo escolar ou do espaço da sala de aula, mas entende-se essa cultura escolar como um emaranhado de diferentes tensionamentos, querereres e movimentos.

No âmbito dos objetos, olhar para os vestígios dos diferentes materiais escolares que aparecem na empiria desta pesquisa possibilitou estabelecer a relação entre os conteúdos orientados para o ensino dos alunos e os suportes materiais utilizados para o ensino do ler, escrever e contar. Por meio dos conteúdos que serviam de exame aos professores, fala-se em um conteúdo que estabelecia em suas bases os saberes relativos ao ensino da Língua Portuguesa, da Aritmética, da Geometria, da História, do Civismo, da Geografia e das Ciências. O programa desses conteúdos deixa ver o caráter prático do ensino nesse período, em que todas as disciplinas eram constituídas por um viés aplicável, seja para constituir a língua portuguesa, o conhecimento nas operações básicas, rememorar as principais datas históricas e feriados, instruir sobre a constituição do município e a utilidade das matas: diante desses elementos, faz-se necessário identificar que a escola servia para operacionalizar conhecimentos de maneira prática, objetivando a instrução voltada ao cotidiano dos alunos.

Nesse aspecto, percebeu-se o uso dos livros didáticos e das cartilhas como o principal apoio metodológico dos professores, sendo os objetos escolares mais solicitados nas fontes documentais analisadas. A recorrência e a permanência de alguns desses materiais também se fazem presentes na análise, indicando que um programa era seguido pelos professores durante longos intervalos de tempo, sem sofrer alteração no material didático. O professor, portanto,

institucionalizava esses livros de maneira a incorporar em sua prática docente as lições neles oferecidas.

Alguns desses livros, por exemplo, passaram a representar o adiantamento do nível de conhecimento dos alunos, como os livros de leitura seriados, os *Primeiro Livro*, *Segundo Livro*, *Terceiro Livro*, que traziam conjuntos de conhecimentos que se tornavam mais complexos conforme a aquisição de habilidades e conhecimentos por parte dos alunos. Os materiais, portanto, assumem aqui um conjunto de significados que vão além de seu objetivo inicial que é instruir, são maneiras de caracterizar e diferenciar esses alunos em um espaço no qual alunos mais adiantados convivem com alunos iniciantes. Dessa maneira, dentro da sala de aula, os livros serviam como representações das séries em que os alunos encontravam-se, servindo como espécie de indicador de graduação.

Além de uma maneira de caracterizar a organização dos alunos, os livros também nos permitem falar sobre um mercado que se expandia, sobre a demanda em produzir variedade de livros destinados à instrução das crianças brasileiras. Pode-se falar que a grande oferta de livros didáticos é impulsionada tanto pelos diferentes avanços tecnológicos da época quanto pelos preceitos do método intuitivo: são objetos carregados de intencionalidade, seja do autor que produziu o conteúdo, do poder público que prescreveu o uso desses materiais nas aulas públicas, do professor que o utiliza. Os livros são, portanto, objetos que carregam em sua intenção de ser a matriz do pensamento positivista, materialização do programa de conteúdos e do próprio currículo escolar.

A caligrafia, exercício para dominar uma escrita legível e elegante, também traz em suas concepções a ordenação do corpo e a disciplina dos movimentos gestuais. Saber escrever, e escrever bem, é umas das características desse novo homem civilizado e moderno constituído pela educação positivista. E, para que o exercício constante da aquisição da escrita fosse realizado pelos alunos, são instituídos os suportes e artefatos com esse fim. Lousas de ardósias, cadernos, penas, canetas, lápis, lapiseiras são exemplos dos vestígios que nos permitem problematizar sobre a interface objeto-sujeito, e como alguns desses objetos tornaram-se representações da escrita a fim de perdurarem além do recorte temporal analisado.

O quadro-negro, outro objeto diretamente ligado à escrita, também é um elemento de destaque na composição material da sala de aula: mais do que figurar como suporte aos exercícios e ensinamentos do professor, esse objeto produz uma ordem própria proveniente da maneira como é disposto no ambiente, orientando o olhar do aluno na figura do professor e estabelecendo uma ordem característica desse ambiente.

Além dos materiais utilizados para a escrita, os móveis escolares também instituíam ordem, organização e disciplina no ambiente escolar. Carteiras, mesas, bancos, estrados e armários eram dispostos a fim de caracterizar o tipo de ambiente e distinguir os espaços de cada sujeito. Havia móveis para professores e para alunos; a lógica centralizadora definia a figura do professor como alvo da atenção dos alunos que, enfileirados, dividiam suas carteiras com outros alunos, observando o professor em uma posição mais alta em função do uso do estrado. A fim de conformar corpos e doutrinar mentes, o mobiliário da sala de aula tinha a função de impor a organização do espaço, funcionando como dispositivos facilitadores do controle dos alunos por parte dos professores. Há, portanto, tanto organização do ambiente como a instituição de condutas escolares relacionadas com os usos desses móveis escolares.

As evoluções dos pensamentos sobre os preceitos higienistas e o avanço tecnológico da época reservam outros tipos de vestígios: aqueles que falam sobre as interferências alheias ao ambiente escolar e que influenciam de forma incisiva a materialidade de determinado período. As alterações voltadas ao espaço (que deveria ser mais amplo, iluminado e arejado) eram também visíveis nos objetos, sendo que os vestígios das fontes documentais aqui utilizadas permitiram que se falasse sobre as carteiras escolares e a maneira como foram sendo adequadas ao pensamento ergonômico. Inicialmente formadas por banco e escrivaninha, sofreram alterações que permitiram acoplar esses dois itens em um só, criando uma representação de móvel escolar que se constituiu a partir da convergência de fatores relacionados a projetos interdisciplinares que visavam a um melhoramento do uso desses materiais. A carteira escolar, portanto, é um dos objetos que representam a funcionalidade como possibilidade de aperfeiçoamento das características físicas de objetos.

Já os livros de escrituração, de atas e de visitas e cadernos para matrícula mostram um aspecto administrativo que também é inerente ao ambiente escolar: era preciso organizar a documentação da escola também pensando na inspeção e no controle dos sujeitos públicos. O objetivo deste estudo não foi investigar as atas e demais elementos desse aspecto, mas a sua existência em solicitações e no próprio inventário dos materiais escolares nos permite pensar que essa era uma atividade importante do cotidiano diário.

Objetos para higiene relacionam outras práticas ao contexto escolar: espanadores, por exemplo, trazem indícios de que eram os próprios sujeitos da aula que se envolviam na limpeza do ambiente. Os filtros d'água, as talhas, os barris e as canecas também permitem inferir que nessa mesma sala de aula encontrava-se o necessário para algumas necessidades básicas, como beber água. Não há menção na empiria à obrigatoriedade desses elementos, mas a recorrência nas solicitações permite inferir que eram comuns no cotidiano das aulas públicas.

Outro objeto que é recorrente nas solicitações é a campainha. Identificado como um elemento de organização, assume-se que a sua função era marcar o tempo escolar, permitindo a construção de uma expressão característica desses ambientes.

Os saberes disseminados em sala de aula utilizavam como suporte esses materiais – mas e o que se pode falar sobre a sua falta? Um dos pontos analisados que se mostrou mais deficitário dentro dos vestígios dos objetos escolares foram os materiais pedagógicos que objetivavam instruir outros conhecimentos, as chamadas lições de coisas. Sem muito material para o estudo das ciências naturais, história e geografia, há indícios de que nem sempre as instruções ordenadas pelo governo, e que eram prescritas para a aplicação do método intuitivo, realmente eram realizadas nas escolas isoladas. E pode-se afirmar que esses conhecimentos, então, não eram dados aos alunos? A partir do que foi identificado na empiria, havia solicitações e inventários de livros didáticos voltados ao estudo da história do Brasil e do Rio Grande do Sul, da geografia elementar e da química, o que pode ser um indicativo de que esses conteúdos eram ministrados a partir da memorização das lições, e não a partir do uso efetivo dos materiais pedagógicos. Mapas, globos e planisférios passaram a configurar algumas das solicitações a partir de 1900, mas não de uma maneira significativa em relação aos demais objetos escolares.

A partir dos vestígios, foi possível conhecer e compreender como o processo de escolarização foi se desenvolvendo no interior das escolas municipais. A materialidade e os objetos permitiram recompor cenários em que as práticas desenvolveram-se, para ensinar conhecimentos caros ao pensamento da modernidade pedagógica, corroborando para o projeto republicano e positivista de pátria, a civilização e o progresso. Nesse sentido, os objetos escolares para ler, escrever e contar, associados aos demais materiais que compunham o cenário escolar, evidenciam neste estudo regional os modos de fazer, de adaptar e de produzir uma cultura escolar, uma prática que buscou contribuir para educar os filhos dos colonos.

Portanto, ao se falar de uma narrativa acerca da escolarização primária de Caxias do Sul por meio dos vestígios da cultura material, identifica-se que os objetos foram importantes para o ensino e a aprendizagem dos alunos, mas percebe-se que o modelo intuitivo foi pouco aplicado nas aulas públicas do município, em que os saberes práticos e voltados para o ensino básico fizeram-se mais representativos. Essa proposição não descarta que esses objetos foram mediadores de práticas e rotinas, e que instituíram, ao seu modo, maneiras de fazer e saberes; a materialidade projetada como suporte ao método intuitivo não foi a realizada em todas as instâncias da instrução pública.

É pertinente ainda pensar nos atravessamentos das análises realizadas e nas relações que os objetos escolares estabeleciam entre si, com o espaço e com os sujeitos. Partindo do

pressuposto de que esses objetos foram constituídos e também constituintes desses espaços escolares, que permitiram desenvolver condutas, práticas, instaurar rotinas, representações, permite-se dizer que eles compõem a cultura material escolar de Caxias do Sul, e que suas formas de uso e de apropriação nos permitem conjecturar possibilidades a respeito de uma narrativa escolar acerca da escolarização primária.

Como apontamentos para futuras pesquisas, destaca-se um aprofundamento em questões relativas aos usos de determinados objetos que foram identificados como vestígios da materialidade das aulas públicas, como por exemplo os voltados para a caligrafia e para o desenho. Em muitos momentos, identificou-se a possibilidade de aprofundar os estudos dos usos e as apropriações dos objetos por meio da história oral, seja de professores ou de alunos que vivenciaram as experiências das aulas públicas republicanas. Utilizar as memórias orais oportuniza abordar aspectos da cultura material e das representações que não são possíveis de serem acessadas de outra forma.

Uma das grandes dificuldades evidenciadas durante a pesquisa foi encontrar objetos preservados, ou suas imagens, para uma análise comparativa no que diz respeito aos usos que se estabelecem a partir de suas características morfológicas. Possibilitar a construção de um ambiente virtual que servisse como um repositório da reconstrução em 3D desses objetos poderia servir como apoio metodológico para o ensino da História Cultural da região a alunos de graduação e pós-graduação.

Destaca-se que os movimentos realizados para a escrita desta dissertação preconizaram uma relação que se constituiu entre a pesquisadora e o objeto de pesquisa: mudanças na maneira de compreender a realidade e a própria experiência da História; construir relações entre a área de pesquisa e as experiências profissionais; identificar a permanência e as mudanças no comportamento dos sujeitos e na configuração dos objetos. Ao criar uma aproximação com a área da História Cultural, tornou-se evidente a importância de possibilitar novas perspectivas e interpretações para a construção da narrativa histórica, estabelecer cortes, tessituras e percursos permeados pelas concepções teóricas e metodológicas.

Esta pesquisa materializou um esforço para apresentar um novo olhar acerca dos objetos escolares; ao investigar os vestígios da cultura material em busca de indícios para uma narrativa acerca da escolarização primária do município, não se teve a pretensão de se apresentar como original quanto à temática, mas conclui-se que este estudo traz pontos importantes para a reflexão relativa à materialidade e aos sujeitos que dela fizeram uso.

Enfim, conclui-se esta pesquisa ciente de que os estudos acerca dos vestígios de uma cultura material escolar propõem-se a dialogar e refletir, a partir das concepções da História da

Educação, acerca dos processos de escolarização que, mesmo em âmbito local, possibilitam atravessamentos e contribuem para estabelecer comparativos e singularidades com as realidades em nível regional e nacional.

## REFERÊNCIAS

- ADAMI, João Spadari. **História de Caxias do Sul: Educação**. Porto Alegre: EST, Caxias do Sul: UCS, 1981.
- ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. **Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações (São Paulo, 1874-1914)**. 2014. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ALMADA, Márcia. “E para verdade passo este de minha letra e sinal”- uma breve análise sobre cultura escrita e os recibos assinados por Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho (1772-1802). **LaborHistórico**, Rio de Janeiro, 2 (1): 30-43, jan. | jun. 2016.
- ARRIADA, Eduardo. TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. A cultura material, a modernidade e a aquisição da escrita no Brasil do século XIX. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 73-88, jan./abr. 2012.
- BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, C. B. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BARBOSA, Rui. Obras completas de Rui Barbosa. **Reforma do Ensino Primário e Várias instituições complementares da instrução pública**. Volume X; Tomo IV, 1883. Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1947.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Cuore, de Edmundo de Amicis (1886). Um sucesso editorial. Trabalho apresentado no NP04 – Produção Editorial, do **IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom**. PUCRS, Porto Alegre, 2004.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar. **Cadernos de História da Educação** - nº. 4 - jan./dez. 2005.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BERGOZZA, Roseli Maria. **Escola complementar de Caxias: histórias da primeira instituição pública para formação de professores na cidade de Caxias do Sul (1930-1961)**. 2010. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do Sul, 2010.
- BICA, Alessandro Carvalho. A educação Positivista Republicana como uma herança cultural e patrimonial da Primeira República na Campanha Gaúcha. **Ágora**. Santa Cruz do Sul, v.17,n. 02,p. 83-95, jul./dez. 2015.
- BÚRIGO, Elisabete Zardo. Aritmética nas escolas primárias gaúchas na primeira metade do século 20: o ensino prescrito. **Hist. Educ.** [Online] Porto Alegre v. 18 n. 44 Set./dez. 2014 p. 9-25.

BUFFA, Ester. Práticas e fontes de pesquisa em História da Educação. In: GATTI JÚNIOR, Décio; FILHO, Inácio. **História da educação em perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BURKE, Peter. Abertura: a Nova História, seu passado e seu futuro. In: **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. In; BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

CASTRO, César Augusto. **Cultura material escolar**: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS) – 1870/1925. São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2011.

CASTRO, Raquel Xavier de Souza. **Da cadeira às carteiras escolares individuais**: entre mudanças e permanências na Materialidade da escola primária catarinense (1836-1914). 2009. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papius, 2012.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

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

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CORSETTI, Berenice. A construção do cidadão: os conteúdos escolares nas escolas públicas do Rio Grande do Sul na Primeira República. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas(8): 175 – 192, set. 2000.

CORSETTI, Berenice. Fontes para pesquisa da História da Educação do Rio Grande do Sul na Primeira República. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas(11): 193 – 222, abr. 2002.

CORSETTI, Berenice. Cultura política positivista e educação no Rio Grande do Sul/Brasil (1889/1930). **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [31]: 55- 69, julho/dezembro 2008.

COSTA, David Antonio. **A Aritmética escolar no ensino primário brasileiro: 1890-1946**. 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, 2010.

COSTA RICO, Antón. Iluminar la intensa historia de las prácticas escolares desde la historiografía educativa: potencialidad y retos. In: ALVES, Claudia; MIGNOT, Ana Chrystina. **História e Historiografia da Educação Ibero-Americana: Projetos, Sujeitos e Práticas**. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2012.

ERMEL, Tatiane de Freitas. A escola primária no Rio Grande do Sul através das fotografias: espaços, sujeitos e cultura material (1924). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 331-359, maio/ago. 2018.

ESCOLANO, Augustín. La cultura material de la escuela. In: BENITO, Augustín Escolano. **La cultura material de la escuela**. Em el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007. Soria, ES: Berlanga de Duero, 2007.

ESCOLANO, Augustín. Las materialidades de la escuela (a modo de prefacio). In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela. **Objetos da escola: espaço, e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – Séculos XIX e XX)**. Florianópolis: Insular, 2012.

ESCOLANO, Augustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas: Alínea, 2017.

FALCON, Francisco José Calazans. História cultural e história da educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 11, n. 32, pág. 328-375, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teóricos metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa. In: MENDES, Maria Cristina. **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

FORMOLO, Marisa V. Dalla Vecchia; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. **Retratos de um saber: 100 anos de história da rede municipal de ensino de Caxias do Sul**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1998.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. O campo da História da Alfabetização e sua relação com as fontes. In: SANTOS, Sônia Maria dos. ROCHA, Juliano Guerra. **História da alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; CASTRO, Raquel Xavier de Souza. Cultura material da escola: entram em cena as carteiras. In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela. **Objetos da escola**: espaço, e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – Séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; MENDES DE JESUS, Camila; FERBER, Luiza Pinheiro. O mínimo necessário: mobiliário escolar de escolas isoladas (Santa Catarina, 1910-1920). In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela. **Objetos da escola**: espaço, e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – Séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela. Apresentação. In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela. **Objetos da escola**: espaço, e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – Séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Condições de instrução da infância: entre a universalização e a desigualdade. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes. **Escola Primária na Primeira República (1889-1930)**: subsídios para uma história comparada. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

GRESPLAN, Jorge. Considerações sobre o método. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

HAWAT, Joseane Leonardi Craveiro. **Os saberes elementares matemáticos nas escolas isoladas de Porto Alegre**: avaliações, programas de ensino e livros escolares (1873-1919). 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: SBHE; Autores Associados, n.1, 2001.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

LÖBACH, Bernd. **Design industrial**: bases para a configuração dos produtos industriais. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2000.

LORENZ, Karl M. Os livros didáticos de Ciências na Escola Secundária Brasileira: 1900 a 1950. **Educar**, Curitiba, n. 10, p. 71-79. 1995. Editora da UFPR.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio de periódicos. In: PINKSY, Carla

Bassanesi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

LUCHESE, Terciane Ângela. **História da escola dos imigrantes italianos em terras brasileiras**. Caxias do Sul, RS: Educas, 2014a.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da Educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **Revista História da Educação**. v.18, n.43. p.145-161. Porto Alegre: mai./ago. 2014b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v18n43/09.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul: Educas, 2015.

MICHEL, Caroline Braga. Missão de estudos ao Uruguai: mudanças no sistema de ensino do Rio Grande do Sul (1913-1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, v.18, n.43. 2018.

MICHEL, Caroline Braga. PERES, Eliane. Fornecimento de materiais escolares às escolas públicas do Rio Grande do Sul (1882-1913). **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 3, p. 182-201, set./dez. 2019.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir: a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha – 1909-1959**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2000.

PERES, Eliane; SOUZA, Gizele de. Aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar: (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, César Augusto. **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS) – 1870/1925**. São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2011.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cad. Pesqui.** [online]. 2001, n.114, p. 179-195.

POMIAN, Krzysztof. História cultural, história dos semióforos. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean- François (Org.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

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

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18 p. 13-28, 2001.

RAZZINI, Mácia de Paula Gregório. Livros e leitura na escola brasileira do século XX. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. **História e memórias da educação no Brasil** - Vol. III - Século XX. Petrópolis: Vozes, 2011.

REDE, Marcelo. Anais do Museu Paulista. História a partir das coisas: tendências recentes nos estudos de cultura material. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. N. Sér. v.4 p.265-82, 1996.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o Processo Constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar. **A educação nas Constituintes Brasileiras – 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ROCHE, Daniel. Uma declinação das Luzes. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. **Para uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 20. ed. São Paulo : Cortez, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2004. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo** [online]. 2008, vol.13, n.26, pp.32-55.

STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. **História e memórias da educação no Brasil** - Vol. III - Século XX. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas**: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940 a 1952). 2015. 295f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2015.

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

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

SOUZA, Andréia Fernandes. Manuais escolares e o saber profissional do professor que ensina matemática: uma análise das obras de Souza Lobo, Ramon Dordal e Antonio Trajano. **Anais do 4 ENAPHEM** – Encontro Nacional de pesquisa em História da Educação Matemática. Campo Grande (MS), 2018.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar. **A educação nas Constituintes Brasileiras – 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TAMBARA, Elomar; ARRIADA, Eduardo. Editoras e tipografias no Rio Grande do Sul: publicação e circulação de livros didáticos. In: Congresso Brasileiro de História da Educação. Sociedade Brasileira de História da Educação. SBHE, 6, 2011, Vitória, ES. **Anais Eletrônicos...** Vitória, ES, maio 2011.

TAMBARA, Elomar A. C. Trajetórias e percursos do livro didático das escolas elementares no século XIX no Brasil. In: IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. **O oral, o escrito e o digital na História da Educação: Anais**. Porto Alegre, RS: ed. UNISINOS, 2002.

TRINDADE, Iole Maria Favieiro. **A Invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra**. Queres ler? 2001. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

TRINDADE, Iole Maria Favieiro. A cartilha maternal e algumas marcas de sua aculturação. **Revista Brasileira de História da Educação**, n° 7, jan./jun. 2004.

TORRESINI, Elizabeth Wendhausen Rochadel. Porto Alegre: dos cinemas, cafés, jornais, livrarias e praças. A capital do livro (1929-1948). **Estudos Ibero-Americanos**, PUCRS, v.XXI, n.1, p. 5-18, julho, 1995.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. **Cad. CEDES** [online]. 2000, vol.20, n.52, p.74-87.

VALDEZ, Diane. Livros de leitura seriados para a infância: fontes para a história da educação nacional (1866/1930). **Revista Linhas**, v.5, n.2, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. Da caligrafia à escrita: experiências escolonovistas com caligrafia muscular nos anos 30. **Rev. Fac. Educ.** vol. 24, n. 1, São Paulo, Jan./Jun. 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **A Cultura Escolar em Debate**. Campinas: Editora Autores Associados, 2005. p. 3-30.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. **Historia de la Educación**. Salamanca, v. 25, p. 131-152, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves; GASPAR DA SILVA, Vera Lúcia. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. In: CASTRO, César Augusto. **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS) – 1870/1925**. São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2011.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. Fontes digitalizadas na pesquisa em História da Educação. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. 10 - 1, Curitiba, 2011. **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. I Seminário Internacional de

Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 1631-1645.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. A cartilha nacional (1880): permanências e rupturas com os métodos de alfabetização no Brasil no Século XIX. **Anais do XII Colóquio nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico**. UESB: Bahia, 2017.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Tiempo, historia y educación. **Revista Complutense de Educación**, Madrid: Complutense, v.5 n.2, 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

### SITES ACESSADOS

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em:< <https://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=432250>>. Acesso em: 2018.

### FONTES CONSULTADAS

Coleção Documentos da Educação Brasileira [recurso eletrônico] – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. Leis, Atos e Regulamentos sobre Educação no Período Imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. (Org. ARRAIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar).

### FONTES DOCUMENTAIS

#### 1 – Leis e decretos:

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 89. Reorganiza a instrução primária no Estado. **Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul**. 2 fevereiro de 1897.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 3.903. Regimentos interno dos estabelecimentos de ensino público do Estado. **Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul**. 14 de outubro de 1927.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 4.491**. Criação da escola Complementar Duque de Caxias, 28 de fevereiro de 1930.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto-Lei Estadual nº 720**, de 29 de setembro de 1944.

#### 2 – Documentos pesquisados no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami:

CAXIAS DO SUL. Ato nº 11 de 1º de fevereiro de 1898. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1898.

CAXIAS DO SUL. Ato nº 17 de 16 de maio de 1899. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1899.

CAXIAS DO SUL. Ato nº 7 de 4 de janeiro de 1905. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1905.

CAXIAS DO SUL. Ato nº 5 de 2 de janeiro de 1907. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1907.

CAXIAS DO SUL. Ato nº 2 de 7 de fevereiro de 1908. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1908.

CAXIAS DO SUL. Ato nº 14 de 20 de março de 1910. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1910.

CAXIAS DO SUL. Ato nº 15 de 21 de março de 1910. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1910.

CAXIAS DO SUL. Ato nº 1 de 2 de fevereiro de 1911. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1911.

CAXIAS DO SUL. Ato nº 1 de 29 de dezembro de 1913. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1913.

CAXIAS DO SUL. Ato nº 13 de 10 de janeiro de 1913. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1913.

CAXIAS DO SUL. Ato nº 16 de 1 de fevereiro de 1914. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1914.

CAXIAS DO SUL. Ato nº 18 de 28 de março de 1914. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1914.

CAXIAS DO SUL. Ato nº 36 de 28 de dezembro de 1914. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1914.

CAXIAS DO SUL. Ato nº 37 de 1 de janeiro de 1915. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1915.

CAXIAS DO SUL. Ato nº 53 de 10 de janeiro de 1916. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1916.

CAXIAS DO SUL. Ato nº 67 de 2 de janeiro de 1917. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1917.

CAXIAS DO SUL. Ato nº 87 de 25 de janeiro de 1918. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1918.

CAXIAS DO SUL. Ato nº 42 de 28 de março de 1926. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1926.

CAXIAS DO SUL. Decreto nº 64 de 19 de março de 1901. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1901.

CAXIAS DO SUL. Relatório da Intendência Municipal de Caxias, 1902-1903. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1903.

CAXIAS DO SUL. Relatório da Intendência Municipal de Caxias, 1903-1904. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1904.

CAXIAS DO SUL. Relatório da Intendência Municipal de Caxias, 1904-1905. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1905.

CAXIAS DO SUL. Relatório da Intendência Municipal de Caxias, 1905-1906. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1906.

CAXIAS DO SUL. Relatório da Intendência Municipal de Caxias, 1906-1907. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1907.

CAXIAS DO SUL. Relatório da Intendência Municipal de Caxias, 1907-1908. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1908.

CAXIAS DO SUL. Relatório da Intendência Municipal de Caxias, 1908-1909. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1909.

CAXIAS DO SUL. Relatório da Intendência Municipal de Caxias, 1909-1910. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1910.

CAXIAS DO SUL. Relatório da Intendência Municipal de Caxias, 1911-1912. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1912.

CAXIAS DO SUL. Relatório da Intendência Municipal de Caxias, 1924-1925. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1925.

CAXIAS DO SUL. Relatório da Intendência Municipal de Caxias, 1928-1929. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1929.

CAXIAS DO SUL. Fundos Arquivos da Prefeitura Municipal. Subfundos Aulas públicas. Livro de registro de correspondência expedida pela da 5ª Região escolar do Município de Caxias. 10 de maio de 1912 a 20 de maio de 1916. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1912-1916.

CAXIAS DO SUL. Fundos Arquivos da Prefeitura Municipal. Subfundos Educação – Rede Municipal. Correspondências de professores. 1891-1953. Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1891-1953.

CAXIAS DO SUL. Fundos Arquivos da Prefeitura Municipal. Subfundos Patrimônio. Relação de material escolar. 1890-1927 Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1890-1927.

### **3 – Documentos Pesquisados no Centro de Memória da Câmara dos Vereadores de Caxias do Sul:**

CAXIAS DO SUL. Lei Orgânica de Caxias do Sul. Caxias do Sul-RS, Centro de Memória da Câmara dos Vereadores de Caxias do Sul, 1892.

CAXIAS DO SUL. Lei Orgânica de Caxias do Sul. Caxias do Sul-RS, Centro de Memória da Câmara dos Vereadores de Caxias do Sul, 1902.

CAXIAS DO SUL. Lei Orgânica de Caxias do Sul. Caxias do Sul-RS, Centro de Memória da Câmara dos Vereadores de Caxias do Sul, 1914.

CAXIAS DO SUL. Lei Orgânica de Caxias do Sul. Caxias do Sul-RS, Centro de Memória da Câmara dos Vereadores de Caxias do Sul, 1936.

#### **4 - Documentos pesquisados no site da Biblioteca Nacional:**

Jornal O Cosmopolita, nº 20, Ano I, 14 de dezembro de 1902.

Jornal O Cosmopolita, nº 50, Ano II, 25 de julho de 1903.

Jornal O Cosmopolita, nº 56, Ano II, 30 de agosto de 1903.

Jornal O Cosmopolita, nº 114, Ano III, 27 de agosto de 1904.

Jornal Correio do Município, nº 183, Ano IX, 7 de dezembro de 1911.

Jornal Correio do Município, nº 295, Ano XI, 20 de janeiro de 1913.

Jornal Correio do Município, nº 330, Ano XII, 6 de julho de 1914.

Jornal O Brazil, nº 31, Ano I, 11 de agosto de 1909.

Jornal O Brazil, nº 116, Ano V, 30 de janeiro de 1913.

Jornal O Brazil, nº 311, Ano IX, 12 de maio de 1917.

Jornal Cidade de Caxias, nº 82, Ano I, 10 de fevereiro de 1912.

Jornal Cidade de Caxias, nº 96, Ano I, 9 de março de 1912.

Jornal Correio Colonial, nº 33, Ano I, 23 de maio de 1925.

Jornal Correio Colonial, nº 29, Ano I, 11 de julho de 1925.

Jornal Correio Colonial, nº 35, Ano I, 22 de agosto de 1925.

Jornal Correio Colonial, nº 40, Ano I, 26 de setembro de 1925.

Jornal Correio Colonial, nº 48, Ano I, 21 de novembro de 1925.

Jornal O Regional, nº 4, Ano I, 30 de janeiro de 1926.

Jornal O Regional, nº 29, Ano I, 22 de maio de 1926.

Jornal O Regional, nº 41, Ano I, 23 de outubro de 1926.

Jornal O Popular, nº 2, Ano I, 15 de dezembro de 1928.

Jornal O Popular, nº 15, Ano I, 14 de março de 1929.

Jornal O Popular, nº 16, Ano I, 21 de março de 1929.

Jornal O Popular, nº 18, Ano I, 4 de abril de 1929.

Jornal O Popular, nº 25, Ano I, 23 de maio de 1929.

Jornal O Popular, nº 57, Ano II, 6 de fevereiro de 1930.

Jornal O Popular, nº 63, Ano II, 27 de março de 1930.

Jornal O Popular, nº 72, Ano II, 24 de abril de 1930.

Jornal O Popular, nº 81, Ano II, 7 de maio de 1930.

Jornal O Popular, nº 93, Ano II, 15 de junho de 1930.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – RELAÇÃO DOS DISTRITOS E LOCALIDADES IDENTIFICADAS NAS FONTES DOCUMENTAIS COM MENÇÃO A AULAS PÚBLICAS NO PERÍODO DE 1890-1930.**

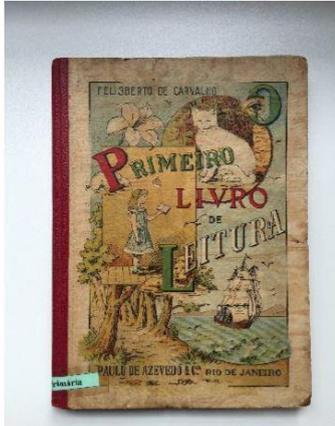
1890	1º Distrito	9º Léguas
1891	1º Distrito	5º Léguas
1891	1º Distrito	6º Léguas
1891	1º Distrito	8º Léguas
1891	3º Distrito	Forqueta
1891	1º Distrito	7º Léguas
1892	2º Distrito	Nova Trento
1892	1º Distrito	8º Léguas
1892	1º Distrito	6º Léguas
1892	4º Distrito	Nova Pádua
1895	3º Distrito	Colônia Sertorina
1896	1º Distrito	Sede
1899	1º Distrito	1º Léguas
1899	1º Distrito	São José
1899	1º Distrito	3º Léguas do município de Caxias
1900	1º Distrito	São Pedro - 3º Léguas
1901	1º Distrito	1º Léguas
1902	3º Distrito	Travessão Solferino
1904	2º Distrito	São Gotardo - 11º Léguas
1907	3º Distrito	Travessão São José - 1ª Léguas
1907	4º Distrito	Travessão Felisberto da Silva
1907	4º Distrito	Travessão Marques do Herval
1907	1º Distrito	Travessão Aliança
1907	4º Distrito	Travessão Manoel 2º
1908	3º Distrito	Linha Sertorina
1908	3º Distrito	Linha Buraty
1908	3º Distrito	Linha Azevedo
1908	5º Distrito	Galópolis - Baixo do Morro
1908	1º Distrito	Travessão Pedro II - 7º Léguas
1908	1º Distrito	N. Senhora do Pedancino - Travessão Vitor Emanuel
1909	1º Distrito	São Vitor - 5ª Léguas
1909	1º Distrito	Santa Justina
1910	1º Distrito	Loreto - Travessão São Virgílio
1913	1º Distrito	8º Léguas
1914	2º Distrito	Nova Trento
1914	2º Distrito	Nova Trento - Travessão Borghetti
1914	2º Distrito	Travessão Sete de Setembro
1914	5º Distrito	Serro da Gloria
1914	5º Distrito	Travessão Santa Thereza
1914	4º Distrito	Nova Pádua
1914	3º Distrito	Núcleo São Miguel

1914	1º Distrito	Nossa Senhora das Neves
1914	1º Distrito	Travessão Hermínia
1915	3º Distrito	Travessão Vicentini - Nova Vicenza
1915	5º Distrito	Caravaggio
1915	5º Distrito	Conceição
1915	5º Distrito	Linha Feijó
1916	2º Distrito	Travessão Gablontz
1916	4º Distrito	Mato Perso
1916	2º Distrito	Travessão Rondelli
1916	1º Distrito	São Caetano
1917	5º Distrito	Galópolis - Travessão Santa Rita
1917	2º Distrito	Travessão Cavour
1918	5º Distrito	Galópolis
1918	1º Distrito	São João
1918	4º Distrito	Marcolino Moura
1919	1º Distrito	Travessão Henrique D'Ávila
1919	2º Distrito	Travessão Lagoa Bella
1919	1º Distrito	São Romédio - 5º Légua
1919	2º Distrito	Travessão Garibaldi - Nova Trento
1920	5º Distrito	Núcleo Louro
1925	1º Distrito	Sede
1925	1º Distrito	Sede
1925	3º Distrito	Nova Vicenza
1926	1º Distrito	Sede
1927	1º Distrito	9º Légua
1927	2º Distrito	São Marcos

## APÊNDICE B – ORGANIZAÇÃO DO *CORPUS* DOCUMENTAL DA PESQUISA – TIPOS DE DOCUMENTOS E SUA ORGANIZAÇÃO

TIPO DE DOCUMENTO	ACERVO	ASSUNTO	ANO	CÓDIGO
Fornecimento	Físico	Relação de materiais e objetos da Aula Pública do Sexo Masculino da Nona Léguas	1890	IMG_0267
Fornecimento	Físico	Relação de livros e objetos da Aula Mista da Quinta Léguas	1891	IMG_0278
Fornecimento	Físico	Relação de livros e objetos da Aula Pública da Sexta Léguas	1891	IMG_0279
Solicitação	Físico	Relação de livros e objetos da Aula Pública do Sexo Masculino da 8 Léguas	1891	IMG_0275
Solicitação	Físico	Relação de livros e objetos da Aula Pública Mista de Forqueta	1891	IMG_0276
Solicitação	Físico	Relação de mobiliário da Aula Pública Mista da 7 Léguas	1891	IMG_0277
Solicitação	Físico	Relação de livros, objetos e utensílios da Aula Nacional do Sexo Masculino de Nova Trento	1892	IMG_0281
Inventário	Físico	Relação de objetos da Aula Pública do Sexo masculino da Oitava Léguas	1892	IMG_0283
Inventário	Físico	Relação de livros e objetos da Aula da Sexta Léguas	1892	IMG_0285
Inventário	Físico	Relação de livros e objetos da Aula Nacional do Sexo masculino de Nova Pádua	1892	IMG_0292
Inventário	Físico	Relação de livros e objetos da Escola de Nova Pádua	1892	IMG_0293
Solicitação	Físico	Relação de objetos e livros da Aula Nacional do Sexo Masculino de Nova Trento	1892	IMG_0290
Solicitação	Físico	Relação de livros e objetos da Aula Pública Nacional da Nova Pádua	1892	IMG_0294
Orçamento	Físico	Proposta de construção de mobiliário	1895	IMG_0298
Solicitação	Físico	Relação de objetos da Aula Pública do Sexo masculino da Colônia Sertorina	1895	IMG_0301
Caixotes	Físico	Relação de "caixotes" fornecidos aos professores de Aulas Públicas	1896	IMG_0306
Solicitação	Físico	Relação de objetos da Aula Mista da Vila de Santa Thereza de Caxias	1896	IMG_0304
Inventário	Físico	Relação de livros e objetos da Aula de São José da Primeira Léguas	1899	IMG_0311
Solicitação	Físico	Relação de livros e objetos da Aula Pública de São José	1899	IMG_0314
Não recebimento	Físico	Informe de não recebimento	1902	IMG_0316
Fornecimento	Físico	Relação de recebimento da Escola Mista da Sexta Léguas	1903	IMG_0318
Fornecimento	Físico	Relação de livros e objetos da Aula Municipal do Travessão Sulferino da 5 Léguas	1904	IMG_0323
Solicitação	Físico	Relação de objetos da Aula Municipal Mista da 11 Léguas São Gothardo	1904	IMG_0326
Solicitação	Físico	Relação de livros da Aula Mista da 6 Léguas	1904	IMG_0327
Solicitação	Físico	Relação de livros e objetos da Aula Municipal Mista da 11 Léguas	1905	IMG_0329
Solicitação	Físico	Relação de livros e objetos da Aula Municipal Mista da 6 Léguas	1905	IMG_0331
Fornecimento	Físico	Relação de livros e objetos da 19 Aula de Burgo (J.R. Fonseca & CO)	1925	IMG_0336
Fornecimento	Físico	Relação de livros e objetos da 13 Aula de Cortume (J.R. Fonseca & CO)	1925	IMG_0338
Fornecimento	Físico	Relação de mobiliário da 5 Aula de Nova Vicenza (Casa de Correção - Porto Alegre)	1925	IMG_0344
Solicitação	Físico	Relação de livros e objetos da 25 Aula Pública Mista de São Pelegrino	1926	IMG_0340
Fornecimento	Físico	Relação de livros e objetos da 20 Aula de da Nona Léguas (J.R. Fonseca & CO)	1927	IMG_0343
Solicitação	Físico	Relação de livros, objetos e mobiliário da 2 Aula Mista de São Marcos	1927	IMG_0342

APÊNDICE C – EXEMPLOS DAS FICHAS DE ANÁLISE DOS OBJETOS FOTOGRAFADOS NO MUESEU MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL

Análise objetos reserva técnica	
	<b>Objeto</b>
	Primeiro Livro de Leitura
	<b>Características</b>
	Primeiro Livro de Leitura, por Felisberto de Carvalho. Desenhado e refundido por Epaminondas de Carvalho. Paulo de Azevedo & Cia. Rio de Janeiro. Livraria Francisco Alves - RJ. 165ª edição. Possui carimbo "Livraria, Typographia e Bazar Saldanha - Caxias e Bento Gonçalves" na primeira página.
	<b>Função</b>
	Leitura
<b>Período</b>	
	1924

Análise objetos reserva técnica	
	<b>Objeto</b>
	Grafita
	<b>Características</b>
	Objeto em forma de lápis, de grafita de forma cilíndrica com a parte superior revestida em papel quadriculado verde e vermelho. Dimensões: 140 x 6 mm
	<b>Função</b>
	Escrita
<b>Período</b>	
	1910

Análise objetos reserva técnica	
	<b>Objeto</b>
	Lousa, ardósia
	<b>Características</b>
	Lâmina de ardósia retangular enquadrada em madeira. Possui chapas metálicas nas bordas, como uma ação de reparo. Possui marcas n superfície. Dimensão: 192x260 mm
	<b>Função</b>
	Escrita
<b>Período</b>	
	1930

## APÊNDICE D – EXEMPLOS DO QUADRO DE ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS VESTÍGIOS MATERIAIS

FUNÇÃO	TIPO DE MATERIAL	USO	ANO	CÓDIGO	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÕES
CONTAR	LIVROS E CARTILHAS	A. C. Borges	1890	IMG_0267	Geometria Prática	
INSTRUIR	LIVROS E CARTILHAS	Dr. S. Lobo	1890	IMG_0267	Geografia prática	
INSTRUIR	LIVROS E CARTILHAS	Franckenberg	1890	IMG_0267	História do Brasil	
LER	LIVROS E CARTILHAS	H. Ribeiro	1890	IMG_0267	Cartilha Nacional	
LER	LIVROS E CARTILHAS	H. Ribeiro	1890	IMG_0267	Terceiros livros de leitura	
LER	LIVROS E CARTILHAS	H. Ribeiro	1890	IMG_0267	Segundo livro	
ESCREVER	LIVROS E CARTILHAS	D. Ventura	1890	IMG_0267	Manuscritos por D. Ventura	
CONTAR	LIVROS E CARTILHAS	Dr. Demétrio Ribeiro	1890	IMG_0267	Aritmética	
ESCREVER	LIVROS E CARTILHAS	H. Ribeiro	1890	IMG_0267	Gramática Nacional	
CONTAR	MATERIAIS PARA ENSINO	Taboada	1890	IMG_0267	Taboada por Um Professor	
INSTRUIR	LIVROS E CARTILHAS	Compêndio	1891	IMG_0279	Compêndio de Física	
INSTRUIR	LIVROS E CARTILHAS	Francisco de Paula Barros	1891	IMG_0278	Compêndio de Física por Francisco de Paula Barros	
ESCREVER	LIVROS E CARTILHAS	Gramática	1891	IMG_0279	Gramática elementar	
ESCREVER	LIVROS E CARTILHAS	H. Ribeiro	1891	IMG_0278	Gramática elementar por H. Ribeiro	
ESCREVER	LIVROS E CARTILHAS	J. L. Palhares	1891	IMG_0278	Manuscrito por J. L. Palhares	
ESCREVER	LIVROS E CARTILHAS	Manuscrito	1891	IMG_0279	Manuscrito	
INSTRUIR	MATERIAIS PARA ENSINO	Régua	1891	IMG_0278	Régua	
CONTAR	MATERIAIS PARA ENSINO	Taboada	1891	IMG_0278	Taboada metódica	
ORGANIZAR	MOBÍLIA	Armário	1891	IMG_0275	Armário para livros	
ORGANIZAR	MOBÍLIA	Armário	1891	IMG_0276	Armário para livros	
ORGANIZAR	MOBÍLIA	Banco	1891	IMG_0275	Banco para escrivania	
ORGANIZAR	MOBÍLIA	Cadeira	1891	IMG_0276	Cadeira de braço para a professora	
ORGANIZAR	MOBÍLIA	Cadeira	1891	IMG_0276	Cadeira simples	
ORGANIZAR	MOBÍLIA	Escrivania	1891	IMG_0275	Escrivania com tinteiro de chumbo	
ORGANIZAR	MOBÍLIA	Estrado	1891	IMG_0276	Estrado para mesa	
ORGANIZAR	MOBÍLIA	Mesa	1891	IMG_0275	Mesa para professor	
ORGANIZAR	MOBÍLIA	Mesa	1891	IMG_0276	Mesa para professora	
ESCREVER	OBJETOS PARA ESCRITA	Caneta	1891	IMG_0278	Caneta para lousa	
ESCREVER	OBJETOS PARA ESCRITA	Espanja	1891	IMG_0279	(Gramas de) esponja	
ESCREVER	OBJETOS PARA ESCRITA	Lousa	1891	IMG_0278	Lousa	
ESCREVER	OBJETOS PARA ESCRITA	Lousa	1891	IMG_0279	Lousa	
ESCREVER	OBJETOS PARA ESCRITA	Papel	1891	IMG_0278	(Resma de) papel	
ESCREVER	OBJETOS PARA ESCRITA	Papel	1891	IMG_0279	(Resma de) papel	
CONTAR	MATERIAIS PARA ENSINO	Pedra	1891	IMG_0275	Pedra preta para cálculo	Não foi possível identificar a palavra anterior
CONTAR	MATERIAIS PARA ENSINO	Pedra	1891	IMG_0276	Pedra preta para cálculo	
ESCREVER	OBJETOS PARA ESCRITA	Pena	1891	IMG_0278	Pena de aço	
ESCREVER	OBJETOS PARA ESCRITA	Tinteiro	1891	IMG_0279	Tinteiro para mesa	
ORGANIZAR	OBJETOS PARA HIGIENE	Barril	1891	IMG_0276	Barril para água	
ORGANIZAR	OBJETOS PARA HIGIENE	Caneca	1891	IMG_0279	Caneca de folha	
ORGANIZAR	OBJETOS PARA HIGIENE	Caneca	1891	IMG_0275	Caneca	
ORGANIZAR	OBJETOS PARA HIGIENE	Talha	1891	IMG_0277	Talha de barro para água	
ORGANIZAR	ORGANIZAÇÃO	Campainha	1891	IMG_0278	Campainha	
ORGANIZAR	ORGANIZAÇÃO	Campainha	1891	IMG_0279	Campainha	
ORGANIZAR	ORGANIZAÇÃO	Livro	1891	IMG_0279	Livro em branco	
ORGANIZAR	ORGANIZAÇÃO	Livros	1891	IMG_0278	Livros em branco	
ORGANIZAR	ORNAMENTOS	Tabuleta	1891	IMG_0275	Tabuleta com as Armas da República	Grafia original do documento
ORGANIZAR	ORNAMENTOS	Tabuleta	1891	IMG_0276	Tabuleta com as Armas do Estado	
CONTAR	LIVROS E CARTILHAS	Aritmética	1892	IMG_0285	2ª Aritmética	
CONTAR	LIVROS E CARTILHAS	Aritmética	1892	IMG_0290	Primeira Aritmética	
CONTAR	LIVROS E CARTILHAS	Aritmética	1892	IMG_0284	Aritmética	
ESCREVER	LIVROS E CARTILHAS	Carlos Pinto	1892	IMG_0292	Livros Manuscritos; editor Carlos Pinto	
LER	LIVROS E CARTILHAS	Carlos Spirit	1892	IMG_0293	Livros para arte de aprender e ler a letra manuscrita; editor Carlos Spirit	
LER	LIVROS E CARTILHAS	Cartilha	1892	IMG_0293	Cartilha Nacional 19ª edição	