

O uso de fontes orais em pesquisa em Lomba Grande – RS: aspectos das Escolas Isoladas (1940-1950)

10

*The oral sources for use in research in Lomba Grande – RS:
aspects of Isolated Schools (1940-1950)*

José Edimar de Souza*

Resumo: Este estudo trata de aspectos da história do ensino no meio rural de Lomba Grande – RS, entre 1940 e 1952, a partir da memória de alunos e professores de Escolas Isoladas municipais. O objetivo é construir, a partir de fontes orais, aspectos das Escolas Isoladas públicas primárias municipais, nessa localidade. As memórias são analisadas na perspectiva do “tempo social”, no sentido de que trata Halbwachs (2006), pelas relações formais ou informais, por meio de mediações culturais diversas que compõem os quadros sociais de memórias. Sob o referencial da História Cultural, a análise vale-se de depoimentos orais de dez sujeitos que participaram do estudo. Neste trabalho, enfatiza-se a discussão do uso das memórias oral e escrita como possibilidade investigativa para estudo da história da educação no meio rural, tendo como pressupostos as fontes: documento/monumento, como discutem Cerateau (2011) e Le Goff (2012). As memórias permitem conhecer e compreender como as práticas e culturas escolares foram se constituindo no interior dessa Escola Isolada nessa localidade. A escolarização e institucionalização, em Lomba Grande foi marcada pela coexistência de iniciativas particulares e públicas, sob a influência da comunidade para ampliar escolas públicas no interior desse bairro.

Palavras-chave: Metodologia de pesquisa. Escolas Isoladas. História da educação.

Abstract: This study deals with aspects of the history of education in rural areas of Lomba Grande – RS, between 1940-1952, from the memory of

* Doutor com Estágio Pós-Doutoral em Educação. Professor no curso de História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS – Campus de Erechim), Erechim – RS. *E-mail:* profedimar@gmail.com

students and municipal Isolated Schools teachers. Objective was to build from oral sources aspects of Isolated Public Schools municipal primary, at this location. Memories are analyzed from the perspective of “social time” in the sense that come Halbwachs (2006), by formal or informal relationships, through various cultural mediations that make up the social frameworks memories. Under the framework of Cultural History, the analysis drew on oral testimony of ten subjects in the study. In this work, we emphasized the discussion of the use of oral memory and writing as an investigative chance for education history study in rural areas, with the assumptions sources as document / monument, as discussed Certeau (2011) and Le Goff (2012). The memories enabled to know and understand how school practices and cultures were constituting inside School Isolated at this location. The school and institutionalization in Lomba Grande was marked by the coexistence of private and public initiatives, under the influence of the community to expand public schools within this district.

Keywords: Research methodology. Isolated Schools. History of education.

Considerações iniciais

O uso de fontes orais recusadas por muito tempo pela historiografia tradicional tomaram, nas últimas décadas, espaço privilegiado na nova configuração historiográfica. A inclusão de novas fontes deve-se ao processo de ampliação da abordagem histórica para trabalhar problemáticas contemporâneas, analisadas sob outra perspectiva teórica, como a história da vida privada, as práticas cotidianas, as relações de poder e, no nosso caso, as culturas e os processos de escolarização no meio rural.

A inclusão de fontes orais em pesquisas historiográficas não tem sido um processo homogêneo entre os historiadores. Nesse sentido, este texto não pretende discutir as polêmicas que cercam a utilização dessa fonte documental, mas se dedica à análise das possibilidades construídas na investigação em história da educação valendo-se de memórias compreendidas na sua coletividade, como argumenta Halbwachs (2006). Portanto, se busca construir, historicamente, práticas e culturas escolares de escolas isoladas públicas primárias municipais em Lomba Grande, evidenciando as identidades culturais como construções coletivas.

A utilização do testemunho oral na historiografia ressurgiu¹ na segunda metade do século XX, sob as tendências e correntes que influenciaram muitos historiadores, com o propósito de “ampliar não só o objeto a ser pesquisado, mas, sobretudo, a noção de fonte histórica”. (PENNA, 2005, p. 7). Essa nova forma de problematizar a história possibilitou outras organizações do tempo, do modo como os historiadores recortam, distribuem e ordenam em distintos níveis, os objetos históricos.

Tendo como referencial teórico a História Cultural,² a fundamentação desenvolve-se como uma possibilidade para se conhecer e analisar as culturas escolares produzidas pelos sujeitos identificados com um grupo social, como se passa a discorrer a seguir.

As fontes orais e a pesquisa em história da educação

A construção do conhecimento representa uma possibilidade explicativa sobre a realidade estudada, dados os referenciais teóricos e metodológicos utilizados, já que o que se produz é parcial e provisório. Nesse sentido, o modo como se desencadeia o relacionamento com o conhecimento, com a cultura e com o grupo de “pertença” possibilita que se construam reflexões, se produzam leituras de cenários de contextos e que se interpretem os sentidos de estruturas pelas quais acontecem as interações. (CERTEAU et al., 2011).

A opção teórica da História Cultural conhecida, em um primeiro momento, como “Nova História”³ em contraste com a *antiga*, considera

¹ De acordo com Penna (2005, p. 7), nos séculos XII e XIII, os documentos escritos começaram a substituir o testemunho oral, repercutindo na compreensão das Escrituras, dos sacramentos e da natureza.

² A perspectiva da história cultural aqui empregada é aquela que se constituiu a partir da história francesa dos *Annales* no primeiro quartel do século XX e tem como referência alguns pesquisadores, como Lucien Febvre e Marc Bloch, fundadores da revista *Annales*, que iniciaram um processo de discussão historiográfica que rompeu com o paradigma da história tradicional, considerando a cultura e sua relação com a história social pelas ações dos diferentes grupos sociais.

³ Essa nova maneira de conceber a história está associada diretamente ao movimento dos *Annales de 1929*. Burke (1992) argumenta que muitas pessoas vinculam esse movimento à Febvre e a Marc Bloch fundadores da revista *Annales*. Porém, não apenas na França, mas em toda a Europa, teóricos e estudiosos ousavam romper com o paradigma da história tradicional. De fato, na abordagem da “Nova História” a cultura é aspecto central na sua gênese. O imaginário, as representações e práticas são analisados como objetos culturalmente construídos ao longo do tempo.

aspectos da experiência de vida e o contexto em que se construíram. A nova corrente historiográfica da História Cultural, ou seja, a Nova História Cultural se constituiu a partir da história francesa dos *Annales*, apresentando-se como uma abordagem para se pensar a ciência histórica, considerando a cultura como “um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo”. (PESAVENTO, 2004, p. 15).

Dessa forma, o passado estudado é uma construção. O exercício de escrita da história pressupõe a elaboração de um discurso sobre o passado, o historiador a faz como expectativa de resposta a perguntas e questões formuladas pelos homens em todos os tempos. (HOBSBAWN, 2000).

A pesquisa tem como opção metodológica a História Oral, em um processo de análise e compreensão de trajetórias de professores, levando em conta suas experiências e o contexto em que se desenvolveram. Afinal, a história é sempre uma explicação sobre o mundo, reescrita ao longo das gerações que elaboram novas indagações e novos projetos para o presente e para o futuro.

A História Oral é uma metodologia que possibilita representar aspectos das trajetórias individuais, coletivas, eventos ou processos, conferindo *status* a uma nova abordagem histórica. As primeiras pesquisas, utilizando essa metodologia, surgiram a partir dos anos 60 e 70 (séc. XX), nos Estados Unidos e se consolidaram com a *Oral History Association* (OHA). Contudo, foi a partir dos estudos do historiador Thompson (1992), que ela se firmou decisivamente como movimento interdisciplinar. Dessa forma, constitui um campo teórico distinto cujo rigor se evidencia na prática e no desenvolvimento. Na História Oral, o documento principal é a narrativa que, a partir de técnicas e pressupostos, é organizada pelo pesquisador; portanto, o rigor ético do historiador, no tratamento, na organização e na construção das narrativas, configura novas formas interpretativas para o trabalho histórico. (AMADO; FERREIRA, 2002).

Pretende-se, aqui, entrecruzar trajetórias, compondo um tempo social, que tramou narrativamente as histórias das práticas culturais de um lugar. A partir dessas tramas que se configuraram, se perceberam as estruturas do conhecimento histórico, associando, em ambos os discursos, a concepção de causalidade, a caracterização dos sujeitos da ação e a construção de uma temporalidade. Dessa forma, se trata de procurar por verdades (no plural) como processos construídos pelas circunstâncias

de determinado espaço-tempo. A “verdade historiográfica precisa ser encarada [...] como uma possível interpretação construída”, o que exige constante interrogação quanto ao fenômeno que se pretende reconstruir. (THUM, 2009, p. 101).

Os estudos de história do tempo presente permitem perceber com maior clareza a articulação entre, de um lado, as percepções e representações dos atores, e, de outro, as determinações e interdependências que tecem os laços sociais. (AMADO; FERREIRA, 2002). Se as conclusões de um historiador sobre um fato ou contexto devem ser admitidas sempre como versões sobre uma temporalidade transcorrida, essas são “temerárias, pois o processo se encontra ainda em curso”. (PESAVENTO, 2004, p. 93). A história “é comandada por uma intenção e por um princípio de verdade, que o passado que ela estabelece como objeto é uma realidade exterior ao discurso”. (CHARTIER, 2002, p. 15).

A história é uma construção da experiência do passado que tem se realizado em todas as épocas e é habitada por uma subjetividade que pertence ao historiador. Pelo recorte espaçotemporal que faz e, pelas relações que estabelece, atribui sentido inédito às palavras/imagens que arranca do silêncio dos arquivos. Essa prática “reintroduz existências e singularidades no discurso histórico”. (CHARTIER, 2002, p. 9). É nessa medida que a preocupação com a experiência humana; o comportamento; os valores que são aceitos em uma sociedade e que são rejeitados em outra adquirem sentido pelas “lentes” do historiador.

A partir do movimento dos *Annales* (1929), “uma nova representação do tempo histórico” se desenvolveu teoricamente. A evolução desda inovação, no método investigativo, possibilitou analisar acontecimentos considerando uma micronarrativa; narração da história de professores, compartilhadas e configuradas no espaço e no tempo das memórias. A “Nova História” problematiza e valoriza a micro-história, voltando-se à história da vida prática. A teoria desenvolvida pelos intelectuais desse movimento compila uma forma própria de análise do passado. Nessa nova visão, o historiador pesquisa e reflete sobre o uso de um método envolvendo ideias e questionamentos para serem analisados através de fontes diversas, como a memória, os documentos “ordinários”, as imagens, etc. (BURKE, 1992).

A temática *memória* é preocupação que remonta aos filósofos gregos. Sócrates foi o primeiro a comparar a formação da memória no indivíduo a um bloco de cera, no qual seriam registradas as lembranças. Platão e

Aristóteles preocuparam-se com a relação entre lembrança e imagem no processo de evocação da memória. Os gregos cultivavam a arte da memória, que consistia em associar imagens a lugares organizados rigorosamente. Assim guardadas, tais imagens seriam mais facilmente evocadas quando necessário. (RICOEUR, 2001). Para Bosi, (2004) há, pelo menos, duas memórias: a “memória-hábito”, dos atos cotidianos e repetitivos aprendidos a partir da socialização; e a “imagem-lembrança”, memória pura evocada inconscientemente pelo indivíduo, sendo essa uma ferramenta útil em entrevistas com professores rurais, recuperando-se aspectos que permearam o roteiro preparado para a utilização da metodologia escolhida.

Nesse contexto, a memória é entendida como uma construção social, coletiva e que depende do relacionamento, da posição e dos papéis sociais dos sujeitos com o mundo da vida. A memória é coletiva, e, nessa memória, o indivíduo tem uma posição individual acerca dos fatos vividos, mas ela se dá pela interação entre os membros da comunidade e as experiências vivenciadas entre eles. Portanto, há “uma lógica da percepção que se impõe ao grupo e que o ajuda a compreender e a combinar todas as noções que lhe chegam do mundo exterior”. (HALBWACHS, 2006, p. 61).

A memória coletiva é sempre plural, constituída por lembranças do passado que transcendem a individualidade e são compartilhadas socialmente no domínio da vida comum. Encontra-se ancorada na história individual e vai emergindo à medida que são feitos os encadeamentos e as relações do que é manifestado nas lembranças. A memória torna-se, portanto, o caminho pelo qual a existência retorna esculpindo a história. Para Le Goff (1997), é nas novas leituras do passado, de reinterpretação constante no eterno presente, que se situam as marcas do vivenciado e as evidências de cada época.

A distinção entre memória coletiva e memória histórica é uma das contribuições de Halbwachs (2006). Embora o próprio autor reconheça a imprecisão dos dois termos, a distinção foi relevante ao mostrar a inserção do indivíduo nesses dois tipos de memória. A memória coletiva seria interna aos grupos sociais, apresentando continuidade e densidade maiores que as da memória histórica.

O grupo social investigado constitui o que Borne (1998) chama de “comunidade de memória”, e Halbwachs (2006), de “tempo social”, constituído por um conjunto de memórias que, a partir do modo como

revisitaram o passado e traduziram uma forma para que as práticas culturais fossem narradas, permitiu construir um tempo social comum para os ditos sujeitos.

Halbwachs (2006) considera que os entrecruzamentos e as recorrências de memórias são produtores de uma possível verdade e que se fortalecem na medida em que as lembranças se multiplicam pelos membros do grupo. “O processo de rememoração está firmado em uma perspectiva centrada na subjetividade, como uma modalidade interior e privada da experiência do tempo que se constrói a partir da interação entre as pessoas.” (HARRES, 2004, p. 152). Esta pesquisa pretende registrar a voz e, através dela, a vida e o pensamento de seres que já trabalharam por seus contemporâneos e por nós, contribuindo para historicizar as práticas do ensino rural em Novo Hamburgo.

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

A memória se constrói de lembranças e também de esquecimentos. É nesse sentido que há, na lembrança, rememorações e vazios, ou seja, o processo de lembrar implica escolhas entre os fatos do passado que, por algum motivo, são privilegiados por quem recorda. Quando evocado, o passado surge percebido por uma lente do presente. Nesse caso, tanto o passado quanto o presente sofrem interferências. Dessa forma, entre a época em que teve lugar o acontecimento evocado e o momento em que se dá a evocação, entre o tempo vivido, o lembrado e o narrado, o indivíduo amadureceu consideravelmente nesse intervalo de tempo. (NORA, 1993). É pela narração do tempo que os sujeitos “arrancam” do passado o que ainda sobrou da tradição, do costume ancestral. O passado não existe mais, pois ele é presentificado na narrativa, adquirindo demarcações contemporâneas.

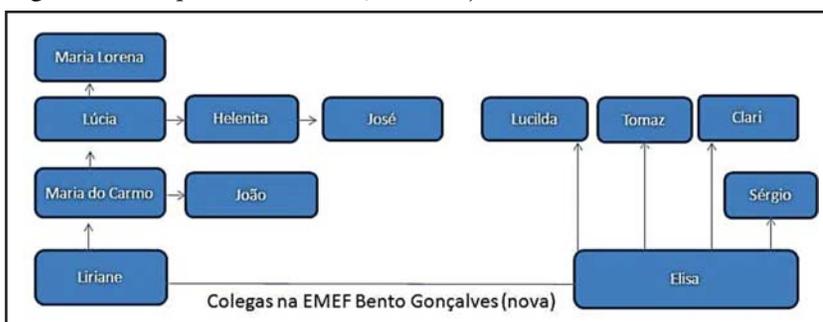
A relevância histórica da utilização de fontes construídas pela memória está condicionada aos esforços teórico e metodológico que constroem o pesquisador, nas escolhas que faz, pelas questões que elabora para poder fazer-dizer sobre um tempo e uma experiência histórica. Em síntese, fazer-falar os documentos. Grazziotin e Almeida (2012)

acrescentam que não existem histórias pequenas, considerando que os estudos de cunho regional estariam em desvantagem em relação às pesquisas que operam com grandes estruturas. Os estudos regionais precisam estar inseridos e em relação com o sistema mais amplo da sociedade.

No momento da entrevista, as narrativas evidenciam os contextos nos quais a identidade é prática, pois as entrevistas são eventos mediados pela natureza do contexto das lembranças. Ao exercitar a memória, o sujeito realiza uma seleção e constrói, narrativamente, uma forma de rememorações, aspectos que escolhe lembrar. (ERRANTE, 2000). Isso implica estabelecer negociações no contexto lembrado, prática que envolve a construção de um vínculo entre entrevistador e entrevistando e exige uma postura que inclui ouvir o todo, e não, apenas a narrativa que interessa a determinado estudo.

A definição dos sujeitos deste estudo deu-se com a colaboração de duas professoras da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, as professoras: Liriane Müller e Elisa Nunes. Utilizou-se a metodologia já aplicada na pesquisa de Mestrado: o esquema de indicação ou *snowball sampling*, ou “bola de neve”, exemplificado na figura 1, indica, pelo menos, dois critérios essenciais, ambos inter-relacionados quanto ao sistema de indicação: diversificação da amostra e saturação da mesma. Em relação à saturação de dados, Bogdan e Biklen (1994, p. 96) argumentam que é o ponto de recolha de dados a partir do qual a aquisição de informação se torna redundante. É “evidente que quanto mais tempo se mantiver no mesmo trabalho mais informações acumula, mas o que se verifica é um ponto em que a aquisição de informação nova é diminuta”. Além disso, os mesmos autores ainda sugerem que se atente para o fato de não recolher dados demasiados e que não se conseguirá realizar uma análise com profundidade.

Figura 1 – Esquema de indicação de sujeitos



Fonte: Elaborada pelo autor (2014).

Como se observa na figura 1 e sugere a direção das flechas, o grupo de sujeitos,⁴ cujas trajetórias escolares se desenvolveram em Lomba Grande, na EMEF Bento Gonçalves, compreende a Professora Maria do Carmo Schaab, que se lembrou do aluno João Bernardes. Maria do Carmo ainda recordou que Lúcia Plentz era sua colega de trabalho. A professora Lúcia indicou a aluna Helenita dos Reis, e essa, seu esposo José dos Reis. Lúcia ainda rememorou a colega Maria Lorena Pires.

Em relação ao conjunto de sujeitos da EMEF Tiradentes, Elisa Nunes indicou o Professor Sérgio e as alunas Clari Winck, Lucilda e Tomaz Thiesen.

O grupo social, nesta pesquisa, é representado por dez sujeitos que foram professores e/ou alunos na área rural e que representam o conjunto de memórias. As memórias reunidas, organizadas e analisadas, permitiram construir um tempo escolar que expressa a utilização histórica de uma legislação, de um currículo, e associa uma dinâmica prática de sala de aula, um ritual escolar, objetos que povoaram o cotidiano e as práticas educativas. (FERNANDES; MIGNOT, 2008). Essas memórias, ao serem compartilhadas, se transformam em memórias de um grupo social e passam a ser assimiladas como uma memória coletiva.

⁴ Tratando-se de uma pesquisa de cunho histórico e que pretende dar visibilidade a sujeitos do campo – alunos e professores – optou-se pela utilização de sua identificação, conforme expressa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O ensino no meio rural de Novo Hamburgo

Lomba Grande é uma localidade do município gaúcho de Novo Hamburgo, situado na Região Metropolitana de Porto Alegre, Capital do Estado do Rio Grande do Sul. Novo Hamburgo foi colonizado, principalmente, por imigrantes alemães, o que favoreceu a implantação de escolas paroquiais nessa região, desde o início do século XIX. O desenvolvimento da escolarização em tais escolas associa-se à elaboração de uma tradução cultural, que levou em conta, na sua constituição, práticas conhecidas e construídas, bem como reconheceu ações particulares, comunitárias e das políticas desenvolvidas em prol da escolarização.

Durante o século XIX, a questão fundiária assume outro caráter para o Estado, o governo imperial, preocupado com o cultivo das terras, lançou mão, para isso, de um projeto colonizador criando a Colônia de São Leopoldo em 1824. De modo geral, os imigrantes vieram em busca de novas possibilidades de vida que as velhas pátrias europeias, momentaneamente, não poderiam oferecer e trouxeram consigo hábitos e costumes, dentre eles, o de frequentar a escola.

Thum (2009) argumenta que os imigrantes já tinham o hábito de aprender as primeiras letras e o processo de contar. Isso fez com que as próprias comunidades criassem suas escolas. Esse hábito vem dos processos da Reforma e da Contrarreforma, marcados pelo fato de que Martinho Lutero muito se empenhou para a popularização da leitura da *Bíblia*. Kerber et al. (2012) acrescentam que, entre as comunidades de imigrantes alemães, tanto evangélicas quanto católicas, estabeleceram-se escolas comunitárias em língua alemã, desde meados do século XIX até o começo do século XX. Esse aspecto favoreceu uma tradição escolar que, de acordo com Grützmann e outros (2008), fez do Estado do Rio Grande do Sul o mais alfabetizado da Federação e, por muito tempo, significativo polo de produção de material didático, de imprensa e de literatura em língua alemã.

As Escolas Públicas Isoladas, ou como também são conhecidas, Escolas Multisseriadas, em Lomba Grande, estão relacionadas à forma como a comunidade se organizou para ter escolas, para difundir e preservar hábitos e costumes. O processo de escolarização que envolveu tornou-se moderno e constituiu um problema de convivência com a contradição, pois consistia em entrecruzar a moderna pedagogia ao tradicional método do “ramerrão”. A escola pública consolidada até a

década de 30 (séc. XX) apresentava resquícios do moderno e, ao mesmo tempo, ajudava a construí-lo, necessitou de exemplos de virtude privados e públicos. (NUNES, 2010).

As duas instituições aqui estudadas representam uma ligação histórica com duas famílias de Lomba Grande. A Bento Gonçalves, na localidade do Taimbé, associa-se aos *Plentz*.⁵ E quanto à Tiradentes, associa-se à família *Scherer*.⁶

Na localidade de Taimbé, situa-se a EMEF Bento Gonçalves. As aulas (turmas) dessa escola iniciaram de forma domiciliar em 5 de março de 1884, em residência particular. A escola funcionou na residência da Professora Maria Marques Petry e, durante muitos anos, na da família da Professora Maria Moehlecke. Desse modo, a instituição funcionou em diferentes residências no início do século XX.

Na localidade de Morro dos Bois, está situada a EMEF Tiradentes, que foi fundada em 1º de setembro de 1933, pela Professora Maria Hilda, esposa de Carlos Arthur Scherer, agricultor e comerciante de um armazém de secos e molhados na localidade. A escola funcionou em uma “peça” (cômodo) da casa da família Scherer até 1976.

De acordo com Souza (2015), entre 1940 e 1952, havia oito Escolas Públicas municipais em Lomba Grande, além das Escolas Isoladas estaduais, das Aulas Reunidas que, posteriormente, originaram o Grupo Escolar. É importante destacar que a institucionalização escolar, no interior das localidades, foi morosamente implantada, porém, nas regiões em que já havia “Aulas” desde o século XIX, sob a forma de subvenção e/ou Aula Pública efetiva, favoreceu para que as instituições investigadas se consolidassem e obtivessem uma trajetória institucional contínua.

As Escolas Isoladas em Lomba Grande: práticas e culturas

As análises das memórias possibilitaram conhecer e compreender as formas instituídas, nesse lugar, para que houvesse escola para os filhos dos colonos, bem como o modo desenvolvido para organizar internamente

⁵ Paulo e Lúcia Plentz, irmãos que exerceram a docência na localidade entre as décadas de 50 a 90 (séc. XX).

⁶ A Professora Elisa Scherer Nunes é a atual professora da EMEF Tiradentes, filha do professor Sérgio, neta da Professora Maria Hilda e irmã da Professora Márcia Scherer Nunes. Um estudo que recupera um pouco a trajetória docente da família Scherer pode ser conferido em Souza (2012).

as escolas e uma forma singular de se apropriar do conhecimento escolarizado.

A instituição escolar nesse local é aqui entendida como produto da cultura, resultado do processo de “encontros culturais” (BURKE, 2013), cuja influência significativa, na forma de organização escolar comunitária e germânica estabeleceu relações que possibilitaram aos professores inventar práticas e um modo singular de organização, incluindo usos e costumes adaptados ao meio social constituído. Nesse sentido, se entende que os grupos sociais que habitavam esse lugar, na ocasião da chegada dos imigrantes alemães, também influenciaram, de alguma forma, no processo de elaboração de uma cultura escolar.

As formas instituídas para dispor de escola na comunidade envolvem iniciativas das famílias, que elegiam um dos moradores do lugar, que “sabia um pouco mais” para ensinar os filhos dos colonos, bem como a presença, desde o século XIX, de professores com formação superior, imigrantes vindos da Europa e que se radicaram em Lomba Grande.

Em Lomba Grande, a experiência escolar, de forma organizada e institucionalizada, iniciou com a escola da Comunidade Evangélico-Luterana⁷, como era chamada na língua alemã: a *Gemeindeschule*, que foi oficialmente fundada em 8 de fevereiro de 1842, funcionava desde 1834 em um antigo prédio que servia às pregações da “cura de almas” e onde também acontecia a alfabetização dos filhos dos colonos. (MÜLLER, 1984). A escola isolada, também conhecida como escola multisseriada, na década de 1940 e 1952, compreendia a forma possível de acesso à escolarização nesse espaço.

Como se vem argumentado em outros estudos, a Escola Isolada não foi uma exclusividade do meio rural, ela foi a “amadrinhadora” do monumental projeto de escolas da República, os Grupos Escolares, edificados nas cidades. Essa modalidade de instituição escolar, no meio rural, foi indispensável para se pensar e concretizar o projeto da escola pública no Brasil. Nesse sentido, a partir da década de 1930⁸ houve um

⁷ A expressão “evangélico-luterana” refere-se ao termo *evangélico*, utilizado pelas próprias lideranças e comunidades em publicações da época e na tradição oral. Dreher (2002) argumenta que, com o advento do Pentecostalismo, esse conceito vem sendo aplicado sempre mais a esse grupo. Rambo (2002) acrescenta que foi a Igreja Protestante alemã, aquela trazida pelos imigrantes, em 1824, a que mais tarde se tornaria conhecida com o nome de Igreja Evangélica de Confissão Luterana. Mas, a partir de 1900, implantou-se também a Igreja Luterana do Brasil, vinculada ao Sínodo de Missouri.

⁸ Entre as décadas de 1930 a 1950 aproximadamente, 70% da população brasileira vivia no espaço rural. (ALMEIDA, 2007).

esforço político para elevar o ensino público, no sentido de qualificar sua forma de organização com relação ao Ensino Primário, consolidando políticas para ampliar o acesso de alunos de diferentes grupos sociais à escola.

O modo de instalar, com facilidade, Escolas Isoladas no município foi uma prática desenvolvida nos espaços urbano e rural, como se identifica nesta narrativa: “Tôdas as pessoas que [...] desejarem alfabetizar crianças ou adultos, poderão fazê-lo, desde que forneçam uma sala para esse fim.” (O 5 DE ABRIL, 1942, p. 6). Além disso, a administração municipal se responsabilizava pelos objetos e pelo mobiliário necessários para a sala, bem como arcaria com o pagamento do salário do professor.

O aspecto mais evidente nos depoimentos é que o ambiente escolar era ocupado por um espaço amplo, grande e que, por vezes, havia nele bancos, carteiras escolares onde sentavam seis e oito alunos, como lembra Maria do Carmo (2013). O aluno João Bernardes (2013) estudou um ano nessa escola. Recorda que, na Bento Gonçalves, havia janelas de vidro, algo que não era muito comum na realidade das residências do lugar.

Maria Lorena (2014) recorda que não havia banheiro: “*Naquela época tinha cabungo,⁹ como se diz!*” E, posteriormente, a aula funcionou no espaço da capela, como recorda a aluna Helenita (2013): “Não me lembro quando fui na escola, mas acho que eu tinha uns 5 ou 6 anos. A escola era na capela, na capela Santa Terezinha, aqui do Taimbé, ali em cima”.

A situação da escola Tiradentes não era muito diferente, pois funcionou em locais alternativos. Lucilda (2014) recorda que a escola funcionava numa sala e o armazém era do lado, no mesmo prédio. Tomaz (2014) complementa que era uma “casinha de tábua, um chalezinho. Tinha um salão onde eles faziam baile e tinha um armazenzinho do lado e quem cuidava era o pai do Sérgio, quando ele era vivo”. Quando havia baile, usavam a “luz de carbureto”. Era uma sala pequena, que ficava ampla quando aconteciam as festas.

A aluna Clari (2013) recorda que as classes eram compridas e que, para usar os “cabungos”, que ficavam nos fundos da residência

⁹ De acordo com Nunes e Nunes (2003), é um recipiente para dejetos fecais. Foi substituído pelo “tigre” que, em noites escuras, era despejado nas ruas. Em Lomba Grande, também era conhecido como “Xanxeré”, sinônimo de Cabungo.

da família, os colegas precisavam levantar, pedir licença e circular pelo interior da residência da família. Os recursos materiais da escola eram muito simples: usavam uma mesa que ficava na sala da casa da professora quando todos os alunos compareciam à aula.

A adaptação dos espaços para o funcionamento da escola contou com formas de apropriação do entendimento de que os professores elaboraram, sobre elementos da cultura escolar, aspectos que foram traduzidos culturalmente para a realidade do meio rural. Essa tradução cultural, de representações sobre as culturas escolares ressignificadas pelos professores e transmitidas por “ver, fazer ou ouvir, dizer” (CHARTIER, 2005), evidenciam experiências vivenciadas e as que chegavam pela circularidade das pessoas e pelas práticas e convivência comunitária um saber-fazer se instituiu e processou.

Mesmo que a escola “*naquela época, era totalmente diferente, porque era todo mundo junto*”, conforme Tomaz (2014), não funcionava em prédios apropriados para esse fim; alguns apresentavam condições precárias de funcionamento; o ensino dependia muito do modo como professor e alunos se empenhavam para subsistir.

Quanto aos objetos e ao modo como os professores e alunos se apropriaram dos mesmos, Cardoso e Jacomeli (2010) lembram que nas Escolas Isoladas o mobiliário era bastante reduzido, apresentando, em alguns casos, bancos sem encosto – largos e rudimentares – e mesas feitas de tábuas simples, fixadas com pregos grossos. Esse aspecto é lembrado por alguns alunos da EMEF Bento Gonçalves, ocasião em que utilizavam os próprios bancos da capela Santa Teresinha, na localidade de Taimbé, como enfatiza José (2014): “Era banco cumprido, os mesmo da Igreja. Sentava tudo assim [mostra com as mãos] um do lado do outro, uma carreira. E era aquele carrero, um aluno atrás do outro. “Mesmo que fosse numa missa”.

Esse tipo de banco podia abrigar quatro a oito alunos, permitia que os mesmos tivessem mobilidade durante as atividades escolares e representava uma anatomia mobiliária que se associava ao baixo custo de fabricação indiferente às questões de higiene e bem-estar das crianças, por exemplo.

Como lembraram Sérgio, Tomaz e Lucilda, da escola Tiradentes, havia mais de um modelo de banco escolar. Além disso, Maria Lorena, referindo-se à escola Bento Gonçalves, sintetiza: “Tinha as classes [mostra com as mãos] para dois alunos. E tinha mesinha em cima e, em baixo,

um sarrafo para colocar os pés, aí atrás um banco.” Sobre os modernos tipos de banco e carteira escolar, americanos e/ou europeus, esses adquiriram popularidade através de feiras e exposições¹⁰ que começaram a se proliferar no Hemisfério Norte, a partir do final do século XIX, bem como a circulação de revistas e catálogos especializados para tal fim.

Para Souza (2013), os objetos mais comuns: quadro, giz, carteira escolar, cadernos e lápis, mapas e cartazes, consagraram-se nas Escolas Isoladas, atrelados ao uso de cartilhas e livros escolares sob a influência da pedagogia moderna. No meio rural, as inovações pedagógicas experimentadas nesse tipo de organização escolar foram se renovando a partir do “método do ramerrão” para modernização dos processos de ensino e aprendizagem, morosamente, valendo-se do modo e da forma de utilizar os artefatos escolares como mapas e cartazes para iniciar uma discussão sobre um conteúdo; na utilização frequente do caderno; na aquisição de carteira escolar que pudesse acomodar melhor o número de alunos.

As práticas de escolarização desenvolvidas nesse espaço agregaram elementos de diferentes tipos de escola: a ênfase no ensino das primeiras letras, dos “bons costumes”, a recitação e o modo catequético das escolas jesuítas; a preocupação não apenas com a aprendizagem da leitura, mas também da escrita e da aritmética, como das escolas elementares e das paroquiais e a influência do modelo republicano e laico das escolas públicas dos grupos escolares.

Considerações finais

O que torna um documento relevante é a análise que se faz dele, e não, o documento em si. São as perguntas que o pesquisador elabora e as lentes de que se utiliza para analisar teórica e epistemologicamente que possibilitam recompor cenários vividos a partir de vestígios e instrumentos escolhidos pelo investigador. Para Certeau (2011), é a partir da problemática construída pelo investigador, no presente, que se produzem novos sentidos ao conjunto e aos fatos históricos narrados.

¹⁰ Souza (2013) indica a Exposição de Paris, de 1855, como uma das primeiras a apresentar materiais para o Ensino Elementar. Nesse sentido, sucederam-se outras feiras e exposições, sendo comum aferir premiações para os melhores e mais modernos recursos para disseminar a educação popular. Sobre esse assunto, a autora referencia as pesquisas de Kulmann Júnior.

“Ao recriar aquilo que está morto, ele torna vivo e mutável o saber produzido [...]. Nesse processo, precisa-se levar em conta os desvios [...] e as discontinuidades”. (MORAES; GAMBETA, 2011, p. 168).

As memórias trazidas pela voz dos sujeitos, que viveram em determinado tempo e espaço, é documento construído e produzido pelo historiador. Sobre esse aspecto, Grazziotin e Almeida (2012) afirmam que esse procedimento agrega o risco e as implicações de encontrar uma verdade, pois o mesmo se constrói em função da posição ocupada pelo historiador, na instituição histórica de sua época.

As narrativas orais permitiram conhecer cenários, compreender as relações que se estabeleceram entre fenômenos culturais, políticos e sociais de cada sujeito e dele com seus pares. Essas representações sobre as práticas, que produziram uma história construída, em um contexto, contribuíram para que se compreendesse como ocorreu o processo de ensino nesse meio rural.

A Escola Isolada em Lomba Grande encerra, na sua forma de organização, características de um espaço e tempo, cuja concentração populacional em idade escolar ainda era expressiva no meio rural. Os objetos e artefatos culturais acomodaram aspectos subjetivos, pelo modo como professores e alunos traduziram as apropriações culturais que edificaram; pelo jeito de sentar na carteira que servia para cinco e na adaptação realizada para a transformação dessa mobília escolar, quando passou a ser ocupada apenas por dois alunos; a partir do modo como os professores agrupavam os alunos e desenvolviam as aulas sobre matérias indispensáveis para aprender a ler e a escrever, ou ainda, pelo significado que representou para cada um auxiliar um colega, por exemplo, a segurar o lápis pela primeira vez.

Essa escola, talvez, seja a escola que está na memória de outros tantos alunos e professores, que, entre 1940 e 1950, e ensinaram estudaram no meio rural, alunos que, mesmo diante das adversidades físicas, econômicas ou sociais, percebiam na escola a possibilidade de um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Memórias da rural: narrativas da experiência educativa de uma escola normal pública (1950-1960)*. 2007. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2007.
- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *Usos & abusos da história oral*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2002.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Trad. de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.
- BORNE, Dominique. Comunidade de memória e rigor crítico. In: BOUTIER, Jean; JULIÁ, Dominique (Org.). *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Trad. de Marcella Montara e Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ: Ed. da FGV, 1998.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BURKE, Peter. *Hibridismo cultural*. 4. ed. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2013.
- BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Edunesp, 1992.
- BURKE, Peter. *Hibridismo cultural*. 4. ed. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2013.
- CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. *Revista HISTEDBR online*, Campinas, n. especial, p. 174-193, maio 2010. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3606>>. Acesso em: 10 set. 2013.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Trad. de Maria de Lourdes Menezes; rev. téc. de Arno Vogel. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Libânia Nacif et al. (Org.). *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2005. p. 9-28.
- CHARTIER, Anne-Marie. À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude. Trad. de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.
- DREHER, Martin Norberto. Protestantismos na América Meridional. In: DREHER, Martin Norberto (Org.). *500 anos de Brasil e Igreja na América Meridional*. Porto Alegre: EST, 2002. p. 115-138.
- ERRANTE, Antoniette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. *História da Educação*, Pelotas: ASPHE, v. 4, n. 8, p. 141-174, set. 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30143/0>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Sobre o tempo na escola. In: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *O tempo na escola*. Porto: Profedições, 2008. p. 7-16.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral*. São Leopoldo: Oikos, 2012.

GRÜTZMANN, Imgart; DREHER, Martin Norberto; FELDENS, Jorge Augusto. *Imigração alemã no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Oikos, 2008.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

HARRES, Marluza Marques. Aproximações entre história de vida e autobiografia: os desafios da memória. *História UNISINOS*, São Leopoldo, v. 8, n. 10, p. 143-156, jul./dez. 2004.

HOBSBAWN, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KERBER, Alessandra; SCHEMES, Claudia; PRODANOV, Cleber Cristiano. Memórias das práticas educativas durante o primeiro governo Vargas na cidade de Novo Hamburgo – RS. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 12, n. 2, p. 139-170, maio/ago. 2012.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

MORAES, José Geraldo Vinci de; GAMBETA, Wilson. Michel de Certeau: pensador das diferenças. In: REGO, Teresa Cristina et al. (Org.). *Memória, história e escolarização*. Petrópolis: Vozes; Revista Educação; São Paulo: Segmento, 2011. p. 157-182. (Coleção Pedagogia Contemporânea).

MÜLLER, Telmo Lauro. *Colônia alemã: 160 anos de história*. Porto Alegre: EST; Caxias do Sul: Educus, 1984.

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. 10. ed. São Paulo: Educ, 1993.

NUNES, Clarice. (Des) encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 371-398.

NUNES, Zeno Cardoso; NUNES, Rui Cardoso. *Dicionário de regionalismo do Rio Grande do Sul*. 10. ed. Porto Alegre: M. Fontes, 2003.

NOVO Hamburgo. *Alguns dados da atual administração*, Novo Hamburgo, ano 16, n. 1, 5 abr. 1942. p.1.

PENNA, Rejane. Avanços e perspectivas na utilização das fontes orais em historiografia recente. *Práxis. Revista do ICHLA*, Novo Hamburgo, ano 2, v. 2, n. 3, p. 7-14, ago. 2005.

PESAVENTO, Sandra Jathay. *História & História Cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RAMBO, Arthur Blásio. A Igreja dos imigrantes. In: DREHER, Martin Norberto (Org.). *500 anos de Brasil e Igreja na América Meridional*. Porto Alegre: EST, 2002. p. 57-73.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. de Alain François et al. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001.

SOUZA, José Edimar de. *As Escolas Isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande – RS (1940 a 1952)*. 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo, RS, 2015.

Memórias de professores: histórias de ensino em Novo Hamburgo – RS (1940-2009). Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 49, p. 103-120, jul./set. 2013.

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

THUM, Carmo. *Educação, história e memória: silêncios e reinvenções pomeranas na serra dos Tapes*. 2009. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo, 2009.

Submetido em 19 de janeiro de 2016.
Aprovado em 29 de abril de 2016.