



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Sgarbi Santos Grazziotin, Luciane

Práticas de escolarização: história e memória do ensino rural na região nordeste do Rio  
Grande do Sul (1910-1940)

Educação Unisinos, vol. 15, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 196-205  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644456005>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## Práticas de escolarização: história e memória do ensino rural na região nordeste do Rio Grande do Sul (1910-1940)

### Schooling Practices: History and Memory of Rural Education in the Northeast of Rio Grande do Sul (1910-1940)

Luciane Sgarbi Santos Grazziotin  
lsgarbi@unisinos.br

---

**Resumo:** O presente trabalho discute práticas diferenciadas da educação rural em duas regiões no nordeste do Rio Grande do Sul: a Região Colonial Italiana (RCI) e a Região dos Campos de Cima da Serra (RCCS), ambas localizadas no nordeste do Estado, mas que, no mesmo período, apresentaram diferenças marcantes em suas práticas de ensino. Com o objetivo de reconstruir um fragmento da História da Educação Rural no Rio Grande do Sul entre as décadas de 1910 a 1940, a pesquisa utiliza a História Oral como metodologia e de dois acervos de memória, onde os depoimentos de diferentes sujeitos, alunos e professores da zona rural, narram estratégias adotadas no meio rural para dar conta dos processos de escolarização. Quando se comparam as duas regiões, na RCCS as práticas observadas, durante a pesquisa, dizem respeito, em grande medida, à forma de escolarização que se denominou "Aulas com professores em casa". No caso da RCI, mesmo sendo o ensino público precário e deficiente, é através da implantação das chamadas escolas comunitárias que a escolarização acontece.

**Palavras-chave:** práticas de escolarização, ensino rural, História, memória.

**Abstract:** This present paper discusses different practices of rural education in two regions of Rio Grande do Sul, the Region of Italian Colonization (RIC) and the Region of Campos de Cima da Serra (RCCS). Both are located in the Northeast of Rio Grande do Sul, but in the same period revealed striking differences in their teaching practices. With the objective of reconstructing a fragment of the History of Rural Education in Rio Grande do Sul from 1910 to 1940, the investigation uses the methodology of Oral History as well as two collections of memories, where testimonials by students and teachers from rural areas describe the strategies adopted in the rural environment to perform the schooling process. When comparing the two regions, the practices in the RCCS refer mostly to the form of schooling that I have called "Classes with teachers at home." In the case of the RIC, although public education was poor, it was through the implementation of so-called community schools that education took place.

**Key words:** schooling practices, rural teaching, History, memory.

---

## Introdução

Através das memórias de 15 sujeitos, sete da Região Colonial Italiana (RCI) e oito da Região dos Campos de Cima da Serra (RCCS), a investigação inventariou e analisou as práticas de escolarização desenvolvidas na região rural do nordeste do Rio Grande do Sul, entre as décadas de 1910 e 1940. Inventariou, assim, os traços, gestos e indícios que sobreviveram ao tempo e que suscitam, em certos aspectos, mais problematizações do que respostas, mas que permitiram, “através da utilização da História Oral<sup>1</sup> como metodologia, a atribuição de outros significados e entendimentos para a História, além daqueles postulados pela análise dita tradicional” (Grazziotin, 2008, p. 78).

A possibilidade de construir essa História parte de dois projetos, um iniciado em Bom Jesus, na RCCS, em 1989, e outro em Caxias do Sul, na RCI, em 1982, que se propuseram a coletar memórias e a construir espaços para guardá-las. Quanto ao tempo de abrangência, principia, na RCCS, com a narrativa do senhor Doti, cujas memórias da escolarização remontam à década de 1910, e vai até a professora Lucila, que rememora seu tempo de educação rural na década de 1940; na RCI, inicia com Dona Rosa Menegatti Bovo, em 1910, e vai até Dona Nair, na década de 1940, percorrendo, assim, 40 anos de história da educação fora do contexto urbano.

Na RCCS, vários elementos compõem o processo de entender as práticas que instituíram, em certa medida, uma maneira específica de

escolarização que denominei de “aulas com professores em casa”, prática adotada no meio rural devido à ausência de escolas.

Na RCI, as especificidades com relação às práticas adotadas pela comunidade dizem respeito à indicação de professores pela comunidade para ministrar aulas em escolas étnico-comunitárias<sup>2</sup>; ao ensino em italiano, o que acarreta problemas no período do Estado Novo; à nomeação dos docentes pelos intendentes municipais, em alguns casos, antes da idade legal mínima; à faixa etária média de 5 a 6 anos para o ingresso no processo de escolarização, e ao ensino do catecismo, central nessa região.

As práticas são aqui entendidas como sendo “criadoras de usos ou de representações que não são absolutamente redutíveis às vontades dos produtores de discursos e de normas” (Chartier, 2004, p. 13).

Algumas práticas observadas e que são comuns às duas regiões dizem respeito aos concursos, sempre mencionados pelos professores, e ao fato desses residirem na casa dos membros da comunidade.

As categorias discutidas na pesquisa estão relacionadas às discussões de gênero, questões econômicas, culturais, políticas e religiosas. A relação entre elas vai, ao longo da investigação, tecendo um cenário de educação com suas especificidades regionais interligadas às políticas públicas da educação em âmbito nacional e estadual.

Com relação às discussões de gênero, é importante explicitar que esse conceito se fundamenta nas teorias pós-estruturalistas que,

segundo a norte-americana, Joan Scott, só emergiram no final do século XX. Assim, entende-se gênero como “[...] meio de falar de sistemas de relações sociais entre sexos [...] rejeitando a validade interpretativa de esferas separadas” (Scott, 1990, p. 13). Anteriormente a esta perspectiva, Scott afirma que as diferentes teorias “[...] construíram sua lógica a partir das analogias com a oposição masculino/feminino, outras reconheceram uma ‘questão feminina’, outras ainda se preocuparam com a formulação da identidade sexual subjetiva” (1990, p. 13).

As relações de gênero, pensadas como um sistema de relações entre os sexos, têm como finalidade compreender certa dimensão dos contextos pesquisados. O objetivo é garimpar, nas sutilezas das memórias, o que diz ou não respeito ao papel feminino e masculino, tensões, contradições e, sobretudo, possíveis especificidades do vínculo gênero/história da educação na região dos Campos de Cima da Serra e na Região Colonial Italiana e, ainda, indicar tanto os aspectos comuns como as particularidades desses municípios, compreendendo os entrelaçamentos que constituem a educação em um meio geográfico específico.

A dinâmica das aulas com professores em casa e o trabalho em pequenas comunidades rurais podem ser percebidos nos fragmentos que seguem. Esses abordam aspectos distintos, onde é possível entender um determinado contexto que caracteriza a história dos estudos daqueles que viviam na zona rural; são relatos de cada um em particular

<sup>1</sup> Optou-se por manter a grafia dos depoimentos conforme a pronúncia original das memórias escutadas; os possíveis erros de concordância e de ortografia não foram corrigidos.

<sup>2</sup> As chamadas escolas étnico-comunitárias eram “aulas” elementares que ensinavam as noções básicas de escrita, leitura e cálculo. Na maioria dos casos, eram ministradas por membros da própria comunidade. As que funcionavam na região urbana, em geral, foram resultado de empreendimentos das Sociedades de Mútuo Socorro, e as rurais foram erigidas pelas próprias famílias, que, devido à inexistência de escolas públicas, em função da distância, escolhiam os professores entre os moradores, aqueles mais instruídos (Luchese, 2007, p. 84).

e que, no entanto, se entrelaçam para compor certa dinâmica comum de cada região. No momento de trazer à memória tempos, espaços e pessoas de outras épocas, cada um dos entrevistados parece compartilhar novamente as situações com aqueles com quem conviveu e a quem a lembrança foi buscar.

Na cidade de Bom Jesus, situada nos CCS, o desenvolvimento da educação de modo geral e do ensino rural de forma específica está relacionado aos interesses da população em busca da ampliação das condições de estudo e reflete algumas marcas deste local, estando mediado não só pela escola, espaço delimitado, mas por outros espaços, como a casa de pais; esses, mediante a contratação de um professor, recebem outras crianças além de seus filhos; a casa de professores, que hospedam os alunos de lugares distantes; as casas de famílias, onde muitas crianças “param” com o objetivo de frequentar uma aula<sup>3</sup> próxima.

Essas formas de criar e gerir espaços de educação no meio rural, de modo geral, seguem os pressupostos de uma sociedade capitalista. A zona rural de Bom Jesus, à medida que organiza o saber de diferentes formas, determina as concepções de vida na cidade e as prioridades que serão assumidas, no decorrer de seu desenvolvimento, em termos de educação.

Na Região Colonial Italiana, a educação está relacionada a pequenas escolas em comunidades rurais denominadas colônias, onde grande parte das crianças é originária de famílias que não dominam comple-

tamente o idioma português, predominando, assim, na localidade, o dialeto vêneto. Antes das proibições advindas do Estado Novo, ensinavam em italiano, embora, segundo os relatos, sentissem necessidade de “aprender o português”.

Os professores, de modo geral, lecionam em escolas comunitárias, subsidiadas pelo poder público ou mantidas pelos pais dos alunos, sendo indicados por membros da localidade onde irão atuar e/ou nomeados pelos intendentes.

As práticas observadas são identificadas nos pais, professores e alunos e traduzem, em alguns casos, formas específicas de conceber o ensino, produzindo um legado de cultura escolar próprio da região. Entendendo-se cultura escolar como

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas, finalidade religiosa, sociopolítica ou simplesmente de socialização (Julia, 2001, p. 12).

O período do estudo é atravessado por questões políticas em diferentes níveis, que podem ser observadas nos documentos, permitindo uma aproximação do contexto das cidades localizadas na RCI e RCCS, em certos momentos, com a esfera nacional e estadual. Essa aproximação emerge das memórias que chegam aos nossos dias “captadas pela história” (Nora, 1984, p. xxxvi).

## Os Campos de Cima da Serra e as “aulas com professores em casa”

No município de Bom Jesus, na Região dos Campos de Cima da Serra (RCCS), as escolas municipais, na região rural especificamente, eram praticamente inexistentes, e são poucos os documentos que fazem referência à existência de uma “aula”.

É possível perceber que, nesse município, a educação sistematizada vai, gradativamente, sendo constituída e se manifesta, por muitas décadas, com soluções particulares para resolver o problema – visto que não dependia de meios públicos para ser instituída –, com práticas que assumem códigos e regras próprias.

No contexto da zona rural, as “aulas em casa”, com professores particulares contratados pelos pais, são frequentemente mencionadas nos relatos escutados, seguindo uma dinâmica própria dependendo da região, se mais próxima ou mais distante da sede do município; é essa prática que supre, em certa medida, a carência de escolas públicas.

As primeiras referências encontradas no Brasil relativas a essa prática de “aulas com professores em casa”<sup>4</sup> são circunscritas na cidade do Rio de Janeiro, por Vasconcelos, no final do século XIX (2005). Segundo Fernandes (2005, p. XII), o “Ensino Doméstico”, denominação utilizada em Portugal e adotada também por Vasconcelos, “[...] não é um tema cuja pertinência se meça exclusivamente em relação ao passado”, visto que “o desejo,

<sup>3</sup> O termo “aula” é utilizado pois o processo de escolarização não é realizado em escolas mas sim nas chamadas “aulas isoladas” muito frequentes no meio rural em regiões distantes dos centros maiores.

<sup>4</sup> Aulas em casa – nesse contexto – nada têm a ver com o processo iniciado nos Estados Unidos conhecido como “Home School”, ou ainda “escola em casa” ou “objeção escolar”. “Essa tem em Ivan Illich, Charles Silberman e, especialmente, em John Holt seu embasamento teórico”, e pretende levar adiante a educação das crianças em seus próprios domicílios (Santomé et al., 2003, p. 35). Essa experiência tem, nos Estados Unidos, exemplos significativos que, na década de 1990, reavivaram o ensino em casa; “[...] num discurso contra a escola pública, em especial contra o professorado da rede pública, [...] a família chega a usurpar por completo o papel da escola” (Santomé et al., 2003, p. 35).

por parte das famílias, de eficiência pedagógica, de permanência de valores e de segurança física leva que se recorra ao ensino no interior do lar [...]” (Fernandes, 2005, p. XII). A origem dessa prática, porém, está no passado: “[...] desde os tempos mais remotos, caracterizada em determinados períodos da história como o único recurso para a educação de crianças e jovens e, em outros tempos [...] utilizada pelas elites econômicas e políticas para educar seus filhos” (Vasconcelos, 2005, p. 1). Essa forma de educação, que remonta à Idade Antiga, se modifica e se amplia na Modernidade graças às mudanças paradigmáticas ocorridas, principalmente, no chamado Século das Luzes (Vasconcelos, 2005). Nessa pesquisa, utilizei a denominação “aulas com professores em casa” em detrimento de outras como: professores particulares, preceptores, aulas domésticas e mestre-escola, utilizadas por diferentes autores para designar aulas fora de uma instituição escolar, porque essas não dão conta das especificidades encontradas na região analisada.

Assim, a denominação “aulas com professores em casa” é aqui empregada para caracterizar um sistema de educação institucionalizada, pois segue regras e certa seriação, atribuindo graus progressivos de dificuldade aos conteúdos e avaliação. Os conteúdos são transmitidos especificamente por “professores”, mesmo que esses não tenham diploma formal para esse fim. Desse sistema podem fazer parte um ou mais alunos, mas o estabelecimento de ensino é sempre a residência de uma família. Essa prática não está vinculada somente à elite, mas a camadas sociais distintas, em diferentes regiões do município; embora o fator econômico seja relevante, não é o único a ser considerado.

As memórias das “aulas com professores em casa” compõem um conjunto singular de informações, não sendo possível contar com registros escritos a esse respeito, tendo em vista a transitoriedade e precariedade com que eram ministradas.

Apesar de sua constatação e reconhecimento como prática instituída [...] a educação doméstica pressupunha um atendimento [...] realizado na esfera privada. Em consequência disso ela às vezes era alijada dos registros oficiais e não deixava vestígios e arquivos (Vasconcelos, 2005, p. 12).

Os registros pesam exclusivamente na fonte oral. Esse tipo de aula aparece nos depoimentos como forma de contornar a carência de escolas. Em livros de contratos e atas da prefeitura, tanto de Bom Jesus quanto de Vacaria, bem como em livros tombo da Igreja, não se encontram referências às questões relativas ao ensino “em casa”. Qual a dimensão dessa prática tão usual nos relatos dos sujeitos da pesquisa? São Histórias de educação permeadas por alegrias, frustrações e sacrifícios envolveram o cotidiano de pais, professores e alunos. Esses sujeitos que tiveram seu primeiro contato com a escolarização na ausência de escola.

Foi o Acervo de Memória Oral do Arquivo Municipal de Bom Jesus que possibilitou o contato com outro mundo da escolarização, o mundo do “estudo” e da “aula”, não aquele legado pelos registros das escolas, secretaria de educação ou outros órgãos oficiais. Um mundo lembrado por cada sujeito entrevistado, que traz ao presente as lembranças da zona rural, dos primeiros professores; das aulas; das dificuldades de chegar à casa de um vizinho; de enfrentar frio; da precariedade de alguns professores; de formas diversas de aprender as “primeiras letras”.

Entre os documentos escolhidos, inicio com as memórias de Seu Doti, que recorda a forma com que pais e tios estudaram por volta da década de 1910.

Teve, nas épocas que me antecederam bons professor, meu pai, meus tios, homens de 80 anos hoje, tinham uma calegrafia beleza, uma perfeição, era uma raridade, até hoje. Foi bons professores que vieram [...] João Laurindo, foi um grande professor, Zé Ribeiro, Tota Rodrigues que lecionava no *Faxinal*. *Como é que eram esses professores?* *Quem é que pagava?* Eram pagos, digamos assim, um fazendeiro contratava esse professor pra lecionar, e esse aí agrupava os sobrinhos, as famílias, os amigos, os parentes de perto (AMOBJ, 1995, Entrevista).

Sigo com Dona Maria dos Prazeres, da década de 1920, que lembra: “Estudei em casa com o professor Antônio Tato, que depois foi substituído por um outro professor que vinha de São Joaquim; para terminar as séries iniciais, fui para a cidade estudar com a D. Nair Boff [...]” (AMOBJ, 1990, Entrevista,).

Seu Ambrosio da Silva, da mesma década, conta:

[...] estudei muito pouco, porque era só escola particular; lá no sítio às vezes tinha, às vezes não tinha. Os pais que pagavam professor. O falecido pai pagou professor. Professor Otávio Silveira e um tal de Inácio. Eu não estudei. Muito pouco, aprendi meio à força; assim, não escrevo muito bem (AMOBJ, 1994, Entrevista).

Seu Edmundo Jacoby recorda as aulas em casa, com professor contratado, no início da década de 20.

O primeiro professor, era escola particular pago pelo pai, era Valter Peixoto, bom professor, eu tinha 8 anos. Depois vieram pra perto, já tinha escola municipal. Os professores era Ladislau Tietböl,

irmão do Maximiliano, era lá no Pascoal, e Otávio Silveira, os dois municipais (AMOBJ, 1994, Entrevista).

Continuando com as memórias sobre as aulas em casa, Dona Lili recorda como iniciou seus estudos:

Iniciei meus estudos em casa, na fazenda onde morava com meus avós. O professor era seu João Telatin, a aula era particular, o professor lecionava na cidade para vários alunos e vinha para a fazenda só para dar aulas pra mim (AMOBJ, 1997, Entrevista).

Nos aspectos relacionados às aulas com professores em casa contratados pelos pais, a entrevista com Seu Orizon Roque de Souza (Doti)<sup>5</sup> é rica em detalhes, abordando os aspectos que se estão discutindo com informações esclarecedoras e singulares.

Em suas memórias, descreve um cenário de educação em uma das regiões mais distantes da sede do município de Bom Jesus, a região que abrange as localidades denominadas Silveira, Faxinal Preto<sup>6</sup> e São José dos Ausentes.

Ao recordar seus estudos, já na década de 1940, Seu Doti relata:

Eu pra estudar, a princípio meu pai contratou uma moça que chamava-se Dona Ermínia Valim, esposa de seu Ari Valim. [...] ela nos lecionou um ano em casa. Nós éramos na época, era seis irmãos que estudavam em casa. Eu estudei um ano em casa depois fui pro Faxinal, estudei com uma professora municipal, teve uma professora municipal, Dona Alice Moreira (AMOBJ, 1995, Entrevista).

A professora Lucila, também da década de 1940, rememora as aulas que teve em casa, na mesma época em que Seu Argeu, quando fala da educação dos filhos.

[...] o primário [...] eu comecei com professor particular em casa, era uma pessoa que se pode dizer semi-analfabeta. A minha mãe não tinha tempo de nos dar aula, então ela ficava bordando, fazendo o serviço e explicava para o professor e ele nos dava aula. Hoje, quando penso no professor, ele não tinha as mínimas condições. Depois desse, tive mais uma professora e um professor [...] em casa [...] era eu, minha irmã e tinha outra pessoa, eu acho que a filha de um empregado. Depois nós fomos para a escola municipal a 1 km da nossa casa, que nós morávamos no sítio e essa professora também sabia muito pouco (AMOBJ, 2004, Lucila, Entrevista).

Meus filhos tiveram professor em casa, paguei professor particular pra lecionar, chamava-se Pedro Henrique Magaldi, apelido Totinha, era de São Joaquim, mas criado em Bom Jesus. Ele lecionou em duas localidades, eu me mudava muito, deu aula em Monte Alegre e na Fazenda São Luiz (AMOBJ, 1993, Argeu, Entrevista).

Dona Emilia, quanto aos estudos de seus filhos, relata:

Aprenderam a escrever com sabugos, faziam as letras com sabugo, a primeira aula foi em roda do fogo, os pais e os tios que ensinavam os filhos, o tio mais velho era responsável por cuidar de todas as crianças. Aprendiam com o tio o alfabeto fazendo todo o alfabeto com sabugo de milho. Não tinha colégio, meu marido justava um professor em casa e juntava os vizinhos para dividir as

despesas. O primeiro professor contratado na fazenda das Almas, para ensinar meus filhos, foi seu Alfeu; ele era do 8º distrito; além de professor, era também artesão de chifre. O professor morava na fazenda, ganhava casa e comida, e cada vizinho pagava para seu filho. Pra fazer o admissão nós justava um professor mais sabido (AMOBJ, 1993, Entrevista).

Pelo que é possível projetar com base na idade dos sujeitos, as memórias das aulas em casa percorrem uma temporalidade relativamente extensa, desde as memórias iniciais de Seu Doti em 1910, Seu Ambrósio e Edmundo, que datam da década de 1920, até novamente Seu Doti, professora Lucila e os filhos de seu Argeu, na década de 1940. São, portanto, 40 anos de formas de ensinar e aprender que se dão na zona rural, durante um determinado tempo, fora da instituição escolar e que, no entanto seguem certas normas da cultura escolar.

Dominique Julia (2001) aponta o espaço escolar como um dos elementos essenciais à constituição de uma cultura escolar; mesmo que as aulas em casa, obviamente, não contemplem essa premissa, nesse processo percebem-se os outros dois elementos enunciados por Julia, que são certa graduação nos conteúdos e um professor, profissional específico para o trabalho.

Essa forma de dar estudo aos filhos, em regiões onde não havia escolas e nem sequer uma aula era alternativa amplamente adotada na região. A carência de aulas, em muitos casos, parece acontecer devido à distância da localidade em relação à sede do município ou

<sup>5</sup> Seu Doti relata as formas de escolarização de uma região, na data da pesquisa pertencente ao município de Bom Jesus e muito distante da sede, que, atualmente, pertence ao município de São José dos Ausentes.

<sup>6</sup> Silveira e Faxinal Preto são distritos do município de São José dos Ausentes, que foi desmembrado em 1991 do município de Bom Jesus

devido ao fato da região ter poucos alunos, o que se pode concluir pelo Decreto nº. 19 de 1º/08/1926 do município de Bom Jesus, que “transfere a aula mista de Rondinha para a Ramadinha no 1º distrito desse município, devido à exigüidade de freqüência”<sup>7</sup>.

No percurso das memórias, é possível observar, ainda, algumas características comuns na maioria dos relatos; isto é, a prática habitual de que o professor morasse na casa dos pais dos alunos. Em caso de uma determinada família contratar um professor e haver vizinhos interessados na aula, as crianças frequentavam a casa dessa família com o propósito de estudar, e cada pai contribuía, pagando o professor de acordo com o número de filhos.

Parecia haver colaboração entre famílias, vizinhos, patrões e empregados na forma de “gerenciar” o ensino. Isso é observado nas memórias do Seu Doti, quando conta sobre o acesso das pessoas da região ao estudo: “[...] também tinham a oportunidade de estudar, aprender o ABC, como eles diziam. Então aprendiam a desenhar o nome e tal. Lado onde passou professor na época, as pessoas, branco, moreno, mulheres, tudo aprenderam a escrever” (AMOBJ, 1995, Entrevista), e Dona Emília: “Não tinha colégio, meu marido justava um professor em casa e juntava os vizinhos para dividir as despesas” (AMOBJ, 1993, Entrevista).

Quanto às relações de gênero, não se observam, em nenhum relato, diferenças entre homens e mulheres no que se refere aos diferentes aspectos e especificidades da forma

de escolarização abordada. Ambos recebiam instrução, na medida em que era viabilizada a possibilidade, e essa estava mais relacionada às disponibilidades de um professor e à localização geográfica de onde morava o aluno do que propriamente ao sexo.

Quanto aos professores, entre os 18 mencionados durante o período analisado, 14 eram do sexo masculino e três do feminino; as mulheres só irão aparecer nos relatos da década de 1940, o que nos levará, em outro artigo, à discussão dos diferentes aspectos que envolvem os processos de feminização do magistério.

### A Região Colonial Italiana e as escolas étnico-comunitárias

Uma das características das duas regiões pesquisadas está relacionada ao aspecto geográfico, no que diz respeito à distância dos distritos com relação à sede do município – na RCI, Caxias do Sul, e na RCCS, Bom Jesus – e desse com os centros maiores, às estradas sem pavimentação e ao clima frio no inverno. Essas características são fatores determinantes, em alguns casos, nas práticas adotadas em relação à educação.

As longas distâncias – tendo-se em conta a época pesquisada –, acrescidas de estradas precárias e da carência de meios de transporte, dificultavam o acesso à escola por parte das crianças de algumas comunidades; esse aspecto nos remete a uma problematização central: como, nas primeiras décadas do século XX, com as dificul-

dades agudizadas por falta de professores, dificuldades financeiras e localização geográfica – além de práticas familiares e necessidades individuais – se desenvolviam as possibilidades de estudar?

Para refletir sobre essa questão, diferentes fatores se interligam caracterizando a história da educação das duas regiões analisadas, o lugar e a importância conferida ao *estudo*<sup>8</sup> nessas comunidades.

De acordo com Kreutz (2000), nos estados com número expressivo de imigrantes, como é o caso do RS, a falta de escolas públicas foi suprida em regiões de colonização homogênea pelas escolas étnicas; assim, havia poucas escolas no Rio Grande do Sul, excetuando-se, talvez, essas regiões.

No Brasil, nas regiões de imigração alemã, até o ano de 1939, havia 1.579 escolas étnicas/comunitárias, seguidas pelas regiões de imigração italiana, que, no mesmo período, contavam com um número de 396 escolas. Kreutz estima que, no Rio Grande do Sul, as escolas étnico-comunitárias alemãs eram aproximadamente 1.200; quanto às italianas, segundo Luchese, não é possível ter um número aproximado em função de sua efemeridade. A história das escolas, nos anos finais do século XIX e nas três primeiras décadas do século XX, no Rio Grande do Sul, está, portanto, articulada, entre outros fatores, à vinda de imigrantes e à formação das colônias na serra gaúcha.

Para analisar o contexto da escolarização na RCI, essa pesquisa contou com os documentos do acervo de memória do ECIRS<sup>9</sup>,

<sup>7</sup> Livro de Registros de decretos governativos municipais D-L-01, 1925 a 1940 (cidade de Bom Jesus).

<sup>8</sup> A palavra “estudo” é empregada em detrimento de escolarização ou educação, por ser essa a palavra utilizada nos depoimentos.

<sup>9</sup> “Elementos Culturais das Antigas Colônias Italianas da Região Nordeste do Rio Grande do Sul/ECIRS”, desenvolvido desde o ano de 1982 com suporte institucional da Universidade de Caxias do Sul. O projeto, que completou 25 anos em 2007, focaliza o universo rural das Antigas Colônias, que atualmente correspondem a mais de uma dezena de municípios. Em sua trajetória, o Projeto inventariou elementos de diferentes segmentos, como arquitetura, cultura material, usos e costumes, literatura oral e aspectos relacionados à educação, nos municípios originários das Antigas Colônias.

que indicaram algumas especificidades das escolas étnicas presentes na zona rural da RCI, bem como outras práticas adotadas na região.

Os relatos analisados foram das professoras Rosa Meneguetti Bovo<sup>10</sup>, Lídia Lamper de Freitas, Ludvina Sirtole Tisott, Catarina Rosa Piva Foppa, Dorotéia Rizzon Corte, Marina Bridi Moretto e Nair Menegotto Pedreira Grandi, que lecionaram na RCI entre as décadas de 1910 e 1940.

As primeiras informações dizem respeito a Rosa Meneguetti Bovo, que, em suas memórias, traça o cenário de um país necessitado de “alguém” que cumprisse o papel de professor. Ela nasceu na Itália e chegou ao Brasil em 1908.

Dona Rosa ficou somente um ano em São Paulo, e depois se mudou para Caxias. Ela e o marido foram contratados pelo intendente para lecionar na escola de São Giacomo, onde permaneceram por um ano. “Depois de São Giacomo me demitiram”. Fazendo referência ao conteúdo escolar, recorda: “Primeiro de tudo eu começava a alfabetizar, [...] depois vinham aqueles livros que chegavam, belos e ilustrados. Começava com a base alfabetica e alfabetizava [...] O meu lema era ‘sou italiana’, mas censuraram essa frase aqui” (AMOECIRS, 1980, Entrevista). Segundo Luchese (2007), até meados da década de 1930 ainda se encontra, nas escolas étnico-comunitárias na RCI, material didático vindo da Itália, o que indica ser o material utilizado por Rosa. O mesmo era custeado pelo governo italiano para difundir os ideais patrióticos característicos do fascismo de Mussolini.

Quanto a Dona Lídia, iniciou seus estudos em uma escola na cidade de

Montenegro e ingressou na carreira do magistério em 1921. Relata que “[...] a prefeitura resolveu também fazer os concursos. Então eu aprovei, estava... já tinha tirado a 6ª série, e aprovei, fiz o concurso e passei muito bem. Aí me nomearam em Arroio Canoas [...] fiz até a 6ª série, mas eu continuei sempre estudando nas férias” (AMOECIRS, 1987, Entrevista).

A senhora Ludvina iniciou seus estudos com 11 anos, e entrou na escola por volta de 1923. Segundo seu relato, sua carreira no magistério iniciou aos 15 anos; após ter frequentado a escola por cinco anos, foi indicada pelo intendente da época o senhor Celeste Gobatto. Fez um exame para iniciar a carreira; no entanto, só pôde lecionar “provisório”, pois não tinha a idade mínima necessária, nesse caso, 18 anos. Lecionou em duas escolas na localidade de São João, 4ª Légua, colônia 22, e no Travessão Tirolês, colônia 17, em duas escolas municipais. Morava na casa dos colonos e priorizava o ensino do catecismo.

Dona Catarina iniciou seus estudos em Garibaldi, aprendendo o catecismo por volta de 1917, com aproximadamente 7 anos, com uma professora que ensinava no colégio das irmãs. Para ingressar na carreira do magistério, em 1929, submeteu-se a um exame: “Mandaram fazer uma redação, depois fizeram umas perguntas, também de gramática, e aí então mandou fazer umas continhas e só”. Iniciou a carreira na Boa Vista, e residia em uma casa de família, porque não queria morar sozinha na “aula”; posteriormente foi lecionar na Escola Coronel Pilar, também morando na casa de pessoas da comunidade.

Dona Dorotéia relata que foi para a escola com 5 anos e meio, em 1925; a escola era no Tuiuti, a professora se chamava Marcolina Zacaron e ensinavam em italiano, “[...] porque ninguém entendia nada”. Explica que falavam italiano em casa e na escola também “porque nós não entendia, depois então que nós fomos nos adaptando aos pouquinhos, o professor explicava e a gente ia...” (AMOECIRS, 1986, Entrevista).

Iniciou sua carreira “lecionando particular” em 1932 auxiliando outra professora, senhora Marcolina Barcaron, em uma escola municipal. Os pais pagavam a ela 200 réis; na época estava com 13 anos. Um tempo depois fez concurso e foi nomeada pelo prefeito Miguel Muratori, mas não pôde assumir, pois tinha somente 15 anos, e a idade mínima era 18 anos.

Com relação aos seus primeiros anos de escolarização, Dona Marina Bridi Moretto conta que começou a frequentar a escola em São Virgílio, com aproximadamente 7 anos, por volta de 1933; a escola se chamava Escola São Virgílio. Pelos seus relatos há indícios de que era municipal afirma que “os professores acho que eram pagos pelo município, mas a escola em si era da comunidade” (AMOECIRS, 1986, Entrevista).

Começou a lecionar em 1940 na Linha Barro Experimental em uma escola da paróquia, com os professores pagos pela prefeitura. Era, segundo suas memórias, uma região de colonização alemã, porém a família com quem morava era de italianos, assim como ela. Lembra que “[...] o resto das crianças só falavam em alemão. Eu não entendia nada e eles tampouco me entendiam. Então na época eu só ensinava a tabuada, a ler e escrever, outras

<sup>10</sup> O original dessa entrevista está em italiano; ela foi transcrita para o arquivo também em dialeto italiano e traduzida para essa pesquisa.

coisas não havia possibilidade" (AMOECIRS, 1986, Entrevista).

Ficou um ano nessa escola e, em abril de 1941, foi para a escola Tomé de Sousa, no Travessão Carlos Gomes.

O início da escolarização da senhora Nair Menegotto se deu aos 6 anos. Cursou até a 5<sup>a</sup> série em um grupo escolar; não fica claro, mas parece ter sido em Bento Gonçalves. Prestou concurso para iniciar a carreira do magistério por volta de 1943. "Quando fiz aquele concurso que tirei o primeiro lugar, aí me deram pra mim escolher e fui lecionar na Linha Gumercindo, a escola era São Paulo" (AMOECIRS, 1988, Entrevista). Mais tarde fez cursos de aperfeiçoamento.

Observa-se através dos relatos dos professores que havia, tanto no período em que estudaram, anterior a 1920, como durante o período em que lecionaram, de 1920 a 1940, a presença de escolas na RCI, indicando que, mesmo precária e com poucos recursos, a instrução era feita em um espaço escolar, com instalações nem sempre específicas, porém utilizadas para esse fim. Das sete professoras entrevistadas, já na década de 1920, cinco mencionam a realização de concurso para o ingresso no magistério. Os concursos, segundo Luchese (2007), eram pouco mais do que uma verificação de que o sujeito sabia ler e escrever.

Quanto às relações de gênero, no caso da RCI, observa-se que, dos entrevistados que exerceram a docência entre os anos de 1910 e 1940, todas eram mulheres.

### **Práticas de escolarização: Região Colonial Italiana e Campos de Cima da Serra, considerações finais**

Ainda que estejam próximas geograficamente, a aproximadamente 150 km de distância uma

da outra, a RCCS e a RCI apresentam, em alguns aspectos, características distintas; em outros, entretanto, são visíveis as semelhanças quanto às práticas de escolarização.

O município de Bom Jesus, na RCCS, se encontra próximo a algumas das regiões de imigração alemã, como Três Forquilhas e Taquara, porém não recebeu diretamente esses imigrantes, como a RCI. Para Bom Jesus migraram, em período posterior, descendentes de italianos e alemães que se misturaram aos luso-brasileiros que ali já se encontravam, não formando as colônias homogêneas observadas em outras regiões, o que pode ter lhe conferido práticas distintas de escolarização quando comparada à educação nas colônias.

Segundo Werle (2010), a partir da instauração do regime republicano, ocorreu, no final do século XIX e nas primeiras décadas do XX, a expansão do ensino público com a implantação de escolas elementares na região urbana; porém, o mesmo não aconteceu no meio rural. O meio rural estava servido de escolas comunitárias, que eram mantidas por associações, de modo geral, vinculadas à igreja católica ou luterana, dependendo da comunidade. Essas escolas, no entanto, segundo estudos de Kreutz, se encontravam, como já mencionado, em regiões de colonização homogênea.

Rambo também relata, a partir de pesquisas na região de imigração alemã, que "antes mesmo de pensar em construir uma igreja, os alemães tratavam de edificar uma escola" (1994, p. 18). Em sua análise do processo de instituição de escolas nas regiões rurais do Rio Grande do Sul, indica uma diferença de atitude em relação à escola entre alemães, lusos e italianos: "o português deixava a instrução inteiramente para o governo e só mandava os filhos esporadicamen-

te para a escola pública existente" (*Das Auswanderungsproblem*, in Rambo, 1994, p. 24). Com relação aos italianos que imigraram, o mesmo texto afirma que a construção de uma capela era prioridade, porém não se observava a mesma preocupação com relação a escolas; entretanto, entre os alemães a primeira providência era a construção de uma escola.

Pereira (2010) ao relatar alguns aspectos da educação do Litoral Anchieta, uma região rural no interior do estado de São Paulo, outro estado que recebeu um número expressivo de imigrantes no final do século XIX, relata a existência de escolas públicas nas primeiras décadas do século XX.

No entanto, nas memórias escutadas referentes à RCCS, o diferencial está, justamente, na falta de escolas. Não há alusão, na zona rural, à sua presença, nem comunitárias, nem públicas. Essas últimas, quando mencionadas, são chamadas aulas, caracterizadas por serem pequenas construções isoladas nem sempre construídas com o propósito de servir à educação. As longas distâncias entre as propriedades rurais são mencionadas nas narrativas entre os aspectos que dificultavam a frequência por parte dos alunos às precárias escolas existentes (Grazziotin, 2008).

Foram essas características, talvez, que propiciaram a prática de contratação de professores pelas famílias, sendo, assim, a solução para o problema concernente à falta de escolas, relativizado com a instituição das "aulas com professores em casa". Com essa prática, as crianças estudavam em casa, porém essas aulas não eram propriamente particulares; nos documentos orais, observa-se que, na maioria das vezes, quando uma família tomava a iniciativa de contratar um professor e alojá-lo em sua casa, várias

outras compartilhavam desse professor, enviando seus filhos e dividindo as despesas. Em muitos casos, o professor era responsável por realizar outras tarefas, não só a de ensinar as crianças (Grazziotin, 2008).

Assim, contrariamente ao observado nos trabalhos de Werle (2010, 2005) e Kreutz (2000), Rambo (1994) não percebe que a forma de minimizar o problema de um ensino público precário e deficiente, na RCCS, tenha sido através da implantação de escolas comunitárias, nem de uma nem de outra etnia. As práticas observadas durante a pesquisa dizem respeito, em sua maioria, à forma de escolarização que se denominou de “aulas com professores em casa”, maneira de contornar a carência de escolas, ainda não mencionada em pesquisas sobre o tema, em outras regiões.

Embora essas “aulas” tenham sido identificadas em dois municípios da RCCS, a saber, Bom Jesus e São José dos Ausentes, é possível que, ao serem investigados outros, pertencentes a essa região, a mesma prática seja observada, caracterizando uma forma de escolarização, de fato, comum a esse espaço geográfico. Mas tal afirmação necessita de um maior investimento no campo da pesquisa em História da Educação, na Região dos Campos de Cima da Serra.

Ainda no que se refere à RCCS, foi possível identificar a precariedade na formação dos professores que ministram essas aulas, percebidas nas seguintes lembranças: “Pra fazer o admissão, nós justava um professor mais sabido”; “A minha mãe não tinha tempo de nos dar aula, então ela ficava bordando, fazendo o serviço e explicava para o professor e ele nos dava aula. Hoje, quando penso no

professor, ele não tinha as mínimas condições”, ambas mais ou menos da década de 1940. Os professores, em muitos casos, provinham de municípios vizinhos, como Araranguá e São Joaquim.

O mesmo pode ser percebido na RCI, onde a precariedade é observada no grau de escolarização dos professores, média de cinco anos.

Uma pergunta que surge no decorrer da pesquisa é: como se media o grau de escolarização para enquadrar os alunos no ensino regular, visto que, nas “aulas com professores em casa”, isso não ficava definido?

Através do relato de D. Lili, o exame, para avaliar o nível de conhecimento do aluno, era o que o enquadraria na série correspondente ao seu desempenho. O depoimento da professora Lucila corrobora essa prática, ilustrando um fato específico de sua vida que, penso, poderia ocorrer com certa frequência com relação a alunos que iniciaram seus estudos fora da instituição escolar.

[...] teve umas situações bem engraçadas, todo mês tinha sabatina, eu não tinha a mínima idéia o que era isso [...] Chegou o dia da tal sabatina... a professora ditou, primeira questão, e eu: como, professora? A palavra mais parecida que eu conhecia era cristão, então coloquei 1º cristão, 2º cristão [...] terminada a prova a irmã chamou minha tia – que eu morava com ela – para me remover para a 1ª série. Aí minha tia e minha prima, que já estava no 3º ano do ginásio, me ensinaram. Minha tia pediu pra irmã me deixar ficar mais um pouco para ver se eu acompanhava [...] aí eu aprendi. Naquele ano mesmo eu fui promovida pra 4ª série e elas acharam que eu tinha condições de fazer o admissão no fim do ano, mas meu pai foi sábio, disse: essa guria tá muito fraca, pode não acompanhar o ginásio. Aí eu ganhei o ensino regular

[...] fiz o ginásio em Antônio Prado parando na casa da minha bisavó e de uma tia (AMOBJ, 2004, Entrevista).

As memórias analisadas apontam diferentes aspectos surgidos em decorrência da necessidade de educação formal, questões comuns a uma determinada época, porém, distintas, em certa medida, quando se comparam as duas regiões de abrangência da pesquisa, que, embora, próximas geograficamente, apresentam algumas características específicas.

Como aspectos comuns podem-se indicar, entre outros, a prática de morar com familiares longe de casa, a falta de qualificação dos docentes, a dificuldade de enquadramento no ensino regular, as longas distâncias e a precariedade de acesso que separa a zona rural da sede dos municípios.

O hábito de morar com parente ou conhecido, ou com pais dos alunos, nas duas regiões é relatado, na RCCS, por Dona Maria dos Prazeres, que “parou na casa do Seu Francisco Spinelli”; pela professora Lucila, que foi morar em Antônio Prado com sua bisavó e uma tia; e por Dona Júlia, que morava com as próprias professoras, no caso, as Irmãs Ramos. Na RCI, Dona Ludvina morava com os colonos, Dona Catarina morava “em casa de família” e Dona Marina Bridi Moretto conta que morava com uma família de italianos em uma região de colonização predominantemente alemã. Não comentam que pagassem alguma importância pela hospedagem – nem alunos, nem professores; parece ser aquele exemplo de solidariedade compartilhada, prática que diz respeito talvez à cultura da região.

A prática de “parar”<sup>11</sup> com alguém para estudar ou lecionar parece

<sup>11</sup> Termo regional comumente empregado nas entrevistas que significa morar com alguém.

ter sido, em função das distâncias, das dificuldades financeiras e da inexistência de escolas para continuação dos estudos, uma necessidade e uma alternativa.

No processo de sistematização da educação analisado, emergem formas específicas de ensino, práticas singulares às culturas do lugar, mesclando-se, na zona rural, no mesmo espaço temporal, as aulas com professores em casa, pagos pelos pais, e as pequenas escolas mantidas pela comunidade.

Os aspectos aqui abordados não têm a intenção de salientar especificidades regionais e culturais como únicas, numa espécie de “narcisismo das pequenas diferenças”, como afirma Burke (2002), e sim salientar algumas particularidades que, provavelmente, façam parte de uma história de maior amplitude.

A especificidade está no vivido, na experiência de vida de cada sujeito que rememora. A universalidade está nos pontos de contato entre essas e outras memórias, de outras culturas, nas práticas adotadas, nas formas de contornar os problemas relativos à educação, que, ao longo do tempo, se instituíram, permanecendo durante décadas em diferentes espaços. Diferentes aspectos demarcam diferenças e/ou semelhanças, funcionando como dispositivo discursivo para determinar particularidades regionais ou identificações com um contexto maior (Bastos, 2008).

## Referências

- BASTOS, M.H.C. 2008. *Pense globalmente, pesquise localmente: em busca de uma mediação para a escrita da História da Educação*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 18 p. [não publicado].
- BURKE, P. 2002. *História e teoria social*. São Paulo, Editora da UNESP, 275 p.
- CHARTIER, R. 2004. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo, UNESP, 395 p.
- FERNANDES, R. 2005. Prefácio. In: M.C.C. VASCONCELOS, *A casa e seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos*. Rio de Janeiro, Gryphus, p. 8-12.
- GRAZZIOTIN, L.S.S. 2008. *Memórias recompondo tempos e espaços da educação – Bom Jesus/RS (1913-1963)*. Porto Alegre, RS. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 384 p.
- JULIA, D. 2001. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação SBHE*, 1:9-43.
- KREUTZ, L. 2000. A educação de imigrantes no Brasil. In: E.M.T. LOPES; L.M.F. FILHO; C.G. VEIGA, *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 347-370.
- LUCHESE, T. A. 2007. *O processo escolar entre imigrantes da região colonial italiana do RS – 1875 a 1930: leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita*. São Leopoldo, RS. Tese de doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 495 p.
- NORA, P. 1984. *Les lieux de mémoire – I La république*. Paris, Gallimard.
- PEREIRA, M.A.F. 2010. Assistência ao Litoral de Anchieta e a experiência de educação de líderes femininas (1939 a 1942). In: F.O.C. WERLE, *Educação rural: práticas civilizatórias e instituição da formação de professores*. Leopoldo, Oikos, p. 87-105.
- WERLE, F.O.C. 1997. Escola complementar como espaço de formação. *Revista Veritas*, 42(2):307-316.
- WERLE, F.O.C. 2005. Prática de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa: Fundação Carlos Chagas*, 35(126):609-634.
- WERLE, F.O.C. 2010. Contextos, institucionalização e práticas pedagógicas em Escolas Normais Rurais. In: F.O.C. WERLE, *Educação rural: práticas civilizatórias e instituição da formação de professores*. Leopoldo, Oikos, p. 87-105.

formação de professores. São Leopoldo, Oikos, p. 273-288.

RAMBO, A.B. 1994. *A escola comunitária teuto-brasileira católica*. São Leopoldo, Editora Unisinos, 205 p.

SANTOMÉ, J.T. ; PARASKEVA, J.M.; APPLE, M.W. 2003. *Ventos da (des) escolarização: a nova ameaça a escola pública*. Lisboa, Planalto, 141 p.

SCOTT, J. 1990. Gênero: uma categoria útil da análise histórica. *Educação e Realidade*, 16(2):5-22.

VASCONCELOS, M.C.C. 2005. *A casa e seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos*. Rio de Janeiro, Gryphus, 242 p.

WERLE, F.O.C. 1997. Escola complementar como espaço de formação. *Revista Veritas*, 42(2):307-316.

WERLE, F.O.C. 2005. Prática de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa: Fundação Carlos Chagas*, 35(126):609-634.

WERLE, F.O.C. 2010. Contextos, institucionalização e práticas pedagógicas em Escolas Normais Rurais. In: F.O.C. WERLE, *Educação rural: práticas civilizatórias e instituição da formação de professores*. Leopoldo, Oikos, p. 87-105.

## Fontes primárias

ARQUIVO MUNICIPAL DE BOM JESUS (AMOBJ). 1990-2004. Acervo de Memória Oral.

ARQUIVO DO PROJETO ECIRS (AMOE-CIRS). 1984-1996. Transcrições do Acervo de Memória Oral.

Submetido em: 26/08/2011

Aceito em: 26/09/2011

Luciane Sgarbi Santos Grazziotin  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
Av. Unisinos, 950, Cristo Rei  
93022-000, São Leopoldo, RS, Brasil

205