UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Dissertação de Mestrado em Educação

A Escola Garibaldi e o professor José Rodeghiero na Colônia Maciel - Pelotas/RS (1928-1950): grupo local e etnia

Renata Brião de Castro

Pelotas, 2017

Renata Brião de Castro

A Escola Garibaldi e o professor José Rodeghiero na Colônia Maciel – Pelotas/ RS (1928 – 1950): grupo local e etnia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área do conhecimento: História da Educação.

Orientadora: Profª Drª Patrícia Weiduschadt

Pelotas, 2017

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas

Catalogação na Publicação

C355e Castro, Renata Brião de

A Escola Garibaldi e o professor José Rodeghiero na Colônia Maciel – Pelotas/ RS (1928 – 1950) : grupo local e etnia / Renata Brião de Castro ; Patrícia Weiduschadt, orientadora. — Pelotas, 2017.
220 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

1. Colônia Maciel. 2. Escola Garibaldi. 3. Atuação docente. 4. Etnia italiana. 5. Cultura local. I. Weiduschadt, Patrícia, orient. II. Título.

CDD : 370

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

Renata Brião de Castro

A Escola Garibaldi e o professor José Rodeghiero na Colônia Maciel – Pelotas/ RS (1928 – 1950): grupo local e etnia

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 05 de janeiro de 2017.

Banca examinadora:

Profª. Drª. Patrícia Weiduschadt (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof. Dr. Elomar Antonio Callegaro Tambara
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profª. Drª. Giana Lange do Amaral
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profª. Drª. Terciane Ângela Luchese Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Dedico esta dissertação a Patrícia Cruz, amiga querida.

Agradecimentos

Ao concluir uma pesquisa de mestrado, muitas são as memórias consolidadas. O caminho não é feito de forma reta e linear, muitos foram os ajustes e reajustes, os cortes e acréscimos, o voltar às fontes, o descobrir dos encantadores arquivos, a expectativa no desenrolar de uma entrevista de história oral, e, a escrita, por vezes fria e solitária.

Como nos alerta Certeau (1982), o primeiro trabalho do historiador é desmontar os dados para reagrupá-los numa nova ordem, mas não só nas fontes. Também, para a pesquisadora, foi necessário abandonar algumas concepções, adentrar em outras e, neste percurso, muita ansiedade no meio. Uma museóloga se torna então, historiadora da Educação de ofício e por opção.

Muitas são as lembranças deste período, que merecem destaque neste momento. Entretanto, como bem sabemos, a memória humana seleciona o que lembrar, ou, como numa exposição museológica, não se expõem todos os fatos, há sempre um recorte. Algumas memórias não precisam ser registradas por escrito, pois, como afirma Le Goff (1990), as letras duram para sempre. Assim, é necessário escrever os agradecimentos a muitas das pessoas que contribuíram de forma significativa para a formação da pesquisadora.

Inicialmente, como não poderia ser diferente, agradeço, de forma muito especial minha super orientadora Patrícia Weiduschadt, por toda a confiança depositada. Por ter acreditado na pesquisa e motivado a sempre seguir em frente, por ser a pessoa atenciosa e querida que é, por todas as contribuições para esta pesquisa, pela parceria e amizade construída ao longo deste tempo, por me fazer acreditar, nos momentos de dúvida e angústia, que era possível construir este trabalho. Os méritos do trabalho são nossos, as eventuais falhas são por minha conta.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela formação durante o curso de mestrado, onde tive a oportunidade de exercer, pela primeira vez, a docência.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES-, pela concessão da bolsa de pesquisa, que possibilitou a dedicação exclusiva.

Aos integrantes do grupo de pesquisa: Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE –, por todos os momentos partilhados em conjunto pela boa convivência nestes anos. Fazer parte deste grupo é, e sempre será, um prazer.

Aos professores convidados para a banca avaliadora deste trabalho, Terciane Ângela Luchese, Giana Lange do Amaral e Elomar Antonio Callegaro Tambara, por todas as contribuições para esta pesquisa.

À Escola Garibaldi e a todos seus atores (professores, alunos e funcionários), em especial à direção da Escola, que disponibilizou o acesso aos arquivos da instituição, a disponibilidade para esclarecer dúvidas e conversar sobre a pesquisa. Além disso, agradeço o convite para apresentar meu trabalho durante as comemorações do aniversário da escola.

À Paróquia de Santa Ana, na Colônia Maciel, em especial ao Padre Capone e a Maria pela ajuda neste trabalho.

Às instituições nas quais foram pesquisadas as fontes para a pesquisa,

Aos entrevistados, sujeitos da história oral, agradeço por gentilmente me receberam em suas casas e compartilharem suas memórias.

Agradeço à professora Carla Rodrigues Gastaud, orientadora durante a graduação, pela amizade e atenção, pelo dom de ter as palavras certas na hora certa.

A minha amiga, de todas as horas e momentos, Patrícia Cruz, por tudo, todos os dias que, mesmo longe, se fez presente. Nos momentos mais ansiosos da indefinição da pesquisa, lá estava você, a melhor pessoa que eu poderia ter conhecido durante a graduação, melhor amiga, melhor parceira de escrita, melhor colega de orientação. Obrigada por sempre. Agradeço também ao “anexo” Lennon Souza.

A todos os amigos que, de longe ou de perto se fizeram presentes.

A Carol Braga, Tati Viero, Carmen Leal, Chéli Meira e Ana Beatriz, pelo carinho e amizade.

A Raquel Santos, por compreender as angústias desta pesquisadora e motivar a seguir em frente, por tornar esta caminhada mais leve e alegre.

A Vanessa Barrozo Teixeira, por ter oportunizado o primeiro contato com o grupo e com a área da História da Educação.

A Chris Ramil, pelo trabalho de design neste trabalho e pela atenção.

A tia Nara, Sérgio e Luana, por constituírem a minha família pelotense.

A toda minha família, que sempre apoia e confia, sabendo entender, sobretudo, as ausências. De maneira especial, aos meus pais, minha irmã Dani, e minha avó Iolanda Castro, pelo carinho desde sempre.

De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores (LE GOFF, 1990, p. 485).

Resumo

CASTRO, Renata Brião de. **A Escola Garibaldi e o professor José Rodeghiero na Colônia Maciel – Pelotas/ RS (1928 – 1950):** grupo local e etnia. 2017. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

Esta dissertação tem como objetivo abordar a Escola Garibaldi, no recorte temporal estabelecido entre os anos de 1928 e 1950, período de atuação do primeiro professor da escola, José Rodeghiero. Desta forma, a problemática central da investigação está relacionada com a permanência do professor na instituição escolar, a qual esteve tangenciada por questões identitárias, comunitárias, étnicas e religiosas. A Escola Garibaldi foi construída no ano de 1928, sendo que, em 1929, começam as aulas na instituição. Está localizada na Colônia Maciel, região colonial do Município de Pelotas (RS), local que foi colonizado em fins do século XIX por imigrantes de origem italiana. Como se procurou mostrar nesta investigação, a escola, mesmo surgindo dentro do setor público, carrega aspectos de uma instituição comunitária. É válido mencionar que esta é uma pesquisa inserida no campo da História da Educação e, faz uso da perspectiva teórica da História Cultural. Como principais contribuições para a área da História da Educação, a presente pesquisa investiu um olhar na instituição escolar, onde se pode perceber a relação existente entre a escola, a comunidade e a instituição religiosa. Assim, analisar estes fatores constituiu-se no objetivo principal deste trabalho. O professor José Rodeghiero era uma pessoa envolvida com a vida cotidiana do local, e legitimada pelos moradores para as tarefas que exercia, seja na escola ou na comunidade. Desta forma, a principal contribuição é mostrar a permanência do professor numa escola rural, a qual esteve influenciada pela inserção do docente no meio comunitário. José Rodeghiero não cumpria no local somente as funções de ministrar aulas, mas fazia parte da comunidade, relação esta influenciada por questões étnicas. Assim, como categorias de análise, ganhou potencialidade a discussão sobre identidade, donde se deriva a identidade étnica. Outras categorias também foram utilizadas, tais como: acervos, memória, cultura escolar e instituição educativa.

Palavras-chave: Colônia Maciel; Escola Garibaldi; atuação docente; etnia italiana; cultura local.

Abstract

CASTRO, Renata Brião de. **Garibaldi Elementary School and the presence of Mr. José Rodeghiero, teacher, in Maciel District in the city of Pelotas, Rio Grande do Sul State (1928 - 1950): local community and ethnicity.** 2017. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

This thesis focuses on Garibaldi Elementary School at a time frame between the years 1928 and 1950, the period when Mr. José Rodeghiero, its first teacher, taught at the school. Thus, the major research issue focused on the presence of the teacher at the educational institution, and was connected to identity, community, ethnic and religious issues. Garibaldi School was built in 1928, although classes only started effectively the following year. The school is located in Maciel Discrict, a rural area of the municipality of Pelotas, Rio Grande do Sul State, which was settled by the the end of the 19th century by immigrants of Italian origin. As shown in this study, the school, even though having been first established as a public institution, also includes community features. This research is inserted into the field of History of Education and makes use of a theoretical approach of Cultural History. As a major contribution to the area of the History of Education, the present research made an analysis of this educational institution, where the relationships between the school, the community and the religion were identified. Thus, the analysis of these factors was the main objective of this study. Mr. José Rodeghiero was pretty involved with the daily life of the place, and the tasks he performed, whether at school or within the community, were supported by local residents. Therefore, this research shows that a teacher presence at a rural school was influenced by his integration with the community environment. José Rodeghiero not only performed the duties of teaching classes, but also was na active member of the local community, a relationship influenced by ethnic issues. As categories of analysis, the discussion on identity, from which ethnic identity derives, was emphasized. Other categories, such as collections, memory, school culture and educational institution were also included.

Keywords: Maciel District; Garibaldi Elementary School; teaching performance; Italian ethnicity; local culture.

Lista de figuras

Figura 1 – Orientação para a construção de escolas no interior. 100
Figura 2 - Imagem dos 4 “typos” de escolas rurais presente nos relatórios 105
Figura 3 - Prédio da Escola Garibaldi.....106
Figura 4– Escola Garibaldi, 1929. 153
Figura 5 - Escola Garibaldi, espaço da sala de aula. 154
Figura 6– Turma de alunos em passeio na localidade 155
Figura 7 – Semana da Pátria na Colônia Maciel, 1942. 155

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Descrição dos entrevistados da pesquisa: nome, idade, residência, escolaridade e data das entrevistas. 43
Tabela 2 – Número da matrícula e da frequência das escolas estaduais, municipais e aulas subvencionadas do interior do município de Pelotas nos anos de 1925 e 1927. 90
Tabela 3 – Descrição do mapa comparativo parcial da matrícula das escolas estaduais e municipais em Pelotas de 1925 e 1928. 91
Tabela 4 – Mapa Parcial do censo escolar de maio de 1928 93
Tabela 5 – Descrição das colônias do município de Pelotas povoadas por imigrantes de origem italiana. 113
Tabela 6 – Recenseamento urbano do município de Pelotas no ano de 1899. 116
Tabela 7 – Descrição do número de alunos da Escola Garibaldi que realizaram os exames finais entre os anos de 1929 a 1950. 135
Tabela 8 – Descrição da porcentagem dos alunos aprovados nos exames finais da Escola Garibaldi durante os anos de 1929 a 1950. 159
Tabela 9 – descrição dos anos escolares e a porcentagem de aprovação dos alunos em seus respectivos anos da Escola Garibaldi de 1929 a 1950. 161
Tabela 10 – Descrição dos anos escolares (séries) ofertadas entre 1929 a 1950. .162
Tabela 11 - descrição das disciplinas e itens a serem avaliados na Escola Garibaldi durante os anos de 1939 a 1950. 167
Tabela 12 – Descrição das disciplinas que constam no Programa de ensino para as escolas primárias do município de Pelotas no ano de 1945. 170

Lista de abreviaturas e siglas

AHRS – Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul

BPP- Bibliotheca Pública Pelotense

IECLB - Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil

LEPAARQ- Laboratório de ensino e pesquisa em Antropologia e Arqueologia

MECOM - Museu Etnográfico da Colônia Maciel

PRR – Partido Republicano Rio-Grandense

RS - Rio Grande do Sul

SMED – Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas

UFPEL- Universidade Federal de Pelotas

Introdução 14
1. Percurso teórico-metodológico da pesquisa..... 22
1.1 História cultural e análise documental..... 22
1.2 As fontes: detalhamento e teorizações 28
1.3 As categorias de análise 34
1.3.1 memória..... 35
1.3.2 Acervos escolares..... 53
1.3.3 Cultura escolar e instituição educativa..... 57
1.3.4 Identidade e identidade étnica 63
2. Contextualização: imigração italiana, educação e escolas isoladas 68
2.1 Imigração Italiana..... 68
2.2 Contexto educacional na primeira metade do século XX..... 77
2. 3 Escolas isoladas em Pelotas 87
2.3.1 Aspectos materiais dos prédios escolares rurais..... 96
3. Gênese e constituição da Colônia Maciel 109
3.1 Imigração e colonização em Pelotas..... 109
3.2 Caracterização da Colônia Maciel..... 116
3.3 As memórias da comunidade local 119
3.3.1.Estrada de ferro 128
4. A Escola Garibaldi e a atuação do professor José Rodeghiero 139
4.1 O caso da Escola Garibaldi: identidade e cultura local 139
4.2 Cultura escolar a partir da escrituração escolar e das fontes orais..... 156
4.3 Professor José Rodeghiero..... 172
Considerações finais 184
Referências 194
Apêndices..... 206
Anexos 211

Introdução

Inicia-se este trabalho dissertativo abordando o caminho percorrido até a escolha da temática e o *lócus* do estudo. A escolha do tema não se faz de forma imparcial, totalmente deslocada das vivências anteriores da autora, sejam pessoais ou acadêmicas. Dito isso, é pertinente mencionar a minha formação inicial, a qual tem influência na escolha do tema para esta pesquisa.

Graduada em Museologia pela Universidade Federal de Pelotas, fui durante este período, estagiária de um projeto de extensão localizado no Museu Gruppelli, no 7º sétimo distrito de Pelotas, localidade próxima à Colônia Maciel, *lócus* deste estudo. Desta forma, a motivação inicial surge da inserção na região colonial de Pelotas durante quatro anos. Aliado a isso, ao realizar o trabalho de conclusão de curso, a monografia abordou um espaço de memória guardião de acervos relacionados ao campo da História da Educação[1], donde efetivamente tive contato com este campo de estudo.

Assim sendo, tendo interesse em constituir-me como pesquisadora na área da História da Educação é que se delineia o projeto de pesquisa resultando nesta dissertação de mestrado. Sendo assim, a pesquisa nasce com o questionamento inicial de como se deu o processo educativo institucionalizado na Colônia Maciel. Ao começar os estudos, tem-se conhecimento da Escola Garibaldi e do primeiro professor da instituição, José Rodeghiero, o qual permanece na escola durante mais de vinte anos consecutivos. Desta maneira, a pesquisa definiu-se em investigar a instituição durante o período de atuação deste professor. Com o desenvolvimento dos estudos, começa-se a problematizar a atuação deste profissional na escola. Com os dados e fontes, chega-se ao ponto principal que esta investigação busca defender, qual seja, a continuidade da Escola Garibaldi está ligada à permanência do professor José Rodeghiero na instituição e esta foi tangenciada por questões identitárias

[1] O TCC tratou do Centro de Documentação do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (FaE/UFPel) e, dentre os objetivos propostos, fez uma diferenciação entre quatro tipos de instituições de memória: museus, arquivos, bibliotecas e centros de documentação.

relacionadas ao grupo local, a etnia e a religiosidade. Essa assertiva será sustentada na tessitura deste texto. Neste ponto, é necessário explicitar que, dentre as delimitações possíveis para a pesquisa a partir das fontes e da abordagem metodológica mobilizada, a permanência do professor permeou toda a pesquisa e, por isso, configurou-se no ponto principal desta investigação. Quanto ao recorte temporal, este está estabelecido entre os anos em que o professor José Rodeghiero esteve atuando na instituição, de 1928 a 1950.

Corroborando a ideia de Gehrke (2013), reforça-se que a história da instituição se mescla, em certo sentido, com a trajetória de José Rodeghiero. Pode-se dizer que o contrário também é válido, ou seja, a história do professor converge com a história da instituição, pois esse esteve presente na escola por 22 anos consecutivos, sendo, durante algum tempo, o único professor que a escola possuía.

Rezende escreve neste sentido: “pessoas e lugares são entrelaçados, pois, o espaço, como lugar de coisa (ou das coisas), torna-se um sistema coletivo de imagens onde cada lugar possui uma história a ser contada” (REZENDE, 2010, p. 102).

Quanto aos desdobramentos decorrentes do objetivo principal, buscou-se: abordar a salvaguarda de acervos em instituições escolares, tendo em vista a importância destes para as pesquisas históricas educacionais; identificar nas fontes aspectos da cultura escolar da instituição; realizar entrevistas com pessoas que estudaram na instituição no período de tempo estabelecido, refletindo sobre o campo da memória; entender como se deu a ocupação geográfica da localidade da Colônia Maciel e sua colonização pelos imigrantes de origem italiana. Desta forma, o estudo busca, ainda, analisar aspectos da escolarização naquela localidade relacionada com o contexto da imigração italiana.

A pesquisa, para além da motivação mencionada acima, está justificada também por não haver nenhuma pesquisa com essa abordagem na instituição pesquisada, sob a ótica da História da Educação na Colônia Maciel, com foco no professor José Rodeghiero[2]. Ressalta-se que há estudos sobre a localidade, sobre a imigração italiana vinda para este espaço, o surgimento das colônias em Pelotas. Esses trabalhos tratam especificamente do 8º distrito, do seu início, da chegada dos

[2] Não foram encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital de Teses e Dissertação, Scielo, google acadêmico, assim como no repositório digital da Universidade Federal de Pelotas trabalhos acadêmicos que tratassem da Escola Garibaldi no período de tempo estabelecido para essa pesquisa, com ênfase na figura do professor José Rodeghiero.

imigrantes e também de variados temas que têm referência com a zona rural. No que tange ao ensino e à escolarização, porém, não há estudos específicos realizados na Maciel. O que se encontra são trechos em trabalhos que versam sobre outros aspectos/assuntos, tanto da área colonial, de forma geral, como da Colônia Maciel em específico, e mencionam, de forma breve, aspectos educativos e a escola. Desta forma, dada a ausência de pesquisas mais sistemáticas na localidade sob o ângulo da História da Educação é que se justifica também a presente dissertação.

Ainda, entende-se como relevante estudar esta instituição de ensino no período de tempo estipulado pela importância que teve a escola para a comunidade na qual está instalada, bem como entender, ainda que de forma parcial, como foi concebida a escolarização para grupos imigratórios de origem italiana. Igualmente, é interessante observar como uma instituição pública, desde o seu início, mantém aspectos e algumas características de escolas comunitárias.

Vale mencionar que os estudos acerca da imigração italiana e os processos de escolarização encontram-se mais centrados na região serrana do Estado do RS, onde houve o maior fluxo de imigrantes da etnia.

O município de Pelotas recebeu imigrantes de diversas etnias, principalmente na região denominada Serra dos Tapes, sendo criadas colônias nesse espaço geográfico, sendo que há alguns estudos já realizados sobre os grupos étnicos. Esse assunto será mais bem detalhado no capítulo três desta dissertação. A Colônia Maciel foi criada em 1885, recebendo, primeiramente, imigrantes de etnia italiana. Sobre os primeiros colonizadores da Maciel, encontram-se informações no Livro Tombo da Paróquia Santa Ana, igreja da localidade.

Quanto à educação escolarizada na região, a escola pesquisada neste trabalho – Escola Garibaldi – foi construída no ano de 1928, dentro da esfera pública municipal. No ano seguinte, iniciam-se as aulas sob a regência de José Rodeghiero. Como será explicitado no decorrer do estudo, no período de criação da Escola Garibaldi, estavam sendo construídas outras escolas no município de Pelotas, sobretudo escolas multisseriadas no interior. É válido mencionar que o prédio construído em 1928 para ser escola, desde o ano de 2006, abriga o Museu Etnográfico da Colônia Maciel (MECOM), numa parceria entre a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e a Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas (SMED).

É importante lembrar que a Escola Garibaldi continua a existir até os dias atuais na localidade. Embora distante do recorte temporal, é oportuno registrar que a

instituição funcionou neste prédio construído em 1928 até a década de 1970, quando foi edificado, pela própria comunidade, o atual prédio. Ainda no histórico da Garibaldi, nos anos 1990 do século XX, com as políticas de nucleação para as escolas rurais, esta passa a ser uma escola-polo, recebendo alunos de mais seis instituições da área rural do município. Outro aspecto significativo de se pontuar é a relação existente ainda hoje entre a escola e a comunidade local: os prédios atuais foram construídos pela comunidade numa união das três Igrejas da região[3]. Ainda sobre esse ponto, o terreno no qual a escola está situada pertence à Igreja Católica, sendo demonstrativo de que, mesmo estando dentro da esfera pública de ensino, a comunidade se fez presente na construção e organização do espaço escolar[4].

A vertente teórica utilizada neste trabalho é da História Cultural, a qual busca analisar as fontes e não somente descrevê-las, dando um sentido para a pesquisa, uma história pautada pela problematização dos documentos, sendo imprescindível ao historiador a crítica às fontes. Com essa corrente historiográfica, novos objetos, fontes e temáticas passam a ter importância para as investigações históricas.

Concorda-se com Reis quando este escreve que: "[...] é o problema e não a documentação que está na origem da pesquisa e sem um 'sujeito que pesquisa', sem o historiador que procura respostas para questões bem formuladas, não há documentação e não há história" (REIS, 2000, p. 38).

Burke (2005) escreve que o historiador cultural não deve tratar os documentos de uma dada época como se estes fossem espelhos desse período de tempo e, sim, praticar a crítica às fontes de pesquisa, questionando-as.

O campo da História da Educação reformula suas temáticas, bem como lança outro olhar para as fontes tradicionais de pesquisa, os documentos considerados oficiais.

No entrelaçamento destes dois campos discutidos – História Cultural e História da Educação – Lopes e Galvão corroboram que:

> Na História da Educação, essas tendências historiográficas provocaram também uma verdadeira revolução na seleção dos objetos de pesquisa e na forma de abordá-los. Tema como a cultura e o cotidiano escolares, a organização e o funcionamento interno das escolas, a construção do conhecimento escolar, o currículo e as disciplinas, os agentes educacionais [...] a imprensa pedagógica, os livros didáticos etc. tem sido crescentemente estudados e valorizados (LOPES; GALVÃO, 2001, p.37).

[3] Igreja Católica, Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil e Igreja Episcopal.
[4] Esses dados são oriundos de documentos do arquivo da Escola Garibaldi.

Lopes e Galvão (2001) enfatizam a necessidade de não fetichizarem o documento, mais de problematizar as fontes, sejam as tradicionais de pesquisa ou não.

Com base nas reflexões acima, a pesquisa faz uso do conceito de documento/monumento (LE GOFF, 1990), para interpretação das fontes de pesquisa, o que será mais desenvolvido no capítulo teórico metodológico. Da mesma forma, utilizam-se os estudos de Michel de Certeau (1982) sobre a pesquisa historiográfica. Peter Burke (2005) e Sandra Pesavento (2004) para tratar da história cultural. Ao que tange ao campo da História da Educação, apoia-se principalmente em Lopes e Galvão (2001), Nunes e Carvalho (1993).

As fontes mobilizadas para comporem o *corpus* documental provêm de diversificadas origens. E, para uma organização mais sistemática, dividem-se em três categorias: as fontes escritas, as fontes orais e as fontes iconográficas. As primeiras (escritas) estão constituídas pelos documentos da escrituração escolar da Garibaldi, um manuscrito produzido pelo professor José Rodeghiero, relatórios do município de Pelotas, alguns documentos sobre a educação primária no município de Pelotas, dois periódicos, livros tombo da Paróquia Santa Ana, e documentos relacionados aos imigrantes que se instalaram na Colônia Maciel. Ainda, utilizam-se como fontes os jornais Diário Popular e A Opinião Pública, ambos editados no município de Pelotas.

As segundas (fontes orais) estão compostas por entrevistas formadas como acervo de uma instituição museológica, a saber, o Museu Etnográfico da Colônia Maciel e estas não foram realizadas pela pesquisadora. Outro conjunto de narrativas são as entrevistas realizadas para esta pesquisa com sujeitos que foram alunos da Escola Garibaldi durante o período de tempo definido para a investigação. As terceiras (fontes iconográficas) constituem-se de imagens de prédios escolares encontradas nos relatórios da Intendência Municipal, mais imagens cedidas pelos entrevistados da pesquisa, as quais retratam a Escola Garibaldi, o professor José Rodeghiero e o entorno da localidade da Colônia Maciel. Ressalva-se o entendimento de que as fontes orais são também escritas no momento em que se realiza a transcrição; porém se consideram estas duas categorias somente para tornar mais claro e deixar mais compreensível as fontes da pesquisa. Da mesma forma, entendem-se tanto as fontes orais quanto as escritas e as icnográficas como documentos, utilizando a noção de documento proposta por Le Goff (1990). Nesta

perspectiva, a análise realizada é a documental, baseando-se em autores como Cellard (2008), Corsetti (2006), Luchese (2014a).

Neste momento, é importante explicitar que se busca apoio em Ragazzini para referir a palavra fonte, conforme o autor:

> As fontes permitem encontrar e reconhecer: encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção. Para encontrar é necessário procurar e estar disponível ao encontro: não basta olhar, é necessário ver. Para reconhecer é necessário atribuir significado, isto é: ler e indicar os signos e os vestígios como sinais. (RAGAZZINI, 2001, p. 14).

Para melhor detalhar as fontes utilizadas para a pesquisa, esclarece-se que as do arquivo da Escola Garibaldi são o livro de atas de exames finais (1929-1979), dois livros de registros de notas das disciplinas (1939-1966) e o manuscrito escrito pelo professor José Rodeghiero, intitulado por ele “Histórico da Escola Garibaldi”, no qual o professor traz um panorama descritivo acerca da escola, situado entre os anos 1928 e 1950. No que se refere aos relatórios do município de Pelotas, estes foram investigados na perspectiva de contextualizar o que estava acontecendo em termos de escolarização nesse período em Pelotas. Os anos pesquisados referem-se à década de 1920 e aos anos de 1938 e 1940, por motivos de preservação e disponibilidade destes para a pesquisa. Nessa mesma lógica, encontraram-se, na Bibliotheca Pública Pelotense (BPP), alguns documentos da legislação municipal acerca das escolas primárias no município, tais como: programa de ensino para as escolas primárias do ano de 1945, que versa sobre as disciplinas a serem ministradas e alguns decretos acerca do ensino primário no município de Pelotas.

Um ponto interessante de observar e trazer para a discussão refere-se à legislação municipal atos, leis e decretos do período de tempo estabelecido. Seria de especial relevância compreender localmente como o município esteve tratando os assuntos referentes à escolarização primária rural no município. Porém, é oportuno registrar a dificuldade no que tange à preservação dessa documentação pelo poder público municipal. Não foi encontrado esse material, o que seria muito rico para entender e compreender a especificidade local. Essa não preservação abre espaço, ainda que breve, para a discussão referente a salvaguarda de documentos que não são mais utilizados cotidianamente, mas se configuram como importantes fontes para a pesquisa histórica e o ofício do historiador.

Quanto às fontes orais, foram analisadas as 32 narrativas salvaguardadas no banco de dados do MECOM. Esse conjunto de entrevistas foi produzido na etapa de implantação do referido museu e teve por finalidade constituir o banco de dados para acesso futuro de pesquisadores. Houve, ainda, cinco entrevistas realizadas pela pesquisadora especificamente para fins desta pesquisa.

Nesses dois conjuntos de entrevistas, analisa-se sob a perspectiva da história oral e, para tanto, faz-se uso de autores, tais como: Portelli (2010), Amado (1995), Meihy e Holanda (2014), Lozano (2006), Errante (2000), entre outros. Para acervos já constituídos por outros pesquisadores, abordam-se as reflexões de Grazziotin e Almeida (2012). O uso de imagens em pesquisas históricas é abordada, principalmente com Burke (2004), Mauad (1996). Para pensar sobre o campo da memória: Candau (2014), Bosi (1994), Halbwachs (2003), Pollack (1992). Como se afirmou acima, a pesquisa também busca refletir sobre os acervos e sua preservação, utilizando-se de autores, tais como Bellotto (2006). No que diz respeito às categorias de cultura escolar e instituição educativa, fundamenta-se em Julia (2001), Viñao Frago (1995), Magalhães (2004). Para pensar sobre identidade e identidade étnica apoia-se em Hall (2014), Weiduschadt (2007). Neste capítulo, também se acrescentam as discussões de Hobsbawm e Ranger (2012) com a invenção das tradições, e Anderson (2008) com o conceito de comunidades imaginadas.

A estrutura deste trabalho dissertativo foi planejada em quatro capítulos. O primeiro trata da abordagem teórico metodológica, traz o percurso da pesquisa e o suporte teórico, apresentando, de forma minuciosa, as fontes trabalhadas, a análise e a categorização do material, tendo respaldo no aporte teórico utilizado. O segundo refere-se a contextualização, enfoca a imigração italiana no estado do Rio Grande do Sul (RS), do mesmo modo que a importância que esse grupo concedia à escolarização. O capítulo traz também um panorama da escolarização no período do recorte temporal da pesquisa, abordando os anos do Estado Novo e, por fim, aborda a criação das escolas isoladas no município de Pelotas. O terceiro capítulo, ainda no contexto, refere-se especificamente à Colônia Maciel, sua gênese e constituição, nesse capítulo utilizam-se as memórias dos moradores locais através das narrativas da história oral. O quarto capítulo elenca especificamente a problemática da pesquisa, a análise das fontes abordando a Escola Garibaldi, o professor José Rodeghiero e o grupo local, abordando, com base nas reflexões realizadas nos capítulos anteriores,

a permanência do professor na localidade, influenciada por questões étnicas, comunitárias e locais.

1. Percurso teórico-metodológico da pesquisa.

Neste capítulo, delineia-se a teoria e a metodologia empregada para subsidiar a análise das fontes empregadas. Compreendendo a pesquisa não como um processo linear, escolhas são feitas também no momento de mobilizar o referencial teórico, os autores e as opções metodológicas para comporem o campo empírico do trabalho.

Assim sendo, neste capítulo, será apresentada a perspectiva teórica que sustenta a pesquisa, bem como teorizações acerca do campo da História da Educação. O capítulo traz as fontes encontradas e as produzidas no âmbito da história oral, bem como a descrição metodológica da escolha dos sujeitos entrevistados, os procedimentos metodológicos, como foram realizadas as escolhas até se chegar às fontes estudadas e aos sujeitos da história oral.

De forma geral, o trabalho ampara-se em dois instrumentos: a análise documental e a história oral, fazendo o cruzamento dos diversos tipos de fontes analisadas. Neste capítulo, como é de se esperar, elencam-se as categorias de análise que darão suporte teórico à pesquisa.

Por conseguinte, o capítulo está organizado da seguinte maneira: primeiramente, escreve-se explicitando a pesquisa documental e a história cultural; na sequência, as fontes utilizadas na pesquisa; e, num terceiro momento, elencam-se as categorias de análise do trabalho, embasadas pelos autores pertinentes a cada um dos conceitos.

Passa-se a abordar a teoria histórica elencada para o trabalho, o campo da História da Educação, como serão analisadas as fontes por meio de qual metodologia e as conceituações do conceito de documento empreendido na pesquisa.

1.1 História cultural e análise documental.

O estudo é uma pesquisa qualitativa documental e, para tanto, usa a metodologia da análise de documentos. No que tange à corrente histórica, apoia-se

na vertente teórica da história cultural, utilizando o conceito de documento/monumento de Le Goff (1990) para compreender o que são os documentos.

Para Pesavento (2004), foi, impulsionada, por meio dos *annales,* a renovação resultante na História Cultural ou Nova História Cultural. Ainda, conforme a autora, nos anos 1970, Jacques Le Goff designa os *annales* de Nova História. Observa-se que não se tem por objetivo fazer um estudo da história cultural, mas sim contextualizá-la, assim como explicitar o porquê da sua utilização.

Neste contexto:

> [...] Como seus colegas de história política ou econômica, os historiadores culturais têm de praticar a crítica das fontes, perguntar por que um dado texto ou imagem veio a existir, e se, por exemplo, seu propósito era convencer o público a realizar alguma ação (BURKE, 2005, p. 34).

A história nova tem sua origem ligada aos *Annales* em 1930 e, com ela, ampliou-se a noção de documento histórico, a crítica aos documentos de arquivos foi fundada. Para os positivistas, documento era considerado como suporte escrito. Com a história nova, alarga-se a gama de documentos e a variedade deles. Houve uma revolução documental, uma oposição a uma história política, a uma história narrativa, dos acontecimentos. Criticou também a noção de fato histórico. Para o autor, o historiador deve fazer sua escolha em meio aos documentos, o que significa a "construção científica do documento". A necessidade de uma história-problema revela que os historiadores da nova história, ao insistirem, com razão, na multiplicidade de temas e abordagens, se preocuparam com a esfera teórica, não a negligenciando. É necessário não deixar de reconhecer a existência de sistemas históricos cuja estrutura e transformação o historiador tem a incumbência de analisar. Em síntese, não se deve descuidar dos aspectos teóricos da pesquisa (LE GOFF, 2011, p. 138).

Le Goff (1990) explica que, com os *annales,* os fundadores, falavam da necessidade da ampliação do conceito de documento:

> A história se faz com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta de flores habituais [...]. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demostra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (FEBVRE, 1949, p. 428, apud LE GOFF, 1990, 490).

Neste momento, é pertinente para a discussão a definição do que se entende por documento e qual a concepção utilizada. Como se pontuou anteriormente, usa-se a noção de documento/monumento com base no historiador francês Jacques Le Goff (1990). Em seu texto "documento/monumento", são registradas as definições desses

dois termos. Para o autor, os monumentos são uma herança do passado, enquanto os documentos são uma escolha do historiador (LE GOFF, 1990 p. 485). Conforme o autor, é necessário ir à direção dos documentos/monumentos. “[...] 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. 495).

O conceito de documento teve um desenvolvimento ao longo do tempo. Reforça-se aqui que não há juízo de valor nestas considerações. Inicialmente, com a história positivista, eram entendidos como documento os textos escritos, de preferência tidos como oficiais ou tradicionais. Não eram reconhecidos outros tipos de textos, tampouco os testemunhos orais, os quais, neste contexto, ainda não eram reconhecidos pelos historiadores como fonte ou método de pesquisa.

Conforme Le Goff (1990, p. 486), o documento, para os positivistas do final do século XIX e início do XX, apresentava-se como prova histórica, os fatos históricos por si mesmos, e “afirma-se essencialmente como um documento escrito”. O autor ainda cita Samaran (1961, p. 13) na consagrada frase positivista: “não há história, sem documentos”. Segundo a corrente dos *annales,* houve considerável renovação proporcionada no que tange aos objetos, às fontes e aos modos de abordá-las. Dentro desta conjuntura, ganham espaço outras fontes de pesquisa, até então não consideradas.

É necessário pensar que, ao olhar e analisar estes documentos, não se está a reproduzir os fatos tais quais eles aconteceram, mas, sim, a reinterpretar os fatos de acordo com os referenciais teóricos selecionados para dar base e de acordo com o problema de pesquisa. Entretanto, esse aspecto não faz a pesquisa ter menor importância, uma vez que, ao se trabalhar com memória e com história, não se busca alcançar a verdade dos fatos, e, sim, uma versão deste passado, a partir do conjunto de fontes e documentos de que se dispõe. Conforme Pesavento:

> [...] a História Cultural apresenta riscos e põe exigências: é preciso teoria, sem dúvida, ela exige o uso desses óculos, conceituais e epistemológicos para enxergar o mundo. A História Cultural pressupõe um método, trabalhoso e meticuloso, para fazer revelar os significados perdidos do passado. Pressupõe ainda uma carga de leitura e bagagem acumulada, para potencializar a interpretação por meio da construção do maior número de relações possíveis entre os dados. Como resultado, propõe versões possíveis para o acontecido, e certamente provisórias (PESAVENTO, 2004, p. 119).

Desta forma, entende-se que a presente pesquisa, ao abordar os anos iniciais da Escola Garibaldi, está realizando uma das versões e uma das análises que podem ser feitas com os documentos. Nesta linha, novamente, buscam-se as reflexões de Pesavento:

> [...] A rigor, o historiador lida com uma temporalidade escoada, com o não visto, o não- vivido, que só se torna possível acessar através de registros e sinais do passado que chegam até ele. [...] São, por assim dizer, representações do acontecido, e que o historiador visualiza como fontes ou documentos para sua pesquisa, porque os vê como registros de significado para questões que se levanta. Estamos, pois, diante de representações do passado que se constroem como fontes através do olhar do historiador (2004, p. 42).

Esses documentos nos dão uma visão sobre o passado. São fragmentos desse período, fornecem-nos subsídios para problematizar e embasar as reflexões teóricas metodológicas. É necessário, ao historiador, o exercício da crítica às fontes, não as tomando como um fiel retrato do passado. Muitos autores (LE GOFF, 1990; CERTEAU, 1982; BURKE, 2005; PESAVENTO, 2004, entre outros) pontuam a tarefa básica de todo historiador: fazer a crítica aos documentos, problematizá-los e questioná-los para que estes possam “falar” algo.

É necessário pensar em, pelo menos, dois pontos. O primeiro é justamente a questão da seleção aludida acima: o que chega até o pesquisador são indícios dos documentos e não a sua totalidade. O segundo ponto é o fato de que, ao escrever, não se registra tudo e, mesmo que, por um acaso, o pesquisador se deparasse com todos os documentos produzidos numa determinada época, ainda assim, seria necessária a devida problematização e crítica a estes documentos, pois a escrita não registra tudo.

Ao explicitar a teoria da pesquisa, concorda-se com Moraes (2003) que a multiplicidade de análises possíveis de serem construídas com um mesmo conjunto, está alinhada com os pressupostos teóricos de que o pesquisador irá fazer uso. Daí a importância de se esclarecer, neste texto, sob qual ângulo se analisaram as fontes selecionadas para a dissertação.

Ainda conforme Moraes (2003), o *corpus* documental da pesquisa pode ser formado tanto por textos produzidos para a pesquisa quanto por textos já existentes, os quais foram criados para outros fins. A presente pesquisa utiliza-se dos dois conjuntos de textos, tanto os produzidos pela e para a pesquisa, quanto documentos já existentes. Além do mais, para o autor, é necessário desmontar os dados para depois ordená-los numa lógica para a pesquisa.

Abordando especificamente a pesquisa histórica, corroborando as ideias de Certeau (1982, p. 81), afirma-se que “em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho”. Ainda de acordo como o autor:

> [...] não se trata apenas fazer falar estes “imensos setores adormecidos da documentação” e dar voz a um silêncio, ou efetividade a um possível. Significa transformar alguma coisa, que tinha sua posição e seu papel, em alguma outra coisa que funciona diretamente (CERTEAU, 1982, p. 83.).

Assim, apreende-se que a pesquisa se faz com a desmontagem dos dados para rearranjá-los de outro modo de acordo com a problemática da investigação. Explica-se que, os documentos da escrituração escolar não foram produzidos para serem documentos históricos, mas, sim, porque isso era necessário para a escola. Ao serem transformados em fontes históricas, foram agrupados de acordo com o que se entendeu pertinente para ser abordado. Outros arranjos poderiam ter sido feitos sob outro viés. Por exemplo, outro pesquisador poderá fazer uso dos mesmos dados numa pesquisa diferenciada, pois como afirma Luchese (2014a), são as perguntas do pesquisador e a subjetividade deste que estarão presentes no momento de analisar os dados.

Quanto à maneira de examinar as fontes, a pesquisa se ampara metodologicamente na análise documental na perspectiva de Cellard (2008). Conforme o autor, para analisar documentos, é necessário integrar uma série de elementos. É preciso avaliar o contexto no qual os documentos foram produzidos, os autores, o tipo de documento e o modo de produção deste, a fim de analisar de forma completa o estudo investigativo.

Percebemos a necessidade de contextualização tanto dos documentos analisados quanto do recorte temporal estabelecido, bem como do lugar estudado. Há que se ter um equilíbrio importante entre as abordagens micro, estudar, a exemplo desta dissertação, uma instituição educativa dando ênfase à figura de um professor e à relação com a comunidade local com o macro, um contexto maior dentro do qual essa instituição está incluída, tendo em mente que o local faz parte de um todo. É possível, sim, e de suma relevância, estar atento às singularidades e particularidades locais, mas sem nunca perder de vista a contextualização que possibilitará ancorar o objeto em relações mais generalizadas. Dentro destas explanações, foram

construídos os capítulos 2 e 3 desta investigação. É necessário entendermos a localidade da Colônia Maciel, a comunidade e os acontecimentos locais, assim como, num âmbito mais geral a imigração italiana ocorrida em fins do século XIX, como o grupo lidava com os processos escolares e também entender como estava sendo pensada e estruturada a escolarização no país entre os anos estudados

Sendo assim, é importante pensar sobre a micro história. Ela mostra que o passado não é um dado posto, definido, mas construído a partir das perguntas do pesquisador. Além disso, ela estuda o cotidiano, porém é necessário o cuidado com a distinção entre o corriqueiro e o excepcional, “não tomando o acidente como usual, nem o fato de cada dia como extraordinário, apenas por ser diferente” (PESAVENTO, 2004, p. 74).

Retomando a discussão sobre os documentos, as fontes de pesquisa, Corsetti (2006) aborda o tratamento dado a essas, apontando para a colocação de um questionamento sobre os documentos analisados e a necessidade de contextualização e cruzamento das fontes. Conforme a autora:

> Não podemos deixar de considerar a importância de problematizar o tema à luz da literatura que lhe é pertinente, propor questões, buscar as fontes, rever a literatura, checar as questões e reformulá-las se for o caso, voltar às fontes até que esgotem o problema e as fontes (CORSETTI 2006, p. 36).

Conforme Antônio Gil (2010), na pesquisa documental, o pesquisador faz uso de dados que já existem e que foram produzidos para variadas finalidades. Ainda conforme esse autor, o conceito de documento é amplo, podendo ser considerado documento qualquer objeto que comprove algo.

Sobre o processo de análise, Moraes (2003, p. 194) também ressalta que “[...] tudo é construído. Os textos não carregam em si um significado a ser apenas identificado [...]”. Compreende-se, também por esse autor, que os dados ou as fontes não são propriamente a pesquisa, mas a interpretação deles.

Ao fundamentar-se nas reflexões anteriores, sintetiza-se a discussão em alguns pontos principais: primeiro, a partir do uso da vertente da história cultural entende-se a necessidade de crítica aos documentos. Não há história cultural sem esse elemento primeiro a todo historiador cultural. Dentro disso, está a problematização das fontes da qual se fala acima. A categorização dos dados é outro ponto relevante para que se possam analisá-los, o processo de desmontá-los para depois agrupá-los é o que, aliado à teoria, dará sentido à investigação.

Assim sendo, a partir dos pressupostos teóricos metodológicos mobilizados para a pesquisa, bem como as reflexões sobre as fontes de pesquisa, a seleção e a forma de analisar estas, a seguir, a pesquisa elencará as fontes minuciosamente, bem como os autores pertinentes a cada conjunto.

1.2 As fontes: detalhamento e teorizações

Entendendo o espaço do capítulo teórico metodológico de um trabalho científico como aquele onde deve estar explicitada, a teoria, a metodologia e as fontes utilizadas, construiu-se esse item.

Para isso, é válido iniciar a explanação de que é básico no ofício de historiar: a "garimpagem" dos documentos nas diversas instituições de memória existentes: arquivos, bibliotecas, museus, acervos pessoais. Desta forma, há que se mencionar a intenção de preservação por trás dos materiais "resistentes" à ação destrutiva do tempo.

Diz Le Goff:

> [...] o documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulada, ainda que pelo silêncio [...] cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo (1990, p. 496 – 497).

Concorda-se com Le Goff quando este afirma que o documento nem a sua preservação são inocentes e cabe ao pesquisador/historiador não ser ingênuo. Os documentos são inertes até que haja alguém os interrogando dentro de uma questão de pesquisa.

Posto isso, reforça-se que as fontes são a matéria-prima de todo trabalho histórico e do historiador, neste ponto concorda-se com as autoras:

> [...] mas mesmo em sua imponderabilidade, como ter acesso ao passado? Certamente através de traços que foram deixados, dos vestígios não apagados que representam ou que dizem sobre a vida de homens e mulheres das sociedades passadas. [...] sobre o que é a matéria-prima básica do historiador, sobre o que se encontra disponível ou procura e utiliza para fazer história: as fontes (LOPES; GALVÃO, 2001, p 77).

Assim sendo, no sentido de as fontes constituírem a matéria-prima dos historiadores, buscar as fontes nos diversos arquivos foi uma das primeiras tarefas da pesquisadora. Compreendendo que a pesquisa histórica se faz a partir dos materiais

históricos que “sobreviveram” à ação do tempo, foram eleitos por determinado motivo para serem guardados em detrimento de muitos outros que não tiveram a mesma “sorte”.

Nunes e Carvalho (1993) convergem nesta direção, escrevendo que os historiadores da Educação necessitam das fontes, as quais as autoras chamam de materiais históricos, para a formulação de seus problemas de pesquisa.

Após a busca pelas fontes, é necessário a classificação e a ordenação dos dados:

> A utilização das técnicas atuais de informação leva o historiador a separar aquilo que, em seu trabalho, até hoje esteve ligado: a construção de objetos de pesquisa e, portanto, das unidades de compreensão; a acumulação dos dados [...] e sua arrumação em lugares onde possam ser classificados e deslocados; a exploração é viabilizada através das diversas operações de que este material é susceptível (CERTEAU, 1982, p. 85).

Após essa reflexão teórica, passa-se ao detalhamento das fontes. Ressalva-se que os anos dos documentos dizem respeito à disponibilidade destes nos acervos consultados.

Para começar, consultam-se os relatórios do município de Pelotas, a maioria deles da Intendência Municipal e dois do período já denominado Prefeitura Municipal. Foram analisados os documentos de 1915, toda a década de 1920, mais os anos de 1938 e 1940.

Esses relatórios da Intendência são documentos nos quais era escrito pelos intendentes o que havia sido realizado durante a sua administração. Cada intendente ficava por um período de quatro anos no governo municipal e, a cada ano, era produzido um relatório. Eles eram produzidos por cada governo a fim de demonstrar o que havia sido realizado nos vários setores da administração pública. Assim, a preocupação com os assuntos da escolarização, bem como a importância atribuída aos serviços prestados pela administração encontram-se em muitos dos escritos dos relatórios. Faz-se importante ter em mente que o intendente os escrevia para apresentá-los ao Conselho Municipal e são de certa forma, “naturais” os comentários a respeito da importância de se construir escolas, bem como a demonstração do que havia sido feito e das escolas criadas no município, sobretudo na área rural.

Dentro desses relatórios, durante o período do Intendente Municipal Augusto Simões Lopes – de 1924 a 1928 – há um conjunto de 17 imagens sobre as escolas rurais do município de Pelotas. Como um dos objetivos da pesquisa é também

entender um pouco das escolas rurais no município de Pelotas, nos anos do recorte temporal, estudam-se estas imagens, dentre as quais está a Escola Garibaldi.

A escolha dos periódicos, Diário Popular e A Opinião Pública, durante os anos de 1928 a 1950 deve-se ao fato de serem os dois que abrangiam todo o recorte temporal, além de serem os principais periódicos circulados no município neste período[5]. Oliveira (2005) traz, em sua dissertação, uma descrição desses periódicos. O jornal Diário Popular era o órgão oficial do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), tendo sido fundado no ano de 1890 e foi um órgão oficial do PRR até o final da República Velha. Já o jornal A Opinião Pública denominava-se um órgão de interesses gerais. Entretanto, conforme Oliveira (2005), mantinha vínculos com o PRR. Esse periódico começou a circular em 1896 e sua fundação deve-se a uma dissidência partidária dentro do Diário Popular. A equipe original deste abandonou o jornal e fundou A Opinião Pública (LONER, 1998 *apud* OLIVEIRA, 2005).

Quanto ao número de páginas das edições diárias dos jornais, estas oscilam de 06 a 12 páginas diárias dependendo do ano. O periódico Diário Popular tem um número de páginas mais elevado do que o da A Opinião Pública. Algo perceptível nos dois periódicos é o aumento do número de páginas conforme os anos vão se aproximando da atualidade.

O uso de jornais como fonte de pesquisa ampara-se em Tania de Luca (2015). Para a autora, a importância dos periódicos está amplamente aceita, segue Luca (2015, p. 130) “[...] o seu uso generalizou-se a ponto de se tornar um dos traços distintivos da produção acadêmica brasileira a partir de 1985”.

Zicman (1985) pontua que a apresentação das notícias na imprensa impressa não é uma repetição de acontecimentos e cada jornal organiza as informações que irão ser veiculadas segundo seu próprio filtro.

Outro aspecto ressaltado por Luca (2015) refere-se à materialidade dos jornais e sua periodicidade. Os periódicos consultados – Diário Popular e A Opinião Pública – estão todos disponíveis para consulta na hemeroteca da Bibliotheca Pública Pelotense, alguns anos encadernados por semestre e outros por quadrimestres. Neste sentido, a pesquisa foi facilitada pelo fato de estarem todos os jornais salvaguardados na mesma instituição de memória.

[5] Vale mencionar que o “Diário Popular” circula até os dias atuais.

Realizar pesquisas em jornais, ao mesmo tempo em que é enriquecedor para a pesquisa o para ofício do historiador é também um desafio, na medida em que, ao folhear inúmeras e incontáveis páginas em busca do que se procura, corre-se o risco de "encantamento" com a maneira de a imprensa utilizar as páginas dos periódicos na época e principalmente com as notícias veiculadas. É necessária uma vigilância epistemológica[6] constantemente. Tania de Luca (2015), citando Martins (2011), escreve que o folhear destas publicações envolvem o leitor/historiador no tempo passado.

Outro ponto interessante de ser observado, ainda pensando na materialidade dos jornais, é a familiarização com os periódicos. Ao passo que se avança no trabalho, começa-se a conhecer a maneira como aparece cada notícia. Por exemplo, as páginas nas quais são encontrados editais vinculados ao poder público municipal, as que têm somente anúncios do comércio local, as que encontramos notícias referentes à administração pública, ou por exemplo, no final de cada ano eram noticiados os exames finais nas instituições escolares.

Após findada a etapa de folhear os periódicos, foi necessário organizar e categorizar os dados. Para Zicman (1985), o processo de categorização dos dados dos periódicos ocorre em dois momentos: primeiro o inventário, os elementos, e depois a classificação, que seria a distribuição destes elementos em grupos análogos. O autor alerta para a necessidade de o pesquisador definir suas categorias de análise conforme os objetivos de sua pesquisa.

Para os historiadores da educação, a pesquisa em jornais está mais do que consolidada e justificada. Com a história cultural, ampliaram-se as fontes de pesquisa e, nesse conjunto, fontes não tradicionais ganham espaço e legitimidade.

Neste contexto, o uso de jornais surgiu como uma forma de complementariedade as demais fontes da pesquisa, como, por exemplo, documentos do arquivo escolar e história oral. Desta forma, procuraram-se nos periódicos, notícias sobre a escola, sobre o professor José Rodeghiero, aspectos da escolarização rural no município e também sobre notícias do impacto da construção da estrada de ferro na localidade da colônia Maciel na década de 1940, a fim de melhor contextualizar o objeto da pesquisa.

[6] Expressão de Bourdieu et al (1999).

Os documentos da escrituração escolar são os encontrados no arquivo da Escola Garibaldi: livros de atas de exames finais, dois livros de notas listando as disciplinas escolares, manuscrito do professor José Rodeghiero. Quanto aos primeiros, permanecem preservados na escola desde o primeiro ano de funcionamento, sendo possível analisá-los de 1929 a 1950; o livro de notas do ano de 1939 a 1950 e o manuscrito do professor durante todo o tempo em que este esteve na instituição. Numa análise desses documentos, percebe-se que as atas da escola, do referido período, descrevem os exames escolares, o número de alunos, os índices de aprovação e reprovação. O livro de notas, por sua vez, traz a nota das avaliações realizados pelos alunos divididos pelas disciplinas ministradas na escola. Como estes livros de notas vão do ano de 1939 ao ano de 1966, é possível ver as mudanças na composição das disciplinas escolares.

Quanto ao manuscrito, não se pode precisar se este foi sendo escrito a cada ano ou não. Entretanto, pelo que se percebe, este documento não foi sendo redigido pelo professor ao longo de todos os anos em que ele esteve na escola, mas, sim, a partir do ano de 1945. Pensa-se nesta hipótese a partir das datas que constam no documento e pela utilização da caligrafia e a mesma escrita de forma uniformizada. Esse documento faz um histórico da escola desde o seu início, em 1928, até o ano de 1950. Nesta fonte, encontram-se informações sobre as matrículas dos alunos na escola, os índices de aprovação e reprovação nos anos 1946 a 1950, os vencimentos da caixa da escola, os salários do professor, as datas comemorativas da instituição.

Outros documentos foram utilizados a fim de abordar a gênese e constituição da Colônia Maciel, tais como: os livros tombo[7] da Paróquia Santa Ana, Relatórios dos Presidentes de Província, algumas reportagens dos periódicos A Federação e O Momento.

Sobre as fontes orais, estas foram usadas de duas formas: as entrevistas realizadas para esta pesquisa e as guardadas como acervo no Museu Etnográfico da Colônia Maciel. As primeiras foram realizadas com pessoas que estudaram na instituição escolar durante o período de tempo abarcado. Desta forma, entrevistaram-se cinco pessoas, sendo realizadas, com três dessas pessoas, duas visitas, a fim de aprofundar tópicos não planejados na primeira entrevista. O processo da história oral

[7] De forma geral, os livros tombo da igreja são documentos que registram o que acontece na paróquia, bem como alguns acontecimentos da localidade.

inicia-se na aproximação e na escolha dos depoentes. Num primeiro momento, buscou-se a indicação, em conversas com a comunidade, de alguns nomes e também os contatos destes primeiros possíveis entrevistados. A leitura dos livros de atas e de notas da Escola Garibaldi também possibilitou conhecer os sujeitos da história oral, ou seja, pessoas que estudaram na escola e foram alunos do professor José Rodeghiero. Com esses nomes, foi feito contato a fim de verificar a possibilidade de concessão de entrevistas e, a partir do primeiro entrevistado, possibilitou-se o conhecimento de outras pessoas.

Quanto às narrativas do banco de dados, são 32 entrevistas, as quais foram produzidas no período de implantação do MECOM com o objetivo de formar um banco de dados da instituição, constituindo-se, assim, o Banco de Imagens e Sons do MECOM. O museu busca representar a memória dos imigrantes italianos na região da Colônia Maciel e nesta perspectiva é que são efetivadas as entrevistas estudadas. Encontram-se, nas falas, elementos sobre variados assuntos e temáticas a respeito da imigração nesse local. Esse acervo oral também possibilitou o mapeamento dos sujeitos entrevistados pela pesquisa.

Como se mencionou acima, a pesquisa também se utiliza de fontes iconográficas, para tanto são necessárias reflexões teóricas sobre o uso de imagens em pesquisas históricas. Sobre o uso de imagens como fonte para a pesquisa, Mauad e Lopes (2014, p. 283) escrevem que: “as imagens são ricas e, por vezes, podem parecer comunicar mais do que se quer mostrar”. Seguem os autores:

> As imagens despertam julgamentos estéticos e críticas filosóficas, sempre articulados com as culturas dos que as produzem e de seus leitores, seja no processo histórico que caracterizou o tempo de sua criação e circulação, seja no tempo em que elas se tornam fontes e documentos para os estudos dos autores aqui reunidos. Os meios pelos quais elas circulam redefinem seus usos, funções e significados (MAUAD; LOPES, 2014, p. 283).

De acordo com Bencostta (2011), é bastante comum ainda em pesquisas o uso de fotografias meramente ilustrativas. Para o autor as imagens das instituições escolares se constituem em testemunho das escolas e revelam também como esta era concebida.

Para refletir sobre o uso de fotografias em pesquisas históricas, busca-se apoio em Burke (2004), para o autor “[...] historiadores, da mesma forma que fotógrafos, selecionam que aspectos do mundo real vão retratar” (BURKE, 2004, p. 27). Neste ponto, é possível perceber que a fotografia é uma representação, e quem fotografou escolheu uma maneira para isso, no caso destas imagens divulgadas pelo poder

público municipal havia uma intenção de como fotografar essas edificações rurais. Por exemplo, não se encontram imagens internas das escolas. Para Abdala (2013, p. 113), “a produção de imagens fotográficas escolares é ampla e em profusão, acumulam-se muitas imagens e diversificam-se as possibilidades temáticas acompanhando a diversificação da cultura escolar e de suas práticas”. Nas imagens analisadas neste trabalho, a temática ressaltada é a da arquitetura escolar. Será pontuado alguns aspectos das características físicas dos prédios escolares retratados nas fotografias. Para Mauad (1996, p. 8), “a fotografia é uma fonte histórica que demanda por parte do historiador um novo tipo de crítica. O testemunho é válido, não importando se o registro fotográfico foi feito para documentar um fato ou representar um estilo de vida”. Assim, como nas outras tipologias de fontes é necessário problematizar esses documentos, entendendo que as imagens representam algo, segue a autora:

> [...] A fotografia - para ser utilizada como fonte histórica, ultrapassando seu mero aspecto ilustrativo - deve compor uma série extensa e homogênea no sentido de dar conta das semelhanças e diferenças próprias ao conjunto de imagens que se escolheu analisar. Nesse sentido o *corpus* fotográfico pode ser organizado em função de um tema [...] (MAUAD, 1996, p. 10).

Assim sendo, compreende-se o potencial do uso de imagens como fonte para pesquisas, uma vez que, com a devida análise da problemática e contexto de sua produção, é possível fazer algumas inferências quanto aos aspectos das fotografias.

Especificados os documentos utilizados, a seguir, serão pontuadas as categorias elencadas para compreensão desse estudo.

1.3 As categorias de análise

A partir das fontes da pesquisa, a fim de organizar os dados e os analisar, foram utilizadas as seguintes categorias: memória, acervos, cultura escolar e instituição educativa, identidade e identidade étnica.

O processo de categorização dos dados, de acordo com Moraes (2003), além de reunir os elementos, também é necessário à nomeação e definição das categorias com precisão. Para o autor, há dois modos: as categorias *a priori* e as emergentes. As primeiras seriam aquelas definidas antes da análise dos dados e as emergentes são construções teóricas que o pesquisador elenca a partir do *corpus* documental. Existiria, ainda conforme o autor, um terceiro modo de organização, que seria um

meio-termo entre as duas primeiras. Nesta, o pesquisador parte com algumas categorias já definidas e, a partir da análise, há uma complementação e reorganização daquelas.

Quanto ao modo de escolher os tipos de categorias, todos são válidos. O importante são as possibilidades proporcionadas pelo conjunto das categorias e, uma compreensão aprofundada, é função em parte das categorias escolhidas (MORAES, 2003).

Partindo deste pressuposto, a pesquisa estabeleceu categorias *a priori* e, após a análise das fontes, elencou-se as categorias emergentes. No que diz respeito às primeiras, definiram-se as categorias de memória e acervos, tendo em vista que, ao trabalharmos com as fontes escritas da pesquisa e com a história oral, essas seriam duas categorias potentes na investigação. Após, com a análise das fontes, estabeleceu-se, a partir da escrituração escolar e das transcrições de entrevistas, as categorias de cultura escolar e instituição educativa, identidade e identidade étnica.

1.3.1 memória

Uma das categorias de análises elencadas para fazer parte das reflexões do estudo é a categoria da memória, tendo em vista que, ao se trabalhar com documentos históricos, os quais são acervos, e com testemunhos orais, é necessário abordá-la. Tanto os documentos quanto as entrevistas são atravessados por esta categoria, uma vez que a salvaguarda de documentos e também a rememoração de lembranças possibilitadas pela história oral estão permeadas por este conceito. Não há como estudar história oral e acervos sem englobar essas reflexões. Deste modo, elencam-se algumas teorizações, abordando o momento da evocação, o ato de lembrar e esquecer, assim como se relaciona com o objetivo da pesquisa, compreendendo que a teoria serve para interpretar as fontes analisadas. A memória é “guardada” em diferentes suportes, há os lugares de memória (NORA, 1993), as fotos, a materialidade do cotidiano escolar, bem como a que é suscitada pelas narrativas.

Iniciam-se as reflexões com algo essencial de se entender, a memória é seletiva. Assim sendo, torna-se imprescindível pensar e reforçar que não se está a reproduzir os fatos tais quais eles aconteceram, mas, sim, a reinterpretá-los. Quando se utiliza nas pesquisas a memória dos sujeitos, seja ela realizada pelos

pesquisadores ou armazenada em acervos, esta não é uma reconstituição do passado, tal como aconteceu. O que é rememorado são os acontecimentos e vivências guardadas pelos narradores. Se, por um lado, não é possível lembrar de tudo, pois a lembrança se vale de estratégias para lembrar o que lhe é significativo, esquecer acontecimentos não marcantes, por outro lado, ao evocar estas lembranças, o narrador pode não falar sobre determinados pontos ou assuntos que não lhe sejam confortáveis.

Conforme Merlo (1997, p. 112), “o que move uma pessoa recordar determinados fatos do passado são as preocupações com o presente: ausência ou presença de algo ou alguém; sentimentos submersos que podem vir à tona no ato de lembrar ou provocar o esquecimento”. Para Candau, “[...] a parte da lembrança que é verbalizada (a evocação) não é a totalidade das lembranças [...]” (CANDAU, 2014 p. 33).

Para Bosi (1994, p.55), “[...] na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado [...] a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora a nossa disposição [...]”. Com as explicações dos autores, entra outra vertente para se observar no momento da análise, a memória é evocada do presente, os acontecimentos relembrados referem-se a um tempo passado, mas não distanciados das vivências posteriores dos narradores. Relacionando com a pesquisa, alguns entrevistados, ao recordarem sobre a Escola Garibaldi na época em que foram alunos, dizem, por exemplo, que o ensino só melhorou na localidade depois da construção dos novos prédios da Garibaldi. Essas falas estão carregadas do que hoje a instituição significa para a localidade.

Nesta perspectiva, a lembrança e o esquecimento podem se constituir:

> [...] na relação que mantém com o passado, a memória humana é sempre conflitiva, dividida entre um lado sombrio e um lado ensolarado: é feita de adesões e rejeições, consentimentos e negações, aberturas e fechamentos, aceitações e renúncias, luz e sombra ou, dito mais simplesmente, de lembranças e esquecimentos (CANDAU, 2014, p. 73).

Neste sentido, reforça-se a corrente teórica da história cultural, a qual tem, por base, não uma reconstrução do passado *ipsis litteris* e, sim, uma representação destes acontecimentos, sabendo que haverá lacunas e o que se está escrevendo é uma dentre as muitas problematizações e análises. Da mesma forma que as fontes escritas não são a verdade dos fatos, com a memória acontece o mesmo. Isso, no

entanto, não invalida ou faz a pesquisa ter menor importância. Pelo contrário, não se busca reconstituir um tempo passado ou uma instituição, mas, através de indícios encontrados, fazer uma história dentre as possíveis, bem como analisar a memória que ficou consolidada em determinado sujeito ou grupo social.

Ainda Candau (2014), em seu livro “Memória e Identidade”, discorre sobre os três níveis da memória, que seriam: a protomemória (memória de baixo nível), a memória propriamente dita (alto nível) e a metamemória. Para este momento, aborda-se o segundo nível, ou seja, a memória propriamente dita, a qual é, conforme o autor, uma memória de recordação ou reconhecimento (CANDAU, 2014). Nesta perspectiva, adota-se o segundo nível por entender que se aproxima dos dados empíricos da pesquisa, pois as entrevistas evocam uma memória de recordação: os narradores irão rememorar os acontecimentos que lhes foram marcantes, positivamente ou negativamente.

Outro ponto interessante, em relação à categoria da memória, são as teorizações e os estudos acerca da memória coletiva, entendendo que há, de fato, uma vinculação entre o indivíduo que lembra e as memórias relacionadas ao grupo no qual ele está inserido. Os indivíduos rememoram suas lembranças também de acordo com sua inserção em determinado grupo social, tendo em vista que a memória e também a identidade dos indivíduos são, em alguns momentos, construídos coletivamente. Para Bosi (1994), uma memória coletiva é criada por meio de laços familiares, escolares e profissionais. Levando em consideração a constituição histórica da Colônia Maciel ligada aos processos imigratórios, à formação e colonização daquele espaço pelos imigrantes recém-chegados, justifica-se essa abordagem da memória coletiva sobre questões ligadas ao grupo e ao pertencimento étnico, donde entram também as questões de identidade.

Para as reflexões relativas à memória coletiva, busca-se apoio em Halbwachs (2003), um dos principais autores a defender a conceituação de que a rememoração individual se assenta na coletiva:

> Conceder-nos-ão, talvez, que um grande número de lembranças reaparecem porque nos são recordadas por outros homens; conceder-nos-ão mesmo que, quando esses homens não estão materialmente presentes, se possa falar de memória coletiva quando evocamos um acontecimento que teve lugar na vida de nosso grupo e que considerávamos; ainda agora, no momento em que nos lembramos, do ponto de vista desse grupo [...] (HALBWACHS, 2003, p. 36).

Para o autor, o indivíduo que lembra, o faz a partir de referências coletivas. O grupo dentro do qual esse sujeito que recorda está incluído, influencia na consolidação das memórias. Para Pesavento:

> Aquele que lembra não é mais o que viveu. No seu relato, há reflexão, julgamento, ressignificação do fato rememorado. Ele incorpora não só o relembrado no plano da memória pessoal, mas também o que foi preservado ao nível de uma memória social partilhada, ressignificada, fruto de uma sanção e de um trabalho coletivo. Ou seja, a memória individual se mescla com a presença de uma memória social, pois aquele que lembra, rememora em um contexto dado, já marcado por um jogo de lembrar e esquecer (PESAVENTO, 2004, p. 94).

Ao relacionar as discussões acima com o *locus* da pesquisa, pode-se pensar que alguns acontecimentos da comunidade permanecem na memória coletiva dos indivíduos e isso está presente, às vezes, inconscientemente, no momento da rememoração e evocação das lembranças por meio da história oral. Recordações são evocadas pelos indivíduos, porém os acontecimentos lembrados fazem parte de uma memória que está para além do indivíduo e, sim, pertencente a um grupo e, portanto, coletiva.

Ecléa Bosi, em seu livro “Memória e sociedade: lembranças de velhos”, pondera acerca da memória vinculada a grupos,

> É preciso reconhecer que muitas de nossas lembranças, ou mesmo de nossas ideias, não são originais: foram inspiradas nas conversas com os outros. Com o correr do tempo, elas passam a ter uma *história* dentro da gente, acompanham nossa vida e são enriquecidas por experiências e embates. Parecem tão nossas que ficaríamos surpresos se nos dissessem o seu ponto exato de entrada em nossa vida. Elas foram formuladas por outrem, e nós, simplesmente, as incorporamos ao nosso cabedal. Na maioria dos casos creio que este não seja um processo consciente (BOSI, 1994, p.407).

Conforme a autora é, na maioria das vezes, de forma inconsciente que essas lembranças do grupo são evocadas. Os indivíduos não possuem a clareza destas memórias do coletivo. Ao recordar determinadas situações, o indivíduo não está consciente de que esta memória tem significado para um grupo mais amplo, entretanto algumas memórias são tão fortes, sendo possível que haja reconhecimento como sendo uma memória grupal.

Candau (2014) disserta sobre as memórias fortes e as fracas. Uma memória fraca, na concepção deste autor, é aquela sem contornos bem definidos, quase não é compartilhada por um grupo, não se formando uma identidade coletiva. Já a memória forte é compacta e profunda, impõe-se sobre grande parte dos membros de um grupo, independente do seu tamanho, sendo mais fácil encontrar essa em grupos menores

(CANDAU, 2014), Da mesma forma, o autor disserta acerca do tamanho do grupo e o grau de pertinência das retóricas holistas, entendendo que é mais fácil ocorrer uma transmissão de ideias num grupo menor. Ainda para o autor: “as sociedades caracterizadas **por um forte e denso conhecimento recíproco entre seus membros** são, portanto, mais propícias à constituição de uma memória coletiva [...] do que as grandes megalópoles anônimas” (CANDAU, 2014, p. 45, grifo nosso). Em conformidade com o que já foi mencionado anteriormente, a comunidade da Colônia Maciel formou-se devido aos processos imigratórios e se estabeleceu entre seus membros um sentimento de grupo: juntos colonizaram aquele espaço territorial e, da mesma forma, construíram ou se envolveram nas construções das instituições da localidade, tais como a igreja e a escola. Por esse ângulo, correlaciona-se com a comunidade da Colônia Maciel, um grupo relativamente pequeno, onde praticamente todas as pessoas se conheciam/conhecem e construíram essas memórias e identidades. Reconhecem-se, ainda nos dias atuais, como italianos, decorrentes da imigração em direção ao Brasil em busca de melhores condições de vida. Mesmo com essa visão essencialista[8], construíram esse sentimento de pertença de grupo, planejando de forma coletiva o que julgavam importantes dentro dos seus costumes e hábitos. O que, em consonância com as ideias de Candau, facilita uma memória de grupo, e, portanto, coletiva.

Nesta conjuntura, entendem-se, dentro da conceituação de Candau, como uma memória forte do grupo dois itens principais: a memória acerca dos familiares imigrantes para o Brasil e um acontecimento na localidade, a construção de uma ferrovia passando pela Colônia Maciel. Percebem-se de forma muito intensa na localidade, as lembranças desse período.

Neste ponto, é importante mencionar os acontecimentos “vividos por tabela, ” tal como reflete Pollack (1992). Para o autor, existem acontecimentos pertencentes a um grupo. As pessoas não necessariamente vivenciaram estes acontecimentos, mas os tomam para si e os figuram entre suas lembranças. Os entrevistados são descendentes das pessoas que imigraram para o Brasil e, mais especificamente, para o estado do Rio Grande do Sul e para o município de Pelotas. Por consequência, não

[8] A maioria dos grupos imigratórios acredita que a terra natal ainda permanece inalterada, partilham valores essencialistas, ou seja, acreditam em valores essencialmente italianos que já foram modificados desde o século XIX. Para saber mais o conceito de identidade essencialista ver em Woodward (2014).

viveram o começo da colonização na região e nem mesmo a etapa da construção do primeiro prédio da escola. Porém, esses fatos estão na memória dos sujeitos.

De acordo com Bosi, há uma relação entre a memória dos indivíduos e a memória do coletivo. Conforme a autora, “[...] a memória individual depende de seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, enfim com os grupos de convívio e os grupos de referência a este indivíduo” (BOSI, 1994, p.17).

Trazendo a escrita dos autores elencados acima para o contexto da pesquisa, é interessante pensar sobre esta relação entre a escola e a comunidade e a forma como as pessoas entrevistadas irão relembrar suas experiências, levando em conta que a memória é construída dentro de determinado grupo, comunidade ou contexto social. É válido ponderar, acerca do pertencimento dos sujeitos entrevistados a determinado contexto ou grupo social, o que irá também influenciar no momento da rememoração e evocação de suas lembranças, conforme as autoras:

> A memória coletiva, as recordações do grupo, marcam as lembranças individuais, uns e outros se auxiliam mutuamente neste processo. Em outras palavras, é necessário ter o grupo para reforçar e lembrar a recordação ou as práticas que os grupos tentam conservar. Por isso, em pesquisas em história da educação é necessário levar em conta que as lembranças dos depoentes estão configuradas de alguma forma relacionada com o grupo social a que pertencem (WEIDUSCHADT; FISCHER, 2009, p. 75).

Seguindo nesta mesma linha, relacionam-se os estudos acerca da memória coletiva com as narrativas suscitadas pelos sujeitos entrevistados na pesquisa, uma vez que, no contexto da Colônia Maciel, onde as pessoas, em sua maioria descendentes de imigrantes italianos, estiverem e estão envolvidas nas questões do grupo e nas instituições da localidade.

Conforme Halbwachs (2003, p. 19), “a memória é releitura e reconstrução do que passou, a partir da inserção do indivíduo numa coletividade e em momentos presentes que se sucedem”.

Aqui é válido ponderar o pertencimento dos sujeitos entrevistados a determinado contexto ou grupo social, influenciando no momento da rememoração e evocação de suas memórias. Como referenda Portelli:

> [...] quando falamos em memória, não falamos de um espelho do passado, mas de um fato do presente, porque o conteúdo da memória pode ser o passado, mas a atividade de recordar, a atividade de contar a história do passado é uma atividade do presente, e a relação que se coloca é uma relação entre presente e passado (PORTELLI, 2010, p.11).

Para fechar a discussão, acredita-se que essa relação entre a lembrança do indivíduo e uma memória pertencente ao grupo de alguma forma influencia o cuidado de preservação que a instituição escolar tem com os seus documentos, os quais são documentos históricos. Pois, quando se trata da preservação, seja de documentos de arquivos ou de objetos tridimensionais, há uma intenção de preservar e isso, de certa forma, está relacionado com um elo identitário com os acervos preservados e, no caso aqui analisado, entre a comunidade da Colônia Maciel e a Escola Garibaldi. Neste contexto, a preocupação com esses materiais está relacionada ao vínculo entre a escola e a comunidade, pois conforme, Felgueiras (2005), os arquivos escolares produzem a identidade da instituição escolar. Por isso, o grupo mantém sentimento de pertença pela instituição educacional.

É com base nestas discussões sobre o campo da memória que se busca entender e analisar as fontes utilizadas na pesquisa, tanto as memórias produzidas no âmbito da história oral, quanto as outras encontradas no banco de dados, quanto os documentos salvaguardados em arquivos, os quais se constituem como acervos. Para Grazziotin e Almeida (2012, p. 44), “trabalhar com memórias, transformá-las em documentos, tanto produzindo entrevistas como utilizando acervos, são dois modos de promover exercícios de investigação [...]”. Com isso, os próximos itens irão abordar a história oral por meio das entrevistas realizadas e das constituídas como acervo.

1.3.1.1 História oral

Após a discussão teórica da categoria da memória, discutir-se-á sobre as entrevistas, as quais foram produzidas por meio da história oral. Esta, durante algum tempo, foi considerada uma fonte de menor importância em relação aos documentos escritos.

Conforme Thomson, no final dos anos 70, os historiadores tornavam-se menos defensivos em relação à história oral e declaravam que esta poderia ser mais uma fonte e não um problema (THOMSON, 2002). Ferreira e Amado (2006) pontuam a introdução da história oral no Brasil nos anos 1970, sendo que, nos anos 1990, houve uma expansão mais significativa.

Na mesma linha de raciocínio:

> A história tradicional, por sua vez, ao ter considerado como válidos somente documentos escritos, a eles creditando o mérito da neutralidade e da objetividade, apontou para a desqualificação de outras fontes, tais como a arquitetura ou os depoimentos orais, por exemplo, as quais a nova história

> cultural adota com ênfase e competência (WEIDUSCHADT; FISCHER, 2009, p. 68).

Hoje, em pesquisas de História da Educação, está mais do que consolidado o uso das narrativas orais como fontes para a investigação. Porém, como pontuam Ferreira e Amado (2006), é necessária consistência teórica à produção. Para Weiduschadt e Fischer (2009, p. 67), “conhecer histórias de outras épocas, adentrar a vida de sujeitos que tiveram ricas experiências pedagógicas em outros tempos, exige sensibilidade e rigor teórico, antes de tudo” Assim também fontes escritas não falam por si. É necessário analisá-las, categorizá-las e não descuidar da abordagem teórica.

Com isso, este item da dissertação tem por objetivo pormenorizar o modo como foram realizadas as entrevistas, bem como a escolha dos sujeitos entrevistados e dos tópicos abrangidos.

É importante pontuar o entendimento da história oral como metodologia. Há vertentes e autores que a tratam como técnica ou ainda como disciplina. Como metodologia, explicitada por Ferreira e Amado (2006, p. xvi), estabelece procedimentos de trabalho “funcionando como uma ponte entre teoria e empiria”, não sendo somente uma prática de trabalho, mas também não uma disciplina que por si só soluciona as questões da pesquisa.

Quanto aos tipos de história oral, utiliza-se a chamada história oral temática, ao compreender que não se está fazendo uma biografia ou história de vida, mas dentro de um tema, analisando as questões da pesquisa.

A história oral temática dispõe a discussão ao redor de um tema central, podendo decorrer outros no processo. Recomenda-se que o pesquisador, neste tipo de abordagem, esteja preparado previamente sobre o assunto a ser tratado. Outrossim, a escolha dos sujeitos entrevistados se faz fundamental nessa etapa, (MEIHY e HOLANDA, 2014). Para Weiduschadt e Fischer (2009), a história oral temática especifica-se por produzir narrativas em torno de um acontecimento, tema, estabelecido dentro de um período de tempo.

Com isso, compreende-se a pertinência de se delimitar, com base na problemática da pesquisa, os sujeitos entrevistados e aqui cabe explicitá-los. Inicialmente, é necessário ponderar que foram realizadas duas entrevistas com cada um dos narradores. Somente com um dos entrevistados não foi possível a realização da segunda entrevista. Permite-se dividir em dois momentos: no primeiro, realizaram-

se as entrevistas com temáticas mais gerais e, com isso, realizou-se uma análise destas. Sentindo a necessidade de aprofundamento de alguns tópicos, bem como ao definir especificamente o foco da pesquisa, volta-se aos entrevistados fazendo uma segunda entrevista. Interessante pontuar que, nesse momento, alguns entrevistados trazem fotos e materiais antes não mencionados.

Com isso, foram realizadas entrevistas com pessoas que estudaram na Escola Garibaldi, alunos do professor José Rodeghiero. Embora o recorte da pesquisa seja de seja de 1928 a 1950, todas os entrevistados disponíveis para a pesquisa estudaram na década de 1940. Foram realizadas entrevistas com cinco pessoas. Elabora-se a tabela a seguir para mostrar o perfil geral desses entrevistados.

Tabela 1 – Descrição dos entrevistados da pesquisa: nome, idade, residência, escolaridade e data das entrevistas.

Nome	**Idade**	**Residência**	**Escolaridade**	**Data das entrevistas**
Jordão Camelato	74 anos	Colônia Maciel	5ª série	Jun/2015; jul/2016
Pedro Potenza	80 anos	Colônia Maciel	4ª série	Jul/2015; jul/2016
Olavo Camelato	77 anos	Colônia Maciel	5ª série	Jul/2015
Maria Elda Casarin	79 anos	Cidade de Pelotas	4ª série	Ago/2015; fev/2016
Neri Rodeghiero	84 anos	Cidade de Pelotas	5ª série	Set/2016

Fonte: tabela elaborado pela autora, 2016.

É oportuno mencionar o fato de que nenhum desses entrevistados vivenciou o período de construção da Escola Garibaldi. O que eles mencionaram, sobre este tempo da construção, é respaldado pelas lembranças dos outros. São os acontecimentos vividos por tabela, discutidos anteriormente.

A partir da definição dos entrevistados, foi necessário conhecer a teoria sobre a história oral, sobre a utilização desta como fonte, entendendo que o ato de fazer história oral é mais do que gravar entrevistas, transcrevê-las e copiar no corpo do texto:

> Penso que entrevistas podem e devem ser utilizadas por historiadores como fontes de informação. Tratadas como qualquer documento histórico, submetidas a contraprovas e análises, fornecem pistas e informações preciosas, muitas inéditas, impossíveis de serem obtidas de outro modo. Pesquisas baseadas em fontes orais, publicadas nos últimos anos, têm demonstrado a importância das fontes orais para a reconstituição de acontecimentos do passado recente (AMADO 1995, p. 134, 135).

Quanto às questões que estão no roteiro e nortearam o momento da entrevista, estas estão organizadas, basicamente, em dois momentos: alguns questionamentos sobre o espaço escolar e outro momento sobre o professor José Rodeghiero. No primeiro momento, as questões de forma geral referem-se ao período em que o entrevistado estudou na escola: o tempo de permanência; como era a organização da escola; organização das aulas e das turmas; turnos das aulas; festividades na escola; professores na escola. No segundo momento, questões mais específicas a respeito da atuação do professor: a sua origem; se era da comunidade ou não; se esteve presente, participando na época da construção da escola; como eram organizadas as aulas; a relação entre o professor, os alunos e a comunidade de pais. Na segunda vez em que foram realizadas as entrevistas, foi dado, ênfase à figura do professor José Rodeghiero e sua atuação na comunidade.

É oportuno mencionar que as entrevistas assumem a forma semiestruturada. Sendo assim, no mencionando roteiro, há alguns tópicos abordados a fim de dar um foco para a entrevista. Entretanto, no momento da realização desta, outras questões podem surgir, tanto por parte do entrevistado, quanto por parte da pesquisadora. Conforme Lozano (2006), a realização da história oral consiste em produzir conhecimentos históricos e científicos e não uma narrativa ordenada e cronológica da vida dos sujeitos entrevistados.

Ainda conforme o autor:

> O historiador oral é algo mais que um gravador que registra os indivíduos “sem voz”, pois procura fazer com que o depoimento não desloque nem substitua a pesquisa e a consequente análise histórica; que seu papel como pesquisador não se limita ao de um entrevistador eficiente, e que seu esforço e sua capacidade de síntese e análise não sejam arquivados e substituídos pelas fitas de gravação (sonoras e visuais) (LOZANO, 2006, p. 17).

Assim, como se pontuou anteriormente, a história oral é mais do que uma técnica também na perspectiva desses autores. A gravação das entrevistas e sua posterior transcrição é um dos primeiros passos para se pensar sobre história oral, mas não é um fim em si mesmo.

Nessa conjuntura, é pertinente a distinção entre entrevista e história oral, realizada por Meihy e Holanda (2014): quando a intenção é obter dados exatos, está a se realizar entrevistas do modo convencional e o ato de entrevistar não equivale à realização da história oral.

Seguem os autores:

> Um dos erros mais comuns é a confusão entre o mero uso de entrevistas e história oral. Entrevistas são diálogos efetuados para instruir temas ou argumento nebulosos ou informativos e seu alcance muitas vezes se esgota nisso. História oral é um processo de registro de experiências que se organizam em projetos que visam a formular um entendimento de determinada situação destacada na vivência social (MEIHY e HOLANDA 2014).

Complementando: mesmo sendo uma entrevista semiestruturada, com um roteiro de perguntas e pontos a serem abordados, isso não significa que não deixaram de surgir outros tópicos. Nesse momento, vale ressaltar que não é negativo surgirem outros questionamentos ao longo da entrevista. Pelo contrário: aí está a diferença e a potencialidade de uma entrevista semiestruturada entre um questionário com perguntas e respostas fechadas e, nesse ponto, entende-se a diferença entre história oral e o uso tradicional de entrevistas mencionados pelo autor e defende-se que esta pesquisa faz uso das entrevistas como história oral.

Em relação ao planejamento do processo, algumas etapas merecem atenção, desde o momento da elaboração do roteiro, até o momento da análise dos dados coletados para o estudo. Ao trabalhar com história oral, é relevante ponderar sobre as etapas que nortearam esse processo. Antes mesmo de elaborar o roteiro de entrevista, é imprescindível refletir sobre o que se espera dela, bem como de que maneira a história oral contribuirá para a pesquisa.

Esse ponto é de total relevância. Caso contrário, fica vago todo esse esforço de realizar entrevistas. É importante que a entrevista não seja utilizada como uma busca de informações para comprovar aquilo que o pesquisador gostaria de ouvir. É necessário, também, no momento da realização da(s) entrevista(s), ter o roteiro acima mencionado, mas este não deve ser utilizado de forma tão rígida, no sentido de permitir que surjam novos temas ou deixados de lado quando entrevistador e entrevistado estão a conversar. É importante não tornar a entrevista um processo “mecânico”, no qual não haja espaço para reflexão de ambos os atores envolvidos.

Lozano (2006) escreve que a história oral não é exclusivamente um método, mas, também, uma forma de estabelecer relações de maior profundidade com os sujeitos entrevistados. Entende-se a história oral como um constructo entre as duas pessoas envolvidas, pesquisador e entrevistado, pois, como já mencionado acima, ambos têm perguntas a fazer e respostas a dar.

Santos e Araújo (2007) trazem alguns elementos que são fundamentais no momento de preparar o roteiro da entrevista: fazer perguntas diretas e em linguagem

comum. Perguntas complexas podem conduzir a respostas complexas e, talvez, inadequadas à pesquisa. Outro aspecto observado pelos autores citados acima é o fato de o entrevistador esclarecer ao entrevistado os motivos pelos quais está sendo realizada a entrevista, no sentido de estabelecer uma relação de confiança entre ambos os atores da história oral ou, como diria Antoniette Errante (2000), contribuindo para o "fluxo da memória". Conforme a autora, ambos os sujeitos, entrevistador e narrador, devem construir esse laço de confiança e respeito na medida em que o evento da história oral se desenvolve. Dentro desta mesma perspectiva do vínculo entre narrador e pesquisador, da relação que se estabelece entre ambos, Portelli reforça:

> [...] O segundo nível remete à relação entre os historiadores e os narradores orais que entrevistamos. Porque, como eu dizia antes, não são objetos da investigação, mas sujeitos de um projeto compartilhado, de um diálogo entre entrevistado e entrevistador. Um diálogo em que os papéis se modificam, mudam, em que nem sempre é o historiador quem faz as perguntas, há perguntas colocadas pelo entrevistado. Há duas agendas que se encontram: a agenda do historiador, que tem perguntas, algumas coisas que queremos saber; e a agenda do entrevistado, que aproveita a presença do historiador para contar as histórias que quer contar, as quais não são necessariamente as histórias que buscamos. E talvez, amiúde, são mais interessantes do que as histórias que buscamos (PORTELLI, 2010, p. 3-4).

Conforme alerta o autor, ao realizar a entrevista, não se está a coletar os dados, mas, sim, a produzi-los, no sentido de que os dois atores, pesquisadores e entrevistados, juntos, produzem a entrevista. Sim, ao fazer história oral, conversa-se sobre assuntos que poderão *a priori* não fazer sentido ou não estar relacionados com o tema em pauta. Entretanto, podem vir a ganhar significância no decorrer do trabalho; outras conversas não entrarão na pesquisa, alguns entrevistados têm assuntos que gostariam de compartilhar e o pesquisador estar atento a isso contribui para os assuntos relacionados à investigação. Também denota sensibilidade da qual se fala tanto quando se aborda história oral. Pontuam Grazziotin e Almeida (2012), que um dos percalços da história é esperar muito por uma entrevista e, quando ela se efetiva, um fator externo que escapa ao controle do historiador pode comprometer esse momento.

Como exemplo, a fim de estabelecer relações com o estudo, caso se tivesse seguido o roteiro de uma forma fechada, tal como um questionário, talvez não se tivesse conhecimento da importância e da profundidade da construção da ferrovia na comunidade e dos reflexos disso para o local. Afinal, esse tema não era de conhecimento prévio da pesquisadora. Assim sendo, no decorrer da realização das

entrevistas, foi sendo perceptível que surgiam temas e assuntos que não haviam sido planejados e pensados inicialmente pela entrevistadora, porém apareciam, por parte dos narradores. Sendo assim, nas entrevistas subsequentes, já havia outras informações para o diálogo.

O pesquisador deve levar em conta sua subjetividade na condução dos entrevistados. Entretanto, as autoras pontuam que isso não significa abandonar as regras e uma abordagem científica (FERREIRA e AMADO, 2006).

Essas são algumas questões que devem ser observadas quando da realização de entrevistas. Pensar sobre esses aspectos norteadores dos procedimentos de história oral e, por conseguinte, de memória, torna-se preciso, pois são reflexões importantes a se fazer no momento da interpretação dos dados levantados durante a pesquisa.

No próximo item, discutir-se-á acerca das entrevistas do banco de dados do Museu Etnográfico da Colônia Maciel. Compreende-se que estas são, sim, documentos na acepção de Le Goff (1990). Entretanto, há alguns pontos específicos para narrativas constituídas como acervo; por isso, a opção por tratá-las num tópico separado.

1.3.1.2 Banco de dados

Com o andamento da pesquisa, tomou-se conhecimento do Banco de Imagens e Sons do Museu Etnográfico da Colônia Maciel, o qual possui um acervo dividido em três categorias: os objetos tridimensionais, as imagens e o acervo oral. No que tange ao acervo oral, são entrevistas coletadas na fase de implantação do referido espaço museológico, entre os anos de 2000 e 2006. Relembra-se, aqui, que o prédio onde está instalado o Museu da Colônia Maciel é o que foi construído para a Escola Garibaldi no ano de 1928. A instituição museológica foi inaugurada no ano de 2006 e é fruto de um projeto de pesquisa do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Antropologia e Arqueologia (LEPAARQ) da Universidade Federal de Pelotas. De acordo com os autores, o MECOM “visa pesquisar, difundir e preservar a história da comunidade italiana na colônia de Pelotas [...]” (PEIXOTO et al*,* 2008, p. 4).

Conforme os autores que atuaram/atuam no referido espaço museológico: “[...] os acervos do MECOM são possíveis de se trabalhar tendo outros olhares, não somente da ótica da história, mas também da museologia, da conservação e restauro,

da antropologia, do turismo e de outras áreas das ciências humanas" (NEIS; CERQUEIRA, 2013, p. 3).

Um acervo oral constituído é possível de ser trabalhado por vários ângulos e por diversos campos de conhecimento, haja vista que a orientação da abordagem está relacionada com as perguntas do pesquisador para a fonte. Não se está a dizer que tudo pode ser feito sem critérios e rigor com todos os documentos, apenas pontuando a possibilidade de se trabalhar com acervos orais, bem como a importância da constituição destes para pesquisas futuras.

Conforme Cerqueira et al (2009), as entrevistas seguiram os preceitos da história oral e foram realizadas com moradores locais, os quais conheciam a memória coletiva daquela região. Os autores seguem explicando a elaboração destas entrevistas:

> [...] foram realizadas 32 entrevistas. Destas, 8 foram feitas na primeira etapa do projeto (2000 a 2002) e 24 na etapa de implantação do museu (2005). Ainda estão previstas 12 entrevistas com membros de famílias de ítalo-descendentes, naturais da colônia, que atualmente residem na zona urbana do município de Pelotas. Há que se ressaltar que em alguns casos foram realizadas duas ou mais entrevistas com a mesma pessoa, uma vez que estas tinham grande número de informações que contribuiriam com a pesquisa (CERQUEIRA et al*,* 2009, p. 80).

Deste modo, conseguiram-se as 32 entrevistas do acervo do museu, as quais foram analisadas no decorrer deste trabalho. É necessário refletir sobre o uso dessas entrevistas constituídas no banco de dados e levar em conta que a sua utilização constitui um desafio ainda maior que as produzidas no contexto da pesquisa e realizada pela pesquisadora, pois estes depoimentos foram coletados com diferente propósito ao desta pesquisa. Entretanto, portam-se como importantes fontes, trazem uma contextualização e, mais do que isso, ajudaram a compreender o objeto, bem como delimitá-lo.

Voldman (2006) faz uma diferenciação entre arquivo e fonte oral, dissertando que o arquivo oral seriam estes documentos produzidos por pesquisadores e guardados para investigações futuras. Esse seria o objetivo da produção dessas narrativas, constituir um banco de dados. Já a fonte oral é aquela produzida pelo historiador para o seu próprio estudo. Na perspectiva dessa autora, podem-se enquadrar essas entrevistas do MECOM como arquivos orais.

Grazziotin e Almeida (2012, p. 42), ao tratar do tema, escrevem que o acervo oral não se caracteriza por um assunto em específico, mas, sim, possui vários e, por isso, pode ser examinado por diferentes ângulos. Neste ínterim, as autoras se

questionam: “Como garimpar nessa profusão de memórias aquelas que interessam? Como o investigador poderá separar e reagrupar as memórias de acordo com os objetivos da pesquisa a que se propõe?”.

Com essas questões, disserta-se acerca do modo como se utilizou este acervo oral. As entrevistas já estavam transcritas. Por isso, foram estudadas através da leitura da transcrição, o que, de certo modo, facilitou o trabalho, ao mesmo tempo em que pôde ter limitado a tarefa investigativa. Como a transcrição das entrevistas continha um resumo descritivo dos temas, inicialmente foram lidas as narrativas que possuíam, de forma explícita, no resumo, a Escola Garibaldi e o professor José Rodeghiero. Com isso, chega-se a cinco narrativas. Entretanto, após a leitura e análise destas, optou-se por ler todas[9] às demais e, com isso, observa-se, além de outras temáticas importantes para esta pesquisa, memórias do ensino e da educação na localidade, as quais possibilitam pensar e especificar este estudo. Dessa forma, deu-se atenção ao posicionamento dos entrevistados, quais suas preocupações ante a conversa, os temas recorrentes em seus questionamentos, bem como se prestou atenção na maneira como os narradores se portavam com as questões e, também, o que aparecia na fala dos entrevistados de uma maneira, digamos, mais espontânea. Perceberam-se, ainda, as recorrências, o que aparecia em comum nas entrevistas, o específico de algumas, sendo possível trazer as narrativas para a pesquisa não somente para contextualizar o objeto, mas para interrogá-lo e defini-lo.

Novamente Grazziotin e Almeida (2012, p. 43) assinalam que os acervos orais, por não estarem em uma temática central de um estudo específico, é comum as categorias emergirem, havendo um “elemento surpresa”. O pesquisador, ao mesmo tempo em que perde relativamente o controle sobre a pauta interessada, vai construindo o processo de acordo com as lembranças e esquecimentos.

É preciso refletir sobre o modo como as pessoas lembram e rememoram suas experiências e histórias de vida. Nesse conjunto de fontes, também é possível e necessário pensar sobre a memória.

Grazziotin e Almeida (2012) escrevem acerca das suas investigações, nas quais fazem uso de entrevistas realizadas por outros pesquisadores e, dessa forma, teorizam sobre as diferenças em relação aos depoimentos coletadas no contexto de uma pesquisa própria.

[9] As transcrições de todas as 32 entrevistas somam um número de 571 páginas.

> Assim, ao contrário das entrevistas elaboradas com o fim único de responder às questões específicas de um determinado pesquisador, a forma da história oral dessa pesquisa vem num sentido muito mais de suscitar questões. Antes de responder a questões, as memórias colhidas têm mais a ver com o que o sujeito tinha para contar e não em função de entrevistas estruturadas com um fio condutor definido, da mesma forma como um documento escrito não existe com o propósito de servir a um historiador (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 68).

Percebe-se, a partir dessas discussões, que estes acervos orais possibilitam servir a mais de um pesquisador e, por isso, as memórias têm temas variados, alargados para além do que o historiador busca ou para além do que se constrói nas suas entrevistas.

As autoras pontuam que utilizar esses documentos é um desafio e, ao mesmo tempo, a possibilidade de dar outra perspectiva aos documentos, “dando movimento a algo que está em inércia” (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, p. 2012, p. 41).

Sobre a forma como foram escolhidos os entrevistados para a construção deste acervo oral, explica um dos participantes do projeto:

> [...] alguns descendentes mais velhos dos imigrantes italianos da Colônia Maciel são considerados, pelos integrantes mais jovens da comunidade, como os detentores do conhecimento da trajetória daquele grupo étnico. Os mesmos são sempre citados em conversas informais como aqueles que podem falar com mais propriedade sobre determinado assunto relacionado como a vinda e o estabelecimento dos imigrantes naquela região (GERHKE, 2013, p. 68).

Neste trecho, é permissível fazer duas reflexões, a primeira sobre quais pessoas e por que foram escolhidas as pessoas de mais idade da localidade. A segunda refere-se ao porquê foram escolhidas, ou seja, por serem as pessoas indicadas para falaram sobre a temática da imigração. É possível perceber a intencionalidade dessas narrativas, elencar memórias relativas a imigração nessa região, o que está de acordo com a missão da instituição museológica, preservar a história da imigração italiana naquela região. Esses entrevistados foram eleitos como os guardiões da memória daquela localidade, os detentores do conhecimento, os quais foram ouvidos, gravados e transcritos para possíveis pesquisas e análises.

Sendo assim, organizou-se em oito tópicos o que se pretendia pontuar nessas entrevistas. Pode-se referenciar a partir de Grazziotin e Almeida (2012), ao explicarem como trabalharam com entrevistas que são acervos e como organizaram em tabelas e categorias, foi então pensado a partir dessas autoras como iriam ser sistematizadas essas narrativas.

Como essas 32 entrevistas formam um conjunto grande de dados, foi necessário sistematizá-las de acordo com os interesses do objeto de estudo. Desta forma, foram criados dois quadros. O primeiro teve o objetivo de visualizar o todo, ou seja, foram colocadas as seguintes informações: número da entrevista, nome, data e local da entrevista, data de nascimento, escolarização/escola e descendência (etnia)[10].

O segundo quadro consistiu em organizar, de fato, os dados, o que havia em cada entrevista de significativo para esta pesquisa. Assim, foram construídas oito categorias: imigração; escolarização; Escola Garibaldi/professor José Rodeghiero; Nacionalização-língua; nacionalização do ensino; valorização da educação, italianidade; estrada de ferro[11]. Desta forma, com essas categorias planejadas, cada uma das entrevistas foi sendo encaixada ou não nesses itens. Assim, construiu-se um quadro com todas as categorias, bem como com todos os trechos de entrevistas referentes a essas categorias. É necessário pontuar que essa categorização foi realizada com base na problematização central deste trabalho sendo possíveis outros arranjos e planejamentos para esse mesmo material. Para melhor organizar a análise destes dados, optou-se por não as descrever num único momento, mas sim ao longo deste trabalho, conforme se encaixavam.

Outros temas também surgiam com bastante ênfase tais como: existência de índios na região logo no início da colonização; a construção de casas de pedra; a relação entre as etnias italiana e alemã; os moinhos que foram construídos na localidade; perguntas voltadas à agricultura na localidade, o que plantavam e a produção de vinho; questões relativas à infância e às brincadeiras; indagações no que tange a histórias de assombração pela região; sobre o atendimento médico na localidade; a chegada da luz elétrica à região. Entretanto, esses assuntos e temáticas não pareceram relevantes neste momento para a problemática desta dissertação. É feita a ressalva que essas são as temáticas que aparecem nas narrativas com mais frequência e regularidade, tanto no tempo destinado a elas em cada entrevista quanto na recorrência. Porém, não são as únicas memórias evocadas.

Ao trabalhar com as transcrições dos relatos, foi-se percebendo, ao longo da leitura, que havia poucas informações sistematizadas no que diz respeito ao tema da escolarização na Colônia Maciel e, em específico, na Escola Garibaldi. O que se

[10] O exemplo de como foi organizada esta tabela se encontra no Apêndice A deste texto.
[11] O exemplo de como foi organizada esta tabela se encontra no Apêndice B deste texto.

percebe são algumas breves incursões. Em alguns momentos, fala-se de aspectos da escolarização permeados por outros tópicos e outros assuntos. Algo mais pontual e específico sobre a escola foi pouco encontrado nas entrevistas. Nesse momento, é importante refletir sobre o contexto de produção destas e, assim, fazer a problematização do documento utilizado pela pesquisa. A equipe que coletou essas entrevistas buscou mapear a constituição do núcleo colonial, como se deu a colonização desse espaço, o cotidiano da comunidade, as dificuldades ou não enfrentadas no início do povoamento. Não possuía como questão principal a escolarização. Entretanto, mesmo não sendo central, aparecem nas narrativas aspectos relativos à educação e à escolarização de forma implícita.

O que se coloca como análise, entre outros aspectos, é o fato de que o campo da História da Educação tem sido, muitas vezes, pouco valorizado, de forma geral, pela área da História e isso pode ser um dos motivos de as entrevistas não contemplarem a temática das relações escolares dos imigrantes.

Corroborando as assertivas de Lopes e Galvão, as quais mencionam que [...] a História da Educação não se desenvolveu, em sua trajetória, como uma área da História, embora seu objeto fosse extremamente importante para se compreender o passado das sociedades. No campo da História, a Educação tem sido, tradicionalmente, um objeto ignorado ou pouco 'nobre' [...]" (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 25-26). Nesse sentido é que, talvez, não apareçam nessas falas muitos aspectos referentes à escolarização, além do fato de as entrevistas terem outro objetivo que não o de historiar a educação.

Algumas falas são encontradas na entrevista que foi feita com os filhos do referido professor, José Rodeghiero, e, em alguns momentos, em outras narrativas, porém de forma muito tímida. Há, nas entrevistas, outros aspectos relacionados de forma implícita com a educação, outras escolas nas quais esses entrevistados estudaram (alguns relembraram o estudo em casa com seus familiares). Entretanto, a temática da escolarização na região não é a centralidade em nenhuma das entrevistas, nem mesmo nas realizadas com os dois filhos do professor José Rodeghiero.

Voltando às entrevistas, a história oral, explorada neste trabalho, é, nesse momento, uma memória que foi coletada por outros pesquisadores sob outro ângulo de pesquisa, e, agora, analisados no contexto da História da Educação. Essa memória, possibilitada a partir do banco de dados do Museu Etnográfico da Colônia

Maciel, legitima-se, pois é possível, lendo os relatos, perceber a intencionalidade da primeira pesquisa, que realizou a história oral e, por conseguinte, notar que os entrevistados responderam às indagações dos pesquisadores rememorando suas lembranças. E esse acervo, o qual teve como propósito a criação do banco de dados, utiliza-se também dentro desse objeto de estudo, entendendo suas limitações e suas potencialidades. Dentro destas últimas, está o “elemento surpresa” sinalizado pelas por Grazziotin e Almeida (2012). Podem-se destacar alguns, como, por exemplo, a construção da estrada de ferro, o sentimento de italianidade. Entretanto, ressalva-se que este “elemento surpresa” não acontece assim ao acaso da sorte, mas sim ao pesquisador estar atento e sensível às temáticas, bem como amparado na teoria e autores necessários para compreender a metodologia da história e seus possíveis usos.

A partir dessas elucidações sobre os acervos orais, no próximo item, serão abordados os acervos e os arquivos, buscando compreender a constituição desses utilizados neste trabalho.

1.3.2 Acervos escolares

Esse item foi pensado para contemplar o estudo sobre os acervos e arquivos escolares, compreendendo a importância dessa abordagem para o desenvolvimento da pesquisa. Pretende, ainda, levantar algumas problematizações sobre a preservação desses materiais pelas instituições escolares, a fim de especificar sobre a Escola Garibaldi e a salvaguarda de seus materiais, haja vista a relação estabelecida entre a instituição educativa e a identidade na constituição e manutenção desses materiais, hoje, históricos.

Entende-se por acervo todo material salvaguardado em instituições de memória, tais como: arquivos, bibliotecas, museus e centros de documentação, bem como os documentos que estão armazenados na instituição escolar. Esses espaços constituem-se lugares de memória (NORA, 1993), guardiões de determinados documentos, tomados pelos pesquisadores como fontes para a pesquisa histórica. Para Nora (1993, p.16), os lugares de memória são: “toda a unidade significativa de ordem material ou ideal, da qual a vontade dos homens ou o trabalho do tempo fez um elemento simbólico do patrimônio da memória de uma comunidade qualquer”.

A priori, os acervos, de forma geral, já não possuem mais a sua função primeira, ou seja, não são mais utilizados na função para a qual foram criados. Esses documentos estão imbuídos muito mais de um aspecto simbólico do que utilitário no sentido de não usualidade na função para a qual foram produzidos. Dentro dessa concepção, estão incluídos os documentos da escrituração escolar, preservados no arquivo escolar.

Conforme Mogarro:

> Os fundos arquivísticos são constituídos por documentos específicos, produzidos quotidianamente no contexto das práticas administrativas e pedagógicas; são produtos da sistemática "escrituração" da escola e revelam as relações sociais que, no seu interior, foram sendo desenvolvidas pelos actores educativos (MOGARRO, 2005, p. 91).

Neste mesmo sentido, escreve Heloísa Bellotto (2006) sobre a idade dos arquivos. Conforme a autora, estes são constituídas por três idades: corrente, intermediária e permanente ou histórica. Os documentos de arquivo são criados para uma função específica, seja ela administrativa, jurídica, enfim, para uma demanda das instituições. Essa seria a primeira idade dos arquivos, ou seja, são produzidos pelas instituições documentos necessários à sua organização. Passados alguns anos, esses documentos podem vir ou não a configurar-se como arquivos permanentes/históricos (BELLOTTO, 2006).

Os documentos de arquivo são produzidos para a instituição responsável exercer suas atividades e sua missão e, num primeiro momento, têm uma utilização voltada às atividades da própria instituição, e, só num segundo momento, tornam-se documentos históricos imbuídos de valor memorial (SILVA, 2008).

Partindo da reflexão anterior, poderíamos dividir os documentos de arquivos em duas fases: na primeira prestam-se a uma função útil nas instituições e, na segunda então, após esse uso "imediato" para o qual foram criados, são constituídos como documento histórico nos arquivos permanentes[12]. Na segunda fase, haveria a transição de objeto para documento, o qual estaria imbuído de significação e memória.

Nesse sentido, compreendendo as questões explanadas anteriormente, é salutar referir que os documentos de arquivos utilizados nesta investigação poderiam enquadrar-se na última fase da chamada idade dos arquivos, a saber, permanentes ou históricos. O arquivo da Escola Garibaldi pode ser pensado como arquivo

[12] Ressalta-se que o trabalho arquivístico é mais complexo e elaborado para a passagem desses documentos até se constituírem como arquivo permanente. O que interessa aqui, entretanto, é estabelecer esses conceitos e não como se dá todo esse processo.

permanente/histórico, uma vez que já não serve mais à finalidade para a qual foi criado, e, sim, possui um caráter histórico, podendo ser transformado em fonte e documento.

Para Luchese (2014a), tanto o documento quanto sua preservação não são naturais. E é, nesse sentido, que se faz necessária a contextualização da produção das fontes utilizadas para a pesquisa e a salvaguarda destas em detrimento de outras, sendo possível refletir sobre a memória que se quer preservar junto com esses documentos.

Neste contexto, podem-se trazer as reflexões de Pomian (1984) com os objetos semióforos, os quais, de acordo com esse autor, são objetos que não se prestam mais a uma função útil, mas, sim, estão carregados de um sentido simbólico e de um significado quase que especial.

Poder-se-ia afirmar, sintetizando a discussão apresentada anteriormente: os documentos analisados foram criados para uso no funcionamento da escola ou por uma inspeção que nela foi efetuada, produzidos, enfim, para uma função utilitária, que corresponderia à primeira idade dos documentos de arquivos. Para a pesquisa histórica, esses documentos que ora se prestaram como documentos administrativos nos dão a possibilidade de pesquisar neles, analisá-los e os problematizar no contexto da investigação, tendo presente que é necessário que se façam perguntas a esses documentos com base no problema de pesquisa. Entretanto, nesses documentos hoje constituídos como históricos, há uma intenção de preservação e pessoas que ao longo dos anos se interessam na sua guarda. Pois, desde o primeiro ano de funcionamento da escola (1929), há documentação preservada ao longo de anos e de muitos profissionais que estiveram na gestão da escola.

Sobre a salvaguarda do patrimônio, Fratini escreve a respeito da preocupação em relação à preservação deste. Conforme a autora:

> [...] é cada vez maior a preocupação com a conservação e a preservação do patrimônio histórico e cultural de uma sociedade, de um país. As dimensões e as características que definem o nosso tempo e espaço geram discussões constantes **sobre o que, como e para quem preservar** (FRATINI, 2009, p.1 grifo nosso).

É interessante pensar acerca da preservação dos acervos e, em especial, dos escolares, pois, ao se preservar documentos, há algo que perpassa essa salvaguarda, para que se preserva. Percebem-se na Escola Garibaldi, vínculos de cuidados e preservação desses documentos históricos. Além dos mencionados livros de atas e

de notas, há álbuns de fotos organizados por ano, além da documentação de outras escolas que fecharam e cujos alunos foram para a Escola Garibaldi. Todo esse material está armazenado em armários de forma organizada e sistematizada por escola, cada uma delas classificada por cores.

A maioria das escolas e, de forma especial, as públicas, não mostram, na maior parte das vezes, interesse em salvaguardar a sua documentação. Há escolas que preservam seus documentos, sim, mas elas constituem uma minoria. Alguns autores salientam, que não há uma política pública instaurada, mas, sim, depende da boa vontade pessoal de alguém ou grupo de pesquisa interessado em salvaguardar esses materiais (ARRIADA; TEIXEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2014).

Conforme Mogarro (2005), os arquivos escolares constituem-se em importantes instrumentos para a história da escola e da construção da memória educativa. Ainda de acordo com a autora, os documentos de arquivos refletem a vida da instituição que os produziu, sendo necessários para o trabalho do historiador e para a pesquisa histórica. Dessa maneira, compreende-se que os arquivos das instituições escolares se configuram como relevantes espaços de guarda de documentos que podem vir a configurar-se como fontes para a pesquisa histórica. Entretanto, conforme é evidenciado acima, não há uma política de preservação instaurada no que tange à guarda e à preservação desses materiais. Após o uso imediato desses documentos, ou seja, após cumprir as funções para as quais foram criados, a salvaguarda desses documentos fica a critério da direção da escola ou de alguém interessado na sua guarda. São iniciativas pessoais ou de grupos de pesquisas, ficando, por vezes, sujeitos a mudanças na estrutura da escola, às mudanças de prédio ou à falta de espaço para abrigar o arquivo permanente da instituição escolar. Sendo assim, a possibilidade de encontrar arquivos preservados vai depender muito de cada escola e não de uma política que reja esse processo.

Na instituição analisada, Escola Garibaldi, parece que os gestores, ao longo do tempo, tiveram esse cuidado e essa preocupação com a salvaguarda. É importante destacar o longo tempo de permanência do professor à frente da escola, permitindo inferir que a preservação desses documentos também teve influência da figura pessoal de José Rodeghiero, através do engajamento profissional e pessoal na comunidade. Pois, além dos documentos considerados oficiais, o manuscrito deixado pelo referido professor demonstra a preocupação de registrar aspectos históricos da escola e da localidade. Para além da preservação por parte do professor houve, por

parte da instituição escolar, esse cuidado com a salvaguarda desse manuscrito e com os demais documentos citados. Cabe salientar que os professores atuais da instituição, em sua maioria, foram alunos da Escola Garibaldi, são moradores da localidade e, hoje, atuam profissionalmente nesse espaço educativo. Os familiares de alguns deles também estudaram na Garibaldi, envolveram-se na construção dos atuais prédios. Desta forma, pode estar nesse contexto a preservação dos materiais encontrados na Garibaldi, relacionada com a identidade local, um dos pontos principais desta pesquisa. Em conversa com os profissionais da Escola Garibaldi, inquirindo sobre essa preservação, a resposta reduz-se a "porque é a nossa história[13]"

Sobre esse tema, Possamai escreve: "as operações relacionadas ao patrimônio implicam, antes de qualquer coisa, uma seleção dos elementos culturais que serão alvo das práticas de preservação" (POSSAMAI, 2000, p. 17).

Dessa forma, retomando as discussões aludidas anteriormente acerca da preservação de acervos, corrobora-se a reflexão de Possamai sobre a seleção de elementos culturais, visto que, na salvaguarda destes documentos, está inerente o processo de seleção por parte de instituições e/ou pessoas.

Feitas essas considerações sobre os acervos, a seguir, abordam-se os tópicos de cultura e instituição educativa, categoria importante para se pensar as fontes.

1.3.3 Cultura escolar e instituição educativa

Após as categorias elencadas acima, este tópico irá abordar a cultura e a instituição escolar. Optou-se por descrevê-las num tópico único por entender que se complementam, bem como a cultura escolar está no interior das análises sobre instituição educativa.

Para iniciar as reflexões, aborda-se a história das instituições educativas. Para discutir, busca-se apoio em Magalhães. Conforme o autor:

> Conhecer o processo histórico de uma instituição educativa é analisar a genealogia da sua materialidade, organização, funcionamento, quadros imagéticos e projetivo, representações, tradição e memórias, práticas, envolvimento, apropriação. A dimensão material alarga-se das estruturas e dos meios ao processo, à participação e ao produto, enquanto a dimensão simbólica reporta à participação e à construção educacional. Trata-se, portanto, de uma construção subjetiva que depende das circunstâncias

[13] Informação verbal

> históricas, das imagens e representações dos sujeitos e que é afetada por dados de natureza biográfica e grupal (MAGALHÃES, 2004, p. 58).

É necessário reparar nos aspectos materiais da instituição, ou seja, nas suas instalações. Assim, é importante observar acerca do prédio da instituição pesquisada, Escola Garibaldi, a qual se configurou, nesse primeiro momento, como uma escola isolada e, logicamente, o prédio era no modelo desse tipo de instituição. As escolas isoladas rurais, criadas nessa época da Garibaldi, diferenciavam-se dos grupos escolares urbanos e existia, por parte do poder público municipal, uma orientação na construção desses prédios, conforme se mostrará no capítulo 2 desta dissertação. É importante observar que, ao se analisar a materialidade do prédio, consegue-se perceber como se pensava o ensino em determinado tempo histórico e como eram construídas as edificações escolares.

Nesse ponto, corroboram-se as ideias de Werle et al (2007). Os autores escrevem especificamente sobre instituição escolar, ao discutir o envolvimento do ciclo vital das instituições que envolve a arquitetura, os agentes – docentes, alunos, apoio – além das questões pedagógicas. Na presente pesquisa, ao analisar a história das instituições educativas, abordam-se alguns desses pontos elencados pelos autores. No que tange à materialidade do espaço físico da instituição, será realizada uma análise acerca da construção dos prédios escolares rurais no município de Pelotas e, dentre eles encontra-se o da Escola Garibaldi, estudo esse discutido no capítulo 2. No que tange aos alunos e docentes, o foco concentra-se nas narrativas orais e na escrituração escolar. Sobre o docente, este delimitou o recorte temporal deste trabalho, pois a pesquisa busca analisar a história da escola durante suas atividades docentes.

A história das instituições educativas é composta de dois níveis: o temporal e o temático. O primeiro refere-se à dimensão temporal da pesquisa, pois, ao se trabalhar com história das instituições escolares, não se permanece no presente, ressaltando, nesse nível, a contextualização dos fragmentos que se encontram acerca do espaço escolar. O segundo nível, temático, implica ter um vetor como orientação, ou seja, fazer algumas indagações sobre a que será dada ênfase na pesquisa (WERLE et al, 2007)

Logo o primeiro nível, temporal, relaciona-se com o recorte de tempo, a partir do qual serão analisadas as fontes e, portanto, elencados aspectos da história das instituições escolares, sendo necessário, também, acrescentar o contexto, pois o

objeto tem uma temporalidade e espacialidade. O segundo nível chamado pela autora de temático, diz respeito à problemática, ou seja, qual abordagem será dada ao trabalho, qual o foco da investigação. Pois há uma infinidade de abordagens que podem ser elencadas a partir dessas categorias da cultura escolar e da instituição educativa, e é necessário deixar claro o que se busca investigar.

Para Buffa (2002),

> [...] investigar o processo de criação e de instalação da escola, a caracterização e a utilização do espaço físico [...], o espaço do poder [...], a organização do uso do tempo, a seleção de conteúdos escolares, a origem social da clientela escolar e seu destino provável, os professores, a legislação, as normas e a administração da escola. Essas categorias permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade (BUFFA, 2002, p. 27).

Por esse prisma, identifica-se que, ao abordar uma instituição educativa, são muitos os itens passíveis de serem analisados, desde as estruturas físicas da escola ao cotidiano escolar. Nesse viés, algumas dessas categorias podem ser pensadas para analisar a instituição pesquisada.

Pensando neles como um conjunto do que acontece no interior da escola, sendo possível, a partir disso, analisar o currículo escolar, as normas da instituição educativa, os agentes da escola – alunos e professores -, além das práticas, inferir sobre o que acontecia no cotidiano escolar.

Ainda nessa discussão, Werle et al (2007) definem que os espaços escolares ficam marcados na memória dos que passavam por ela. Dessa forma, relaciona-se com a história oral, entendendo que os alunos que estiveram na Escola Garibaldi têm uma memória do período em que estudaram. Assim sendo, ao realizar essas entrevistas, pode-se perceber uma cultura da instituição, a qual se nomeia cultura escolar. Os documentos oficiais, como legislações e regulamentos, bem como a escrituração, às vezes, não permitem pensar especificamente sobre a cultura escolar, sendo as práticas do cotidiano um dos mais difíceis eixos de se abordar. Vidal (2009), escreve que as práticas escolares se produzem como uma operação, decorrendo disso dois problemas: a localização dos registros e a diferença entre o prescrito e o praticado. Nesse ponto, é permissível pensarmos sobre a localização dos registros, ou seja, onde há preservados esses vestígios da cultura material escolar que possibilitam estudar a instituição educativa e a cultura escolar. Sendo assim, após localizar as fontes, é necessário refletir sobre o que elas poderão responder sobre

essas categorias e, se, a partir desse material, foi possível compreender as práticas escolares ou não.

A respeito da cultura escolar:

> [...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Na perspectiva de Julia, descrevendo a cultura escolar como um conjunto de normas e de práticas, pretende-se analisar as fontes empíricas da pesquisa também sob essa categoria. É possível, a partir dos documentos da escrituração escolar, das entrevistas realizadas, pensar a instituição, contextualizando-a na forma de escolas isoladas no município de Pelotas. É necessário destacar a relevância do contexto nessas análises, tendo em vista que, para perceber uma instituição educativa, é necessário entender, ainda que brevemente, como estavam sendo pensadas essas instituições escolares, por exemplo, aqui, as escolas rurais nesse período de tempo pesquisado.

Com mais profundidade, Faria Filho et al (2004) escrevem um texto no qual elencam as definições de cultura escolar para Dominique Julia, André Chervel, e Vinão Frago e Jean Claude Forquin.

Para os autores, Julia acrescenta atenção às práticas, interrogando o funcionamento interno das instituições escolares, entrando na “caixa preta” da escola. Para o autor, há a necessidade de contextualização das fontes de pesquisa. Chervel traz a ideia de que a escola produz uma cultura específica, singular e original. Há diferenças entre as concepções de Julia e as de Chervel. O primeiro coloca a ênfase nas práticas escolares, distinguindo uma cultura escolar primária e uma secundária; o segundo se interessava mais pela construção dos saberes escolares. Já para Vinão Frago, a cultura escolar recobre as manifestações das práticas instauradas no interior das instituições, englobando tudo o que acontecia dentro dela e estendia o conceito a todas as instituições escolares. Com Forquin, a cultura escolar é seletiva no que diz respeito à cultura social e é derivada da relação com a cultura de criação (FARIA FILHO et al, 2004).

As concepções da categoria de cultura escolar presentes nesses autores apresentam semelhanças, mas também algumas especificidades em várias abordagens (FARIA FILHO et al, 2004).

Nessa perspectiva, as entrevistas realizadas poderão fornecer alguns indícios das práticas escolares e, portanto, do cotidiano escolar. Nos documentos da escrituração, essa possibilidade de percepção fica um tanto limitada e as narrativas vêm contribuir também nesse aspecto.

No que se refere ao currículo da escola, busca-se uma investigação das disciplinas escolares a partir do livro de notas da Escola Garibaldi, compreendendo que a regulamentação para esse currículo da época não era algo específico dessa instituição analisada, mas sim fazia parte de alguma normativa da época.

Nesse sentindo:

> É de fato a história das disciplinas escolares, hoje em plena expansão, que procura preencher esta lacuna, identificando tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação. Ela abre, em todo caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a "caixa preta" da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular (JULIA, 2001, p. 353-382).

Assim, a pesquisa pretende analisar as diversas disciplinas escolares ministradas pela Escola Garibaldi, bem como a frequência e a regularidade dessas. A análise dessas disciplinas, que se configuram como o currículo, abriria, conforme o autor, a "caixa preta" da instituição escolar, dando a possibilidade de se conhecer o que foi ensinado para os alunos através das variadas disciplinas escolares da época. Entretanto, é importante observar que provavelmente essas disciplinas estavam dentro de um contexto maior e não faziam parte exclusivamente do currículo dessa escola. Nesse sentido, Justino Magalhães (2011), ao escrever sobre o município pedagógico, esclarece que é importante estar atento ao local pesquisado para entender as generalidades ou especificidades da pesquisa.

As disciplinas não são abstratas, universais e estáticas. Elas nascem e evoluem, surgem e desaparecem, mudam seus conteúdos e denominações. São espaços de poder a disputar, espaços que agrupam interesses e ações (VINÃO FRAGO, 1995, p. 66). Assim, as disciplinas escolares não constituem um campo estático ou imparcial de aprendizado, mas estão dentro de uma finalidade para a qual estão sendo ministradas e a sua análise possibilita visualizar melhor a instituição escolar. Esse aspecto vai ao encontro da história das instituições escolares, uma vez que pensar nessa categoria abrange abordar o que acontecia no interior da escola, compreender as normas e as práticas defendidas por Julia.

Para Viñao Frago (1995), é mais adequado falar em culturas escolares, no plural. Para o autor, a cultura escolar é um conjunto de aspectos institucionalizados, os quais caracterizam a escola como uma organização e possuem vários níveis. Viñao Frago explica o termo “conjunto de aspectos institucionalizados”, o qual inclui práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, entendendo a cultura escolar como toda a vida escolar, ressaltando que uns aspectos da cultura escolar são mais relevantes que outros, dando os contornos e a definindo (1995, p. 68). Para o autor, a cultura escolar é toda a vida escolar.

Com base nessa teorização de Viñao Frago, entende-se que, dentro da cultura escolar e da instituição educativa, existem aspectos mais fortes que outros e que, de certa forma, marcam a história das instituições educativas. Na presente pesquisa, esses aspectos mais fortes ou mais relevantes dentro da interpretação da instituição são: a memória dos entrevistados como alunos da Garibaldi, onde decorreram conjuntos de temas importantes para o estudo, bem como a figura do professor José Rodeghiero na instituição. Outra vertente importante a se pensar na cultura escolar dessa instituição é a relação com a cultura local, a relação da comunidade do entorno com a instituição educativa, o que se pontua como uma especificidade desta.

Para sistematizar, compreende-se que a cultura escolar é indissociável da história das instituições educativas. Não são categorias de análise dissociadas. Ao mobilizar a cultura de uma determinada escola estão-se abordando os aspectos dessa instituição, podendo ser por uma orientação histórica ou não. Nesta pesquisa, a análise aqui pensada é histórica e, dentro disso, examina-se a história da instituição educativa situada no meio rural.

Dentro da cultura escolar, há vários elementos permissíveis de serem analisados. Alguns estarão mais alinhados a uma conjuntura da época, como, por exemplo, o currículo escolar, entendendo que a maneira como se registrava nos documentos não necessariamente acontecia na prática. Outros itens da cultura escolar serão mais específicos de cada instituição analisada, ressaltando os sujeitos que atuam no local ou, no caso desta pesquisa, a relação com a cultura local e as questões étnicas do grupo, as quais influenciaram na cultura escolar da localidade e na história da instituição educativa. Dentro dessa conjuntura da cultura escolar, é importante pensar se há itens específicos da instituição pesquisada ou se faz parte de uma generalidade. Como exemplo, as disciplinas escolares, em determinado período histórico, não fazem parte da especificidade de uma ou outra escola, mas estão dentro

de um contexto onde a maioria das instituições escolares ministravam essas disciplinas. Outro ponto nessa discussão seria a escrituração escolar em determinado período histórico, principalmente acentuadas no governo de Getúlio Vargas, quando houve normatizações para o registro das atividades escolares e isso não é específico de nenhuma instituição, mas de um período. Na instituição escolar pesquisada, algo que se pontua como uma especificidade da Escola Garibaldi é a preservação desses materiais da escrituração escolar desde o início das atividades na instituição. É algo não recorrente nas instituições escolares, sobretudo as públicas, conforme se mostrou acima.

Felgueiras (2005) pontua que é importante motivar os docentes a salvaguardar o patrimônio educativo das escolas. Na Escola Garibaldi, é perceptível esse cuidado e preservação que houve e há por parte dos profissionais da instituição.

Nesta conjuntura, o próximo tópico irá abordar a categoria de identidade e identidade étnica.

1.3.4 Identidade e identidade étnica

É interessante pensar sobre a identidade, e aqui especificamente a étnica, e a sua construção. Entendendo a identidade como um constructo, as comunidades de grupos imigrantes, ao chegarem ao Brasil, de certo modo, como nos trazem Hobsbawm e Ranger (2012), inventam a tradição. Para os autores, as tradições reinventadas são:

> [...] um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado [...] (HOBSBAWN e RANGER, 2012, p. 8).

Essa noção de coletividade está presente nestas comunidades, em que, muitas vezes, em forma de mutirão e esforço coletivo, envolvem-se na construção de instituições no meio comunitário. Essa identidade local é uma característica dos grupos imigratórios de origem italiana que, ao imigrarem para o Brasil, acabavam, muitas vezes, num esforço conjunto, criando as instituições de que necessitavam, ou cobravam das autoridades o auxílio de que precisavam. Desta forma, constitui-se a identidade do grupo, o qual, muitas vezes, não legitima a convivência com pessoas de outra etnia, reforçado pelo fato da construção de uma ferrovia na localidade e os

conflitos gerados, tendo em vista outro grupo se estabeleceu no local, assunto que será analisado mais adiante. Woodward, ao analisar a identidade de grupos, expõe que:

> A identidade é, na verdade relacional, e a diferença é estabelecida por uma *marcação simbólica* relativamente a outras identidades (na afirmação das identidades nacionais, por exemplo, os sistemas representacionais que marcaram a diferença podem incluir um uniforme, uma bandeira nacional ou mesmo os cigarros que são fumados). [...]. As identidades não são unificadas. Pode haver contradições no seu interior que têm que ser negociadas; [...]. (WOODWARD, 2014, p. 13- 14, grifo do autor).

É necessário dissertar sobre o pertencimento étnico e as questões permeadas por aspectos identitários, tendo em mente que a constituição da comunidade da Colônia Maciel deu-se devido ao processo imigratório no final do século XIX. A identidade deve ser pensada como algo construído e que se vai modificando ao longo do tempo e, neste contexto, está interligada com o pertencimento étnico dessa localidade. Para Hall (2014, p. 109), "é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreende-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos".

Poutignat e Streiff-Fenart (2011) explicam, a partir de Weber, o que são grupos étnicos. Para os autores:

> O que são, portanto, para Weber os grupos étnicos? 'São esses grupos que alimentam uma crença subjetiva em uma comunidade de origem fundada nas semelhanças de aparência externa ou dos costumes, ou dos dois, ou nas lembranças da colonização ou da migração, de modo que esta crença torna-se importante para a propagação da comunalização, pouco importando que uma comunidade de sangue exista ou não objetivamente' (WEBER, 1971, p. 416, *apud*, POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, 37).

De acordo com a reflexão dos autores, uma das características dos grupos étnicos é a crença na comunidade de origem em comum, neste contexto, a ideia de serem descendentes de italianos, emigrados de uma Itália em profunda crise econômica. Neste momento, pode-se pensar no que Anderson (2008) escreve sobre as comunidades imaginadas. Embora o autor se refira, de forma mais específica, as nações, pode-se pensar para comunidades menores. Para Anderson (2008, p. 33), "[...] qualquer comunidade maior que a aldeia primordial do contato face a face (e talvez mesmo ela) é imaginada [...]". As comunidades se distinguem pela forma como são imaginadas.

Weiduschadt (2007) explica que a identidade se dá a partir da demarcação de diferenças e exemplifica abordando o tema a partir de sua pesquisa com o grupo dos

pomeranos. Neste grupo, há necessidade de demarcação da identidade étnica por saberem que não são lusos. Para Woodward (2014), “[...] a identidade depende da diferença [...]”. Poutignat e Streiff-Fenart (2011) também pontuam que a identidade étnica é formada através da diferença e, em relação aos outros, que a demarcação é posta.

Assim sendo, no contexto aqui analisado da Colônia Maciel no período de construção da ferrovia, relacionam-se os conflitos existentes entre os moradores antigos e os temporários com questões identitárias, sobretudo étnicas, uma vez que os “novos moradores da localidade” não pertenciam àquele grupo étnico da comunidade e nesse contexto, uma questão étnica os diferenciava. Candau (2014) teoriza sobre a identidade nas narrativas constituídas:

> [...] O narrador parece colocar em ordem e tornar coerente os acontecimentos de sua vida que julga significativos no momento mesmo da narrativa: restituições, ajustes, invenções, modificações, simplificações, “sublimações”, esquematizações, esquecimentos, censuras, resistências, não ditos, recusas, vida sonhada, ancoragens, interpretações e reinterpretações constituem a trama desse ato de memória que é sempre uma excelente ilustração de estratégias identitárias que operam em toda narrativa (CANDAU, 2014, p. 71).

Conforme o autor, no momento da rememoração das memórias, os narradores fazem escolhas no que iram evoca r aos pesquisadores, e a identidade faz parte deste processo. Pollack traz a ideia da ligação entre a memória e o sentimento de identidade, o que nos parece pertinente para essa discussão:

> Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (POLLACK, 1992, p.5).

Assim, percebe-se, a partir das discussões realizadas, que a identidade é uma das categorias importantes para analisar as fontes da pesquisa, tendo em vista a formação étnica desta comunidade, bem como as relações estabelecidas neste grupo. E o professor José Rodeghiero ter permanecido durante tanto tempo na instituição escolar, está relacionado com o pertencimento étnico.

Ainda neste item, introduz-se as discussões de Elias e Scotson (2000) sobre os estabelecidos e os *outsiders* para pensar o conflito existente entre os moradores

locais e os temporários na época da construção da estrada de ferro. Os autores definem esses dois termos. O primeiro, proveniente do inglês *establishment* e *established,* designa grupos e indivíduos que detêm algum tipo de prestígio e poder, se auto percebem como uma boa sociedade, possuem a identidade social de um grupo. Já os *outsiders,* na concepção dos autores acima citados, seriam os que não são membros da boa sociedade. É um conjunto menos homogêneo e com menos laços sociais que os primeiros. Para fins de compreensão, nesse texto, os autores estudam a comunidade de Winston Parva[14] na Inglaterra e as relações estabelecidas entre as zonas 1, 2 e 3. A pesquisa dos autores diferencia-se da análise aqui proposta, até mesmo por se tratar de uma pesquisa antropológica que faz uso da metodologia da observação participante. Entretanto, é possível estabelecer algumas relações. Por exemplo, os moradores da Colônia Maciel seriam os estabelecidos e as trabalhadores da ferrovia, os *outsiders.* Os primeiros possuem uma identidade que os une, seja pelo pertencimento étnico ou por compartilharem do mesmo espaço de sociabilidade, religiosidade, escolarização, trabalho. Em contraposição, os *outsiders,* ou seja, os moradores temporários da localidade, não compartilham desses mesmos códigos culturais. Na pesquisa de Elias e Scotson (2000), os autores mencionam que não havia diferenças étnicas entre os grupos de Winston Parva. Já na pesquisa observada na Colônia Maciel, as relações étnicas são importantes na conjuntura do contato entre os dois grupos. Porém, mais do que simplesmente dizer que um grupo era descendente de italianos e o outro não, é necessário problematizar esse aspecto, tendo em vista que só essa explicação não bastaria. Não é somente por não serem da mesma etnia que há esses conflitos nas relações, mas também pelo fato de estarem instalados há muito tempo na localidade a qual seus antecedentes colonizaram e, num esforço comunitário, organizaram-se para construir as instituições locais, criando, assim, uma identidade de grupo.

Assim sendo, no contexto aqui analisado da Colônia Maciel, no período de construção da ferrovia, relacionam-se os conflitos existentes entre os dois grupos com questões identitárias e também étnicas, uma vez que os novos moradores da localidade não pertenciam àquele grupo da comunidade e, assim, uma questão étnica os diferenciava. Porém, conforme se pontuou acima, há uma relação étnica estabelecida sim, mas não simplesmente por não pertencerem à mesma etnia. Elias

[14] Esse é um nome fictício dado pelos autores para essa comunidade.

e Scotson (2000) escrevem que os moradores antigos de Winston Parva se conheciam há mais de uma geração, estabeleceram um estilo de vida comum e normas em comum, e os recém-chegados não compartilhavam isso. Essa relação também é possível de analisar no contato entre os moradores locais e os moradores temporários da Colônia Maciel, visto que se conheciam há muitas gerações e partilhavam dos mesmos hábitos e costumes. De acordo com os autores, os estabelecidos esperam que os outros se adaptem e se enquadrem às suas regras e normas.

Conforme mencionado anteriormente, a partir destas categorias elencadas para a pesquisa, é que serão pensadas e analisadas as fontes da dissertação. É necessário pontuar que esta última categoria foi sendo pensada ao longo da pesquisa, sendo que, devido à compreensão de que muitos aspectos das fontes convergiam na direção sobre o pertencimento étnico e identidade, decide-se por utilizá-la como uma das categorias principais para a investigação proposta.

As discussões sobre identidade e, mais especificamente, sobre a identidade étnica, são tratadas por muitos autores e linhas de pensamento. Entretanto, para este momento, é importante pensar sobre o entendimento de identidade que este trabalho utiliza, ou seja, compreende-se identidade como uma construção, seja ela histórica ou social. Não é somente pelo fato de os moradores da Colônia Maciel serem de origem italiana que compartilham de uma identidade em comum, mas, sim, por terem colonizado aquele espaço territorial e estabelecido uma convivência coletiva. Decerto que esses itens estão interligados.

Após a explicitação, neste capítulo, do referencial teórico metodológico no qual a pesquisa se ampara e dentro do qual serão pensadas e problematizadas as fontes, o próximo capítulo irá fazer uma contextualização acerca da imigração italiana, a escolarização durante o recorte temporal do estudo e as escolas isoladas no município de Pelotas. Compreender-se-á não o contexto por ele mesmo, mas como uma maneira de relacionar teoria com empiria e de interpretar as fontes históricas à luz dos anos estudados.

2. Contextualização: imigração italiana, educação e escolas isoladas

Este capítulo irá dissertar sobre o processo imigratório ocorrido em fins do século XIX, enfocando o grupo dos italianos vindos para o Brasil de uma forma geral e para o estado do RS, em específico, por estar a Escola Garibaldi situada numa área de colonização italiana. Além disso, aborda-se, a partir de estudos já realizados por outros autores, como esses grupos lidavam com os assuntos relacionados à escolarização e à educação. Na sequência, escreve-se acerca do que acontecia no período que a pesquisa abrange, dos anos de 1928 a 1950, espaço de tempo onde houve todo um discurso em prol da escolarização, bem como uma reorganização desta. Esse contexto educacional torna-se relevante, para melhor subsidiar a análise dos dados *a posteriori.* No terceiro subitem, trazem-se as escolas isoladas no município de Pelotas a partir do que foi encontrado nos relatórios do município. Esse último tópico também realiza uma análise sobre as escolas rurais do município de Pelotas por meio de imagens dos prédios das instituições, dando ênfase às características materiais da instituição.

2.1 Imigração Italiana

Neste momento, propõe-se dissertar, de forma breve, sobre os imigrantes que vieram para o estado do Rio Grande do Sul. Seguindo, aborda-se a relação dos imigrantes italianos com o ensino e a escolarização.

Sobre a colonização no Brasil, escreve Manfroi (1975) que a primeira experiência realizada pelo governo foi a de suíços em Nova Friburgo, no Estado do Rio de Janeiro, no ano de 1819. No Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 1824, chegavam imigrantes de origem alemã ao Vale do Rio dos Sinos, sendo, então, fundada a Colônia de São Leopoldo. Conforme o autor, no período de 1824 a 1830, foram introduzidos, aproximadamente, 5350 imigrantes vindos da Alemanha. Estes se

estabeleceram primeiramente no Vale do Rio dos Sinos, atual município de São Leopoldo e, posteriormente, dirigiram-se para outros locais.

Houve uma interrupção a esse processo imigratório em massa neste período, havendo uma retomada posteriormente. O processo imigratório no Brasil esteve condicionado a uma série de fatores e motivações, o que fez com que, em certos períodos, houvesse um movimento de imigrantes maior e em outros, menores.

Em 1850, o governo imperial retoma a colonização, criando uma legislação específica, a lei número 601 daquele ano, a qual estabeleceu a significação de terras devolutas, suprimiu a concessão gratuita de lotes, sendo pela compra a única maneira de possuir os lotes de terra (MANFROI, 1975). Ainda nesta conjuntura, vieram poucos imigrantes para o país.

A partir do ano de 1875, o número de imigrantes aumentava a cada ano (MANFROI, 1975). E neste período é onde se encontra o maior fluxo de imigrantes italianos no país e no estado do Rio Grande do Sul. O ano de 1875 é considerado o marco da colonização italiana no estado, data inclusive válida para comemorações oficiais, como, por exemplo, o Centenário da Imigração Italiana no Estado, comemorado em 1975.

Conforme Santos (2010), a crise estabelecida na Itália após a sua unificação foi o que impulsionou a imigração. Primeiramente, imigraram pessoas do norte da Itália e, posteriormente, já no século XX, do sul do país. Isso se deu devido à industrialização do norte italiano, que deixou o trabalho artesanal sem espaço para seus produtos. De acordo com a autora, o maior número de imigrantes ocorreu em fins do século XIX e início do XX. Para Manfroi (1975), em 1875, a metade ou mais da imigração europeia vinha da Itália. O ano de 1888, quando se aboliu a escravidão no Brasil, foi também o ano da grave crise econômica italiana. Sendo assim, o número de imigrantes italianos chega a aproximadamente 104.353 pessoas. Esses imigrantes vieram para o Brasil em busca de melhores condições de vida, sem conhecer a situação política da época, atraídos pelo que anunciavam os agentes de imigração (MANFROI, 1975).

Aliada às lutas pela unificação da Itália, os reflexos da Revolução Industrial e a mão de obra não qualificada para ingressar nas fábricas produziu uma massa de pessoas desempregadas (LUCHESE, 2007).

Do lado de cá, no Brasil, a colonização dos italianos, como a dos alemães, fazia parte de uma política do governo imperial brasileiro a fim de povoar as áreas mais

vazias demograficamente. Além disso, o processo imigratório viria como uma substituição do trabalho escravo (SANTOS, 2010). A colonização alemã foi anterior à italiana e já havia percorrido um longo caminho. Seu progresso estava despertando a atenção para o perigo de um grupo de estrangeiros homogêneos. Sendo assim, os imigrantes chegaram ao RS num momento em que a província se mostrava hostil em relação à colonização advinda da Europa (MANFROI, 1975). A imigração esteve relacionada também com a abolição da escravatura e a necessidade de suprir, com mão de obra, as lavouras de café.

No Brasil, o trabalho escravo foi oficialmente extinto no ano de 1888, justamente no momento em que chegava um grande contingente de imigrantes ao território nacional. No Estado do Rio Grande do Sul, os imigrantes, entre outros afazeres, foram colonizar regiões mais afastadas do meio urbano e menos povoadas, dedicando-se à produção, em pequena escala, nos núcleos coloniais. A colonização era um sistema diferente daquele das grandes propriedades rurais. De forma geral, os colonos, como eram chamados, recebiam um pequeno lote de terra para colonizar o espaço. Há que se ressaltar que a grande parcela dos imigrantes que vieram para o país foram trabalhar nas lavouras no estado de São Paulo.

Quanto aos objetivos da colonização:

> A colonização do território através da formação de colônias tinha o objetivo de proteger o território principalmente nas fronteiras, suscitar a pequena propriedade e a produção de gêneros para o consumo interno na Província de São Pedro (IOTTI, 2003 *apud* BONTEMPO, 2007, p.178).

Nesta mesma linha, Seyferth (2002) escreve:

> Os princípios da colonização foram estabelecidos na legislação imigratória, tendo a modernidade como parâmetro, e nela não cabe a escravidão. Para muitos imigrantistas, o tráfico era incompatível com a imigração, mas não a escravidão, fadada, necessariamente, ao desaparecimento na configuração do país moderno e capitalista. A colonização, portanto, recomeçou no período de ampla discussão sobre as reformas necessárias para transformar o Brasil num país de imigração – distanciada do escravismo e, pelo menos até o início da década de 1870, associada ao agenciamento de alemães. A exclusão dos não-brancos estava subjacente, dada a relativa ausência do elemento nacional nessa forma de ocupação territorial (SEYFERTH, 2002, p. 120).

Outro fator contribuinte para a política de imigração foi a chamada Lei das Terras, criada em 1850. Segundo Seyferth (2002), a primeira tentativa de colonização por meio da imigração concluiu-se em 1830, quando foi aprovada a lei que proibiu gastos com a imigração, impossibilitando a vinda. No ano de 1845, retomou-se a imigração novamente na localidade do Vale do Rio dos Sinos.

Na década de 70 do século XIX, esse processo imigratório se fortalece e começa, então, a povoar a Serra Gaúcha e o Sul de Santa Catarina com italianos vindos de uma Itália recém-unificada. Esses imigrantes fizeram a travessia subsidiados pelo Estado e eram recrutados por agentes de empresas de colonização ou pessoas nomeadas pelo governo (SEYFERTH, 2002).

Bontempo (2007) expõe que, na época da imigração, o governo brasileiro fez exigências que deveriam ser observadas:

> Art. 5º - Somente terão passagem integral ou reduzida, por conta do Governo Federal:
> 1º. As famílias de agricultores, limitados aos respectivos chefes, ou aos seus ascendentes os indivíduos maiores de 50 anos;
> 2º. Os varões solteiros maiores de 18 anos e menores de 50 anos, uma vez que sejam trabalhadores agrícolas;
> 3º. Os operários de artes mecânicas ou industriais, artesãos e os indivíduos que se destinarem ao serviço doméstico, cujas idades se acharem compreendidas entre os limites do parágrafo precedente.
> Os indivíduos enfermos ou com defeitos físicos, somente terão passagem gratuita, se pertencerem a alguma família que tenha pelo menos duas pessoas válidas (BRASIL b, 1890, p. 1425 *apud* BONTEMPO, 2007).

De acordo com a autora, trazer imigrantes para o Brasil era um negócio altamente vantajoso e lucrativo, tendo as empresas e particulares uma meta de imigrantes a trazerem para o país e, desta forma, os critérios acima elencados não eram muitas vezes atentados.

Ao resolverem imigrar para o Brasil, uma família, por exemplo, vendia o que tinha na Itália e embarcava. Quando chegavam, encontravam nos portos uma situação complicada: as hospedarias cheias de pessoas à espera de serem enviadas a fazendas de café ou para núcleos coloniais (LUCHESE, 2007).

Ao desembarcarem no Brasil, e, mais especificamente, no Rio Grande do Sul, esses imigrantes se deparavam com uma situação difícil no sentido de não haver muita organização em seu recebimento.

Os imigrantes, ao chegarem ao Rio de Janeiro e após alguns dias, então, embarcavam para o Rio Grande do Sul, chegando ao porto de Rio Grande e seguiam posteriormente para Porto Alegre (LUCHESE, 2007).

Para os imigrantes que desembarcavam no sul do Estado do RS, as condições não se diferenciavam muito do restante do Estado e do país: no ano de 1886, ainda não estava organizado o serviço de agasalho e hospedagem para os imigrantes que chegavam a Pelotas (BONTEMPO, 2007).

> […] tendo sido a Presidência autorizada pelo Governo a orçar a construção de um barracão para agasalhá-los, o que me parece dispensável por

> enquanto visto o insignificante número de imigrantes que aí desembarca. Além disso, proponho adiante o meio de fazer-se em toda a província esse serviço sem acarretar semelhante despesa (BRASIL, 1886 *apud* BONTEMPO, 2007, p. 12).

Neste trecho, percebe-se o não comprometimento com essas pessoas que aqui desembarcavam, situação semelhante ao restante do Estado e, de uma forma mais abrangente, do país.

A autora elenca uma série de notícias de jornais, na época, em Pelotas, as quais noticiam um descaso para com os imigrantes, o que fez com que, de certa forma, fossem tomadas algumas medidas pelo poder municipal a fim de mediar a situação, como, por exemplo, aluguel de hotéis. Este período de maiores dificuldades se deu entre os anos de 1880 e 1890. Conforme Bontempo (2007), ocorreu em Pelotas o mesmo panorama que se instalava no restante do país quando se trata da imigração, ou seja, o não cumprimento, por parte do governo, das promessas às pessoas que imigraram.

Luchese (2007) descreve algumas das dificuldades dos imigrantes durante a travessia, como, por exemplo, o grande número de pessoas, ocasionando falta de espaço, perda de pertences, além das precárias condições higiênicas no navio, o que resultava em doenças e mortes a bordo.

Ao chegarem à Porto Alegre, não havia uma recepção organizada, pois havia apenas um encarregado para o serviço. Conforme o estudo acima referido, no ano de 1885, havia, em todo o estado do RS, apenas dois agentes de imigração, sendo um em Porto Alegre e outro em Rio Grande, no sul do Estado (LUCHESE, 2007).

Amparada nas pesquisas acima referenciadas, percebe-se que havia, na época, uma série de fatores influenciadores no incentivo e nas campanhas para a imigração. Dentro desta lógica, era “prometido” aos que se interessavam em sair do seu país de origem algumas condições não encontradas, muitas vezes, ao desembarcarem no Brasil. Essa situação, como pode ser vista, ocorreu em várias regiões onde se deu a chegada de imigrantes.

Retomando a discussão do processo imigratório, no que tange ao Rio Grande do Sul, as três primeiras colônias italianas criadas foram nos atuais municípios de Bento Gonçalves, Garibaldi e Caxias do Sul, na região nordeste do Estado (LUCHESE, 2007). “Esses camponeses italianos adquiririam, ao chegar ao nordeste do RS, a identidade de *colonos*, isto é, proprietários de uma fração de terra denominada *colônia”* (SANTOS, 2010, p. 54 - 55).

Ao se estabelecerem nas colônias, as quais majoritariamente eram afastadas dos centros urbanos, os imigrantes conviviam quase somente entre eles. Nesse ponto, é importante atentar para as particularidades de cada região e também das etnias.

O grande fluxo de imigrantes italianos no Rio Grande do Sul foi justamente à região serrana do Estado, mas houve também, em menor escala, em outras regiões, como, por exemplo, em Pelotas, porém com algumas diferenças significativas em relação à região nordeste. A principal delas é o fato de Pelotas já estar estruturada quando esses imigrantes chegaram e isso pode ter influenciado nas questões educacionais, haja vista já existir alguma forma de escolarização no município. Outro ponto possível de análise é a questão da aculturação desses italianos. Os imigrados para o município de Pelotas, mesmo os da zona rural, tiveram um contato maior com outras pessoas fora do grupo étnico. A própria região colonial de Pelotas teve uma formação híbrida, e esses fatores podem ter sido influenciadores da não manutenção, por exemplo, da língua materna, aliados, é claro, às políticas de nacionalização durante o governo de Getúlio Vargas.

Durante o ano de 1875, o governo imperial incentivava a vinda de imigrantes de origem italiana para o estado, tendo como objetivo, além de colonizar regiões vazias, a produção de alimentos para o mercado interno e também fazia parte de uma tentativa de branquear o país (MACHADO, 2011).

Pesavento (1985) escreve sobre esses imigrantes italianos que chegaram ao Estado a partir de 1875, os quais, conforme a autora, estariam em pior situação do que aqueles que vieram anteriormente. Elenca ela, ainda, algumas diferenças da colonização:

> No que diz respeito aos italianos que ingressaram a partir de 1875, chegaram à província em uma situação de desvantagem se comparada com à dos alemães, 50 anos antes. As melhores terras já se achavam ocupadas e coube aos italianos receber lotes ainda menores (25 ha) na encosta da serra. O lote era vendido a crédito e o prometido subsídio para alimentação que seria concedido por um ano foi cancelado. A única ajuda com que o imigrante italiano contou foi aquela advinda do trabalho remunerado de 15 dias por mês na abertura de estradas (PESAVENTO, 1985, p. 50).

A partir da citação, pode-se depreender que os italianos que vieram para o Rio Grande do Sul chegaram num segundo momento imigratório e a eles foram destinadas as terras que ainda estavam desocupadas e, por conseguinte, localizadas em regiões de serra e menos propícias à pecuária.

Conforme os estudos de Luchese (2007), no final do século XIX, a maior parte dos imigrantes que ingressaram no RS era de italianos. Após 1875, começa a entrar

o maior número de pessoas de nacionalidade italiana no RS, ocupando primeiramente a Serra Gaúcha.

Como anteriormente mencionado, nos primeiros tempos após a chegada dos imigrantes, estes passaram por algumas adversidades. Entretanto, conseguiram, em pouco tempo, criar espaços de sociabilidade e de convivência. Dentro desta perspectiva, a autora traz a família como primeiro espaço de sociabilidade e esta por sua vez, era numerosa e patriarcal (LUCHESE 2007). Estes indivíduos que imigraram eram, em sua grande parte, católicos e “trouxeram da Itália uma religiosidade com práticas e valores diferenciados daqueles aqui vivenciados”. Desta forma, uniam-se num esforço comunitário para construir capelas nas colônias. Próximo à capela da colônia, eram criadas outras instituições de igual relevância para os imigrantes, tais como cemitério, escola, salão de festas para a comunidade (LUCHESE, 2007, p 91).

Ao observar o espaço geográfico da colonização na localidade da Colônia Maciel, percebe-se que as instituições educativas, religiosas e de lazer estão localizadas todas próximas. A igreja, juntamente com o salão de festas da comunidade, a escola (municipal e estadual), o cemitério e, mais recentemente, o museu (situado no antigo prédio da Escola Garibaldi). Dadas as especificidades de cada região, há algumas permanências recorrentes, uma delas a relação deste grupo imigrante com as questões religiosas.

Falavam diferentes dialetos e tinham hábitos de vida diferenciados. Porém, ao se estabelecerem num país diferente do seu, buscaram o apoio mútuo, criando, neste contexto, as sociedades de mútuo socorro, as quais tinham como função proteger os imigrantes (LUCHESE, 2007).

Dentro destes valores trazidos pelo grupo imigratório italiano, um dos pontos significativos para esta pesquisa é a relação com a educação e a escolarização. É importante destacar que não se entende o grupo como homogêneo e que não haja particularidades e especificidades locais. Entretanto, há alguns aspectos possíveis de serem observados enquanto grupo. Nesse sentido, torna-se interessante estudar como esses imigrantes viam a educação e como se organizavam neste sentido. Busca-se apoio em pesquisas já realizadas anteriormente, os quais estudaram essa temática em outras regiões de imigração italiana. É possível se amparar nestes estudos para pensar acerca da escolarização na região *lócus* do trabalho, Colônia Maciel.

Luchese (2007) argumenta em sua tese de doutoramento, que os imigrantes de origem italiana, diferentemente do que aparece em outras referências, dão valor à educação e despendem igual esforço e mobilização no que tange à criação de escolas nas colônias logo no começo da colonização. Para a autora, os italianos sempre se preocuparam com as questões educacionais de seus descendentes. As pesquisas da autora estão diretamente relacionadas à Região Serrana do Estado do RS, porém podem-se estabelecer algumas reflexões.

Em solicitações ao governo, lembravam com frequência os benefícios que a escolarização traria para seus filhos. Em Garibaldi e em Bento Gonçalves, eram inúmeros os pedidos referentes à instrução. Estas solicitações evidenciam o quanto os italianos valorizavam a educação e se empenhavam para isso, não só os italianos que imigraram para o RS como, também, entre aqueles que estavam no Estado de Santa Catarina. Luchese (2007), afirma que as escolas públicas, laicas e gratuitas eram com frequência solicitadas pelos imigrantes para o governo. Uma das estratégias para esta demanda em prol da escolarização eram as subvenções.

Quanto a este item, dos italianos solicitarem escolas públicas, é pertinente pensar a Escola Garibaldi. Esta sempre esteve aliada ao poder público e permanece em funcionamento sem interrupção até os dias atuais. Porém, ela foi precedida por outras instituições, como uma escola comunitária a qual acabou fechando. Assim, pode-se problematizar a questão de que esse grupo étnico preferia as escolas públicas e as solicitava. Diferentemente do que se percebe no processo imigratório dos imigrantes de origem alemã, para estes a escolarização estava aliada à religiosidade[15].

Para Werle e Metzler (2010), o governo brasileiro, preocupado com o ensino ministrado em língua estrangeira, tomou algumas medidas ao longo dos séculos XIX e XX nas áreas de imigração, como, por exemplo, abertura de escolas públicas. Neste momento, pode-se pensar que a criação da Escola Garibaldi em 1928 por parte do poder público também serviria como um meio de nacionalização ao grupo imigrante.

No município de Pelotas, conforme verificado nos relatórios dos intendentes, havia professores subvencionados ministrando aulas, sobretudo na área rural do município. O professor José Rodeghiero, antes de prestar o concurso e ir dar aula na

[15] Sobre esse assunto ver: Kreutz (1994, 1998, 2000); Dreher (1990).

Escola Garibaldi, era subvencionado pelo Estado do RS, dando aula no distrito do Rincão da Caneleira, localidade próxima à Maciel.

No relatório do ano de 1925, registram-se 21 aulas subvencionadas pelo município de Pelotas. Sobre esse regime de subvenções:

> O operoso intendente engenheiro Cypriano Barcellos inaugurou em 1911 o regime das subvenções, com a sua concessão à então aula particular da professora d. Olga Fernandes Gomes, situação que precedeu à municipalização das actuaes[16] aulas isoladas.
> Dest'arte o governo local, se não estabelecia aulas novas, ampliava com o seu auxílio pecuniário a capacidade de matrícula dos cursos que o recebiam, abrindo nelas um certo número de vagas gratuitas, para serem preenchidas por alumnos sem recursos (RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA, 1925, p. 28).

No que se refere às subvenções, estas eram dadas com a condição de que o ensino fosse na língua vernácula. Essa prática de subvencionar aulas fazia parte de uma política pública educacional (LUCHESE, 2007). Essa política de subvenção, como se pontua acima, existiu no município de Pelotas, principalmente em regiões mais afastadas e com menor densidade populacional e, dentro das localidades de imigrantes, era uma iniciativa de nacionalização também. Ainda Luchese (2007) diz que os imigrantes italianos davam importância à educação, havendo iniciativas particulares, cobranças ao governo e a criação de associações a fim de garantir instrução na localidade. Conforme a autora, a partir de 1884, é evidente a preocupação com a escolarização e, neste sentido, atuavam de forma intensa as associações de mútuo socorro dedicando-se às questões escolares. Estas iniciativas, porém, duraram pouco tempo: conforme iam sendo implantadas as escolas públicas e confessionais, as étnico-comunitárias iam sendo fechadas.

Luchese (2007) cita o regulamento de 1867 como uma das leis que regulou a criação das colônias. Neste, estava prevista a criação de instituições escolares nas colônias, escolas essas que seriam de responsabilidade do estado. Entretanto, as iniciativas de instrução estiveram mais ligadas à comunidade, às associações de mútuo socorro, aos agentes consulares, do que ao Estado.

Na localidade da Colônia Maciel, em Pelotas, é perceptível o envolvimento da comunidade no espaço escolar: a Escola Garibaldi, desde a sua fundação, surge dentro da esfera pública. Porém, houve envolvimento da comunidade em iniciativas anteriores a ela, o que pode ser indicativo de que havia a preocupação com a escolarização na região.

[16] Optou-se por manter a grafia própria da época.

Uma das diferenças entre a colonização da Colônia Maciel e aquela que ocorreu primeiramente na região serrana do Estado é a questão de que o espaço territorial desta, após a vinda de imigrantes e a consequente criação dos núcleos coloniais, tornaram-se cidades, como, por exemplo, Garibaldi, Bento Gonçalves e Caxias, só para citar algumas, diversamente da Colônia Maciel que, hoje, é um distrito de Pelotas.

Nos dois espaços, essas regiões precisavam ser colonizadas a fim de povoar áreas “desocupadas”. Porém, ressalta-se aqui o fato de que Pelotas já estava consolidada quando recebeu esses “estrangeiros” e, por conseguinte, Pelotas não foi uma cidade criada a partir da imigração, embora haja a presença de “estrangeiros” de forma significativa. Esse é um aspecto relevante a se pensar quando se estudam aspectos educacionais, tendo em vista que, no município de Pelotas, a escolarização já estava de certo modo se estabelecendo quando os imigrantes chegaram, de forma diferenciada do que ocorreu na região serrana do Estado, aonde os imigrantes chegaram num espaço vazio e organizaram-se em termos educacionais. Neste ponto, mais adiante, serão abordadas às escolas isoladas no município de Pelotas no recorte temporal delimitado.

Com estas reflexões torna-se necessário entender como estava sendo pensada a escolarização nesse período de tempo da pesquisa, item a seguir.

2.2 Contexto educacional na primeira metade do século XX

Após essa breve contextualização do processo imigratório no estado do Rio Grande do Sul, serão enfocadas algumas considerações sobre a escolarização dentro do período em que a pesquisa está delimitada. É necessário compreender este contexto para melhor analisar e problematizar as fontes encontradas, as quais sustentaram o trabalho dissertativo. O recorte temporal estabelecido para a pesquisa situa-se entre os anos de 1928 e 1950, período dentro do qual há alguns elementos importantes a serem contemplados. Organizando o trabalho de acordo com os marcos políticos da história, há o período da República Velha (ou 1ª república) até os anos 1930; após o governo de Getúlio Vargas, de 1930 a 1945 seguindo com a saída de Vargas, até 1950, com os governos de José Linhares e Gaspar Dutra. Dentro desses marcos temporais políticos do país, planejou-se esse subcapítulo da seguinte forma.

Inicialmente, trata-se sobre o período da Primeira República e como estava sendo pensada a organização da escolarização. Seguindo dentro da Era Vargas, será dado destaque ao período de nacionalização e nacionalização do ensino pela pesquisa estar incluída dentro de uma área de imigração.

É importante ressaltar que não se tem a pretensão de abordar, neste momento, a totalidade do que estava acontecendo no país em termos educacionais. O objetivo é trazer um panorama geral do que estava sendo discutido e que, de certa forma, possa auxiliar no entendimento e na análise do *corpus* empírico.

De acordo com Saviani (2007, p. 308), "[no] Brasil das primeiras décadas do século XX, em especial nos anos de 1920, agitava-se a questão da expansão das escolas primárias tendo em vista livrar a país da chaga do analfabetismo, considerado vergonha nacional".

Souza (1998) escreve que, ainda no período imperial, começou a ser criticado o ensino das escolas de primeiras letras e a insuficiência deste, sendo que a formação do homem moderno exigia maiores conhecimentos. E, dentro destes, estavam a educação moral e cívica com intuito de civilizar as massas. Nos ideais republicanos, a escola cumpriria este papel: além de instruir, também civilizar.

Para a autora:

> A moderna organização da escola primária tornou-se um modelo cultural em circulação adotado por vários países, resguardadas as peculiaridades locais. A generalização desse modelo foi rápida e sua universalização situa a escola elementar no centro dos processos de transformação social e cultural que atingiram todo o Ocidente nos séculos XIX e XX (SOUZA, 1998, p. 22).

Nesta conjuntura, o período republicano traria "luz" às instituições escolares, desvencilhando-se do arcaico período imperial. Bencostta (2005, p. 69), ao discorrer sobre os grupos escolares criados no período republicano, escreve que "[...] este tipo de instituição previa uma organização administrativa-pedagógica que estabelecia modificações profundas e precisas na didática, no currículo e na distribuição espacial de seus edifícios [...]".

Vale mencionar que, no ano de 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE). De acordo com Saviani (2007, p. 229), a ABE "firmou-se como um órgão apolítico, destinado a congregar todos os interessados na causa da educação, independentemente de doutrinas filosóficas ou religiosas, ou de posições políticas".

Conforme Andreotti (2006), no início do século XX, a educação estava sendo discutida em vários setores, havendo inúmeras reformas educacionais nesse período.

No tocante ao município de Pelotas, percebe-se, através da leitura dos relatórios da Intendência Municipal nos anos 20 do século XX, um discurso bastante eloquente de que era necessário um investimento na área da escolarização. Da mesma forma, durante o quadriênio 1924 – 1928, há um crescente número de escolas sendo criadas no município e, consequentemente, o número de professores e de alunos também cresce, conforme será explicitado no tópico seguinte. No primeiro ano de administração do Intendente Augusto Simões Lopes, logo no início do relatório, encontram-se informações acerca dos aspectos educacionais:

> Não escapa ao menos sagaz dos analystas da nossa situação que o mais grave dos aspectos collectivos da sociedade brasileira é essa esmagadora maioria de cerca de 24 milhões de cidadãos que nunca frequentaram uma escola.
> [...] Em Pelotas, muito embóra largos sejam, em verdade, os resultados obtidos para a educação popular pela conjugação das actividades públicas e privadas, resta um longo caminho a percorrer até que alcancemos o logar a que podemos e devemos aspirar (RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA, 1925, p. 27).

A partir da citação do relatório, o intendente traz a ideia de que era necessário um investimento na educação popular[17] para o município. Ainda utilizando as reflexões de Souza (1998, p. 27), a educação popular "foi ressaltada como uma necessidade política e social [...]". Aliada a exigência da alfabetização para participar das eleições, a qual segundo a autora tornava a necessidade de instrução primária importante no período republicano, à escolarização do povo está no interior de um projeto civilizatório da nação brasileira.

Durante esse período, houve o movimento dos adeptos da Escola Nova. No ano de 1932, é escrito o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, o qual se apresentou como um instrumento, expressando a posição de um grupo de educadores, os quais viam, na troca de governo em 1930, a oportunidade de exercer influência e controle na educação do país (SAVIANI, 2007).

De acordo com Saviani (2007), no período entre 1932 e 1947, as ideias pedagógicas estiveram equilibradas pela pedagogia tradicional e a pedagogia nova, nas palavras do autor: "um equilíbrio tenso, em algumas circunstâncias [...] em outras circunstâncias, um equilíbrio harmonioso" (SAVIANI, 2007, p. 271).

Denota-se, a partir dessas considerações, que esse foi um período onde houve muitos acontecimentos em relação à escolarização. Diversos setores e grupos da

[17] Ressalta-se que a ideia de educação popular expressada nesse momento histórico não corresponde propriamente ao que atualmente se entende por educação popular.

sociedade estavam pensando e tentando estruturar esse tema. No âmbito político muitas mudanças estavam acontecendo.

Com a circulação e divulgação do manifesto, houve certo rompimento entre os escolanovistas e o grupo católico, que se retirou da Associação Brasileira de Educação, resultando, da ruptura, a criação, por parte dos católicos, da Confederação Católica Brasileira de Educação no ano de 1933 e, no ano seguinte, realizou o I Congresso Nacional Católico de Educação. O grupo dos católicos buscava o combate à laicização do ensino. Conforme os católicos, a escola leiga[18] deseducava, "estimulava o individualismo e neutralizava as normas morais, incitando atitudes negadoras da convivência social e do espírito coletivo [...]" (SAVIANI, 2007. p. 349).

Os escolanovistas, de forma genérica, buscavam uma escola pública laica, ideal esse que entrava em divergência com os interesses católicos. Além disso, os católicos acreditavam que o ensino religioso, da doutrina católica, era fundamental nos currículos escolares.

Conforme Xavier (2005), o governo de Vargas procurou manter um equilíbrio, conciliando interesses e garantindo o apoio do grupo dos católicos e dos escolanovistas.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova buscava uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória, enquanto que, os católicos preconizavam o ensino da religião nas escolas, a separação dos alunos por sexo, o ensino particular e a educação como responsabilidade da família. Já os escolanovistas defendiam o oposto (ANDREOTTI 2006). Para Xavier (2005), o conceito de educação pública referia-se à universalização do acesso.

Para Saviani (2007, p. 244),

> [...] a educação Nova busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações. Dessa forma, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, estará contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos.

Após a posse de Getúlio Vargas em 1930 e a instalação do governo provisório, foi criado o Ministério de Saúde e Educação Pública, indicando Francisco Campos para assumir a nova pasta. Este baixou sete decretos, os quais ficaram conhecidos como Reforma Francisco Campos (SAVIANI, 2007). O autor escreve que, com essas

[18] As palavras "leiga" e "laica" são utilizadas pelos autores como sinônimos, significando o ensino não ligado a religiões.

medidas, fica evidente a preocupação do governo novo em tratar a escolarização como questão nacional nos diversos níveis.

Observando os sete decretos, percebe-se que nenhum deles se refere ao ensino primário de forma direta. Um dos decretos institui o ensino religioso de forma facultativa nas escolas públicas, um dos ideais do grupo dos católicos. Para Xavier (2005), desde o início do governo Vargas, a concepção da escolarização como um problema foi usada para justificar uma intervenção do Estado, sendo a escola um dos meios para a proliferação do nacionalismo.

Conforme a autora, aconteceram várias reformas na década de 1930, tanto por parte da União quanto dos estados. No que tange ao ensino primário, este não foi contemplado na Reforma Francisco Campos por estar dentro das responsabilidades dos estados (ANDREOTTI, 2006).

Gustavo Capanema, enquanto Ministro da Educação durante os anos de 1934 e 1945, implantou a reforma educacional chamada de Leis Orgânicas do Ensino. Essas leis discutiam sobre o ensino industrial, comercial e secundário, além de ter sido criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (ANDREOTTI, 2006).

Essas leis, conhecidas como Reforma Capanema, foram baixadas em oito decretos-leis. Não cabe aqui explicitar todos eles. Importa observar que o ensino primário esteve contemplado através do decreto número 8529 do ano de 1946.

No ano de 1934, foi promulgada a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil e, no que tange à educação, essa constituição adotou, em grande parte, os ideais previstos no manifesto de 1932, o qual estabelece, entre outros assuntos, a defesa de uma escola pública, laica e gratuita.

Em 1937, com a instalação do Estado Novo, uma nova constituição é promulgada. Nessa constituição de 1937, o artigo 130 estabelece que:

> O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar, escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (PALMA FILHO, 2005, p. 11).

De acordo com Palma Filho (2005), para o ensino primário, antes dessa legislação, não havia nenhuma atenção do governo federal, visto que a responsabilidade do ensino primário era dos governos regionais, desde o ato adicional de 1834.

Durante o período do Estado Novo – 1937 a 1945 – a política educacional se orientava pelos aspectos constituintes deste, ou seja, centralização, autoritarismo, nacionalização e modernização. Dessa forma, a política para a escolarização se desenvolveu de modo autoritário e tratava os imigrantes como aqueles que desnacionalizariam o Brasil. A fim de reforçar o nacionalismo nos currículos escolares, deu-se importância aos estudos de educação física, ensino da moral católica, educação cívica por meio da história e geografia do Brasil (HILSDORF, 2003).

O Estado Novo é instaurado em 1937, através do qual as políticas para a Nacionalização do Ensino foram efetivadas, embora já houvesse um discurso anterior a isso. As políticas que buscavam nacionalizar o ensino estiveram dentro de um projeto estendido a outras esferas das políticas públicas brasileiras, em cuja conjuntura a escolarização cumpriria papel significativo. As regiões colonizadas por imigrantes foram os locais onde ocorreu com bastante ênfase a efetivação das políticas nacionalizadoras. Antes mesmo do período denominado de Estado Novo já existiam medidas dessa ordem, porém a fiscalização ainda não acontecia de forma acentuada.

Com isso, fica compreensível que as políticas nacionalizadoras se fizeram presentes na localidade da Colônia Maciel, assim como na Escola Garibaldi. Decerto que a instituição escolar não foi atingida pela Nacionalização do Ensino da mesma forma que, por exemplo, as escolas étnicas, até mesmo por ser uma escola situada dentro da esfera pública de ensino. Entretanto, fizeram-se presentes certo controle e fiscalização. É necessário mencionar que só houve nacionalização para aqueles que, de acordo com o pensamento da época, precisariam ser nacionalizados. Se não houvesse resistências e/ou interesse na manutenção de alguns dos hábitos culturais e da própria língua falada, não haveria necessidade de nacionalizar esse grupo imigrante.

A criação das leis citadas acima mostra como a administração do país, nesse período, estava atentando para as questões educacionais. Ressalta-se que não só o ensino primário estava sendo pensado nessa época como também o secundário e o ensino técnico. Porém, nesta pesquisa, o que interessa é refletir acerca do ensino primário pelo fato de a escola analisada ofertar essa modalidade de ensino.

No ano de 1946 logo após a saída de Getúlio Vargas, em 1945, foram publicados quatro decretos leis:

> a) Decreto-lei 8.529, em 02 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário); b) Decreto-lei 8.530, em 02 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal); c) Decreto-lei 8.621 e 8.622, em 10 de janeiro de 1946, criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e d) Decreto-lei 9.613, em 20 de agosto de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola) (PALMA FILHO, 2005, p. 11).

Em 1946, a Carta Constitucional traz artigos que se referem à educação. Porém, conforme estudos, não houve diferenças significativas em relação à constituição de 1934 (ANDREOTTI, 2006). O artigo 168 da constituição de 1946 determina, para o ensino primário, os seguintes critérios:

> I – O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II – O ensino primário oficial é gratuito para todos. O ensino ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; III – As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus servidores e os filhos destes17; IV – As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem para seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores (PALMA FILHO, 2005, p 17).

"Em síntese, a legislação educacional do período, apesar de alguns avanços, não soube traduzir em ações os princípios liberais democráticos presentes, tanto no texto constitucional de 1934, quanto no de 1946" (PALMA FILHO, 2005, p. 18).

Dermeval Saviani (2007) realiza uma divisão temporal no que se refere às políticas educacionais, estabelecendo cinco períodos. O que interessa, neste momento, é o que o autor elenca para o período em que o trabalho dissertativo está situado. Conforme o autor, o período da chamada República Velha ou 1ª República, ou seja, de 1890 a 1930, é marcado pela implantação das escolas primárias por meio da criação dos grupos escolares, e, no período seguinte, de 1931 a 1961, há uma regulamentação nacional dos vários níveis escolares, superior, secundário e primário, na qual há a incorporação do ideário renovador.

No âmbito municipal, ou seja, em Pelotas, em termos educacionais, os relatórios do município de Pelotas versam sobre variados assuntos e, entre eles, estão aqueles relacionados ao ensino e à escolarização. Estes constituem, a principal fonte para entender o que estava acontecendo no município no âmbito educacional.

Dentro desse período de tempo, na conhecida Era Vargas, foram implementadas as políticas de nacionalização e nacionalização do ensino. Estas tiveram especial atenção no período do Estado Novo, que foi a época de maior intensificação, fiscalização e "perseguição" aos grupos estrangeiros formados pelos imigrantes. Se estes, no começo da imigração, vieram para o Brasil também dentro

de uma lógica de branquear a população e dotá-la das características do povo europeu, nesse período, foram vistos como uma ameaça à ordem da nação, necessitando a nacionalização e, nesse ínterim, a escola teria total relevância.

De acordo com Weiduschadt (2009), uma política não consegue ser implementada se não houver uma série de fatores que a legitimem. Conforme a autora anterior à década de 1930 e, portanto, do Estado Novo, já haviam iniciativas para a implantação dessas políticas nacionalizadoras.

Dentro desse ambiente, o Brasil, substancialmente no período do Estado Novo, intensifica essas políticas, bem como os mecanismos de controle, pois algumas medidas nacionalizadoras já existiam anteriormente, porém ainda sem uma fiscalização tão forte. Ainda, para os estados com grande fluxo de imigrantes, como o Rio Grande do Sul, houve legislações específicas para a nacionalização do ensino.

Para Weiduschadt (2009), os imigrantes de origem alemã possuíam uma organização escolar para seus filhos, tendo escolas comunitárias étnicas e confessionais e, nestas, privilegiavam a língua materna, havendo, desta forma, pressão nestas localidades para cultivar a nacionalidade brasileira. Entretanto, conforme a autora, se, por um lado, havia a imposição à nacionalização, por outro, não havia ainda antes da década de 1930 a fiscalização em todas as escolas. E na década de 30, então, o governo de Getúlio Vargas criaria as condições e mecanismos favoráveis para efetivar a nacionalização.

Conforme Corsetti et al (2007), as políticas para a nacionalização do ensino tiveram impacto, sobretudo, nas regiões de colonização italiana e alemã. Sentiram os efeitos dessa lei as escolas étnicas, confessionais, comunitárias ligadas a grupos étnicos, os quais tinham interesse na manutenção de seus costumes e de sua língua ou dialeto.

No estado do RS, o movimento de nacionalização teve fortalecimento, juntamente com a repressão, na figura de Coelho de Souza, Secretário de Educação do Estado (WEIDUSCHADT, 2009).

Conforme Kreutz (2000), para entender o processo educacional relacionado a imigrantes, é necessário atentar não só para as diferenças entre as diversas etnias, mas também entre a mesma etnia em regiões diferentes.

No tocante ao município de Pelotas, encontram-se nos periódicos locais, os jornais “Diário Popular” e “A Opinião Pública”. Nestes, percebem-se discursos relativos a importância e necessidade de nacionalizar e, posteriormente, anúncios de

instituições escolares fechadas por descumprirem as normativas. No ano de 1938, há uma notícia abordando essa questão em todo o estado do Rio Grande do Sul. Conforme a matéria, estava sendo redigido um projeto de nacionalização do ensino para as escolas, principalmente as alemãs, italianas, polonesas e israelitas (DIÁRIO POPULAR, 29/03/1938 p. 1). Ao longo de todo aquele ano, encontram-se reportagens sobre a necessidade e a importância de nacionalizar.

Além do mais, nos relatórios do município, também há nesses documentos um discurso acerca da nacionalização do ensino, trazendo, inclusive, exemplos de escolas e professores que desrespeitavam essa normativa. Os relatórios trazem esses dados referentes às escolas que ministrariam o ensino na língua alemã; porém a proibição desses outros idiomas incluía também o italiano (RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA, 1940, Fls 8).

Ainda sobre a nacionalização do ensino, são veiculadas notícias sobre as comemorações da Semana da Pátria no município de Pelotas e a participação das escolas nessas festividades. Para exemplificação, no ano de 1939, a notícia da Semana da Pátria especifica dizendo que todas as escolas rurais iriam participar das festividades, sendo que alguns alunos das escolas rurais de Pelotas iriam participar das comemorações na capital do Estado, Porto Alegre (DIÁRIO POPULAR, 31/08/1939 p. 8).

Em 1940, no programa de festas organizado para comemorar a Semana da Pátria, há uma hora programada para um “grande desfile de todas as escolas particulares, públicas e grupos” (DIÁRIO POPULAR, 01/09/1940 p. 2).

Luchese (2014b) argumenta que, nas comemorações cívicas, a Semana da Pátria ganhou centralidade. No caso do Estado do RS, uma das mais importantes iniciativas foram as comemorações da Semana da Pátria na capital do estado com a participação dos “coloninhos”. Conforme a autora, estes eram também chamados de “gauchinhos”, sendo recebidos pelo governador do Estado. A autora trata sobre os imigrantes de origem italiana concentrados na região serrana do Estado do RS. É perceptível, através da análise dos periódicos, que, no município de Pelotas, alunos das escolas rurais também participavam dessas festividades numa forma de nacionalizar essas comunidades imigrantes.

Não há detalhamento de quais escolas os alunos iriam a Porto Alegre para as festividades e tampouco menção sobre a Escola Garibaldi. Entretanto, o que se torna significativo observar é o fato desse indicativo no jornal de que as escolas

participavam das comemorações. Dois pontos são importantes: um deles é a ida desses alunos às comemorações em Porto Alegre e o segundo, o jornal reproduzir essas informações numa tentativa de mostrar o quanto interessante e significativo eram esses eventos. Ao correlacionar com as entrevistas realizadas, percebe-se, através das narrativas, que havia na Garibaldi essas festividades, realizadas na localidade da Colônia Maciel. Ao realizar entrevistas com os alunos da Escola Garibaldi que estudaram na década de 1940, é ressaltado que iam dois alunos da Escola Garibaldi para as comemorações da Semana da Pátria. Um dos entrevistados rememora suas viagens:

> Numa ocasião, não sei que semana da Pátria foi, ao redor dessa ai, a Secretaria de Educação organizou o passeio para os alunos da região colonial, uma semana da pátria, perto dessa ai, não sei se foi antes ou depois [foto], para ir a Porto Alegre, desfilar lá na Borges de Medeiros, iam 30 alunos, dois de cada colégio, eu sei que foi 2 de cada colégio, a gente foi de navio, eu fui, eu e outro colega que estava junto, foi um bom passeio, a gente não conhecia nada, navio cruzeiro que fazia a linha Pelotas a Porto Alegre, tinha camarote e tudo, comida. Saia daqui e era Cruzeiro o nome do navio, [...] mas foi um belo de um passeio (N. R, 2016).

Ainda conforme este entrevistado, todos os anos, os alunos iam a Porto Alegre, o que denota que havia algumas medidas nacionalizadoras na localidade.

Luchese (2014b), tratando da Região Colonial Italiana, escreve que a nacionalização atingiu de diversas maneiras os imigrantes italianos. Conforme a autora, esse grupo ficou menos evidente e foi menos reprimido em relação a outros grupos, entretanto não se pode deixar de notar que as medidas foram sentidas.

Uma das práticas de nacionalização na região foi a mudança dos nomes de praças, ruas, escolas, localidades, distritos modificados. As denominações que lembravam a Itália foram substituídas por pessoas e eventos considerados importantes para a história brasileira. Uma das medidas centrais foi a questão linguística e a utilização a partir de então do português (LUCHESE, 2014b). E, dentro dessa conjuntura, está o ensino na língua portuguesa.

Conforme se pode apreender, no período de tempo em que a pesquisa está delimitada, houve uma série de discursos, ideias e medidas tomadas no setor da escolarização em vários níveis. Neste ínterim, é significativo pensar sobre o ensino rural, para o qual as políticas e as mudanças não eram planejadas e efetivadas na mesma proporção que no meio urbano. Dentro de uma lógica republicana, onde se instalaram os grupos escolares, majoritariamente nos centros das cidades, havia também a existência das escolas isoladas em áreas rurais e bairros afastados da

cidade. Por isso, torna-se relevante abordar o contexto local para tentar compreender como se deu esse processo no município pesquisado. Sendo assim, o próximo item irá versar sobre as escolas isoladas no município de Pelotas.

2. 3 Escolas isoladas em Pelotas

Nesse item, serão abordadas as escolas isoladas que existiam no município de Pelotas, no período próximo ao recorte temporal da pesquisa. Aborda-se o início do século XX, sobretudo a década de 20, para entender como a administração municipal tratava as questões escolares. Após, com as imagens de 17 escolas rurais encontradas nos relatórios do Intendente Augusto Simões Lopes, discorrer-se-á sobre as características físicas destas instituições, em comparação com a planta baixa encontrada nesses mesmos documentos, o qual serviria de modelo para orientação à construção das escolas rurais, nomeadas de “grupo escolar rural”, assunto abordado no segundo tópico.

É importante mencionar que, na época da construção da Escola Garibaldi, outras escolas estavam sendo criadas no município de Pelotas (RS). De acordo com os relatórios da Intendência do município, foram construídos, durante os anos de 1926 a 1928, 17 prédios para colégios rurais, podendo-se depreender que existia, nessa época, um investimento ou, ao menos, uma preocupação em se criar essas escolas atendendo às comunidades locais. Conforme informação encontrada nos relatórios:

> No capitulo que se prende propriamente à política de ensino municipal encontram-se estes textos: na cidade só serão creados doravante grupos escolares, pelo menos um em cada período governamental, e na zona rural fica assegurada a continuidade da phase de construcções iniciada pelo actual governo com a creação do fundo escolar orçamentário, o que possibilita a installação, mínima, de 2 casas de ensino por anno, sempre com moradia annexa para o professor; os edifícios deverão obedecer às prescripções estatuídas no capítulo respectivo do Regulamento, sobressaindo entre os itens ali enumerados os requisitos de natureza hygienica (RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA, 1928, P. 86).

Através desse trecho, podemos observar a recomendação e/ou intenção da administração em construções de grupos escolares na cidade e “casas de ensino” no interior. É relevante constatar que, para as escolas da zona rural, planejava-se a residência para o professor. Era prática comum, neste período, o docente de instituições educativas residir junto ou próximo à escola. Como se pontua no tópico seguinte, no modelo encontrada no relatório de 1925, há na planta baixa esse espaço

destinado à casa do professor. Porém, talvez isso não se efetivasse na prática em todos os estabelecimentos escolares. Pois, ao olhar os relatórios da Intendência em anos posteriores, encontram-se verbas destinadas para a construção dessas residências nas escolas, podendo concluir que essas edificações não eram realizadas sempre ao mesmo tempo junto com a construção das escolas. Outro ponto da citação da fonte refere-se aos “requisitos de natureza higiênica”, tema igualmente discutido.

Como mencionado anteriormente, durante os anos de 1924 a 1928, foram construídos prédios para escolas rurais e os grupos escolares urbanos. Os grupos escolares urbanos surgiram logo após o período republicano no estado de São Paulo e se disseminaram para o restante do país, com a ideia de que esses lugares seriam os templos do saber e da civilização, deixando para trás o atraso do período imperial. Nesse sentido, os grupos escolares urbanos se organizaram ainda no século XIX. Sendo implantados primeiramente no estado de São Paulo em 1893, estes se caracterizavam por ter várias salas e vários professores (SOUZA, 1998).

Desta forma, compreende-se que esse discurso da Intendência Municipal estava incorporado num pensamento de nível nacional, donde eram necessárias escolas para civilizar a população. Entretanto, esses grupos escolares constituídos no meio urbano não eram instalados nos mesmos modelos na zona rural. Atrelada a isso, está a concepção de escolarização que se tinha na época, onde as cidades se configuravam como os espaços por excelência para a criação de instituições educativas exemplares e servirem de modelos. Privilegiavam-se as cidades em detrimento do campo, mesmo num cenário onde a maioria da população estava no meio rural (SOUZA, 1998).

Neste sentido, é importante considerar que a época de criação da Escola Garibaldi era um momento em que havia, por parte dos governos, tanto nacional quanto no contexto do município de Pelotas, um investimento em criação de escolas. As políticas para a escolarização, nessa época, estavam passando por uma fase de estruturação, na qual existia um discurso referente à importância de se construir escolas.

Alguns estudos abordam a década de 1920:

> A década de 1920, no Brasil, deu continuidade à luta contra o analfabetismo. Os dados levantados pelo recenseamento de 1920, as discussões e os estudos resultantes da conferência sobre o ensino primário de 1921 e o constrangimento de possuir uma quota de 80% de analfabetos no país, transformaram o analfabetismo na grande vergonha do século (OLIVEIRA; TAMBARA; AMARAL, 2010, p. 510).

Entende-se, com base nos autores referenciados, que os anos iniciais da Primeira República foram marcados por um discurso em prol da educação primária. Era preciso dentro de uma lógica civilizatória, higienista, política e social alfabetizar a população. O município de Pelotas não estava recuado desse cenário, percebe-se, através dos relatórios, a recorrência destas discussões, pelo menos no plano das ideias.

No contexto do município de Pelotas, durante os anos de 1925 a 1928, ocupou a função de intendente Augusto Simões Lopes e, nos relatórios produzidos por este, há um espaço considerável para a escolarização. As investigações dos autores abaixo versam a respeito da educação nas primeiras décadas da república:

> A educação foi a forma encontrada de fortalecer a República ainda jovem, inculcando símbolos e crenças na população, difundindo o amor pela pátria pelas cidades e pelas zonas mais longínquas. E foi especialmente no ensino primário que se encontrou essa possibilidade. O governo Simões Lopes escolheu o ensino primário como ponto principal, destacado nas propagandas governistas, utilizando-se da construção de obras que lhe dessem visibilidade, como as escolas rurais e os grupos escolares (OLIVEIRA; TAMBARA; AMARAL, 2010, p. 515).

Durante o período de administração do intendente Augusto Simões Lopes foi criada uma diretoria específica para os assuntos referentes a instrução, sendo criada por essa diretoria o “Regulamento de instrucção” (OLIVEIRA, 2005). Nesse sentido, em Pelotas havia uma organização a nível municipal para as questões relativas a escolarização.

Corroboram-se esses estudos por meio do mapa comparativo dos censos realizados em maio de 1925 e maio de 1927, que demonstra a matrícula e a frequência nesses anos:

Tabela 2 – Número da matrícula e da frequência das escolas estaduais, municipais e aulas subvencionadas do interior do município de Pelotas nos anos de 1925 e 1927.

	1925	**1927**
Matrícula das escolas estaduais	1714	1749
Frequência das escolas estaduais	1329	1299
Matrícula das escolas municipais	1102	1556
Frequência das escolas municipais	908	1318
Matrícula das aulas subvencionadas	--	888
Frequência das aulas subvencionadas	--	729

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base no relatório da Intendência de Pelotas, 1928.

Através dessa tabela, fica perceptível que as aulas do Estado tinham uma matrícula superior às municipais que, por sua vez, era superior às aulas subvencionadas, as quais têm um número considerável de alunos.

Com esses números retirados dos relatórios da Intendência, pode-se fazer algumas considerações. Primeiramente, o fato de o número de frequência não corresponder ao de matrícula mostra algo comum na História da Educação, que é a não frequência dos alunos matriculados. Os motivos para isso podem estar ligados a uma série de fatores. Entretanto, para o momento, o necessário é a observação de que, nesse período de tempo, não se tinham as mesmas noções de escolarização do que as atuais nem mesmo a obrigatoriedade da frequência na prática. Outro ponto de suma relevância são as aulas subvencionadas, as quais possuem uma matrícula e uma frequência bem significativa, o que pode apontar para a falta de escolas existentes no município. Ainda sobre as aulas subvencionadas nestas, de acordo com os números do relatório, não há tanta discrepância entre a matrícula e a frequência escolar. Ademais, como fica evidenciado nos números, é crescente a matrícula e a frequência do ano de 1925 para 1927. Esse, possivelmente, é o motivo pelo qual o intendente registra nesses documentos essas informações, também como uma forma de propagandear o seu governo e mostrar que a escolarização estava sendo pensada e planejada na sua gestão.

Oliveira (2005) analisa estes números produzidos. Conforme a autora, os dados eram enviados pelas pessoas que administravam as instituições, e estes poderiam ser alterados.

Da mesma forma, percebe-se, ainda, a partir dos dados dos relatórios intendenciais, o aumento do número de matrículas, conforme ilustra o quadro a seguir.

Tabela 3 – Descrição do mapa comparativo parcial da matrícula das escolas estaduais e municipais em Pelotas de 1925 e 1928.

	1925	**1928**
Estado	1714	1740
Município	1142	2440

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos Relatório da Intendência de Pelotas de 1928.

Com essa tabela, a qual compara a matrícula do ano de 1925 e 1928, é possível realizar algumas observações. Cruzando com a tabela 1, nota-se, em um primeiro momento, uma distorção no número de matrículas municipais para o ano de 1925. Enquanto, na tabela 1, o número é 1102, na tabela 2, esse número aparece como 1142. Sem pretensões de análise mais aprofundada, esse pode ser um indício da falta de precisão e distorção dos dados. O que se quer mostrar com essa tabela é o aumento do número de matrícula municipal entre 1927 e 1928, quando estas crescem, tendo em vista que, de 1925 para 1927, o crescimento não foi tão expressivo. Esse aumento foi reflexo, sobretudo, dessas escolas implantadas no meio rural, bem como dos grupos escolares na cidade. Entretanto, de acordo com o que se encontra nos jornais locais, a escolarização ainda era precária.

Como exemplo, no periódico A Opinião Pública, encontra-se matéria sobre o analfabetismo no município. Segue a notícia:

> “A opinião pública” iniciará veemente campanha, para que em 1930 não haja no município de Pelotas nem mais um analphabeto.
> Appelamos para todas as agremiações sociaes, ao povo em geral, aos médicos, advogados, engenheiros, à classe intelectual, ao operariado, a todos emfim, sem distinção de classes, nem credos políticos ou religiosos de espécie alguma, para a grande obra de alphabetização popular, instituindo escolas nocturnas e diurnas, para creanças pobres e o operariado adulto analfabeto (A OPINIÃO PÚBLICA, 21/06/1929, p. 1).

Essa reportagem data do ano de 1929 e apresenta o quanto era necessário criar escolas e expandir o ensino no município. Outra matéria foi publicada no Diário Popular, abordando a falta de escolas em todo o estado no Rio Grande do Sul nesse

período. Em 1927, também há menção à necessidade de se organizar a educação: “Organizar a educação é para o mundo hodierno o problema central, em torno do qual gravitam os demais, nos paizes de vida regulada pelos interesses sociaes mais relevantes” (RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA, 1927, p. 215).

Nesse mesmo relatório, está prevista a construção de uma escola na Colônia Maciel que, pelas datas, pode-se inferir tratar-se da Escola Garibaldi. “Na Colônia Maciel, na Capella da Buena e no Passo das Pedras e Corrientes, deve ter breve início a construção de prédios escolares” (RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA, 1927, p. 223).

Ainda no ano de 1927, o intendente escreve a respeito da escola primária e de sua importância:

> Em plena phase de supremacia dos ideaes de igualdade, entre os homens, é certo que para objectivar esta cara aspiração nada mais adequado do que a escola, onde os mais ricos juntamente com os mais pobres vão receber o mesmo pensamento redemptor, os mesmos princípios, os mesmos conhecimentos semeados pela escola primaria. A directriz da escola primaria, a única frequentada pela maioria do povo, dado que a luta pela existência desvia cedo os elementos populares de actividades sem rendimento econômico, a directriz da escola primaria, dizíamos, é **educar para a vida**. (RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA, 1927, p. 215, grifo nosso).

Ainda na direção dos discursos intendenciais, na tentativa de valorizar a escolarização, no ano de 1925, é feita menção à construção de prédios para escolas rurais e de um grupo escolar na cidade.

> Deverei iniciar ainda este ano a construcção de um grupo modelo na cidade e a diffusão de maior número possível de edifícios para escola nos districtos ruraes, achando-se para isso já habilitada a administração com o empréstimo de 250 contos de réis [...] (RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA, 1925, p.6).

Com relação a criação das escolas no município, nessas primeiras décadas do século XX, há muitas informações nos relatórios, sobretudo sobre a construção[19] de novas escolas isoladas no interior.

> Desde o primeiro anno de administração cuidei de estudar e agir no sentido de disseminar o ensino pelo nosso Municipio, encarando esse problema sob todos os seus aspectos, com o concurso inestimável do meu dedicado auxiliar dr. João Brum de Azeredo. Procurei desde logo conseguir recursos especiais, que tornassem possível a construção de prédios escolares com instalações adequadas, sob o ponto de vista pedagógico e hygienico. Valendo-me de outras verbas e das leis nº 174 votada pelo Conselho Municipal, a 21 de dezembro de 1925, lei especial que autorizou a conversão em apólices do patrimônio da benemérita “Fundação Dª Antonia Chaves Berchon des Essarts” e da de nº 136, em vigor, que me permittiu em 1926 uma nova operação de credito com a exma. sra. d. Maria Francisca de Mendonça

[19] Sobre a construção dos grupos escolares e o papel de Augusto Simões Lopes, ver a dissertação de mestrado de Oliveira (2005) intitulada de “A educação durante o governo de Augusto Simões Lopes (1924-1928)”.

> Assumpção, foram construídos os magníficos grupos escolares Dr. Joaquim Assumpção e D. Antonia, na cidade, e as escolas Mauá, no Passo dos Negros; Alvaro Berchon, no Passo das Pedras; D. Maria Antônia, na Barbuda; João da Silva Silveira, no Monte Bonito; Bernardo Taveira Júnior, na Colônia Santa Eulália; professor Afonso Massot, no quilombo; Ministro Fernando Osório, nas três vendas; Bibiano de Almeida, na Villa Gastão Duarte; Jacob Brod, nas Terras Altas e **Garibaldi na Colônia Maciel.**
> Além destes, a municipalidade adquiriu os seguintes edifícios para escolas rurais: na cascata, onde foi instalada a escola Luiz Pennafiel; no Areal, onde funcciona a escola Dr. Piratinino de Almeida; no Capão do Leão onde está situada a escola "Barões de Sta. Tecla.
> Installou-se no edifício cedido pela Maçonaria, após os necessários melhoramentos, a escola "Barão do Arroio Grande", no Theodosio.
> Em edifícios alugados, onde foram introduzidas várias reformas, estabeleceram-se as escolas rurais isoladas nº 15 no Cerrito; nº 16 na estrada Domingos de Almeida; nº 18, na colônia Dias, em prédio cedido pela exma. sra. d. Maria Jacyntha Dias; nº 20 na Colônia Affonso Penna.
> A municipalidade promoveu, ainda, a criação de escolas subvencionadas especiaes no Passo do Retiro e na Colônia Santa Silvana, esta última com a denominação de "Dirceu Moreira".
> Auxiliou, pecuniariamente, a construção do prédio escolar da colônia de Pescadores Z6, no Arroio Sujo, municipalizando, mais tarde, a escola "Raphael Brusque", ali installada, para o effeito de assegurar o seu funccionamento, com o que concordou a Capitania do Porto (RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA, 1928 p. 13 - 14, grifo nosso).

No relatório de 1928, consta um mapa do censo escolar realizado no mês de maio desse ano, no qual há dados das escolas municipais e estaduais, número de professores e a matrícula dos alunos. A tabela a seguir mostra os números.

Tabela 4 – Mapa Parcial do censo escolar de maio de 1928

	Escolas	Professores	Matrícula	Frequência
Escolas do estado	10	41	1740	1444
Escolas do Município	32	44	2240	1982

Fonte: Relatório da Intendência, 1928, p. 95.

Com esses números, pode-se notar que as escolas do Município triplicavam em relação às do Estado, porém o número de professores é praticamente o mesmo, sendo a matrícula do município maior também. Os relatórios também trazem informações a respeito da organização das disciplinas escolares, indicando quais deveriam ser ministradas, conforme os documentos:

> Cuidados mereceu a educação physica, tornada obrigatória como factor de eugenia mundialmente preconizado.
> A inserção dos conhecimentos geraes de hygiene usual ligados a disciplina de noções de sciencias, visa habilitar o aluno a aprender por si a defeza de sua saúde, no tocante a preservação da mesma e ao combate aos vehiculos mais conhecidos de transmissão mórbida.

> Cadeiras básicas do curso primário e a que se deu a extensão plausível são a língua materna e a arithmetica.
> [...] O Ensino da geographia e da história pátria são vínculos tendentes a estabelecer a mais estreita solidariedade e firmar, com a língua materna, a expressão nacionalista da escola [...]. O desenho e os trabalhos manuais completam o tirocínio escolar.
> [...] Um hábil aproveitamento de todos os ensejos para a educação moral e cívica coroará a obra da escola primária (RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA, 1927, p. 218 – 219).

Aqui nesse trecho do ano de 1927, percebe-se um discurso nacionalista, para o qual as disciplinas de geografia e história pátria cumpririam essa função. Aborda-se a questão da língua materna a fim de firmar a "expressão nacionalista da escola". Neste ponto, já estão incorporadas as discussões realizadas no tópico precedente sobre a nacionalização do ensino, mesmo que anterior a era Varguista esse discurso já era intenso, considerando-se o fluxo de imigrantes estabelecidos no município de Pelotas, os administradores municipais estavam dentro desse contexto e registravam nos relatórios esse pensamento de nacionalizar pela escola. Conforme teorizado no capítulo 1 sobre as disciplinas escolares, estas possuem significado, não há neutralidade por trás de sua inserção ou absorção nos currículos, elas possuem uma intenção de formação aliada a um contexto histórico.

Esses dados acerca das disciplinas escolares são relevantes para a pesquisa, uma vez que, nas fontes encontradas no arquivo da Escola Garibaldi, há um livro de registro de notas e, nele, é possível analisar as disciplinas escolares e sua frequência ao longo dos anos, bem como compreender, através do currículo da época, o que estava se pensando para a escola.

A diferenciação entre os tipos de escolas no município é registrada nos relatórios:

> A co-existencia dos differentes typos de escolas, indicou a convivência de ser fixado em três gráos o estágio escolar completo, dividido em cinco séries, obedecendo os programas a uma mesma seriação da matéria.
> As aulas isoladas, que tão cedo quanto possível devem ser reunidas sem edifícios adequados, ministrarão o ensino em duas séries.
> Seu programa será reduzido. Quatro séries se desdobraram nos actuais grupos escolares, funccionando por turnos.
> Somente o G. E. Dr. Joaquim Assumpção desenvolverá todo o programma, para ser ensinado em 5 series (RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA, 1927, p. 216).

Esse trecho reforça o já pontuado sobre a diferenciação dos tipos de escolas presentes na Primeira República, para as quais não era designado o mesmo programa escolar.

Em um dos últimos relatórios de Augusto Simões Lopes, é descrito, acerca da estruturação da escolarização, que o município necessitava nesse período:

> Continuando a meritória tarefa de meus antecessores, posso affirmar-vos que a acção municipal em relação ao ensino público tem sido norteada no propósito de crear uma organisação perfeitamente ajustada às nossas possibilidades e principalmente às necessidades culturaes da população pelotense.
> [...] O quadriennio actual foi a phase em que se tinha de resolver, de vez, os rumos da interferência municipal no ensino.
> Encaremos, de frente, o problema (RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA, 1927 p. 214).

Neste trecho, percebe-se a intencionalidade do intendente em demonstrar, no relatório, a preocupação que a sua administração tinha com a instrução pública e a atenção a ela dispendida. Cabe refletir metodologicamente sobre a produção desses relatórios nos quais o administrador municipal escrevia o que seu governo tinha realizado e os discursos eram sempre, de preocupação com as questões educacionais, o que poderia nem sempre acontecer na prática.

No ano de 1927, o intendente registra que tem dado especial atenção às questões que se referem à escolarização "tão intenso é o ardor da campanha travada em busca da solução para o máximo problema do país, que a ella não se pode furtar nenhuma energia útil, capaz de acção" (RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA,1927, p. 213).

Em 1938, quem está à frente da administração é J. J. de Albuquerque Barros, prefeito Municipal. O tema da educação é tratado no tópico "Diretoria de Educação e Saúde Pública" na seção de Educação. Nesse relatório, escreve-se a respeito do comprometimento do governo com a temática:

> O problema da educação primária está sendo, mais do que nunca, o principal objetivo dos atuais dirigentes dos destinos do Brasil. Esse trabalho, que levou um século para ser feito, o está sendo agora, para grandêsa e unidade da pátria (RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA, 1938, p 8).

No ano de 1940, o relatório na seção de educação traz questões referentes à nacionalização do ensino, elencando escolas que desrespeitavam e continuavam a dar aulas em outras línguas que não o português. É importante mencionar que, nesse momento, o país estava sob a administração de Getúlio Vargas com o chamado Estado Novo, esse era também o contexto da Segunda Guerra Mundial, em que não eram permitidas manifestações do grupo de "estrangeiros".

> A instrução primária será ministrada, exclusivamente em português [...] Nacionalização do ensino não foi descurado num único momento. Quatro

> escolas foram surpreendidas quando ministravam língua extrangeira, três delas, na zona de Cerrito Alegre, dirigidas pelos professores Julio Schmidt, Henrique Carlos Wustrow e Joana Henneberg, de nacionalidade alemã, a outra na zona de Santa Eulália, dirigida pelo padre Gustavo Eugelbrecht (RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA, 1940, fls 111).[20]

Dessa forma, é perceptível a proibição de se ministrar línguas estrangeiras, sobretudo a alemã, e os relatórios da Intendência mostram essa questão. No que diz respeito, as comunidades italianas, não há menção quanto a escolas que estariam descumprindo a nacionalização do ensino e ensinando em italiano. Como se escreveu acima, os alemães foi o grupo mais "reprimido" no que tange a esse assunto. Entretanto, há que considerar que o grupo dos italianos também foi atingido.

No que se refere ao município de Pelotas, conforme ilustrado acima no período da década de 20 e 30 do século XX, houve, de acordo com os relatórios do município, investimento ou, ao menos, preocupação com a criação de escolas. Nesse período, foram criadas escolas isoladas no interior do município com o intuito de atender às demandas locais e houve, também, a criação dos grupos escolares na área urbana. Essas escolas isoladas se configuravam como escolas multisseriadas, ou seja, uma sala de aula com várias turmas e níveis de séries diferenciados, com um professor ministrando as aulas e administrando a escola. Com isso, o próximo tópico irá se deter no estudo de um conjunto de imagens de escolas isoladas encontrados nos relatórios da Intendência e de um modelo e planta baixa para a construção dessas instituições escolares.

2.3.1 Aspectos materiais dos prédios escolares rurais

Como já mencionado com a leitura dos relatórios do Intendente Augusto Simões Lopes (1924-1928), encontram-se imagens de 17 escolas rurais, um modelo e planta baixa para construções, na qual é feita menção a grupo escolar rural. Esse conjunto de 17 imagens está distribuído da seguinte maneira nos relatórios: quatro imagens no relatório de 1926 (15ª escola isolada, Barões de Santa Tecla, 17ª escola isolada, Piratinino de Almeida); uma imagem em 1927 (Mauá) e doze imagens em 1928 (Alvaro Berchon, Dona Maria Antonia, Escola Jacob Brod, Bernardo Taveira

[20] O conflito com o grupo dos alemães, neste contexto, foi maior do que com os italianos.

Júnior, Garibaldi, Ministro Fernando Osório, Barão do Arroio Grande, Bibiano de Almeida, Rafael Brusque, João da Silva Silveira)[21].

É importante pensar as denominações dessas instituições escolares nas áreas rurais: escolas multisseriadas, escolas isoladas, grupo escolar rural, escolas rurais. A variação das nomenclaturas pode ser uma característica local das diferentes regiões do país, ou cada uma dessas denominações representava/representa um tipo de instituição. Entretanto, o que se percebe é a utilização dos nomes como sinônimo para se referir às escolas não localizadas na área urbana.

As escolas isoladas situadas no meio rural receberam diversas denominações e estiveram ligadas a diversos setores, como, por exemplo, escolas ligadas a instituições religiosas, escolas étnicas, escolas nas fazendas, nas casas dos professores, escolas públicas. Todas essas instituições eram escolas isoladas, ministrando o ensino na modalidade multisseriada.

No Rio Grande do Sul, devido à imigração ocorrida no Estado, existiram várias escolas étnicas ligadas a esses grupos, sendo, durante muito tempo, as populações locais atendidas por estas. Onde o poder público não instalava escolas, a comunidade cumpria essa função.

Luchese e Kreutz (2012, p. 69) também escrevem que as escolas situadas na zona rural eram diferenciadas das urbanas. Os autores estão-se referindo às escolas da área de imigração italiana na região serrana do estado. Entretanto, a partir dos autores referidos e da historiografia da educação, pode-se perceber que o ensino pensado para a área rural e urbana foi diversificado. E a diferença é percebida nos espaços físicos e na arquitetura escolar.

Neste sentido, observar a arquitetura escolar, a materialidade e os espaços é um dos aspectos para analisar a história das instituições educativas.

Para Magalhães (2004), há três direcionamentos para analisar a história das instituições educativas, sendo um deles a materialidade, a qual abrange: “condições materiais, espaços, tempos, meios didácticos e pedagógicos [...]”. Natália Gil (2015), ao analisar as escolas isoladas do Estado do RS, escreve que estas eram numerosas e existiram por um longo período de tempo. Ao examinar a documentação oficial do Estado, essa autora lembra que as escolas isoladas eram defendidas como aquelas

[21] Ver anexo A com as referidas imagens.

que iriam dar escolarização à população da zona rural. Para Natália Gil havia diferenciações entre as escolas isoladas no meio rural e no meio urbano.

Por conseguinte, a arquitetura escolar era diferenciada para as instituições presentes no meio urbano e no meio rural. As escolas rurais eram estabelecidas na modalidade multisseriada, não possuindo várias salas de aula. Os edifícios recebiam menos alunos do que as instituições escolares urbanas, sendo fisicamente menores as do meio rural.

Faria Filho e Vidal (2000), ao escreverem sobre as escolas de improviso, escolas-monumento e escolas funcionais, ressaltam que os altos custos com as construções escolares renderam algumas críticas dada a carência de escolas públicas no RJ, passando os prédios monumentais, tais como os suntuosos grupos escolares, a elitizar a escolarização. Ainda Souza (1998), escreve que os prédios dos grupos escolares afirmavam sua identidade em contraste com as residências, as lojas, as fábricas. Eram espaços imponentes e o aspecto físico demostrava isso.

Sobre as escolas-monumento, ou seja, os chamados grupos escolares, os autores reforçam a necessidade do governo em mostrar a importância do investimento público. Nas imagens das escolas rurais de Pelotas, poderia estar imbuído esse aspecto do poder local em demonstrar a preocupação em construir escolas, até mesmo pelo fato de algumas dessas estarem situadas em áreas de imigração.

No que tange ao Estado do RS, “[...] a instrução pública do Rio Grande do Sul não havia ainda identificado e diferenciado, com positividade e clareza, a escola rural” (WERLE, 2005, p. 6).

No município de Pelotas, percebe-se essa divisão entre as escolas e estabelecia entre elas níveis de ensino diversificados. As escolas primárias estiveram divididas em três níveis: o básico, voltado para as escolas isoladas; o médio, para as escolas Piratinino de Almeida e Barões de Santa Tecla, ambas localizadas em zona periférica na cidade, e o último nível, o integral, que estava destinado a um grupo escolar.

Nos discursos do intendente acerca das escolas no município, este escreve sobre a “coexistência de diferentes tipos de escolas” e indica diferenciações nas séries ofertadas em cada um desses estabelecimentos educacionais. De acordo com os relatórios, os grupos escolares ministrariam o ensino em quatro séries e as aulas isoladas em duas séries e somente um grupo escolar urbano desenvolveria todo o programa em cinco séries. Ficam algumas perguntas sobre o que, na prática, se

realizava e como as escolas estruturavam o ensino nessa época. No entanto, o que fica claro é a distinção entre os tipos de escolas, acentuando que as escolas seriadas estariam em melhores condições que as multisseriadas, na concepção da época.

É perceptível e identificável a diferenciação existente entre o ensino nas escolas isoladas e nos grupos escolares urbanos, como já se mencionou essa diferença era marcada também pela arquitetura dessas escolas. As escolas rurais/isoladas eram construídas de modo, digamos, mais simples que os grupos escolares urbanos. É importante registrar que é necessário pensar no local, ou seja, cada município orientou a criação e construção dessas escolas de acordo com as características e peculiaridades locais e regionais e não foi um movimento uniforme no que tange a arquitetura escolar referente às escolas rurais.

Assim sendo, centrar-se-á a partir desse momento na análise das imagens propriamente, discutidas a luz das reflexões teóricas sobre cultura e instituição escolar. Bem como o papel desempenhado pela arquitetura escolar na história das instituições educativas.

Segundo Faria Filho e Vidal (2000), o planejamento das escolas rurais baseava-se em construções simples, não tendo um padrão definido que orientasse as construções, o que se tinha eram alguns requisitos básicos, como por exemplo, além do espaço para a escola também um para cada professor.

Sobretudo, serão analisados aspectos da arquitetura dos prédios escolares rurais públicos relacionando-os com a orientação que havia nesses mesmos relatórios para a construção destas instituições escolares. Ressalva-se que não é uma análise específica dos aspectos arquitetônicos das imagens escolares, mas o intuito de identificar a planta baixa que consta nesses mesmos documentos e que serviu de orientação para a construção dos prédios rurais.

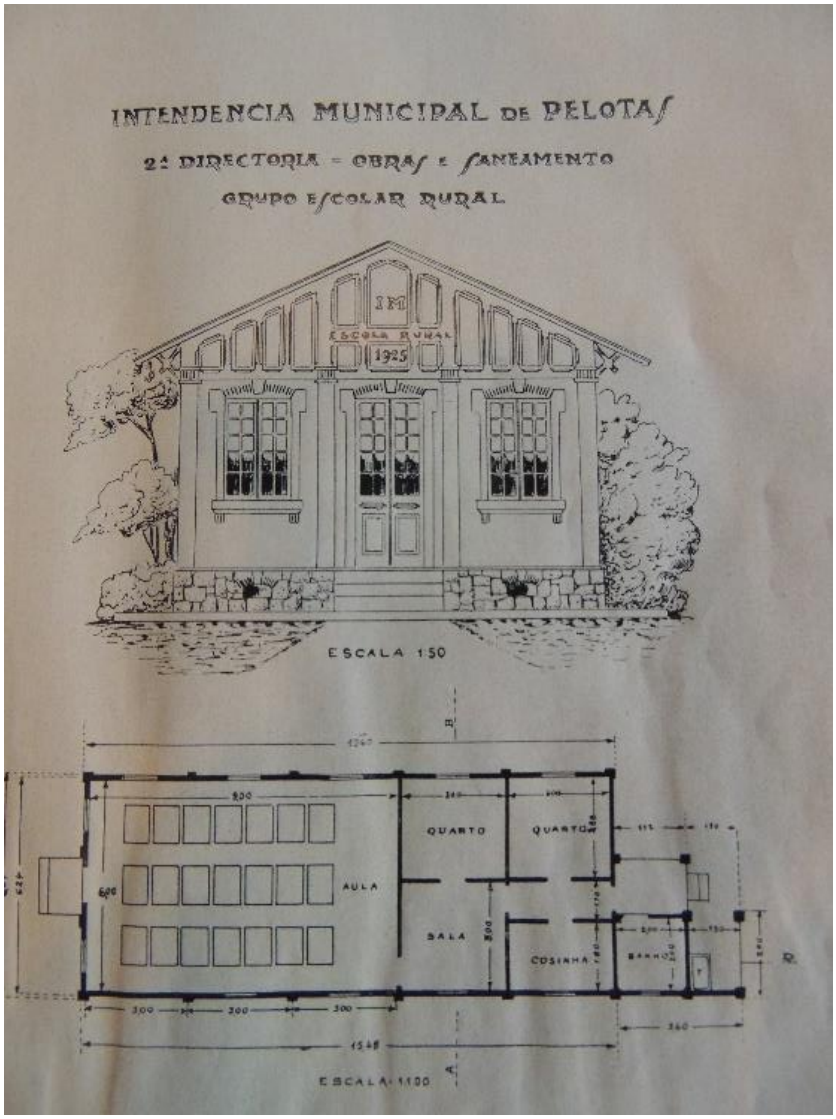
Ressalta-se que, ao longo dos Relatórios da Intendência, há muitas imagens usadas como propaganda da sua administração, como pontes e prédios públicos, mas sendo a maioria representações de edificações escolares. O grupo de fotografias referentes às escolas rurais constitui a maior parte das imagens dos relatórios do intendente Augusto Simões Lopes (OLIVEIRA; TAMBARA; AMARAL, 2009).

> Percebeu-se que a propaganda foi um dos marcos principais dessa gestão, centrada principalmente no ensino primário e que o grupo de fotografias que envolviam temas referentes a esse era uma característica bastante inovadora entre os governantes municipais (OLIVEIRA; TAMBARA; AMARAL, 2009, p. 110).

Essas fotografias escolares poderiam ter sido feitas para demonstrar a arquitetura da escola, bem como o seu entorno, tendo em vista que, nesse período, havia uma preocupação com a arquitetura escolar relacionada às condições de higiene (OLIVEIRA; TAMBARA; AMARAL, 2009). Além disso, serviam para propagandear o governo e administração do intendente.

Com a leitura dos Relatórios da Intendência, foram encontradas as imagens que se pretende analisar nesse texto. No relatório do ano de 1925, é publicada a imagem da fachada e da planta baixa sugerida para servir de modelo na construção das escolas rurais, apresentada na ilustração a seguir.

Figura 1 – Orientação para a construção de escolas no interior.



Fonte: Relatório da Intendência Municipal, 1925.

Nos anos seguintes dos relatórios, há a publicação de fotos de algumas das escolas construídas, 17 imagens constam nesses relatórios dos anos de 1926 a 1928.

Nessa imagem, é feita referência a “grupos escolares rurais”. Posto isso, começa-se a interrogar essa expressão e o que seriam essas instituições, teriam as mesmas características dos grupos escolares urbanos? Qual a diferença para as nominadas escolas isoladas? Seria uma especificidade do município? Foram todas as escolas construídas nesse modelo? O que orientava a construção e a característica física desses espaços? Essas foram algumas das indagações trazidas para a discussão aqui.

Como se pretende expor, essas escolas construídas após o ano de 1925 no meio rural não eram edificações similares às da área urbana. Ainda buscando complementar a pesquisa, recorre-se às fontes dos periódicos locais. Em matéria divulgada pelo jornal “Diário Popular” (20/04/1941), noticia-se um desfile escolar em homenagem ao presidente Getúlio Vargas e são citadas algumas dessas escolas, dentre elas a Piratinino de Almeida e a Bibiano de Almeida, sendo essas duas referidas como grupo escolar.

Há outra reportagem noticiando a exposição dos trabalhos manuais, constando no periódico as exposições de trabalhos manuais realizadas por diversos grupos escolares (DIÁRIO POPULAR, 05/12/1939, p.1). É significativo observar que são citados nas matérias as escolas D. Antônia, Ministro Fernando Osório e Jacob Brod como grupos escolares. Entretanto, essas instituições eram escolas isoladas. O intendente municipal Augusto Simões Lopes, durante sua gestão de 1924 a 1928, utiliza a expressão “grupo escolar rural” para se referir às escolas isoladas no interior e o jornal reproduz esse termo.

Dessa maneira, pode-se compreender que essa expressão “grupo escolar rural” era utilizado para referir-se a algumas escolas, as que não possuíam as mesmas características das escolas situadas no núcleo central da cidade.

Moraes (2014) escreve acerca da criação de grupos escolares rurais e da transição de escolas rurais para esta nova tipologia. Todavia, eram necessárias algumas condições para isso.

> A criação de um Grupo Escolar Rural exigia critérios semelhantes aos utilizados para a criação desse tipo de escola primária na área urbana: um grande número de alunos (mais de 200 crianças em idade escolar) e prédio próprio do Estado com várias salas de aula. A diferença, no entanto, era a localização na zona rural e a exigência de cinco hectares de terra cultivável (MORAES, A., 2014, p.4).

A autora escreve para o estado de São Paulo e, no que se percebe para a situação do município de Pelotas, o intendente, ao falar em grupo escolar rural, não

se está se referindo ao que Moraes discute, pois as escolas criadas no meio rural não atenderiam a esses critérios.

Ao se observar a figura presente no relatório de 1925, sendo descrita como o modelo para a construção dos grupos escolares rurais, percebe-se que eram construções diferentes dos grupos escolares localizados na área urbana, no que diz respeito à suntuosidade do edifício e às instalações internas. Percebe-se que há também, nessa planta baixa da instituição escolar, espaço para uma casa, a qual se infere que seria a residência do professor da escola, tendo em vista que, nas escolas rurais, nessa época, o professor residia na escola ou na localidade, sendo um fator considerado importante para a manutenção da escola. Com essa imagem encontrada no relatório de 1925, buscou-se comparar com as fotografias das escolas encontradas nos relatórios dos anos seguintes e analisar se essas escolas foram construídas nesse modelo ou não, bem como problematizar os motivos dessas edificações estarem ou não nesse modelo.

Percebe-se também que essas instituições educativas estavam sendo classificadas por algumas nominações: typo rural, typo de escola rural, typo challet rural, typo colonial e isoladas. Essas são as denominações utilizadas pelo intendente para diferenciar os tipos de instituições e será a partir delas que será centrado o estudo.

Assim sendo, esse conjunto de 17 imagens pode ser mais bem organizado e descrito da seguinte maneira: cinco desses estabelecimentos educacionais situavam-se em bairros afastados dos centros urbanos e, com isso, suas edificações ganhavam alguns elementos não presentes nas escolas rurais. Dessas cinco escolas, três foram construídas com arquitetura próximas ao modelo de 1925.

Pode-se notar que algumas escolas rurais foram construídas de acordo com o modelo presente no relatório de 1925, enquanto outras não seguem esse padrão. Nesse sentido, fica a indagação do porquê somente algumas escolas seguiram essa orientação e quais fatores influenciaram a construção dessas escolas.

Numa primeira análise, constatam-se cinco dessas 17 escolas com uma arquitetura semelhante. Algumas recorrências podem ser observadas nessas imagens. Todas as cinco instituições escolares construídas conforme o modelo são do mesmo ano de 1928 e, na descrição do tipo escolar, o intendente refere-se a “typo rural” ou “typo de escola rural”. Nas demais imagens, as quais não seguem o modelo orientado, são chamadas pelas nomenclaturas de “typo colonial”, “typo challet rural” e

“escola isolada”. Dessa forma, permanece a interrogação do que orientava esse processo de construção das escolas rurais no que tange às suas edificações. Oliveira (2005) escreve que algumas dessas escolas foram instaladas em prédios adaptados, o que poderia explicar a diferença na arquitetura, visto que os prédios criados para outras finalidades e depois adaptados para serem escolas, naturalmente não seguiriam o modelo.

A partir desses “typos” das escolas rurais, é possível fazer algumas considerações referentes a alguns aspectos da arquitetura escolar. O primeiro deles diz respeito a um aspecto constante em todas as imagens analisadas: os prédios terem presente grande número de janelas, numa tentativa de criar espaços arejados, o que denota uma preocupação característica da época, o higienismo nas construções escolares, uma das preocupações da moderna escola na época republicana. Esse era um assunto frequente nos discursos do intendente Augusto Simões Lopes. Outra recorrência é o fato de as fotografias (ou os fotógrafos) privilegiarem a fachada desses prédios escolares. Não há imagens que mostrem o interior desses espaços. Um dos motivos poderia estar relacionado com a pretensão que se tinha ao colocar essas imagens nos relatórios, demonstrar que estavam sendo criadas essas instituições e não propriamente mostrar as instalações internas.

Quanto a esses tipos de instalações, é importante observar, como mencionado anteriormente, que, desse total de 17 escolas, 5 estavam situadas em áreas periféricas da cidade, a saber, bairros afastados do núcleo (centro) urbano e, por isso, as escolas são consideradas rurais e na modalidade multisseriada. Hoje, essas instituições escolares estão no meio urbano dada a expansão da cidade. Porém, quando construídas, essas localidades eram um meio-termo entre o urbano e o rural e as edificações se configuravam nesse mesmo sentido. Não eram iguais aos grupos escolares urbanos, mas se apresentavam maiores que as escolas localizadas no meio rural e distantes da cidade. Essas edificações eram cercadas por muros, algo não recorrente no meio rural e, pelas imagens, pode-se notar que eram edificações maiores que as escolas rurais, entretanto construídas com apenas um andar, diferindo dos grupos escolares urbanos. Umas das escolas (Piratinino de Almeida, situada no Bairro Areal), pelo tamanho da edificação, permite pensar que o ensino não era na modalidade multisseriada. Outras duas escolas - Barão do Arroio Grande e Alvaro Berchon - hoje situadas na cidade de Capão do Leão, município emancipado de Pelotas - também apresentam os aspectos elencados acima das escolas localizadas

em bairros periféricos da cidade. Essas duas escolas também são cercadas por muros, algo não recorrente nas escolas do meio rural, propriamente.

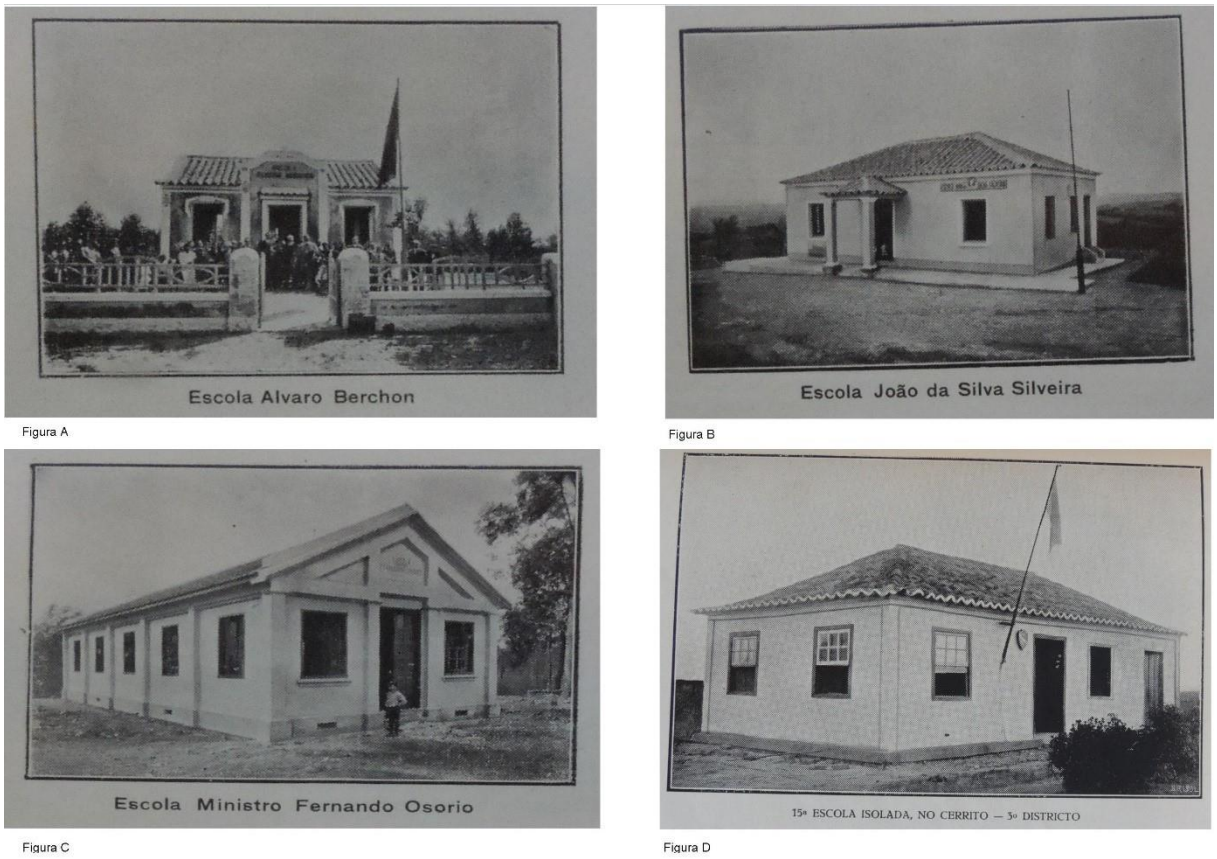
Ao observar os vários tipos escolares, percebe-se, além das similaridades descritas acima, algumas diferenciações, como, por exemplo, as escolas construídas semelhantes ao modelo presente no relatório de 1925 e denominadas de “typo de escola rural” e “typo rural” apresentam mais detalhes arquitetônicos na fachada do que as escolas chamadas de “isoladas” e “typo challet rural”. Entretanto, estas últimas, pelas imagens, podem-se perceber que eram maiores do que as instituições construídas no modelo de 1925. Nas escolas construídas conforme o modelo de 1925, pode-se perceber, na fachada, espaço onde há algo escrito. Não é possível fazer a identificação, mas infere-se tratar-se do nome da instituição. Sobre o nome das instituições, em alguns casos, estas recebiam o nome como forma de homenagear algum membro destacado da elite pelotense da época, o qual havia contribuído financeiramente para a construção.

Souza (1998), escrevendo sobre os grupos escolares da primeira república no Estado de São Paulo, revela que o Estado, a fim de captar recursos para a instrução, designava o nome das escolas aos que contribuíssem.

Um aspecto relevante nesse tipo de construção seria estar contemplada a residência do professor anexa à construção escolar, sendo de interesse para se pensar a permanência do docente nas localidades rurais. Como não se tem imagem interna das edificações construídas durante o governo do Intendente Augusto Simões Lopes, não é possível observar se em todas as construções haveria o espaço da residência do professor. Entretanto, uma das escolas, a Escola Garibaldi, possuía, sim, essas instalações (perto da escola e não no mesmo prédio) e o professor residia com sua família nesse espaço, o que, nesse contexto, garantiu a permanência[22] do docente por muitos anos consecutivos.

[22] Ressalva-se que à permanência do professor eram acrescidos outros fatores e não somente a residência. Um deles é a relação do professor com a comunidade escolar.

Figura 2 - Imagem dos 4 “typos” de escolas rurais presente nos relatórios



Fonte: Relatórios da Intendência de Pelotas, 1927 e 1928.

A imagem anterior mostra a diferença na arquitetura de cada um dos “tipos” de escolas construídos. A Escola Álvaro Berchon aparece nos relatórios como “typo de escola rural”, a Escola Ministro Fernando Osório como “typo de challet rural” e as escolas João da Silva Silveira e 15ª escola isolada aparecem como “escolas isoladas”.

Procurou-se colocar, neste texto, uma imagem exemplificando os “tipos escolares” denominados previamente, considerando que não há espaço para trazer aqui as 17 imagens[23]. Percebe-se, de forma nítida, que as escolas construídas segundo o modelo de 1925 eram as do “typo rural”, typo de escola rural”, todas possuindo um aspecto muito similar, tais como na figura A. No que refere à Escola Garibaldi, não há menção nos relatórios de qual tipo foi sua construção. Entretanto, ao observarmos suas características físicas, percebe-se que foi construída de acordo com o modelo proposto no relatório de 1925. Segue a imagem:

[23] Todas as 17 imagens se encontram no anexo A.

Figura 3 - Prédio da Escola Garibaldi

Fonte: Relatório da Intendência, 1928.

Outro aspecto interessante a ser observado nas imagens é a presença, nas edificações, de mastros para colocação de bandeiras. Em algumas imagens examinadas, nota-se a presença dessas bandeiras. Esses símbolos são característicos do projeto de nacionalização. Embora o período mais forte da nacionalização tenha sido nos anos 1930, já havia antes alguns direcionamentos, tendo em vista que algumas dessas instituições estavam situadas em regiões de imigração, onde as políticas nacionalistas tiveram maior impacto.

Neste sentido, pode-se pensar a respeito da funcionalidade das construções das instituições educativas, as quais estariam relacionadas com os projetos educativos para o ensino nas localidades rurais.

Para Werle (2007) além das salas de aula, o prédio das escolas rurais deveria ser dotado de espaço para a residência do professor, contribuindo para a estabilidade, permanência e desenvolvimento da educação rural.

Deste modo, estava presente a questão do higienismo escolar, a permanência do professor e outras instalações, como, por exemplo, ter espaço destinado às bibliotecas ou não. O que se pretende dizer aqui é que as edificações escolares e, em

específico, as destinadas às escolas rurais, eram construídas de acordo com o que se pensava para o ensino nessas áreas e, dessa forma, as escolas urbanas eram diferenciadas das rurais. As construções eram feitas de acordo com o que se pensava para cada uma das instituições: urbanas ou rurais. Essa diferença se manifestava materialmente nos prédios, na suntuosidade dos grupos escolares urbanos diferindo-se dos “pardieiros”[24] rurais.

Em conformidade com Souza (1998), para a arquitetura dos grupos escolares, médicos e higienistas, educadores e também arquitetos prescreveram critérios no que tange às condições ideais de ar, iluminação.

Os grupos escolares localizados no espaço urbano possuíam um espaço físico maior que as escolas rurais. Os prédios eram mais suntuosos e as fachadas apresentavam mais ornamentos nas construções urbanas. A diferença na arquitetura mostra também uma diferenciação na modalidade de ensino. As escolas rurais são na modalidade multisseriada, possuindo, em alguns casos, dois turnos, um pela manhã e outro à tarde, ou seja, as turmas eram juntas e atendidas por um único professor. Já na cidade, o ensino na modalidade seriada requeria um espaço maior e este foi, de certa forma, um ambiente no qual a elite se identificou com a instituição educativa. No que diz respeito às instalações sanitárias dessas instituições rurais, de acordo com o modelo proposto pela Intendência, haveria essas instalações no espaço destinado para a casa do professor e não no ambiente da escola, enquanto que, obviamente, no meio urbano, a escola era provida dessas instalações. Essas considerações denotam o que já foi mencionado sobre a valorização do ensino no meio urbano em comparação com o rural. As escolas rurais seriam, de acordo com essa concepção, inferiores às urbanas.

Coexistiam dois tipos de escolas primárias: os grupos escolares urbanos, dotados de melhores instalações e condições para o ensino e as escolas isoladas, nas quais a precariedade era maior (SOUZA, 1998). Ressalta-se que não se está a dizer que as escolas multisseriadas deveriam ou devem ser substituídas e extintas. O que se propõe é a discussão de que, no período de tempo analisado, as escolas isoladas eram desvalorizadas em relação às seriadas.

No que se refere à expressão “grupo escolar rural”, encontrada nos relatórios, percebe-se como uma forma de propaganda do intendente municipal e o que se pode

[24] Faria Filho (2000).

identificar é que as escolas construídas nesse modelo são chamadas de “typo rural” e “typo de escola rural” e apresentam, nas suas fachadas, um maior número de elementos arquitetônicos em relação aos demais modelos, o que poderia ser a aproximação com os conhecidos grupos escolares urbanos.

Ao analisarmos as 17 imagens presentes nos relatórios da intendência em comparação com a planta baixa presente no relatório de 1925 para orientar a elaboração das escolas rurais, sinaliza-se que a maioria dessas instituições não foi construída no padrão denominado grupo escolar rural. Junto a isso, encontram-se os “tipos escolares”, como foram construídas as escolas concebidas no estilo estabelecido, de nominadas “typo rural” ou “typo de escola rural”, enquanto que os demais tipos escolares não seguiam o modelo. Não houve, a partir desse bloco de imagens analisado, diferença marcante no sentido de qual modelo serviria para as escolas da zona rural propriamente e as estabelecidas em bairros afastados no centro da cidade. Nos dois lugares, havia instituições que seguiam a orientação do relatório de 1925 e outras, não. Algo identificado eram alguns itens nas escolas suburbanas não existentes nas rurais, como, por exemplo, a presença de muros cercando as instituições nos bairros.

Após esse capítulo, no próximo, será tratado especialmente sobre a localidade da Colônia Maciel, sua gênese e constituição, bem como as memórias suscitadas pelos entrevistados da pesquisa.

3. Gênese e constituição da Colônia Maciel

Neste capítulo, serão abordados na medida do possível, com o respaldo das fontes de pesquisa encontradas até o momento, a gênese e constituição da Colônia Maciel e alguns acontecimentos marcantes na localidade, como por exemplo, a construção da ferrovia. Ainda neste capítulo, será abordado o uso da língua italiana, com apoio especial dos dados a partir das narrativas do banco de dados do MECOM, destacando as categorias pertinentes para a constituição da Colônia Maciel.

Nesta direção, o presente capítulo está estruturado da seguinte forma: primeiramente trata-se brevemente do processo imigratório na região da Serra dos Tapes e no município de Pelotas, apontando a contextualização da colonização da Colônia Maciel. Seguindo, o capítulo dá ênfase ao espaço desta localidade, abordando sua constituição histórica e geográfica. Num terceiro momento, serão analisados dados referentes à construção da ferrovia, a qual teve início na década de 1940, bem como outros temas presentes no banco de dados do Museu Etnográfico da Colônia Maciel relevantes para esta pesquisa.

Para embasar e constituir esta narrativa, foram utilizadas como fontes documentos relativos aos imigrantes que vieram para a Colônia Maciel, os relatórios dos Presidentes de Província (Estado do Rio Grande do Sul); documentos preservados no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (AHRS) referentes aos imigrantes em Pelotas, Livro Tombo da Paróquia de Sant'Ana. Referências de outros autores, os quais já realizaram estudos na localidade serão também utilizadas neste trabalho.

3.1 Imigração e colonização em Pelotas

Como se procurou demonstrar acima, a Colônia Maciel está situada na chamada Serra dos Tapes, local este que recebeu imigrantes de variadas etnias,

como. A extensão da Serra dos Tapes é bastante grande e o processo imigratório no espaço não pode ser tratado de uma forma única e homogênea, na medida em que cada grupo étnico teve suas peculiaridades e particularidades na colonização de um determinado território, bem como na vida em comunidade e na criação e manutenção de suas instituições, dentro das quais estão incluídas as escolas e/ou instituições ligadas à educação. Desta forma, a presente pesquisa se detém de forma mais aprofundada na etnia italiana, pelo fato de a Maciel ter sido colonizada majoritariamente por esse grupo. Essa região (Serra dos Tapes), a qual foi destinada para a imigração, recebeu imigrantes de diversas etnias, tendo uma formação híbrida, e os processos educacionais ocorreram da mesma forma.

Neste ponto, a colonização da chamada Serra dos Tapes foi impulsionada pela necessidade de povoamento daquele espaço territorial, tendo em vista a não adequação da região à pecuária extensiva.

O município de Pelotas, no século XIX, tinha sua economia baseada na indústria saladeiril, a saber, produção de charque. As estâncias localizavam-se próximas ao Arroio Pelotas, ficando ociosas terras em outras regiões do município, por não serem, muitas vezes, apropriadas à pecuária (ULLRICH, 1999)[25]. E, dessa forma, a fim de darem um destino às terras, os proprietários demarcaram lotes para serem vendidos. Essas terras estavam situadas na chamada Serra dos Tapes (ANJOS, 2000).

A Serra dos Tapes, a qual abrange o interior dos municípios de Pelotas, Morro Redondo, Capão do Leão, Arroio do Padre, Turuçu, Canguçu e São Lourenço do Sul, caracteriza-se por ser uma região de serra, não apropriada para a prática da pecuária realizada nas estâncias e, dessa forma, foi o espaço destinado aos imigrantes que desembarcaram no município. Em conformidade com Cerqueira (2010), foi,

[25] Ullrich escreve um texto acerca das várias colônias do município de Pelotas. É um texto descritivo, o qual foi publicado na revista do núcleo de documentação histórica da UFPel (História em Revista), porém esse texto foi escrito originalmente no final do século XIX, conforme o editor da revista História em Revista: O presente texto foi escrito no final do século passado para a Associação Central de Geografia e Incremento dos Interesses Alemães no Exterior, que tinha por objetivo a divulgação de informações e conselhos aos imigrantes alemães sobre as colônias do Sul do Brasil. Neste artigo, que faz parte do livro Conselhos aos Emigrantes para o Sul do Brasil (p.p. 89-112), organizado por R. Jannasch e publicado em Berlim no ano de 1898, o autor descreve a região da serra de Tapes (RS), enfocando principalmente a colônia pelotense Santo Antônio, e também informa sobre as condições de vida dos agricultores, sobre a produção e as possibilidades de transporte e comércio. Detêm-se, especialmente, sobre os lotes disponíveis à venda, suas localizações e preços e, ainda, sobre as terras não loteadas, o que revela, sem dúvida, o caráter publicitário do texto. Carl Otto Ullrich veio da Alemanha e fixou residência na colônia Santo Antônio, onde exerceu as funções de professor primário, agrimensor e, às vezes, de pastor evangélico (NOTA DO EDITOR).

especialmente, na Serra dos Tapes, que ocorreu o processo de colonização, o que contribuiu para a formação de uma diversidade cultural no espaço.

Anjos (1999 discorre sobre o espaço territorial das charqueadas e da região destinada à criação das diversas colônias que se formaram no município de Pelotas:

> Na primeira, localizaram-se as grandes propriedades dos estancieiros e charqueadores, sustentadas economicamente pelo braço escravo, na segunda, multiplicaram-se as pequenas propriedades, destinadas ao assentamento de imigrantes europeus, que iriam praticar, num primeiro momento, a policultura e a pecuária de subsistência. (ANJOS, 1999, p.67).

Da mesma forma, para Grando:

> O desenvolvimento do campesinato em Pelotas representa o início da diversificação econômica da região. Ali a primeira charqueada fundada no Rio Grande do Sul, em 1780, deu origem ao povoamento. Durante quase um século, a pecuária extensiva permaneceu como ocupação dominante daquele povo, até serem introduzidas a policultura e a pecuária de pequeno porte pelos colonos europeus (GRANDO, 1990, p.44).

Com a criação das colônias na região, foi então que o sistema de minifúndios e pequenas propriedades começa a se desenvolver no município. Conforme Peixoto (2003), com a criação destas colônias, diversificaram-se as atividades econômicas, pois esses lotes eram destinados para as famílias explorarem, dedicando-se primeiramente à agricultura e à suinocultura.

Diferentemente do que ocorreu em outras regiões de colonização italiana no Estado do Rio Grande do Sul, como, por exemplo, na Região Colonial Italiana na região serrana do estado, na qual as cidades foram criadas a partir do fluxo imigratório, o espaço territorial da cidade de Pelotas já estava constituído quando os imigrantes se instalaram aqui. O ponto em comum é o fato de os dois espaços precisarem ser povoados, pois, na época, eram áreas “desocupadas”. Neste sentido, Pelotas não foi um município constituído a partir da imigração, embora a presença dos imigrantes seja bastante significativa. O que se pretende pontuar aqui é o fato de que quando esses imigrantes chegaram a cidade já estava estruturada em termos de escolarização e, dessa forma, encontraram uma cidade já formada. Alguns deles que chegaram ao município fixaram-se na parte urbana, não indo para os núcleos de colonização.

Alguns números encontrados nos Relatórios dos Presidentes de Província do Rio Grande do Sul mostram o cenário dos imigrantes no município. Esses relatórios não especificam quantos desses imigrantes ter-se-iam dirigido para a zona rural do município com o propósito de colonização e quais ficaram na cidade de Pelotas. No ano de 1887, o relatório traz os números referentes a 1886, no qual 248 imigrantes

ficaram em Pelotas, não especificando a nacionalidade destes. No relatório do ano seguinte – 1888 (referente a 1887) – especifica-se que 149 italianos tiveram como destino o município de Pelotas. Em 1889 (referente a 1888), o número é de 63 italianos.

Ressalta-se que, não se tem a pretensão de analisar de forma aprofundada o processo imigratório ocorrido no município de Pelotas. Interessa pontuar a partir desses números que, durante esses anos, o maior número de imigrantes que entraram no município era de nacionalidade italiana.

De acordo com Peixoto (2003), a colonização na Serra dos Tapes se deu de dois modos: por iniciativa espontânea ou organizada, seja por particulares, seja pelo governo. As colônias que foram se constituindo organizaram-se de forma independente, cabendo ao governo, o qual criou algumas delas, a venda dos lotes coloniais e o gerenciamento das dívidas.

Sobre a divisão dessa localidade:

> Toda a Serra foi dividida em pequenas propriedades, as picadas multiplicavam-se e nelas o movimento crescia. Estabeleceu-se ali uma corrente de imigrantes, que geralmente não chegavam diretamente da Europa. Eram originários das colônias situadas mais ao norte do Rio Grande do Sul, sendo, na sua maioria, alemães. Mas afluíram para lá também espanhóis, austríacos, franceses e italianos, muitas vezes vindos mesmo de outras províncias. (GRANDO, 1990, p.73).

Conforme se percebe através do estudo citado acima, alguns dos imigrantes da região da Serra dos Tapes vinham, muitas vezes, de outros locais do país e não diretamente do seu país de origem. Sobre a Colônia Maciel, Ullrich (1999) escreve que esta, juntamente com a Colônia Santo Amor e a Colônia Municipal, foram colonizadas por novos imigrantes, ou seja, vindos diretamente de outros países e não de outras regiões do Brasil. Ao analisar as narrativas presentes no banco de dados do Museu Etnográfico da Colônia Maciel, alguns entrevistados rememoram que seus familiares vieram direto da Itália para a Maciel e contam sobre a viagem nos navios.

No meio rural, algumas colônias foram-se organizando majoritariamente por italianos e em outras houve também a presença destes. A colonização no município surgiu como uma maneira de povoamento dos espaços “vazios”. Nesse sentido, eram lugares não propícios para a pecuária, devido à acidentalidade do terreno e, assim, foram comercializados pelos proprietários para fins de colonização. As colônias criadas no município foram tanto de origem privada como pública.

Anjos, ao escrever sobre o tema, ressalta que um dos motivos que contribuíram para a criação de colônias no município de Pelotas foi impulsionado por leis que anunciavam, *a posteriori*, uma extinção do trabalho escravo (ANJOS, 2000). E foi nesse contexto de diversificar as atividades econômicas, até então focadas na produção do charque, que foram sendo criadas colônias de imigrantes na zona rural de Pelotas (ANJOS, 2000). Desse modo, a imigração em Pelotas esteve dentro do cenário da imigração no Brasil, conforme se apresentou no capítulo anterior. Para o autor, o movimento de imigração no país está associado a dois fatores: o primeiro visava prover de mão de obra nas lavouras, dada a diminuição da mão de obra escrava, atendendo também à necessidade do branqueamento da população; o segundo fator está ligado à iniciativa oficial e buscava o preenchimento dos vazios demográficos com a formação de colônias estabelecidas em pequenas propriedades (ANJOS, 2000).

No final do século XIX e início do XX, havia 61 colônias no município de Pelotas, as quais estavam povoadas, majoritariamente por alemães, italianos e franceses. Essas colônias estavam instaladas em local diferente daquele espaço das charqueadas pelotenses, ou seja, na chamada Serra dos Tapes. Dessas 61 colônias de que se tem conhecimento, em nove delas, havia imigrantes italianos, sendo que é na Colônia Maciel a maior presença desse grupo (ANJOS, 2000).

Tabela 5 – Descrição das colônias do município de Pelotas povoadas por imigrantes de origem italiana.

Denominação da colônia	**Ano de criação**	**Criada por:**
São Domingos	1875	Herdeiros de Domingos de C. Antiqueira
Municipal	1882	Câmara Municipal
São Simão	1883	Simão da Rocha
Affonso Pena	1885	Governo Imperial
São Luiz	1885	Luiz Juvencio da Silva Leivas
Mariana	1885	Luiz Juvencio da Silva Leivas
Santo Amor	1885	Vicente Cypriano de Maia
Maciel	1885	Governo Imperial
São Zacharias	1885	Zacharias Delgado

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nas informações de Anjos, 2000, p. 68.

A partir dessa tabela, pode-se perceber que a criação das colônias que receberam imigrantes italianos ocorreu de forma mais acentuada nos anos de 1885 e estas foram criadas tanto pelos governos – imperial e municipal – quanto por particulares. Como se mostrou acima, nos anos de 1887 e 1888, o maior número de imigrantes chegados a Pelotas era de nacionalidade italiana, o que está em consonância com o período em que essas colônias receberam esses imigrantes.

Uma das primeiras colônias de imigrantes italianos criadas no município foi a colônia Municipal:

> A **Colônia Municipal de Pelotas**, ou simplesmente chamada por Colônia da Câmara, foi fundada, como o próprio nome diz, a partir de terrenos particulares que foram comprados juntos pelo município de Pelotas nos anos de 1880-86 e esteve aos cuidados de um diretor até 1890. A Colônia Municipal compõe-se de 100 lotes de 360.000 a 400.000 m2 e os preços eram de 300 a 400 mil réis. [...] Além dos 100 lotes existe uma grande área destinada para a implantação de uma cidade (bastante plana), da qual se vendem somente quadras. Lá já existem uma casa comercial italiana, uma ferraria, um cemitério comum a todos e um prédio da escola do governo; este último está praticamente ruído, porque está em desuso há 5 anos. A colônia consiste das Linhas Morel, Viseu, Abreu e Dr. Prates, sendo que esta dista somente 2 léguas e meia da Vila Cangussu (ULLRICH, 1999, p. 04).

Nesta conjuntura política e administrativa da organização de colônias no município, foi implantada a Comissão de Terras e Colonização, a qual tinha como propósito:

> [...] medição dos lotes e do assentamento de agricultores, cuidava das estradas e da manutenção das escolas, administrava a dívida dos colonos para com o Estado e mantinha um regular serviço de estatística, que informava sobre população, o número de lotes habitados e cultivados, a produção e o comércio existentes em cada um desses núcleos (GRANDO, 1990, p. 71).

As primeiras iniciativas de criação de colônias em Pelotas aconteceram por iniciativa privada e, só num segundo momento, foi impulsionada pelo Governo, por volta de 1880. Sobre esse movimento, Grando esclarece que:

> A iniciativa partiu da administração municipal de Pelotas, interessada em introduzir a agricultura na economia do Município, a qual se encontrava centrada na pecuária e na indústria do charque. Tais atividades se localizam nas campinas, as quais, ocupando a maior parte do Município, se estendiam no sentido do leste para o sul de seu território. Para isso, o Governo Provincial autorizou, em 1848, a criação de uma colônia agrícola – denominada Colônia São Francisco de Paula –, que, todavia, nunca foi criada por ter o Presidente da Província, um ano após julgado-a inoportuna (GRANDO, 1990, p.68-69).

Conforme Grando (1990), foi na década de 1880 que se reativa no município o movimento colonizador sob iniciativa do Governo Imperial, que cria três núcleos: Accioli, Afonso Pena e Maciel. Neste mesmo período, criou a Colônia Municipal (GRANDO, 1990).

Além disso, a colonização foi um investimento dos proprietários de terras na região da Serra dos Tapes (ANJOS, 2000, p. 78). Peixoto também escreve sobre o assunto:

> A implantação de colônias de imigrantes na Serra dos Tapes esteve inserida dentro de um processo de exploração econômica. No século XIX os charqueadores e estancieiros pelotenses voltaram seus interesses para as terras da região serrana que eram férteis e ricas em matos. Seus objetivos eram a extração da madeira e a formação de pequenas lavouras que contariam ainda com mão-de-obra escrava. Com a diminuição da mão-de-obra escrava a partir de 1850, esses posseiros passaram a dedicar-se a uma outra atividade que se mostrou bem mais lucrativa: a formação de colônias de imigrantes (PEIXOTO, 2003, p. 6).

A política imigratória em Pelotas está alinhada com o cenário do país. Em outras regiões, como, por exemplo, no estado de São Paulo, os imigrantes foram trabalhar nas lavouras de café a fim de substituir o trabalho escravo. No Estado do Rio Grande do Sul, esses imigrantes vieram, sobretudo, para colonizar regiões consideradas vazias demograficamente. E, dentro desse quadro, instalam-se os imigrantes no município de Pelotas no sul do estado.

Peixoto (2003) escreve que a vinda de imigrantes italianos para Pelotas é anterior à política de imigração e colonização do Governo em 1875. No entanto, os primeiros imigrantes situaram-se mais na área urbana do que na rural.

Quanto aos imigrantes italianos que se instalaram na cidade, estes ocuparam-se com o comércio, a hotelaria e com o artesanato (POMATTI, 2011).

Dirigiam-se para a cidade arquitetos, engenheiros, técnicos, os quais atuavam na infraestrutura urbana. Além desses, outros profissionais, tais como médicos, fotógrafos, também se estabeleceram na cidade (ANJOS, 1999). Para o meio urbano, vieram profissionais de variadas profissões, entre eles, dois arquitetos: José Izella Merote e Guilherme Marcucci, os quais participaram ativamente em algumas construções da cidade de Pelotas, como os prédios em estilo neorrenascentista no centro histórico da cidade (ANJOS, 1999). Houve também os que se dedicaram a atividade hoteleira e fabril. O mesmo autor traz que o movimento dos italianos na cidade possibilitou o movimento da primeira sociedade italiana em Pelotas, a “Unione e Philantropia”, criada no ano de 1883. Depois desse ano, outras sociedades foram

sendo criadas. Anjos traz um panorama do quadro de imigrantes na cidade de Pelotas no ano de 1889:

Tabela 6 – Recenseamento urbano do município de Pelotas no ano de 1899.

RECENSEAMENTO URBANO DE 1899	
Elemento estrangeiro residindo na zona urbana:	
Italiano	**654**
Oriental[26]	482
Espanhol	457
Alemão	291

Fonte: Anjos, 1999, grifo do autor.

Conforme apontado, é notável que os italianos constituíram o maior grupo de imigrantes na área urbana do município nesse ano, donde se pode depreender que houve presença considerável dessa etnia no meio urbano.

Com esse tópico, pretendeu-se trazer um panorama geral da imigração ocorrida no município de Pelotas, ressaltando, entre os imigrantes, os de origem italiana que vieram para o município. Assim, a seguir, será tratado especificamente sobre a Colônia Maciel.

3.2 Caracterização da Colônia Maciel

Dada esta concisa visão do elemento estrangeiro italiano em Pelotas, será dada ênfase, a partir de então, especificamente ao *lócus* desta pesquisa: Colônia Maciel. Inicialmente, é necessário situar que a Maciel, no período de tempo que a pesquisa estabelece, estava situada no 5º distrito do município e atualmente, é o 8º, dadas as mudanças distritais municipais. Situada a aproximadamente 45 km da sede do município, a Colônia Maciel foi criada pelo governo Imperial no ano de 1885 e começa, então, a receber esses imigrantes italianos. No 1º Livro Tombo da Paróquia

[26] Os orientais eram os uruguaios, segundo ao autor.

da igreja Sant´Ana[27] encontram-se informações das primeiras famílias que se instalaram na localidade. Conforme o documento, o qual lista os nomes das famílias, um total de 50 famílias se estabeleceu inicialmente. Esse livro remete-se ao ano de 1883. Ao consultarmos alguns textos já existentes sobre o assunto é consenso entre os autores, que a Colônia Maciel foi dividida em 50 lotes, os quais foram vendidos aos colonos.

De acordo com as referências encontradas, foi o local da região sul do Estado do RS que mais recebeu imigrantes dessa etnia. Dos italianos que chegaram ao município, alguns se fixaram na cidade e outros foram para a zona rural, na região colonial, conforme se procurou demonstrar.

Uma vez chegados ao local, esses imigrantes ficaram alojados no barracão *(barracón).* Permaneceram, nesse local, por cerca de 1 ano, quando foram distribuídas as terras. Este local, conforme depoimentos orais, depois de ser "desocupado" pelos imigrantes, foi utilizado como igreja da comunidade até a construção do prédio atual na década de 1930 (PEIXOTO, 2003).

A área destinada à Colônia Maciel ocupou um espaço de 18.564.848 m², os quais foram divididos em três núcleos ou setores, sendo que, no primeiro deles, estavam reservados lotes para a construção do cemitério, da igreja e da escola[28].

Consoante Peixoto (2003), no século XX, na Colônia Maciel, havia 125 famílias residindo no local. No ano de 1920, a colônia passa a ser sede da paróquia e, nos anos 1930, constrói-se a atual sede da paróquia, construção essa que contou com a participação da comunidade local. Esse barracão foi construído no que se denomina o centro da Maciel, onde, hoje, se encontra a área em que estão situadas as instituições da colônia.

Sobre a vinda desses imigrantes italianos para a área rural do município de Pelotas, escreve Manfroi (1975) que um dos motivos foi o fato de a região serrana do Estado, a qual recebeu o maior número de italianos, já estar de certa forma saturada. Era necessário colonizar novos espaços. Além disso, a venda dos lotes coloniais proporcionava grande lucro aos proprietários.

Os imigrantes que chegaram para colonizar a Maciel depararam-se, no começo, com dificuldades, encontrando no local uma realidade diversa daquela

[27] A Paróquia Sant'Ana é a Igreja Católica da comunidade da Colônia Maciel, situada no que seria o "núcleo urbano" da Colônia Maciel.
[28] Documentos do arquivo da escola.

imaginada ou prometida (PEIXOTO, 2003). Com o passar dos anos, a localidade da Maciel teve como sua base econômica a agricultura. Produziam-se quase todos os gêneros no local e o que excedia a subsistência era comercializado (PEIXOTO, 2003).

Os imigrantes que iam chegando a Pelotas encontravam algumas dificuldades já de início. Consoante Pomatti (2011), em 1886, Pelotas ainda não estava organizada para receber essa população, não possuindo, muitas vezes, local para essas pessoas permanecerem após o desembarque. Durante os anos da chegada dos italianos, a produção de charque, principal atividade econômica da época, sofreu um declínio.

Anjos (1999) destaca que, igualmente ao restante do Estado, as promessas de auxílio feitas aos "estrangeiros" não foram cumpridas, encontrando, estes, dificuldades de se estabelecerem quando chegavam. Neste sentido, Pelotas não estava diferenciada do resto do Estado e do país no que tange à recepção aos "estrangeiros" que desembarcavam.

No relato de Ullrich, encontram-se as seguintes informações sobre a Maciel:

> À esquerda de Santa Helena situa-se paralelamente, **Maciel**, uma colônia do governo de 50 lotes de 360.000 m2, habitada por 56 famílias italianas num mesmo número de casas. Há 5 casas comerciais, dois moinhos, uma escola da comunidade, uma escola do governo e uma igreja católica [...] (ULLRICH, 1999, p. 04).

Interessante observar, a partir dos dados do relato desse viajante, que é anotada a coexistência de uma escola da comunidade e uma do governo. Não se sabe exatamente quando foi escrito este texto pelo autor. O que interessa pontuar é a existência da escola comunitária, denotando interesse da comunidade na escolarização de seus filhos.

No Livro Tombo da Paróquia de Sant' Anna, consta o registro das primeiras famílias que vieram para a Colônia Maciel, numa lista de 50 nomes de famílias, os quais teriam chegado à Maciel entre os anos de 1884 e 1887, conforme o documento:

> No ano de 1883 (ou 1884 – início da colonização) mais ou menos, mandaram dividir esta data de matos em lotes coloniais, e um ano depois introduziram alguns colonos (imigrantes) italianos da região do Vêneto, em sua maioria da Província de Treviso. No centro desta colônia, o governo mandou construir um *Barracão*, onde os emigrantes moraram por algum tempo, até colocá-los nos lotes coloniais. Aos primeiros que aqui chegaram, deu-se um lote urbano, perto de onde construíram o dito Barracão. Mais tarde [este] serviu de capela. Na mesma ocasião o governo designou 4 lotes urbanos para o Cemitério da Colônia e um lote para a Igreja, que era o lote em que se achava o Barracão. Foi nos anos de 1884 a 1886 que vieram os primeiros colonos, para a Maciel. No primeiro ano, tiveram auxílio do governo tanto dos víveres, como das ferramentas para os trabalhos (LIVRO TOMBO, 1883).

Desta forma, segundo o Livro Tombo, durante esses anos, deu-se a divisão das terras em lotes coloniais e, depois, a introdução de imigrantes, em sua maioria, da região do Vêneto, mais especificamente da Província de Treviso.

Numa tentativa de síntese dos autores referenciados acima, os quais versam acerca da imigração italiana que ocorreu no município de Pelotas no século XIX, pode-se concluir que houve, basicamente, dois momentos: o primeiro, antes da grande imigração em 1875, sendo que, nesse contexto, os imigrantes se estabeleceram mais na área urbana do município e as colônias que foram criadas devem-se a iniciativas privadas. No segundo momento, houve a criação de colônias pelo poder público, ou seja, pelos governos, e foi quando chegou a maioria dos italianos em Pelotas e, entre eles, estão aqueles que foram colonizar o espaço territorial da Colônia Maciel.

Assim sendo, procurou-se mostrar alguns aspectos da imigração italiana que ocorreu no município de Pelotas, tendo como objetivo principal, dissertar acerca daqueles que se estabeleceram na Colônia Maciel. Como evidenciado acima, houve italianos que ficaram na cidade, porém esse não é o foco deste trabalho. Após, esse panorama histórico do surgimento e constituição da Colônia Maciel serão, a partir de agora, analisadas as narrativas do banco de dados do MECOM.

3.3 As memórias da comunidade local

Como se disse anteriormente, no transcurso da pesquisa, tomou-se conhecimento do banco de dados do Museu Etnográfico da Colônia Maciel, o qual possui muitas narrativas sobre a localidade. Ao analisar essas entrevistas, percebe-se que há uma infinidade de assuntos abordados e para isso, como já se disse no primeiro capítulo, foi preciso selecionar e categorizar o que faria parte desta pesquisa. Ao examiná-las, foi necessário primeiramente entender o contexto de produção dessas narrativas, realizar estudos e teorizações referentes a história oral e a memória. Sempre pensando a história oral como um instrumento da memória e esta, por sua vez, como sendo um jogo entre lembranças e esquecimentos. Inicialmente procurou-se observar qual foi a preocupação por parte dos entrevistadores, quais eram as questões recorrentes nas narrativas. Dentro dessa lógica dos assuntos abordados pelos pesquisadores, posteriormente estudaram-se quais eram as rememorações dos sujeitos entrevistados a partir desses questionamentos.

Importante pontuar que essas entrevistas foram realizadas por outros pesquisadores com o intuito da formação desse banco de dados e cada pesquisador que for consultar esses materiais poderá organizar e sistematizar de acordo com os objetivos de sua pesquisa. Ao analisar as entrevistas, percebe-se que algumas delas possuem o item sobre a data de nascimento. Nestas, é possível ver com clareza a idade dos entrevistados; a data de nascimento dos narradores, que se situa entre os anos 10, 20, 30 e 40 do século XX. As demais, 17 entrevistas, não possuem esse item sobre a idade dos indivíduos. Porém, pelas lembranças que os depoentes evocam, sobre o grau de parentesco que têm com os descendentes que vieram da Europa e tendo em mente que as entrevistas foram realizadas entre 2000 e 2006, pode-se inferir que os entrevistados eram pessoas idosas.

Neste momento, salienta-se que não se esgotou todo o potencial de informações e dados dessas entrevistas salvaguardadas pelo banco de dados do Museu Etnográfico da Colônia Maciel, ao ressaltar alguns aspectos significativos nessas narrativas. Os dados dessas foram utilizados na medida em que se entendeu que eram necessários para o propósito desta pesquisa. Outros olhares e focos de pesquisa são possíveis através do banco de dados.

Nessa linha, Grazziotin e Almeida (2012) teorizam sobre a narrativa oral:

> [...] ela permite a aproximação de verdades que se quer produzir sobre o vivido. E guarda o mérito de trazer á tona nuances do passado, que podem estar esquecidas e que, por vezes, se encontram inatingíveis em outras formas de documentação, além de dar visibilidade aos sujeitos na construção da história [...] (GRAZZIOTIN; ALMEIDA,2012, p. 36-37).

Conforme se pontuou no capítulo 1 desta dissertação, esse conjunto de 32 narrativas foi sistematizado em 8 categorias. Algumas delas serão neste momento especificadas, ressalta-se que não as categorias sobre a Escola Garibaldi e o professor José Rodeghiero, as quais serão descritas no capítulo seguinte. A primeira categoria, chamada de “imigração”, refere-se às narrativas acerca do início da colonização na localidade. Foi possível observar que esse era um dos questionamentos recorrentes dos entrevistadores. Houve uma preocupação em saber como ocorreu o estabelecimento das primeiras famílias que chegaram até a Colônia Maciel. É possível dividir essas falas em dois tópicos, o primeiro ligado a rememorações sobre a viagem que seus antepassados fizeram da Itália até chegar no Brasil. A seguir, uma dessas narrativas:

> **P:** E sobre a viagem assim, eles contavam alguma coisa?

> **E:** Ah eles vieram naqueles navios. Como é que se chama aqueles navios, não é de motor.
> **P:** Vapor?
> **E:** Que eles iam para frente e iam para trás. Como é que se chama aqueles navios...
> **P:** Não sei. De vela?
> **E:** É, vela! Aquela coisa que puxavam assim, diz que era assim.
> **P:** Demorou muito?
> **E:** Ah eles demoraram [...] (MECOM 1).[29]

Neste ponto nota-se uma memória dos antepassados, ou seja, os entrevistados relembram o que ouviram de seus familiares. Se encontra em muitas das narrativas, como foi realizada a viagem. É importante mencionar que essas memórias estão permeadas do que se pontuou no capítulo 1 sobre a memória coletiva. Nessas entrevistas percebe-se como está consolidada na maioria dos entrevistados daquela localidade a memória sobre os primeiros tempos após a colonização. Ainda é possível refletir sobre as memórias fortes, na perspectiva de Candau (2014) essas são memória consolidadas onde a maioria dos integrantes de uma comunidade rememora. Ainda conforme o autor essas memórias são mais fáceis de se encontrar num grupo menor, tal como a Colônia Maciel.

E o segundo tópico são falas a respeito do início da vida na colônia. O que se percebe, nestes momentos, é o discurso acerca dessas dificuldades e a força de trabalho do colono imigrante para vencer esse começo de vida. É visível, em muitas delas, a "exaltação" aos antepassados que imigraram para o Brasil e as dificuldades enfrentadas.

Corteze (2002), em sua dissertação de mestrado, analisa os mitos sobre os imigrantes italianos no Estado do Rio Grande do Sul. Conforme a autora, consagrou-se na historiografia sobre o tema, que as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes, tanto no transcurso da viagem quanto na chegada à colônia, foram superadas pelas qualidades excelentes dos imigrantes. O que é importante, nesse momento, é o discurso que envolve essas dificuldades e a força de trabalho do colono imigrante para vencer esse começo de vida. É oportuno mencionar que há o entendimento que ao chegar no Brasil e nos lotes coloniais, os imigrantes passaram sim por inúmeras dificuldades. O que está se problematizando aqui é a representação disso, assim como a memória consolidada nas gerações seguintes.

[29] Essas entrevistas, que são acervos, foram utilizadas da maneira como estavam transcritas. Porém, optou-se por referir o pesquisador pela letra **P** e o entrevistado pela letra **E**.

As lembranças reforçam uma vida difícil, em que era necessário muito trabalho, inclusive para as crianças. A seguir, trechos que mostram esses aspectos:

> **P:** E o que eles contavam, o senhor teve contato com eles?
> **E:** Tive. Ah, eles passaram muita miséria, passaram muito trabalho.
> **P:** Como era a vida deles nas charqueadas?
> **E:** Eles eram empregados na charqueada né. Mas isso meus avôs, bisavôs, mas os meus pais nasceram aqui na Colônia Maciel, eles moraram muito tempo na Colônia Maciel, que chamavam naquele tempo de barracão. Ali se juntaram, ali tinha cinquenta famílias italianas que tinha ali, mas esses outros italianos já te falaram isso aí? tem muito italiano, pararam tudo ali e ai que começou a se distribuir, uns para um lado, outros para outro [...] (MECOM 2).

Na fala, percebe-se algo recorrente quando se trata da imigração, que são alguns discursos sobre o imigrante e seu espírito desbravador que, ao chegar ao Brasil, trabalhou muito para conseguir o que necessitava, incluindo as escolas. Pode-se perceber, na fala dos entrevistados, uma lembrança dos antepassados e de seus imaginários[30].

> **E:** Faziam fogo com esterco de cavalo. Lá devia ser uma miséria, porque vieram para o Brasil sem conhecer ninguém. Precisaram de muita coragem, pois aqui era puro mato – eles não sabiam para onde iam. A falecida minha mãe contava que quando eles eram pequenos, o falecido meu avô fez uma casa no meio do mato. Só com um potreirinho para botar os animais. À noite, os leões urravam. Depois do sol se pôr, as crianças entravam para dentro de casa. Para se defender desses animais, o meu avô tinha um touro bravo. Isso aconteceu, segundo o que minha mãe contava, quando eles moravam perto dos Grigoletti. No começo, tinha muita fera, muito leão. Dizia-se que davam muito urro (MECOM, 7).

Neste ponto é permissível refletir sobre a memória coletiva, teorizada no capítulo 1 desta dissertação. Como mencionado anteriormente, a memória coletiva está atrelada a um grupo e quanto menor esse grupo maior a possibilidade de uma memória grupal. Observa-se essa categoria da memória coletiva, na presente pesquisa, nessas narrativas referentes a vinda dos imigrantes para a região e o início da vida na localidade. É recorrente nas narrativas, principalmente as do banco de dados, as rememorações do que passaram seus antepassados ao iniciar a colonização, é uma memória consolidada nas pessoas da localidade, se configura como uma memória coletiva daquele grupo. Pode-se notar narrativas que envolvem mitos referentes as feras que existia na região, como por exemplo, os leões. A memória coletiva cria esses mitos e isso atravessa gerações. Conforme teorizado no capítulo 1 desta dissertação, as pessoas evocam suas lembranças também a partir

[30] Nesse contexto, é interessante pensar sobre as comunidades imaginadas (ANDERSON, 2008).

do coletivo, por vezes de forma inconsciente essas memórias estão moldadas pela convivência com o grupo social em que vivem.

Também se encontram narrativas sobre o barracão onde ficaram os imigrantes recém-chegados:

> **P:** Dentro do *barracon.* Mas era uma casa grande, ah era uma casa grande, eu me lembro, alta, feita tudo de pau a pique, de barro, não era nada de tijolo, não era de material, nada. Era tudo paliado com barro, grande, na frente tinha uma área larga, que entrava um caminhão grande para dentro, se queria carregar ou descarregar alguma coisa, podia chover que trabalhava a mesma coisa, tudo ali, dentro dessa área. Eu me lembro, bem ali é o salão do seu Vidal [?], sabe? Bem ali na frente é o salão, só que é para o lado de cima da estrada, para o lado de cima, o salão é para o lado de baixo, e ali para lado de cima. E os filhos foram casando e um saiu por aqui, outro saiu por ali. Então o falecido meu avô Aldrighi fornecia bóia para eles, porque não tinham nada né. Então fornecia, pagar nunca (MECOM 3).

> **P:** O seu tio então ficou no barracão?
> **E:** Ficaram tudo ali, vieram e se juntaram tudo ali, formaram até, ainda deve ter, até ainda deve ter, uma igreja velha, existiu.
> **P:** Seu Antônio, os seus avós contavam alguma coisa da Itália?
> **E:** Ah eles contavam que lá era difícil, já saíram de lá por causa disso.
> Acho que era uma montoeira, tinha muita gente, era uma povoação muito grande. Então foi que, eles contavam, que aí se viram obrigado a sair, não tinha como... E quando eles vieram para isso aí, isso aí não tinha nada, isso aqui mesmo aonde eu moro aqui, tudo era mato, tudo era mato, não tinha. Meu avô uma vez, que morava lá embaixo, no Luis Schiavon, derrubou umas árvores para fazer um casebre [...] (MECOM 2).

Assim, conforme foi teorizado no capítulo 1 deste texto, ao trazer essas lembranças, os entrevistados o fazem a partir do que ouviram de seus antepassados relatar, é uma memória dos outros ou, nas palavras de Pollack (1992), são os "acontecimentos vividos por tabela". Os entrevistados são os descendentes dos imigrantes que vieram colonizar a Colônia Maciel, mas evocam essas lembranças como suas, nesse momento há espaço tanto para as teorizações de Pollack (1992), os acontecimentos vividos por tabela quanto com as reflexões sobre a memória coletiva encontrada principalmente em Halbwachs (2003) e Bosi (1994).

Essa memória permanece na lembrança desse grupo, é construído um discurso sobre a vinda desses imigrantes para a região, bem como a colonização do espaço. Dessa forma, também se busca apoio em Hobsbawm e Ranger (2012) com a invenção das tradições. Neste ponto, pode-se refletir sobre a identidade e o sentimento de italianidade[31] presente nesses discursos, o que dialoga com as discussões da

[31] Luchese (2007).

memória coletiva, sempre ressaltando que a identidade e a tradição são construídas, ou, como dizem Hobsbawm e Ranger, inventada, para os autores:

> Não nos cabe analisar até que ponto as novas tradições podem lançar mão de velhos elementos, até que ponto elas podem ser forçadas a inventar novos acessórios ou linguagens, ou a ampliar o velho vocabulário simbólico. Naturalmente, muitas instituições políticas, movimentos ideológicos e grupos - inclusive o nacionalismo - sem antecessores tornaram necessária a invenção de uma continuidade histórica real seja pela lenda [...] ou pela invenção [...] (HOBSBAWM e RANGER, 2012, p. 14).

Outro ponto analisado é sobre o período de nacionalização, a época da nacionalização no período da Segunda Guerra Mundial que proibiu os idiomas "estrangeiros" e, consequentemente, na escola, reprimiam-se essas línguas. Encontram-se, nas entrevistas, muitas recordações a respeito.

> **P:** O senhor começou falando italiano?
> **E:** É. A minha vida eu comecei só sabendo falar italiano. Depois que eu entrei na escola é que eu aprendi a falar em brasileiro. Mas até a guerra, minha mãe e meu pai deixavam nós falar italiano a vontade. Depois que deu aquela guerra, eu não sei o que que houve naquele tempo. Ela não queria que nós falássemos mais italiano em casa. Nós brigávamos, mas não adiantava nada. Nós sempre falávamos, e eles não. O pai e a mãe, ele começou a falar em brasileiro. Se não era só italiano. Só italiano (MECOM 4).

Em outra narrativa, o entrevistado diz que já não se fala mais o italiano. **"P:** E o senhor se lembra do italiano, ou esqueceu? **E:** Não... muito pouquinho. **E:** Não... eu já... A gente perdeu aquele ritmo. Perdeu" (MECOM 4).

> **P:** Queria perguntar para o senhor, quando é que deixaram de falar italiano?
> **E:** Deixaram? Isso aí foi indo, foi indo, devagarzinho, foi pararam, e pararam né.
> **P:** Teve alguma coisa a ver com guerra?
> **E:** Era 45, foi em 45, 45 que era meio proibido falar em italiano, depois proibiram os alemães também de falar em alemão. Mas os italianos não foram perseguidos. Mas houve, eles não gostavam muito que o cara falasse o italiano, foi nesta última guerra que brigou Alemanha e Itália tudo junto (MECOM 2).

Outro entrevistado também rememora esse aspecto da proibição do idioma taliano na localidade **"P:** O senhor lembra alguma coisa da época da guerra? **E:** Olha. Eu me lembro, mas não muito, porque... Até aquela época da guerra, nós falava só italiano aí pequeno. Só italiano" (MECOM 4).

> **E:** E eles falavam pouco italiano né, eles nos ensinaram a fala em italiano, nós éramos crianças, mas depois veio aquela lei que veio, a lei que proibia... não sei o que era de guerra.
> **P:** Segunda Guerra.
> **E:** É, então eles começaram a tirar. Mas, seguiram falando o italiano em casa né, primeiro a gente conversava em italiano, aí depois já não era mais o

> italiano assim bem, na gramática não era, era um italiano meio dialeto, um dialeto assim. E depois começaram a fala o brasileiro. (MECOM, 1).

> P: E a senhora ainda fala?
> E: Ah, falo, falo sim, io parlo sí, eu falo porque, ah, meus tios falavam italiano, depois quando tinha meus filhos eram pequenos meu pai me proibiu. Eu falava em brasileiro, por causa que falava italiano porque depois no colégio não sabiam nada né, aí resolvi, falava tudo em brasileiro (MECOM, 10).

Com esses trechos das narrativas, percebe-se que, na localidade, o italiano (língua ou dialeto) era falado num primeiro momento, até que, com a Segunda Guerra Mundial e no contexto da nacionalização, foi-se perdendo essa prática e o português foi sendo incorporado ao cotidiano. É importante relativizar que o italiano, por sua origem linguística, se aproxima do português. Os alemães, por exemplo, tiveram uma resistência muito maior nessa diferença linguística do que os italianos.

Nas narrativas do MECOM, há trechos elucidando como foi esse período para os alemães. Em resposta ao questionamento de qual era a diferença para alemães e italianos, um dos entrevistados faz a seguinte fala:

> **P:** Isso foi mais contra os alemães ou contra os italianos?
> **E:** Não, mais contra os alemães, nos chamavam de quinta coluna, até numa ocasião um domingo de manhã, nunca me esqueço, o meu pai falava português, mas atrapalhado, eu sei que a estrada passava bem da nossa casa, então o pai chamou o meu irmão mais novo pra ir na venda vinham aqui na Maciel buscar mel e vinham passando três sujeitos, três irmãos, e o pai não lembro se chamou em alemão o guri pra buscar mel, mas falou em alemão e os três sujeitos que vinham passando, disseram: "-Vira essa língua quinta coluna, lugar de quinta coluna é na Alemanha" (MECOM, 6).

O mesmo entrevistado relembra que, em um salão de baile, foi hasteada a bandeira brasileira. Quando questionado do porquê, a resposta foi a seguinte: "**E:** para dizer que ele era brasileiro" (MECOM, 6).

Isto posto, percebe-se, através dessas narrativas, não só como foi sentida a nacionalização na região, mas como isso se consolidou na memória dos moradores locais.

Outra categoria constante na organização feita com as narrativas do banco de dados refere-se à "italianidade". Esta está interligada com a categoria anterior de "imigração". Nesta, procuraram-se as memórias relativas a esse pertencimento étnico relacionado aos italianos. Aqui se pode também fazer uso da mesma teorização da invenção das tradições proposto por Hobsbawm e Ranger (2012), pois esses depoentes se consideram, em alguns casos, como italianos. Em algumas falas dessas entrevistas, encontra-se um discurso referente aos "brasileiros e nós". As pessoas sujeitos dessas entrevistas são pessoas que nasceram no Brasil, são descendentes

de 3ª ou 4ª geração dos imigrantes que vierem e, mesmo assim, há a construção desse sentimento de italianidade, esse conceito é abordado por Luchese (2007). Para a autora, as escolas étnicas italianas tiveram importância na difusão do sentimento de *italianitá*. Os trechos das entrevistas selecionados não se referem necessariamente a nenhum aspecto em comum. O que foi observado foi essa discussão proposta acima, do pertencimento étnico.

> **E:** Plantavam assim, fruta, bastante assim, laranja, marmelo, e marmelo da índia, minha avó tinha uma cerca assim de marmelo, marmelo mesmo né... (?) quantos tipo de frutas que tinha e dava naquela época, laranja de umbigo, laranja, ameixa, **o "nesco" que chamam os italianos, os brasileiros sei lá como é que chamam** [...] (MECOM 1, grifo nosso).

> **P:** Como é que era o fogão na cozinha?
> **E:** Ah o fogão na cozinha [...]. Meu pai aí, ainda quando ele fez a casinha de tijolo, ele fez a cozinha separada de tijolo também, mas lá fora, porque não tinha fogão. **Tinha, eu não sei como é que chamam, "arriola" chamavam os brasileiros.**
> **P:** Arriola...
> **E:** Os italianos né.
> **P:** Os italianos [...] (MECOM 2, grifo nosso).

Com esses trechos das narrativas, há a possibilidade de perceber que alguns desses entrevistados fazem uma distinção entre os "brasileiros" e os "italianos". Ainda, há nessas memórias por parte dos entrevistadores alguns questionamentos quanto a hábitos próprios dos italianos,

> **P:** Esse jogo de italiano de carta assim vocês não jogavam?
> **E:** Ah, sim, jogo de italiano sim [...] (MECOM 20)
> **P:** Tinha algum doce típico dos italianos?
> **E:** O sagu de vinho, que até hoje a gente faz, é muito gostoso. Faziam doce de coco, doce de melancia, doce de abóbora (MECOM 19)

> **E:** Eles tinham, quando eles vieram de lá, acho que eles tinham, porque quando vieram de lá eles plantaram parreira...
> **E:** Os Aldrighi né?
> **E:** Aldrighi, Pegoraro também, plantavam.
> **P:** Tá, e quando chegaram aqui plantaram também uva?
> **E:** É, quando eles chegaram aqui na Maciel, eles já fizeram plantação de parreira, já começaram a fazer vinho, já nos primeiros anos que estavam aí. Uma das primeiras culturas aí [...] (MECOM 3).

Dentro dessa mesma categoria, é perceptível outro conjunto de entrevistas no qual os narradores abordam que os italianos, por vezes, eram pessoas um tanto inflexíveis com outros grupos.

> **E:** Lá era mais italiano e alemão. Mas o italiano e o alemão se davam muito bem, eles não se davam é praticamente com o brasileiro e o preto né.
> [Conversam juntos]
> **P:** E sobre casamentos...

> **E:** Ah primeiro tinha eu passar pelos pais.
> **E:** É, e casar religião católica, tinha que ser né, a evangélica não. Mas depois com o tempo foi melhorando, até se a noiva quisesse casar, então tinha que se batizar de novo, o padre não tolerava.
> **P:** Casamento entre negros e italianos? Não tem nenhuma história desse tipo?
> **E:** Que eu lembre não (MECOM 5).

> **P:** Tinha um padre desde o começo?
> **E:** Eu acho que deveria ter, porque eu lembro que o falecido meu avô falava que tinha um padre que parava na casa dele quando vinha rezar a missa. O padre dormia lá. Às vezes, se juntavam todos os italianos da roça e iam para lá conversar à noite.
> **P:** E eram todos católicos?
> **E:** Sim, todos esses de origem italiana eram católicos (MECOM 7).

Nesse trecho, percebem-se aspectos da religiosidade desse grupo, algo perceptível atualmente na localidade, em que há ligação entre a Igreja Católica da localidade e a instituição escolar. Atualmente, as edificações da escola estão em terreno da própria igreja, que cedeu o espaço para ser destinado à escola.

Na instituição religiosa, igualmente, há narrativas abordando a italianidade:

> **P:** Rezavam em italiano ou em português?
> **E:** Nom, em português. (?) terço.
> [...]
> **E:** Os italianos eram contra as outras religion, não é. Burros porque eles achavam que não era gente como eles né, que ele era.
> **P:** E as missas, o padre falava alguma coisa das outras religiões?
> **E:** Ah, falava do tempo que estava o Jacob, tudo italiano, depois que veio, que mudou os outros padres, aí falavam tudo em português (MECOM 10).

> **P:** No caso assim, as missas, canções, essas coisas era tudo em italiano?
> **E:** Ah na época era.
> **P:** O senhor lembra de alguma missa, alguma reza em italiano?
> **E:** Me lembro, mas rezar nem me lembro mais agora como é era, nós rezávamos muito em italiano, padre nosso, a missa também era tudo em italiano (MECOM, 2).

Com esse trecho, nota-se que, no início, havia na Igreja o uso do italiano. Depois, com o tempo, isso foi-se perdendo. Outra narrativa:

> **P:** E a cantoria na missa como é que era? Em italiano?
> **E:** Não.
> **P:** Cantavam em quê?
> **E:** Português...
> **P:** Português?
> **E:** É, porque e quando a gente vinha na missa ninguém além da minha mãe sabia cantar, porque tinha aprendido na Santa Casa com as irmãs. Tinha muitos cânticos bonitos.
> **P:** É?
> **E:** Como aquele " Com minha mãe estarei ", aquele (?) isso tudo é do tempo da minha mãe, os cânticos.
> **P:** E rezas em italiano assim, ela não conhecia também?
> **E:** Ah eles rezavam tudo em italiano, terço mesmo meu pai e minha mãe rezavam em italiano, mas eu não me lembro mais...
> **P:** Não aprendeu?

> **E:** Aprendi, mas não sei mais.
> **P:** O terço é difícil.
> **E:** É, tudo era em italiano, assim, reza o terço todas as noites, família assim, mas era em italiano.
> **E:** Ave Maria [reza em italiano] e o resto não me lembro mais. (MECOM 11).

Nesta narrativa, é possível perceber aspectos do que se mencionou anteriormente sobre o sentimento de italianidade. Essa entrevistada reforça que a missa era em português, e por isso as pessoas não sabiam cantar as músicas, pois nessa época ainda era falado o dialeto italiano no espaço doméstico. O trecho acima traz que, no início, com o primeiro padre, falava-se italiano. Ao ver a idade destes dois narradores, percebe-se que a segunda se refere a um período de tempo bem mais recente que o primeiro, por isso talvez se explique não se rezar mais em italiano[32].

Em concordância com o exposto, nota-se que, por se tratar de um grupo de imigrantes, observam-se elementos étnicos presentes. Desta forma, as discussões teóricas deste trabalho, bem como a análise das fontes não podem estar distanciadas deste contexto, não há como pensar a escola sem uma integração com a comunidade local e a instituição religiosa. Sendo assim, um ponto importante, tratado em item separado é a construção da estrada de ferro na localidade.

3.3.1.Estrada de ferro

Esse item tornou-se significativo para a pesquisa, uma vez que, em todas as entrevistas realizadas pela pesquisadora e em muitas narrativas do banco de dados, foi notável que esse aspecto da ferrovia foi algo marcante na localidade. Ao receberem muitas pessoas de fora da Colônia Maciel (os trabalhadores da ferrovia), os moradores locais sem sempre aceitaram de forma natural os moradores temporários. Ao período da construção da estrada de ferro é atribuído maior desordem e brigas na Colônia Maciel, bem como dentro da instituição educativa. Assim, dada a importância dessa ferrovia no viver cotidiano da Colônia Maciel, tornou-se relevante para a pesquisa abordar esse assunto, a fim de compreender aquele espaço territorial para então poder analisar a instituição educativa pesquisada. *A priori*, pensou-se que essa informação não teria relevância no que tange ao ensino e ao funcionamento da escola nesse período. Porém, ao examinar de forma mais minuciosa como se deu esse

[32] É importante mencionar que o italiano deste momento eram os dialetos e não o italiano gramatical.

processo de construção da ferrovia, é perceptível que houve, sim, mudanças atreladas a ela e que foram sentidas na instituição escolar. Essa discussão é amparada teoricamente pela noção de estabelecidos e *outsiders,* presente em Elias e Scotson (2000), explicitando que a comunidade local não aceita de forma natural esses moradores temporários, o qual não tem os mesmos valores, hábitos e costumes. Por se tratar de um grupo étnico, há questões de identidade estabelecidas nesse contexto. Os novos moradores da Colônia Maciel, chamados aqui de moradores temporários, não pertenciam ao mesmo grupo étnico da maioria dos moradores da localidade, nem compartilhavam das mesmas memórias coletivas do início da colonização no local, não partilhavam dos mesmos espaços. Porém, é oportuno registrar que houve boas relações estabelecidas entre os moradores antigos da Colônia Maciel e os novos, havendo inclusive pessoas que ficaram na localidade, casamentos foram realizados, mas o que ficou de forma mais forte na memória foram alguns dos conflitos que aconteceram.

Para compreensão desta ferrovia, é necessário explicar a trajetória da estrada de ferro, sendo que os jornais se configuram como as principais fontes para o entendimento dessa ferrovia. Nos anos de 1940, começa a ser construída a estrada de ferro que passa pela localidade da Colônia Maciel, essa ferrovia ligou os municípios de Pelotas e Canguçu. Para a construção, vieram pessoas externas à Colônia Maciel. Como o período foi alongado, instalaram-se na localidade familiares desses trabalhadores. Por conseguinte, as crianças dessas famílias foram estudar na Escola Garibaldi. De acordo com os jornais, essa ferrovia teria como traçado inicial ligar os municípios de Pelotas, no sul do estado, a Santa Maria, na região central, tendo no início uma discussão quanto ao trajeto, se o destino seria Santa Maria, São Pedro ou Cachoeira do Sul. Porém se estabeleceu que fosse Santa Maria. Antes disso, como independente do caminho a seguir, a ferrovia partindo de Pelotas, passaria pelo município vizinho de Canguçu, sendo iniciada por esse trajeto a construção. Porém, a ferrovia só chegou até o município de Canguçu no ano de 1950. Quando foi inaugurada essa ferrovia houve comemorações para tal acontecimento, houve inclusive convite para sua inauguração.

Percebe-se, nos jornais, uma infinidade de notícias sobre essa temática. Primeiramente, antes da efetivação do projeto e de ter verbas públicas destinadas para a construção ferroviária, as matérias jornalísticas concentravam-se em ressaltar a importância da ferrovia para os municípios beneficiadas pelo seu traçado. Longas

reportagens falavam sobre os benefícios ganhos pelos municípios com a ampliação do transporte de trem. Antes de se definir qual seria o traçado da ferrovia, os jornais publicam matérias com os benefícios que ela traria. Essas informações se tornam relevantes para entender a importância atribuída a essa construção. O início das construções foi no ano de 1940, conforme noticiado no periódico: “Foram iniciados os trabalhos de construção da estrada de ferro entre Pelotas e Santa Maria” (DIÁRIO POPULAR, 10/05/1940 p. 8). Entretanto, anterior a essa data, os periódicos já noticiavam bastante sobre o projeto para a estrada de ferro, bem como da importância desta ferrovia para a região. A seguir, uma matéria do Diário Popular:

> E, este trecho ferroviário, uma vez construído, começara a dar, desde logo, lucrativas compensações, do que, aliás, só duvidará quem não conheça o extraordinário movimento das estradas de Cangussú a Pelotas, a da Colônia Maciel e a do Santo Amor, e principalmente esta que, apezar de completamente abandonada pela administração estadual, tornando-se quasi impraticável na estação invernosa, é a mais importante e mais transitada no sul do Brasil. Djalma de Matos (DIÁRIO POPULAR, 29/08/1937).

Do mesmo modo, no periódico A Opinião Pública, também há notícias desta mesma tipologia, reforçando o quanto seria interessante a construção desta ferrovia. Porém, é no jornal Diário Popular a maioria das notícias referentes à estrada de ferro.

A Associação Comercial do município de Pelotas solicitava agilidade na efetivação dessa obra. Quando finalmente começam os trabalhos no ano de 1940, os jornais noticiam o acontecimento da construção. Longas matérias são publicadas. Uma delas alerta para a falta de trilhos para o prosseguimento dos trabalhos (DIÁRIO POPULAR, 10/11/1946 p. 8). A Associação Comercial de Pelotas mostra-se interessada na continuidade das obras. Conforme o periódico, “pleiteia a associação comercial o prosseguimento das obras da ferrovia Pelotas – Santa Maria” (DIÁRIO POPULAR, 05/07/1945 p. 1). Em outra (DIÁRIO POPULAR, 29/05/1947 p. 6), revela que há uma grande concentração de pessoas para assistirem à chegada desses trilhos, os quais deram continuidade à construção. Quando há interrupções na construção da ferrovia por algum motivo, a imprensa noticia cobranças na continuidade do andamento das obras. Com o trecho a seguir, é possível ver uma dessas queixas:

> O trecho entre Pelotas e Canguçu atravessa rica região colonial, povoada com cerca de 80 mil habitantes, de grande e variada produção de gêneros alimentícios, e ainda não está em trafego. Entretanto os trilhos em grande parte estão assentados, as estações construídas, as casas dos ferroviários construídos, as casas dos ferroviários levantados, um túnel de 180 metros de comprimento está concluído há muito tempo.

> Que falta para se iniciar o tráfego? Falta mais um pouco de espírito dinâmico (DIÁRIO POPULAR, 18/03/1947 p. 8).

Nessa matéria do periódico já na data de 1947, reclama-se do porquê ainda não havia iniciado a funcionar a ferrovia. Quando o trem começa a funcionar no ano de 1950, há reportagem nos dois periódicos: “Correu ontem o primeiro trem entre Cangussú e esta cidade. Um trem de passageiros” (DIÁRIO POPULAR, 02/04/1950 p. 10). A inauguração da estrada de ferro também é noticiada pelos jornais: “Imponentes as solenidades comemorativas da inauguração oficial da estrada de ferro que liga Pelotas a Canguçu” (DIÁRIO POPULAR, 11/07/1950 p. 6); “Inauguração oficial, dia 9, da Ferrovia Pelotas – Cangussú (A OPINIÃO PÚBLICA 30/06/1950 p. 1). Para essa inauguração, houve inclusive convite, o qual, ao analisá-lo, percebe-se que há uma programação reservada para esse item da inauguração:

> Convite de Inauguração do trecho ferroviário Pelotas – Canguçu
> 1º batalhão ferroviário
> Convite – programa
> Convite
> O Coronel Julio Limeira da Silva, comandante do 1º batalhão ferroviário, e seus oficiais tem a honra de convidar V. Excia. Para assistir, no próximo dia 9 de julho, à solenidade de inauguração e entrega ao trafego público da ferrovia Pelotas – Cangussú, construída pelo 1ª Batalhão Ferroviário, numa extensão de 73 quilômetros, com emprego de trilhos da Usina Siderúrgica Nacional de Volta Redonda.
> Sua Excia. o Exma. Sr. General Eurico Gaspar Dutra Supremo Magistrado da Nação, presidirá o ato da inauguração da aludida ferrovia ou se fará representar (CONVITE DE INAUGURAÇÃO DA ESTRADA DE FERRO, 1950).

Após o convite, consta programação detalhada para o dia da inauguração, sendo ocupado o dia inteiro para esse acontecimento. No mesmo convite, é perceptível o funcionamento de ferrovias em outros lugares, estas construídas pelo mesmo batalhão que esteve na Maciel, donde se pode observar que, nesse mesmo período, estavam sendo construídas outras estradas de ferro no país.

O envolvimento do Diário Popular foi intenso. O periódico realizou no ano de 1939 uma caravana passando por todas os municípios da região (Canguçu, Caçapava do Sul, São Sepé e Santa Maria) onde passariam os trilhos, a fim de mostrar os benefícios para cada um dos municípios. Por todo lugar onde a caravana passava, o periódico fazia matérias sobre esse assunto, demonstrando o interesse na construção dessa ferrovia.

O número de notícias sobre a construção da estrada de ferro mostra a importância que esta teve para a região, bem como o papel na imprensa na divulgação de notícias.

> Cumpre Pleitear (e, segundo me informaram, outro não é o pensamento a construção do trecho inicial de Pelotas a Cangussú, que, aproveitando a compra ou arrendamento, o ramal do Monte Bonito, e não havendo obras de arte de vulto a enfrentar, será de custo relativamente baixo e de incontestáveis vantagens. Basta de ter em vista a circunstancia de que o traçado atravessa uma zona de população densa, quasi toda colonizada, e vai ter à vila de Cangussú, ponto de convergência de importantes vias de comunicação, vindas dos municípios de Piratini e Pinheiro Machado e dos de Caçapava e Encruzilhada, através dos passos, da Carreta, do Marinheiro, da Guarda e de São José do Patrocínio, no rio camaquam, passando pelos 2º e 3º distritos, ambos dotados de terras fertilíssimas, e, em parte, colonizada, bem como o 1º e o 5º, que também levarão produtos à estação da vila (DIÁRIO POPULAR, 03/09/1937 p. 3).

Pode-se perceber que a construção dessa ferrovia foi muita noticiada pela imprensa local, desde o seu projeto de construção até a sua inauguração. Como já se mencionou anteriormente, a pesquisa nos jornais surgiu para cruzamento com outras fontes de pesquisa. Entretanto, toda a etapa de construção dessa ferrovia, desde seu projeto inicial até sua inauguração, pôde ser acompanhada pelos jornais, os quais, para esse momento, se configuraram como a principal fonte para compreender a ferrovia. Antes de entrar na discussão acerca da relação entre a construção da estrada de ferro e a escola, é necessário fazer algumas considerações no que se refere ao contexto mais geral. Primeiramente, o estabelecimento dessas famílias na colônia causou certo “estranhamento” por parte dos moradores locais, visto que a comunidade da Maciel era relativamente pequena, seus membros se conheciam, sendo a maioria oriunda do processo imigratório que ocorreu na localidade.

Ao analisar as entrevistas que constam no banco de dados do MECOM, há muitas falas referentes à estrada de ferro. O primeiro dado que chama atenção é a quantidade de narrativas em que aparecem falas sobre a ferrovia e o que ela representou para a comunidade na época. Das 32 entrevistas analisadas, 17 abordam esse assunto. Na maioria das vezes, o assunto parte dos entrevistadores e os entrevistados evocam suas memórias acerca do assunto.

Os moradores da localidade, os quais foram sujeitos da história oral, mencionam que essa convivência não ocorreu de forma sempre harmônica, sendo comum alguns conflitos nessa época, inclusive nos momentos de sociabilidade do grupo, tais como em festas e bailes.

> **E:** Mas isso foi um fervo aí nessa estrada, que vocês nem queiram saber. Bom, isso aí eu acho que tinha, isso só mesmo, nem sei aonde podia descobrir. Pelos ranchinhos, pelo movimento de gente que tinha, acho que tinha mais de 2000 pessoas trabalhando aí. Dali, daquela ponte do Zóia ali, até aqui nas casas de (?). Mas isso era assim. Era só ranchinho variado aí para aqui e para ali. Casinha de tábua aí. Mas tinha gente (MECOM 14).

No manuscrito produzido pelo professor José Rodeghiero, não é mencionado esse acontecimento, talvez pelo fato de o professor registrar, nesse documento, informações mais específicas acerca dos registros da escola ou simplesmente por não querer deixar gravado esse acontecimento. Em uma das entrevistas:

> **E:** Talvez. Não sei, não lembro. É que uma época aí estava trabalhando na estrada de ferro, que existia aí né. E, então, isso existia gente aí de tudo que era lado. Nem sei de onde que vinha, vieram tanta gente. A beira da estrada aqui era tudo com a casinha aqui... Ranchinho né. E aí. Por isso, que existia setenta e tantos alunos aí, porque tinha toda essa gente para estudar. Não era todos daqui da região, para estudar (P. P, 2015).

Abaixo segue trecho de uma dessas narrativas:

> **P:** O que o senhor lembra da época da construção da estrada de ferro ali na Maciel?
> **E:** Eu me lembro quando trabalhava na (?) em 45. Na época (?), bagoneta, carrocinha, tombadeira puxada a cavalo, ih no tempo que os soldados, carregavam os trilhos, botavam os ferros todos, levantavam os trilhos, levavam nas costas, carregavam nas costas, tinha que levar lá, se junta uns dez ou dozes soldados e levavam.
> **P:** Tudo pelo exército?
> **E:** Tudo, o exército trabalha naquela época, o acampamento deles era ali na Maciel, ali na Maciel e lá na ponte do rio (?) tinha uns sessenta, no outro acampamento...
> **P:** Tudo era exército?
> **E:** Tudo exército. Os exércitos mais, quem luto mais, quem trabalhou mais aqui foi os exércitos, naquela época tinha uma seca muito braba, o pessoal trabalhou muito ali, trabalharam na estrada de ferro (MECOM 2).

Outra narrativa converge nesse mesmo sentido:

> **P:** O que levou o senhor a trabalhar na estrada?
> **E:** Foi na época de uma seca muito grande, uns seis meses sem chuva. Nós éramos quatro irmãos e todos começaram a trabalhar e foi onde nós começamos a ganhar o nosso pão, eu trabalhei mais tempo.
> **P:** Esse pessoal que trabalhava na estrada de ferro, era de onde?
> **E:** Acho que tinha de todos os estados, tinha carioca, tinha paulista, tinha os que chamavam de barriga verde, de Santa Catarina, Paraná, tinha mineiro, tinha de todos os estados.
> **P:** Onde eles se alojavam?
> **E:** Ficavam em barracos, faziam barracos (MECOM 6).

Outras lembranças tratam do assunto da construção da estrada de ferro. Entretanto, de forma genérica, trazem a ideia de que a ferrovia foi muito boa para a região nos anos em que funcionou, pois possibilitou o contato entre Canguçu e Pelotas. Mas, ao mesmo tempo, aparece muito forte a ocorrência desses conflitos na fase de construção da ferrovia, entre os moradores locais e os temporários.

> **P:** E o tempo da estrada de ferro, o senhor lembra alguma história da estrada de ferro?

> **E:** Mais ou menos, construíram naquela época, que eu nasci estavam construindo, na década de 40 né eles estavam construindo a estrada de ferro, então aí tinha muita gente trabalhando aí na empreiteira né, aquilo foi de ranchinho, encostado na estrada. A estrada né. Então foi uma época difícil para os meus pais porque aquele pessoal pegava, e roubava tudo as coisas, não podia adquirir nada, uva, abóbora, milho, roubavam, foi uma época muito difícil, então é... Foi difícil mesmo para eles, depois que findou a estrada de ferro, eles foram indo embora, alguns casaram por aí, mas ficaram, mas quase tudo foram embora. E eles findaram, mas não tenho bem certeza, mas quando a linha ficou pronta acho que eu tinha oito anos, não tenho bem certeza, mas sei até que quando o trem passando na linha é... Eu levei um susto, quando o trem apitou pela primeira vez.
> **P:** Chegou a funcionar?
> **E:** Chegou, eu me lembro de que vinha trem de passageiro de Canguçu para Pelotas [...] (MECOM 18).

Esses excertos mostram algumas das observações feitas acima, de quem trabalhou nessa ferrovia e dos conflitos que surgiam entre os moradores e os novos moradores temporários, os quais permaneceram na localidade durante a etapa de construção da estrada de ferro. Além desses depoimentos colocados acima, há muitos outros nesse acervo oral que remetem a esses mesmos tópicos. Em algumas delas, encontram-se informações mais acentuadas dos conflitos ocorridos nesse período. Em algumas entrevistas, há certo silêncio quando se pergunta a respeito da estrada de ferro e se houve algum “estranhamento” entre os dois grupos, os moradores locais e os temporários.

A partir do exposto, é perceptível que o acontecimento da construção da estrada de ferro foi algo marcante na comunidade naquele momento e também na memória. Um número considerável de pessoas de fora se fixou na localidade, o que ocasionou uma mudança no cotidiano do local. E, obviamente, a instituição não esteve de fora desse evento.

No que diz respeito aos reflexos da construção da ferrovia na escola, esta está dentro de todo esse contexto. Como referendado:

> **E:** Isso deve ter aumentado o número de gente no colégio né?
> **E:** Mas. Esse coleginho ali que vai ser o museu, aquilo ali, a primeira classe, acho que nós não tínhamos essa distância aqui do quadro. E até no fundo lá, encostado na parede. Duas filas de classes assim. Cheinho. Sentava quatro alunos enfileirado, em cada classe. De manhã, de tarde (?).
> **P:** Quantos alunos chegaram. Chegou a ter?
> **E:** Me parece que de manhã era 72. Um aluno, um professor só, dando aula
> **P**: E dava muita briga?
> **E**: É acho que se saía alguma festinha ali na Maciel, baile, dança, então tiveram que parar por que o pessoal da estrada de ferro brigava demais (MECOM 14).

Primeiramente, houve aumento do número de alunos no espaço escolar, visto que os filhos das famílias que se instalaram na Maciel foram estudar na Escola

Garibaldi. Quanto aos registros na escola, não há menção a isso nas fontes encontradas, até mesmo por serem documentos onde se escrevia acerca dos registros, digamos, oficiais da escola, tais como notas e frequência escolar. Mas, a partir desses registros da escrituração escolar, foi possível ver a mudança do número de alunos durante a década de 1940. O que se percebe, através da análise desses documentos, é o aumento do número dos alunos durante os anos de1943 a 1948. A tabela 7 mostra o número dos alunos que realizaram os exames finais em cada ano, ressaltando que nem todos os alunos matriculados na escola faziam essas provas:

Tabela 7 – Descrição do número de alunos da Escola Garibaldi que realizaram os exames finais entre os anos de 1929 a 1950.

Ano	**Nº de alunos**		**Ano**	**Nº de alunos**		**Ano**	**Nº de alunos**
1929	37		1937	40		1944	48
1930	44		1938	30		1945	49
1931	46		1939	39		1946	48
1932	39		1940	30		1947	46
1933	28		1941	32		1948	49
1934	35		1942	34		1949	30
1935	36		1943	51		1950	31
1936	43						

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nas atas de exames finais da Escola Garibaldi, 2015.

Conforme pode ser observado nessa tabela, os números de alunos que realizam os exames finais durante os anos de 1943 a 1948 é constante, não há tanta variação como nos outros anos, o que pode ser reflexo da construção desta ferrovia.

Essa estrada de ferro foi construída pelo exército. Eram essas as pessoas que vieram para a Maciel, mas também pessoas da própria localidade acabaram sendo contratados para o serviço. Conforme os depoimentos na época da construção, houve um período de estiagem muito grande, o que fez com que muitos dos agricultores da região buscassem outra forma de renda e foram empregados da ferrovia. E, obviamente, a instituição não esteve de fora desse evento. Uma das primeiras

consequências foi o aumento do número de alunos na escola devido a esses trabalhadores terem vindo com suas famílias para a região. Ao realizar entrevistas com sujeitos que estudaram na escola durante esse período, eles ressaltam essa questão da quantidade dos alunos como também o fato de haver maior desordem na sala de aula no que se refere à disciplina (dos alunos). É necessário mencionar que, em todas as entrevistas realizadas com as pessoas que estudaram na Escola Garibaldi, durante o recorte temporal desta pesquisa, esse aspecto da construção da ferrovia apareceu a partir dos entrevistados. Eles queriam falar sobre o assunto. É oportuno mencionar que esse item não estava previsto no roteiro elaborado, porém aparece de maneira espontânea na fala dos entrevistados. Seguem algumas dessas falas das entrevistas realizadas:

> Sim. Tinha muita gente, tinha bastante aluno uma época, a época da construção da estrada de ferro, aumentou os alunos.
> **Vinha gente de fora para trabalhar?**
> Ah veio muita gente de fora e as crianças estudavam ali.
> **Mudou alguma coisa nessa época?**
> Olha alguns eram assim mais arteiros neh (J. C, 2015).
> **Como era no período que o senhor estudava na escola?**
> Ah, tinha um professor só, sei lá eu lembro que naquela época estavam construindo a estrada de ferro que existia aí, então tinha, eu nem sei de onde veio tanta gente, devia ser lá da Serra. Tinha gente aí, deveria ter naquele coleginho uns 80 alunos estudando, aquilo era da 1ª a 4ª série tudo misturado aquilo eu nem sei como o professor, ele chegava a ficar atacado. Um coleginho pequeno aí, tudo misturado aquilo, sei lá se vê pessoas pobres que trabalhavam na estrada até a própria educação seria difícil, para ele era difícil, naquele tempo era muito difícil (P. P, 2015).

Ao finalizar uma das entrevistas e perguntar ao entrevistado se tinha algo mais que ele gostaria de acrescentar, a resposta foi a seguinte:

> Era tudo tão difícil, com aquela turma, crianças do pessoal da ferrovia, eram muito atrasados, entre crianças não dava conflitos, o professor também não dava chance, fazia obedecer, pode ser que tinha tido alguma coisinha, mas não marcou muito, o professor não dava moleza para ninguém e tinha que ser naquele ambiente que tinha ali, tinha que ser. É muito diferente (P.P., 2015).

Outro entrevistado também traz essa questão da estrada de ferro quando é feita basicamente a mesma pergunta do que gostaria de falar no fechamento da entrevista. No que se refere à quantidade de alunos os entrevistados dizem que, nessa época da construção da ferrovia, aumentou muito o número de crianças, “aumentou o número na época da estrada de ferro, mudou a nossa zona ali. Tinha uma guria que era tirana e ela tinha mais dois irmãos. Aumentou muito o número de alunos” (M. E. C., 2015).

Para além desse aumento, as narrativas ressaltam que as crianças dessas famílias que vieram para a construção da estrada de ferro eram mais atrasadas e mais bagunceiras em relação às outras. Outro aspecto elencado a partir da construção dessa estrada de ferro foi à mudança que ocorreu na localidade com a chegada de pessoas “estranhas” à comunidade. Isso teve reflexos na vida cotidiana do local. Conforme depoimentos, eram comuns brigas e desentendimentos. Nesses trechos das entrevistas realizadas no decorrer da pesquisa, é possível perceber que houve na escola, nesse período, como na colônia de forma geral, uma mudança no cotidiano escolar. Compreende-se, nessa conjuntura, a partir das entrevistas, sobretudo, o quanto foi marcante para o grupo local esse acontecimento da construção da estrada de ferro. A localidade recebeu outras pessoas fora do grupo originário, o que ocasionou, de forma geral, uma resistência dos moradores locais. A construção da ferrovia evidenciou choque cultural entre a comunidade e os trabalhadores vindos de fora, e a escola teve de lidar com certa diversidade na comunidade.

Há memórias que são consolidadas por um grupo e, dessa forma, constituem uma memória coletiva daquele grupo. São as memórias fortes, como denomina Candau (2014). Da mesma forma, por se tratar de um grupo étnico essa discussão se faz importante nessa conjuntura. Esta relação entre os moradores locais e os temporários não pode ser apenas explicada como o convívio entre dois grupos, mas, sim, analisada à luz do contexto local e do processo imigratório da região.

Assim, sistematizam-se aqui alguns pontos relevantes, a partir das fontes estudadas. Percebe-se que esse acontecimento da construção da ferrovia está presente na memória dos entrevistados, consolida-se como uma memória forte e, portanto, coletiva. A maioria dos membros da comunidade compartilha dessas memórias e a evoca, mesmo que não questionados sobre isso.

A convivência cotidiana entre os moradores locais e os temporários, ou, para retomar a expressão de Elias e Scotson (2000), os estabelecidos e os *outsiders*, nem sempre ocorreu de forma natural. Nas narrativas, é possível notar que a comunidade local atribui valor à ferrovia, bem como a construção, num momento, foi uma fonte de renda para os produtores rurais, devido a uma estiagem grande na região. Entretanto, atreladas a essa rememoração positiva desse período, somam-se as evocações de como o local foi modificado pela presença de outras pessoas que não as originárias do mesmo grupo. Houve conflitos e divergências entre os dois grupos, inclusive no espaço escolar. Os entrevistados, alunos da Escola Garibaldi relembram que era um

período com muitos alunos e mais difícil para a aprendizagem, sendo que os alunos provenientes dos moradores temporários eram mais atrasados para aprender e tinham muitas dificuldades, o que prejudicava a turma como um todo.

Esta análise da época de construção da estrada de ferro esteve tangenciada pela rememoração dos entrevistados sobre essa época e as pessoas que se estabeleceram na Colônia Maciel. As rememorações por parte dos entrevistados em sua maioria referem-se a um período difícil no local. Entretanto, pontua-se que sim houve estranhamentos entre as pessoas, mas também teve pessoas que ficaram na localidade após o término da construção. O que é interessante para essa pesquisa é problematizar o quanto isso foi recorrente em muitas das narrativas, consolidando uma memória forte na perspectiva de Candau (2014). Decerto que nessas lembranças também são repassadas entre as gerações, alguns dos entrevistados rememoram a partir do que ouviram de seus pais, logo são memórias coletivas e a representação destas se faz presente na localidade, sendo que é necessário refletir que o que se escreveu aqui foi a memória dessa ferrovia a partir de um lado, que é a dos moradores da Colônia Maciel.

Após esse capítulo tratando de forma mais específica da Colônia Maciel, trazendo as memórias presentes nas narrativas do banco de dados do Museu Etnográfico da Colônia Maciel, serão abordados, no capítulo seguinte, a Escola Garibaldi e o professor José Rodeghiero, foco deste trabalho. É importante mencionar que essa discussão sobre a permanência do professor na escola está sendo pensada a partir de aspectos identitários entre este docente e a comunidade local, o que é tangenciado pela identidade étnica.

4. A Escola Garibaldi e a atuação do professor José Rodeghiero

Este capítulo tem como objetivo abordar a Escola Garibaldi, sua constituição, trajetória e, especificamente, o foco deste estudo, qual seja, a atuação do professor José Rodeghiero na instituição escolar, tangenciada pela relação com a comunidade local.

Na estrutura do capítulo, há a divisão em três tópicos. O primeiro trata, de uma forma mais geral, da Escola Garibaldi e sua inserção na localidade da Colônia Maciel. Pontuam-se algumas iniciativas escolares anteriores à construção da Escola Garibaldi, ressaltando que não se tem a pretensão de analisar de forma aprofundada estas iniciativas educacionais, mas elencar alguns elementos importantes para a problemática principal deste trabalho. O segundo traz a Escola Garibaldi a partir da análise dos documentos da escrituração escolar, sobretudo, e das fontes orais e por fim o item sobre o professor José Rodeghiero. Ressalta-se que, ao longo deste texto, foram sendo trazidos elementos importantes que contribuem para a compreensão do espaço comunitário da escola, sendo que, neste momento, foi notável a relevância das discussões acerca da identidade étnica.

4.1 O caso da Escola Garibaldi: identidade e cultura local

Neste item, discorrer-se-á especificamente a respeito da Escola Garibaldi, abordando sua formação e sua inserção na comunidade na qual está situada. Desta forma, abordar-se-ão a identidade e a cultura local. Neste tópico, conforme teorizado no capítulo 1, é onde se elencam alguns aspectos conceituais referendados pelos aspectos da instituição e da cultura escolar. Para isso, foram utilizados como fontes os documentos da escrituração escolar, o manuscrito do professor José Rodeghiero, bem como as entrevistas realizadas e as constituídas como acervo no banco de dados

do Museu Etnográfico da Colônia Maciel, além de notícias encontradas nos periódicos consultados.

Como já mencionado anteriormente, os imigrantes italianos chegaram à Colônia Maciel e foram, aos poucos, se estabelecendo no local e formando os espaços e as instituições de que necessitavam. Como se procurou pontuar, a partir de outras pesquisas realizadas, em territórios colonizados por imigrantes de origem italiana em outras localidades, havia a preocupação com a instrução e com a escolarização. Os autores indicam a importância que as comunidades atribuíam à escola e se mobilizavam neste sentido, seja tendo escolas da própria comunidade ou cobrando, do poder público, a sua instalação. No que tange à localidade pesquisada, Colônia Maciel, a escola que se mantém até os dias atuais é a Escola Garibaldi. Essa desde a sua construção em 1928, esteve dentro da esfera pública municipal, sendo construída durante a administração do intendente municipal Augusto Simões Lopes. A partir das fontes mobilizadas, não foi possível encontrar elementos que indicassem um envolvimento da comunidade na construção da escola. Porém, ao longo da trajetória da escola, há uma efetiva participação da população local na instituição escolar. As construções dos atuais prédios da Escola Garibaldi foram realizadas pela comunidade local, mesmo sendo uma instituição pública. A construção desses prédios foi realizada juntamente com a Igreja Católica da comunidade, bem como com as outras duas igrejas da região, a saber, Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) e Igreja Episcopal.

Anterior à Escola Garibaldi em 1928, houve, na Colônia Maciel, outras iniciativas escolares. No ano de 1915, havia uma escola comunitária, onde os pais subsidiavam o salário do professor. As informações obtidas através da oralidade[33] assinalam que, nessa escola, os pais dos alunos pagavam o professor para ministrar as aulas e, nesse sentido, quando as crianças já estavam alfabetizadas, deixavam de frequentá-la, provocando dificuldade de manutenção e regularidade do estabelecimento educativo nesta localidade. Foi professor dessa escola Maurício Vergara. Anterior a essa escola comunitária, existia no local uma escola estadual, a qual foi criada cinco anos (1910) antes daquela. Essa escola acabou fechando também por falta de frequência. No manuscrito produzido por José Rodeghiero, intitulado, pelo professor, de “Histórico da Escola Garibaldi” é descrito, antes de iniciar

[33] Entrevistas com moradores locais e com os profissionais que atuam na escola.

a escrever sobre a Escola Garibaldi, a chegada dos imigrantes na localidade e a constituição das escolas acima citadas. Sobre essa escola, dirigida pelo professor José da Fontoura Grilo, foi encontrada, no jornal “A Federação” a seguinte reportagem do ano de 1918, referindo-se ao ano anterior de 1917:

> Procedeu-se, no dia 12 de dezembro, a exame na aula estadual dirigida pelo respeitável professor srº José da Fontoura Grillo, na Colônia Maciel, 5º distrito. A commissão era constituída pelos srs. Carlos Otto Ullriche, Carlos Zchornack, sob a presidência do sr. Manoel Caymares Quardado, digno membro do Conselho escolar (A FEDERAÇÃO, 03/01/1918).

Com essa notícia do periódico, é possível notar que essa escola, criada no ano de 1910, pelo menos até a data de 1917, esteve em funcionamento, sendo assunto inclusive das notícias dos jornais. No documento manuscrito do professor José Rodeghiero, encontra-se a seguinte narrativa relativa a escola criada em 1910:

> Anos depois da fundação da Colônia foi criada no mesmo local onde se acha a Escola “Garibaldi” uma escola estadual sobre a regência do professor José da Fontoura Grilo, que por alguns anos numa rústica propriedade de pau a pique e barro foi ouvida a sua abalizada voz, **mas pouco apreciada por tenderem aquela gente a conservação da língua italiana, a ponto de tentarem tirar o dedicado professor.** E por falta de frequência em sua escola foi o referido professor removido para a margem direita do arroio Caneleira perto do passo do mesmo nome, hoje propriedade do senhor Modesto Blanco. Ficando por alguns anos a Colônia Maciel sem escola (MANUSCRITO, p. 01, grifo nosso).

Uma informação relevante a ser observada nas referências do manuscrito do professor, que também aparecem na oralidade, é o fato de essas escolas ministrarem o ensino em português, entrando em conflito com os imigrantes de origem italiana, os quais tinham um dialeto próprio e gostariam de manter a sua conservação. Sendo a escola um ambiente onde o ensino era ministrado na língua portuguesa, havia, além da dificuldade na aprendizagem e na alfabetização, uma questão cultural étnica envolvida no sentido da vontade da manutenção da língua italiana. Neste viés, um dos motivos alegados para o fechamento das escolas seria a falta de frequência. Pode-se entender que essa falta de frequência não está relacionada à falta de crianças na localidade, mas, sim, aos alunos não frequentarem a escola, sendo um dos motivos para isso, a vontade da manutenção da língua italiana pelo grupo e sendo as aulas ministradas em português, portanto, acabava por não atender aos interesses do grupo.

Necessário pontuar que, na Escola Garibaldi, os entrevistados da pesquisa da década de 1940, comentaram que o ensino se dava na língua portuguesa. Porém, o período das primeiras escolas na localidade (1910 e 1915) era mais próximo de

quando esses imigrantes chegaram. Na década de 1940, quando esses entrevistados estudaram na escola, o uso de outros idiomas estava sendo reprimido, com a intensificação das políticas de nacionalização. O que se quer dizer com essa argumentação é que, quando o professor José Rodeghiero exerceu a docência, o ensino era ministrado em português e, isso foi de certa maneira aceito pela comunidade. Entretanto, parece que um dos motivos para o fechamento das outras escolas foi o ensino ser ministrado na linguagem lusa. A partir disso, é possível pensar que o tempo de funcionamento das escolas, constituiu-se como um elemento importante nesta discussão. Precisa-se levar em conta que as primeiras instituições escolares funcionaram em 1910 e 1915, mais próximo do período do início da colonização, sendo que eram as primeiras escolas institucionalizadas da Maciel num período em que a população ainda falava nos dialetos italianos. Quando o professor Rodeghiero passa a dar aula na instituição em 1929, mesmo com o ensino já ministrado em português, ele é aceito pela comunidade. Outro ponto importante refere-se à inserção do professor na localidade, sendo que esse foi um fator importante para a manutenção da instituição educativa e da aceitação da comunidade, discussão essa que será aprofundada.

Desta maneira, as escolas anteriores à Garibaldi não tiveram duração prolongada, pelo fato da falta de frequência. Essa “falta de alunos” pode ser explicada, talvez, pela questão do conflito da língua mencionado acima e também pelo fato de que, neste período, as concepções de escola que se tinham não eram as mesmas dos dias atuais. Primeiramente, não se tinha a obrigatoriedade do ensino. Segundo, o que se pretendia com a escola era aprender a ler, escrever e realizar as primeiras operações matemáticas, noções essas que, logo fossem dadas, não havia mais a necessidade de continuar na escola.

Ao analisar os relatórios do município de Pelotas, há uma informação de uma escola com 30 alunos no ano de 1915, na localidade da Colônia Maciel, o que denota que havia alunos na localidade para frequentar a escola e, mesmo assim, esta acaba fechando. Claro que esse é um número presente no relatório, e a realidade do número de alunos poderia ser outra. Entretanto, observa-se, a partir do livro de atas da Escola Garibaldi, que, no início das aulas em 1929, a escola contou com um número significativo de alunos, a saber, 37 alunos, sendo 33 no primeiro ano e 04 no segundo. Com isso, pode-se perceber que, quando é instalada a Escola Garibaldi na localidade, há alunos frequentando-a, desde o seu início, conforme pode ser notado nos livros de

atas de exames finais da instituição, o que indica que havia crianças na localidade para frequentar uma escola, bem como havia interesse da comunidade na escolarização de seus filhos. A partir disso, é permissível fazer algumas reflexões. Primeiramente, a causa de escolas anteriores não terem logrado êxito pode estar relacionado com a identificação com o professor que ministrava essas aulas, por questões étnicas, por exemplo, aliado à vontade do grupo na manutenção da língua italiana, sendo que a escola viria como um meio de assimilação. O outro ponto refere-se ao fato de a Escola Garibaldi estar dentro do poder público municipal, sendo construído um prédio especificamente para isso, fato que por si só influenciou a sua manutenção, visto que estava sendo pensada a edificação de uma escola visando a permanência da instituição.

Isso denota, por um lado, um interesse do poder público em criar uma escola na localidade, o que pode ter também impactado a assiduidade dos alunos. Outro aspecto refere-se justamente à figura do professor José Rodeghiero e sua inserção na comunidade local, além de ser do mesmo grupo étnico, ou seja, descendente dos imigrantes italianos da região. Alguns trechos das entrevistas convergem nessa direção:

> E o professor era daqui da colônia?
> Era daqui, da colônia. A família dele morava, ainda tem o prédio antigo lá em cima, lá num prédio atrás do museu, era o Natal Rodeghiero, aquele outro não me lembro do nome (O. C, 2015).

Em conversa com os entrevistados, nota-se a inserção do professor na localidade. As pessoas contam sobre graus de parentesco com o professor, e uma ligação de amizade com seus filhos.

Neste ponto, pode-se refletir sobre a comunidade não querer colocar os alunos nas escolas anteriores, o que pode ser indicativo de dois tópicos. Um dos motivos diz respeito a essa discussão sobre o ensino ser em português ou em italiano, e outro, relacionado com o primeiro, diz respeito à inserção do professor na comunidade, o que pode ser perpassado por questões de identidade, sobretudo étnicas.

Também se identifica, através das narrativas, que a escola serviu também como uma forma de nacionalizar esse grupo de descendentes dos imigrantes italianos na localidade.

Em relação à escolarização, é possível algumas conclusões, tais como a proibição de falar o italiano na escola:

> **P:** E a aula era tudo em português assim? Em brasileiro.

> **E:** Tudo em brasileiro.
> **P:** Não era em italiano?
> **E:** Não, nada. Deus o livre, nem podia abrir a boca em italiano (MECOM 1).

Sobre o professor que ministrou aula na escola antes da Garibaldi, uma das entrevistas reforçam o motivo de este não ter estabelecido uma boa relação com a comunidade:

> **P:** O senhor não sabe por que motivos esse professor não deu certo lá com os italianos?
> **E:** Olha os italianos não eram fáceis, puxa não eram fáceis, eles tinham aquelas manias lá deles, e o professor, seguia um sistema e eles tinham outro, aí não deu certo (MECOM 5).

Outro narrador, ao ser questionado se era falado ou não italiano na localidade, deu a seguinte resposta:

> **E:** Não. Já perdemos tudo. Mas, na nossa venda ali na Maciel, ali no Sanetti (...), nós comprávamos coisa que o pai mandava, em italiano. Nós não falávamos brasileiro. Quando nós íamos na escola, nós era, nós era, era, era ganoso [...] para falar só italiano. Depois entramos na escola e aí começou. O pai e a mãe começaram a dar duro, que não era para falar italiano, isso que aquilo, aquele outro, aí parou tudo (MECOM 3).

Neste trecho, pode-se perceber que, no início da colonização na localidade, o italiano era falado na região e depois o seu uso foi sendo reprimido. Para além das questões relativas à nacionalização, é importante mencionar que este grupo vindo para a Colônia Maciel pode ser considerado um pequeno grupo, sendo que a convivência com outras etnias e línguas também contribui para a não manutenção do italiano.

Nesta perspectiva, podem-se inferir dois pontos: o primeiro é justamente a importância que essa comunidade dava ao ensino e à escola, criando na localidade uma escola particular onde a própria comunidade subsidiava o salário do professor. O segundo ponto diz respeito a essa incompatibilidade no aspecto linguístico. Enquanto a comunidade prezava a língua materna, a escola viria no sentido de trazer o ensino na língua pátria, em português, gerando dificuldades, sobretudo, na alfabetização. Aqui, é possível pensar um ponto em específico: Se esse grupo valorizava a escolarização, por que as escolas fechavam por falta de frequência? Neste sentido é que se ressalta a figura do professor José Rodeghiero, tangenciado pelas questões comunitárias do grupo, pois, quando a Escola Garibaldi foi inaugurada, esta não teve interrupção. Mesmo que o professor José Rodeghiero ministrasse suas aulas em português, era uma pessoa envolvida no meio comunitário.

É necessário problematizar o que estava acontecendo em termos de escolarização no município de Pelotas nesse momento, sobretudo no que se refere à zona rural, onde estavam sendo criadas muitas escolas no interior do município, conforme foi demonstrado no capítulo 2 desta dissertação.

O manuscrito escrito pelo primeiro professor da escola traz, na visão desse, uma série de dados que podem ser problematizados no desenvolvimento da pesquisa. O primeiro deles seria o próprio documento, a produção deste por parte do professor. O fato de o docente escrever um documento e deixa-lo na instituição é algo interessante de se problematizar, uma vez que, oficialmente, esse tipo de produção não era uma das atribuições do professor.

Sobre esse documento, ressalta-se a preocupação do professor em deixar registrado, por escrito, alguns acontecimentos da história da escola, sob sua visão. Pois, diferente dos livros de notas e de atas, documentos considerados oficiais, esse manuscrito não era uma normativa que precisava ser registrada, mas, sim, o professor se preocupou em escrevê-lo, registrando aspectos históricos da escola, a qual teve o cuidado de mantê-lo preservado, conforme se discutiu no tópico sobre acervos, a escola se preocupa na guarda desses documentos. Há uma relação entre a escrita e uma memória que se quer deixar registrada e, portanto, preservada.

Nesta direção:

> O uso das letras foi descoberto e inventado para conservar a memória das coisas. Aquilo que queremos reter e aprender de cor fazemos redigir por escrito a fim de que o que se possa reter perpetuamente na sua memória frágil e falível seja conservado por escrito e por meio de letras que duram sempre (LE GOFF, 1990, p. 450).

Ao escrever com a intenção de perpetuar, o escrevente deixa registrado aquilo que determina como importante e digno de ser registrado por escrito. Da mesma forma que quem escreve elege aspectos relevantes para ser escrito, quem preserva esse material igualmente confere um grau de importância decisivo para sua a preservação. Para Costa (2015, p. 38), “[...] quando quem escreveu morre, o escrito permanece lá, guardado em alguma gaveta, sustentando sua presença [...]”.

Ainda utilizando as reflexões de Costa (2015):

> A singularidade do escrito está associada a dois aspectos: sua capacidade de permeado e transformado tanto por quem escreve quanto por quem guarda; e sua capacidade para durar no tempo. O escrito tende a estar associado com a memória e, de fato, é um tipo de memória (COSTA, 2015, p. 37).

Conforme é possível perceber, o ato de encontrar determinados documentos, considerados não oficiais, tem ligação com, pelo menos, dois fatores: o primeiro relacionado a quem escreveu estes documentos, por que redigiu, quais as motivações; e o segundo, referindo-se a quem preservou essa documentação. Há, nessa relação, uma intencionalidade na preservação de uma memória por parte do escrevente e de quem guardou o documento.

Não se tem a pretensão de aprofundar, neste trabalho dissertativo, as discussões da cultura escrita e das escritas ordinárias, por não ser o foco desta pesquisa. Porém, é significativo pontuar que o ato de escrever está associado a uma memória que se quer deixar salvaguardada e este material escrito não tem significado apenas para quem escreveu, mas também para quem o guardou ao longo dos anos. Sempre destacando que é necessário realizar a crítica a esses documentos, entende-se que o que é registrado são partes de um todo. Mesmo num documento onde se encontram elementos da trajetória histórica de uma instituição escolar não são registrados todos os acontecimentos, há escolhas, omissões. Artiéres (1998), escreve que, ao arquivarmos as nossas vidas, não se guarda registro de todas as coisas e este lugar onde estivessem conservados todos os arquivos de nossas vidas é apenas imaginável, para o autor "[...] fazemos triagens nos nossos papéis: guardamos, alguns, jogamos fora outros; damos arrumações quando nos mudamos, antes de sairmos de férias. E quando não o fazemos, outros se encarregam de limpar as gavetas por nós (1998, p. 10)".

Para caracterizar, o documento manuscrito pelo professor José Rodeghiero é composto por 21 páginas, onde o escrevente inicia abordando o início da colonização na localidade da Colônia Maciel e, sobre as primeiras escolas existentes no local, algumas considerações sobre seu salário. É nesse momento que o professor se coloca de forma mais pessoal no texto. Ressalta-se que, nesse manuscrito, o professor não escreve sobre sua vida pessoal, o que elenca são elementos de sua vida profissional. Num segundo momento é escrito sobre Giuseppe Garibaldi e Anita Garibaldi, nas palavras do professor, "herói e heroína dos dois mundos". Num terceiro momento, então, começa-se a escrever sobre a história da Escola Garibaldi em cada ano. São descritas informações sobre a matrícula escolar, os exames escolares, as festividades na instituição, os rendimentos da caixa escolar, as premiações aos alunos. Sobre a linguagem desse documento escrito pelo professor, este o faz sempre escrevendo em 3ª pessoa. Segue um exemplo:

> Em 5 de março de 1948 foram reabertos os trabalhos escolares, **nesta escola pelo professor José Rodeghiero,** funcionando em dois turnos pelo mesmo professor até 5-8-1948, época em que foi empossada como professora contratada a jovem Maria de Lurdes Rodrigues que assumiu a direção do 1º ano (MANUSCRITO, p. 06, grifo nosso).

Numa passagem, o professor Rodeghiero elucida sua vontade de que seus sucessores na docência da Escola Garibaldi sigam fazendo o registro dos acontecimentos da instituição e, dessa maneira, contribuam para a História da Educação de Pelotas. Conforme o documento:

> E nas marchas progressivas das boas construções espera-se a continuidade de altas eminências na frente administrativa dos poderes públicos para assim poder o nosso caro município estar a par dos mais adiantados da rica Terra de Santa Cruz. **E espero que de futuro, os meus sucessores na regência desta Escola imortalizem na História da Educação de Pelotas os seus nomes e sejam continuadores do Histórico da Escola "Garibaldi",** que por achar-se localizada numa Colônia, em parte italiana, foi escolhido o patrocínio de José Garibaldi, o herói dos dois mundos, jamais esquecido na história da humanidade (MANUSCRITO, p. 04, grifo nosso).

Assim sendo, percebe-se que o professor teve preocupação em escrever, no documento, alguns acontecimentos da instituição escolar e, como ele próprio coloca, deixar registrado seu nome e a vontade de que os seus sucessores prossigam registrando. Para Artiéres (1998), "[...] a escrita está em toda parte: para existir, é preciso inscrever-se [...]". Algo que, de certa forma ocorreu, pois se encontra, na Garibaldi, outro documento escrito sobre a História da Escola. As direções subsequentes escrevem um histórico da instituição até a data de 1995. Neste documento, encontram-se dois momentos em que é mencionada a atuação do professor José Rodeghiero na instituição escolar. Seguem os excertos:

> Cabe aqui destacar o esforço do professor regente José Rodeghiero com a terra e o meio ambiente, plantando e cuidando de uma chacrinha ao redor do prédio da escola e da casa escolar do professor, com uma variedade de castas finas de arvoredos (MANUSCRITO ESCOLA GARIBALDI).

Outro ponto permissível de análise é que se o professor não escrevesse esse documento com a vontade de que seu nome fosse imortalizado na história da educação do município, talvez não houvesse essa pesquisa investigando sua trajetória profissional e comunitária.

No início do ano de 1951, novamente, é dado destaque à figura do professor: "Gostaria aqui de destacar a nobre missão de professor e regente José Rodeghiero e pela alta dedicação de bem servir a causa da instrução que desempenhou nesta

escola por 22 anos (de 11 de abril de 1929 até abril de 1951)" (MANUSCRITO ESCOLA GARIBALDI[34]).

Neste ponto, novamente se relaciona a ligação da comunidade com a instituição escolar, visto que não é função das escolas a produção deste tipo de material da história da instituição. Se a escola preocupou-se em registrar as atividades por escrito e salvaguardar esse material, isso está relacionado com questões identitárias do grupo com a instituição. Muitos dos professores atuais da Escola Garibaldi são da região e foram alunos da instituição, criando, dessa forma, esse sentimento de pertencimento.

De acordo com Gehrke, nas escolas particulares, quem assumia a função de professor era um indivíduo da própria região com um grau de instrução maior, algo bastante comum nesse período (GERHKE, 2013). Ao trazer exemplos desses professores, o referido autor cita o nome de José Rodeghiero. Em entrevistas com os filhos do professor, ambos ressaltam que o professor estudou por conta própria:

> **E:** [...] Casou em cima da Maciel, na Caneleira. Aí ele já era professor antes do colégio da Maciel ele lecionou em outro colégio particular, assim nem sei como é que era, ele não tinha estudo, como é que é?
> **E:** Ele estudou por conta própria.
> **N:** Por conta própria, até a gente pode mostrar um pouquinho para vocês os cadernos e tudo (MECOM 5).

Conforme informações obtidas no manuscrito sobre a história da escola e, nos relatórios de Intendência do Município de Pelotas, o citado professor, antes de atuar na Escola Garibaldi, era subvencionado pelo Estado do RS.[35] Igualmente, ao realizar as entrevistas na localidade com alunos desse professor, é rememorado, pelos entrevistados, que José Rodeghiero era da localidade, descendente dos imigrantes italianos que se fixaram na região.

Quando a Escola Garibaldi foi construída, iniciou suas atividades em 1929 como multisseriada, permanecendo, assim, até a década de 1970, quando foi construída a edificação em que hoje está instalado o prédio atual da escola. Embora estando recuada do período de tempo definido para esta dissertação, é importante ressaltar que, quando foram construídos os atuais prédios da instituição nos anos de 1970, foi com participação da comunidade local. O entrevistado traz a seguinte fala:

---

[34] Esse documento foi sendo escrito pelos gestores da Garibaldi, não é possível precisar a data.
[35] Os Relatórios da Intendência Municipal da cidade de Pelotas se encontram armazenados na Biblioteca Rio-Grandense (Rio Grande/RS) e na Bibliotheca Pública Pelotense (Pelotas/RS) e estão disponíveis para consulta.

> A comunidade tinha um material para fazer o salão da comunidade, ai quando trocou de padre, então ele começou a falar em fazer um colégio maior, ai foram feitas reuniões várias vezes, a comunidade doou esse material, o terreno também é da mitra neh, e ai construí em [19] 74 para [19] 75, deve ter nos papéis ai. Eu até, eu fiz a escola para os meus filhos, eu trabalhei de pedreiro o tempo todo, na construção dos dois prédios. Primeiro foi construída a parte de baixo e depois essa de cima, e a gente usou muitas vezes para fazer festa ali, porque não tinha isso aqui [salão da comunidade]. Me encarregaram de responsável pelas obras, o pessoal trabalhava bastante, veio gente de toda a redondeza, fizeram uma comissão, três, quatro pessoas de casa comunidade e aí tocava. Depois que estava tudo pronto, foi a comissão lá no prefeito, foi entregue o prédio, e eles assumissem a responsabilidade dos professores, foi feito um contrato (J, C, 2016).

A continuidade da escolarização na Colônia Maciel se deu após a construção da Escola Garibaldi visto que, antes de sua construção em 1928, o que existia em termos de escolarização, na localidade, eram iniciativas isoladas, de escolas que acabaram sendo fechadas. Conforme uma das entrevistas "**E =** Ah, a escola foi uma briga aqui para ter escola" (MECOM 1).

Sobre o momento da criação da Escola Garibaldi, no ano de 1928, e o início das atividades, em 1929, no manuscrito é registrado:

> Em 1928, era prefeito de Pelotas o grande amigo da Colônia Drº Augusto Simões Lopes e Diretor Geral do Município o senhor Drº João Brum de Azevedo que também acumulava o cargo de Diretor da Instrução, ambos incansáveis pelo desenvolvimento da instrução em nossa terra. Foram abordados pelo cidadão Pedro Bachini Filho, que residia neste local sendo logo iniciada a construção da **grande obra de que é a Escola "Garibaldi**".
> Terminada a sua construção, isto é, já na gestão do ins. Dr. João Py Crespo a prefeito de Pelotas e Diretor da Instrução o ins. João Simões Lopes Filho aguardavam um candidato para reger a referida escola (MANUSCRITO, p. 1, grifo nosso).

No periódico "A Federação", consta, no ano de 1925, uma matéria jornalística na seção: Notícias do interior do Estado, tratando da ida do Intendente à Colônia Maciel. Segue a notícia: "Em direção a colônia Maciel, um dos mais populosos núcleos daquela circumscripçao, dirigiu-se o intendente, que lá fora tratar da localisação de uma nova escola municipal" (A FEDERAÇÃO, 18/08/1925). Pelas datas, pode-se compreender que esta escola mencionada seja a Escola Garibaldi.

Sobre a aquisição dos terrenos para a escola, também há registros no documento escrito pelo professor:

> Passo a citar que os terrenos onde se acha a Escola Garibaldi, parte foi doado pelo Estado para escola e cemitério e parte foi adquirido por compra, pela boa água de que é regado, isto na gestão de Augusto Simões Lopes; e lembro a prefeitura mandou um engenheiro fazer o levantamento dos terrenos pertencentes a escola e ao cemitério.
> Lembro a prefeitura mandou arrumar este terreno, canalizar a água [...] (MANUSCRITO, p. 04).

Voltando ao manuscrito, no momento em que este aborda o início das aulas, encontra-se o seguinte: “Em 9 de abril de 1929 atendendo a nomeação deu-se a remoção do citado professor por este local, e, a 11 de março do mesmo mês **foi solenemente começada a luta contra o analfabetismo na Colônia Maciel**” (MANUSCRITO, p. 02, grifo nosso).

O que se ressalta, na frase, são discursos da luta contra o analfabetismo na região, o que pode demonstrar o quanto a construção dessa escola representou para a comunidade da localidade, visto que, antes dela, como se mostrou, não havia uma regularidade no ensino na região. Em relação aos discursos da “luta contra o analfabetismo”, pode-se compreender que o professor esteja se referindo justamente ao início das aulas na escola, o que viria a dar uma continuidade na instrução das crianças da região, diverso do que ocorreu com as escolas criadas em 1910 e 1915. Isso é indicativo também da necessidade da escola nesta região, e o professor escreve de forma positiva sobre o acontecimento do início das aulas. Da mesma forma, reflete o envolvimento do professor com a comunidade, visto que pelas suas palavras escritas é possível perceber o quanto achou relevante para a localidade ter essa instituição.

Através dos documentos da escrituração escolar da Escola Garibaldi, foi possível organizar os dados a serem analisados no decorrer deste trabalho dissertativo. No ano de funcionamento da escola, 1929, esta contou com um número de 33 alunos no primeiro ano e 04 no segundo. Um dado relevante a destacar é, já no primeiro ano de funcionamento da escola, constar alunos matriculados no segundo ano de ensino, o que pode indicar que houve certo nivelamento desses alunos a fim de estarem distribuídos nos respectivos anos escolares. Isso pode ser resultante das experiências anteriores de escolarização à constituição da Garibaldi, indo ao encontro do que foi explanado antes a respeito da importância que as comunidades de imigrantes italianos davam a escola, pois, mesmo não havendo uma instituição escolar permanente no local, houve iniciativas escolares, o que pode ter feito com que na Escola Garibaldi, já no seu primeiro ano de funcionamento, tivesse crianças no segundo ano escolar.

Algo recorrente na escola, neste período, são as visitas por parte da administração municipal, na figura dos prefeitos da época e da Diretoria de Educação. O professor registra essas visitas como algo positivo que demonstra, na sua visão, uma preocupação e uma dedicação do poder público com essa escola. Entretanto,

essas visitas se efetuavam, acredita-se, mais como uma forma de fiscalização do ambiente escolar, visto que, nessa época, havia, de forma mais acentuada, essa inspeção nas instituições escolares, sobretudo no período do Estado Novo.

Nesse período, havia uma série de documentos necessários a serem enviados à Diretoria de Educação. Encontra-se, nos registros da Garibaldi, menção a essa obrigatoriedade de enviar a documentação exigida, conforme pode ser notado no escrito do professor, referindo-se ao ano de 1947: “como nos anos anteriores também neste foi enviado Relatório geral a Diretoria de Educação e sistematicamente feito Relatório da Semana da Pátria” (MANUSCRITO, p. 05).

Em 1948, durante um período, a escola ficou novamente sendo atendida somente pelo professor Rodeghiero, nos seus dois turnos, até a nomeação de outra professora.

Conforme foi pontuado no capítulo anterior, a partir das narrativas do banco de dados, foi necessário sistematizar algumas categorias. Optou-se por não as abordar todas num tópico único, mas sim ao longo do trabalho. Desta forma, para este item, utilizam-se as categorias destinadas à escolarização, as quais se referem as memórias dos sujeitos sobre suas trajetórias escolares. Aparecem memórias de pessoas que estudaram em outros locais da região na colônia, e que não frequentaram a Escola Garibaldi. Esses entrevistados não eram todos moradores da colônia Maciel. Dessa forma, foi de suma relevância essa sistematização das entrevistas para saber, quando se analisam as narrativas, se elas estão se referindo ao *lócus* da pesquisa ou não.

Voltando a analisar as categorias construídas a partir do banco de dados, a 6ª categoria, chamada de “valorização da educação”, teve como propósito perceber, nas narrativas, elementos indicativos de que esse grupo atribuía importância à educação e ao ensino escolarizado.

> **E:** E se trabalhava, toda a família trabalhava. Agora, todo mundo foi no colégio um pouquinho, todo mundo leu. Meu pai ele tinha assim, para colégio ele tinha, como ele nunca tinha sido, ele fazia empenho mesmo, que os filhos fizessem. Então a gente ia estudar [...] (MECOM 1).
> **P:** E aí aprendeu o italiano?
> **E:** Aprendi. Mas tudo o que eu sei aprendi com ele, mas quase todos os filhos ele alfabetizou, só eu me lembro o meu irmão, quer era mais velho do que eu, que foi no colégio.
> **P:** Aham
> **E:** Se não, os outros tudo. Nenhum é analfabeto, todos sabem ler e escrever, mas aprenderam com ele. Ele passou para gente o que sabia. Ele tinha muitos livros, tinha uma gaveta cheia de livros. Mas acontece que aquilo era - como diz a minha irmã, que eu só tenho uma irmã que é viva-, era fechado

> a sete chaves, não podia mexer. "– Porque vão estragar, porque não sei o que." E afinal que eu não sei que fim deu.

No que diz respeito, especificamente, à Escola Garibaldi e ao professor José Rodeghiero, essa é outra das categorias organizadas a partir das narrativas do banco de dados.

Quando perguntado se existia escola na comunidade, os entrevistados relatam: "**E**: Sim, a Escola Garibaldi, e a capela era meio rústica, mas funcionou uma porção de vezes, até construírem a igreja mesmo" (MECOM 32). Outros exemplos de resposta para o mesmo tipo de questionamento:

"**E:** Na Maciel acho que tinha colégio [...] Aquele colégio pequeno, ali, como é, que querem fazer o museu, uma coisa assim [...] Ali era o colégio eu lembro" (MECOM 3).

"**E:** Nós estudávamos [...] Eu estudei na, e a minha irmã, na escola Garibaldi. Aí onde está o museu. Do professor José Rodeguero [*sic*]" (MECOM 4).

"**E:** No colégio onde vai ser o Museu, na Garibaldi" (MECOM 17).

Aqui se mostraram, de forma geral, alguns momentos das falas dos entrevistados onde é explicitado sobre a Escola Garibaldi e o professor José Rodeghiero. Nas demais narrativas, é possível perceber itens sobre o ensino na época, mas não referente especificamente à Escola Garibaldi. Falas a respeito do ensino, de uma forma mais geral, aparecem com mais frequência nas narrativas, como, por exemplo, pessoas alfabetizadas em casa pela própria família. Essas pessoas não necessariamente estudaram na Escola Garibaldi. Sendo assim, quando os entrevistados falam a respeito de suas experiências educativas, relembram de outras escolas da zona rural onde estudaram e se remetem, consequentemente, a professores dessas escolas e não somente ao professor José Rodeghiero. Por isso, foi necessária a organização das narrativas, para uma melhor análise e precisão dos dados.

Ao longo da pesquisa, ao realizar entrevistas com os alunos da Escola Garibaldi, verificou-se que estes possuíam algumas imagens da Escola, as quais serão analisadas neste momento.

Conforme será evidenciado nas quatro imagens a seguir, uma delas é na frente da instituição escolar, outra dentro do espaço da sala de aula e as duas últimas na localidade da Colônia Maciel.

Figura 4– Escola Garibaldi, 1929.

Fonte: Acervo pessoal da entrevistada Maria Elda Casarin.

Nesta fotografia, conforme a entrevistada que cedeu a imagem, está representada a primeira turma da Escola Garibaldi, no ano de 1929. Essa é uma foto posada, todos organizados para tal momento. É perceptível a presença do professor José Rodeghiero e sua esposa sentados. Nota-se também uma criança pequena entre eles, poderia ser filho do professor. Percebe-se que a diferença de idade entre os alunos é acentuada, o que é indicativo de que algumas pessoas não se alfabetizaram ainda quando criança. Ao cruzar com o livro de atas de exames finais, nota-se que, já no primeiro ano de funcionamento da escola, havia alunos no segundo ano escolar. Entretanto, ao observar a foto, veem-se alunos com idade maiores. A partir disso, pode-se perceber que anterior a construção da Escola Garibaldi, não havia na localidade uma regularidade no ensino, sendo que as pessoas não se alfabetizavam ainda na infância.

Há na imagem, além do professor, sua esposa e filho (a), mais 34 pessoas. Novamente recorrendo ao livro de atas da escola, no ano de 1929, 37 alunos realizaram os exames finais[36].

[36] A descrição das imagens, das pessoas que compõem a foto foi realizada pelos entrevistados da pesquisa, sendo um deles filho do professor José Rodeghiero.

Figura 5 - Escola Garibaldi, espaço da sala de aula.

Fonte: Acervo pessoal de Daniel Rodeghiero

Na figura 4, dentro do espaço da sala de aula, não se tem nenhum indicativo da data desta imagem. Entretanto, compreende-se que a falta dessa informação não prejudica a análise. Pode-se perceber o professor na frente da classe, bem como a sala de aula cheia de alunos, alguns em pé, inclusive. Sobre a quantidade de alunos, pode-se pensar que, sim, poderiam ser muitos alunos estudando no mesmo espaço, o qual não era grande, mas também pode ser que, para este momento da foto, estejam reunidos os alunos dos dois turnos em que a escola funcionava, porém essa só teve dois turnos a partir de 1945.

No espaço escolar, percebe-se a presença de alguns materiais, como, por exemplo, mapas na parede. Em primeiro plano, há a bandeira do Brasil, indicando aspectos da Nacionalização do Ensino. Conforme se pontuou anteriormente, a Escola Garibaldi não esteve dissociada do contexto das políticas para a nacionalização. Nas outras duas imagens, a seguir, percebem-se elementos deste período.

Figura 6– Turma de alunos em passeio na localidade

Fonte: Acervo pessoal de Daniel Rodeghiero.

Figura 7 – Semana da Pátria na Colônia Maciel, 1942.

Fonte: Acervo pessoal de Neri Rodeghiero.

Nestas imagens, as quais estão fora do ambiente da sala de aula, percebem-se elementos da nacionalização. A figura 6 mostra as comemorações da Semana da Pátria (segundo um dos entrevistados, presente na foto, refere-se ao ano de 1942). Na localidade, nota-se o uso de uniformes para este momento, sendo que, nas demais imagens, os alunos não utilizam uniformes no cotidiano escolar, o que demonstra a importância dessas festividades. Ainda, na imagem, percebe-se a presença do Padre da igreja local, bem como da comunidade. À frente, está o professor Rodeghiero e o Padre Jacob Lorenzet, juntamente com três alunos, os filhos do professor e, após, os demais alunos, no fundo o prédio da igreja de Sant'Ana. Numa foto posada, a presença da bandeira do Brasil torna-se explicável por serem as comemorações da Semana da Pátria.

Após esse tópico mais geral acerca da localidade da Colônia Maciel e da Escola Garibaldi, o próximo irá abordar especificamente a Escola Garibaldi a partir, sobretudo, das fontes da escrituração escolar e das orais obtidas através das entrevistas realizadas pela pesquisadora.

4.2 Cultura escolar a partir da escrituração escolar e das fontes orais

As fontes da escrituração escolar são constituídas pelo livro de atas de exames finais e dois livros que contêm o registro das notas distribuídas pelas disciplinas. Neste ponto, ressalta-se que esses documentos são importantes para compreender como estava estruturada a instituição escolar no período de tempo estabelecido para a pesquisa. No que se refere aos anos dos documentos encontrados, o livro de atas vai de 1929 a 1979, ou seja, desde o início das atividades na escola. O livro de registro de notas, por sua vez, abrange os anos de 1939 a 1966. Necessário pontuar que, com essas fontes, é possível pensar muitas vertentes de pesquisa e organizar as fontes para o que a investigação se propõe. Como observou Certeau (1982), organizar e distribuir os dados é um dos primeiros passos do pesquisador. Outras arranjos e combinações poderiam ter sido feitos a partir desses documentos.

As atas da escola, no referido período, descrevem os exames escolares, o número de alunos nos exames finais, os índices de aprovação e reprovação. Dentro disso, interessou-se analisar a aprovação escolar nesses exames finais e, para isso, foram elaboradas tabelas a fim de mostrar esses números, bem como uma distribuição

em qual ano escolar a reprovação era maior, conforme será demonstrado a seguir. O livro de notas, por sua vez, traz a nota dos exames realizados pelos alunos, divididos pelas disciplinas ministradas na escola. Como esses livros de notas vão do ano de 1939 ao ano de 1966, é possível ver as mudanças na composição das disciplinas escolares. Nesses dois documentos da escrituração escolar, é possível também observar a fiscalização que existia nesse período acerca do ambiente escolar. Ao longo dos livros de atas e de notas, encontram-se alguns comentários sobre como o professor deveria ter registrado as notas. A produção desses livros, pode-se depreender, era uma prática comum na época, dada a fiscalização das escolas. No entanto, a sua preservação ao longo dos anos é algo importante a ser ressaltado, visto que não são mais documentos utilizados no cotidiano escolar. Nos relatórios da Intendência Municipal, aparecem esses livros da escrituração escolar para os registros escolares, conforme o documento:

> Da escripturação dos livros escolares.
> Estão todas as nossas escolas dotadas de livros especiaes destinados à sua escripturação. Um livro de matrícula geral, um de matrícula por classes, um 'ponto' por classe, um de consistência, um de cargo de material e outro de actas e de promoções e exames (RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA, 1929, p. 138).

Seguindo nessa direção, o regimento interno dos grupos escolares e escolas isoladas do município, o qual foi aprovado pelo decreto nº 78 de 04 de novembro de 1944 lista vários itens da organização escolar e um desses tópicos refere-se à escrituração escolar, descrevendo quais livros as escolas municipais adotariam, sendo estes distribuídos pelo poder público.

Esses materiais, conforme os relatórios, seriam fiscalizados pela administração municipal. Observando as anotações nos livros da Escola Garibaldi, percebe-se a fiscalização nos documentos, pois é possível encontrar anotações das pessoas que fiscalizavam esses livros. Isso denota vigilância por parte do poder público em relação às escolas, sobretudo, ao pensar no período da nacionalização do ensino e na configuração da Escola Garibaldi, por estar situada numa comunidade de descendentes de imigrantes italianos.

Ao examinar as fontes, identificam-se mudanças na forma de fazer o registro das informações no decorrer dos anos e, neste momento, primeiramente, serão examinadas as características do próprio documento. Quanto ao livro de registro de notas, é possível ver claramente a maneira diversificada de nele escrever. Inicialmente, nos primeiros anos do livro de registro de notas, o professor lista os

alunos e coloca as notas das respectivas disciplinas ministradas e itens avaliados. Depois, começa a colocar os nomes das crianças divididos por sexo, feminino e masculino e, mais adiante, separa por alunos alfabetizados e não alfabetizados e segue a divisão por sexo. Outra descrição é a do número de alunos da escola e quantos fizeram os exames, como, por exemplo, no ano de 1949, de 51 alunos, apenas 30 realizaram os exames finais e, no ano de 1950, de 39 alunos, 31 fizeram essas provas. No documento, constam alguns alunos “eliminados”. Infere-se que esses eliminados são os que não realizaram as sabatinas e não os reprovados, pois estes já estavam organizados num tópico específico para a reprovação.

Quanto ao formato do registro das notas, estas são escritas de duas formas: num primeiro momento, somente a nota que o aluno obteve em cada uma das disciplinas avaliadas e, posteriormente, o professor passa a colocar do lado da nota os termos “aprovado” ou “reprovado”, conforme o caso. E, neste momento, é possível perceber que a média estabelecida para ser considerado aprovado era obter nota superior a 06. A partir de 1947, o professor anota, ao final de cada ano, a porcentagem dos alunos aprovados, divididos por anos escolares.

No que tange à fiscalização desses documentos, encontram-se, nesses livros da escrituração escolar, alguns comentários. Em uma das páginas dos livros, há o seguinte comentário: “Devia ter escrito a média da prova em ordem decrescente. W. N. Goulart, 1941”. Ao longo do livro, localizam-se outras observações de como deveria ser feita a inscrição das informações nesses documentos. No final de cada ano, houve as assinaturas dos fiscais nas instituições escolares. Desta forma, infere-se que as mudanças dos registros nesses livros escritos pelo professor Rodeghiero iam ao encontro das determinações da administração pública municipal. Quanto ao livro de atas da escola, o documento apresenta mudanças em relação à forma de registrar a nota desses exames finais. As alterações são, basicamente, as mesmas do livro de registro de notas. Num primeiro momento, as notas obtidas nos exames finais eram divididas apenas pelo ano (série) dos alunos e, posteriormente, passam a ser divididas por masculino e feminino também. A nota, primeiramente, colocava-se somente com o número e, após 1938, começa-se a escrever “reprovado” ou “aprovado” ao lado das notas.

No desenvolvimento da pesquisa, foi encontrado o Regimento Interno dos grupos escolares e escolas isoladas do Município, o qual é redigido pelo poder público e orienta de forma detalhada como devem ser preenchidos os documentos da

escrituração escolar, bem como calcular a média dos alunos e as avaliações a serem realizadas.

Um dos itens observados, como mencionado, é a taxa de aprovação dos alunos. Esse índice foi realizado a partir das notas que constavam no livro de atas dos exames escolares e, com base nesse mesmo documento, quando o professor escreve “aprovado” ao lado da nota dos alunos com média superior a 6. Sendo assim, nos anos em que não aparece essa conceituação de “aprovado” ou “reprovado”, realizou-se essa porcentagem estabelecendo a média 6 para a aprovação, visto que, nos anos posteriores, essa é a média de acordo com as anotações do professor.

Optou-se por construir uma tabela que mostra o índice de aprovações nesse período de 1929 a 1950:

Tabela 8 – Descrição da porcentagem dos alunos aprovados nos exames finais da Escola Garibaldi durante os anos de 1929 a 1950.

Ano	**Aprovação**		**Ano**	**Aprovação**		**Ano**	**Aprovação**
1929	54%		1937	72%		1944	42%
1930	100%		1938	100%		1945	59%
1931	100%		1939	61%		1946	75%
1932	100%		1940	30%		1947	61%
1933	96%		1941	37%		1948	61%
1934	91%		1942	32%		1949	63%
1935	100%		1943	66%		1950	45%
1936	88%						

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos livros de atas de exames finais da Escola Garibaldi, 2015.

É necessário relativizar essa porcentagem de aprovação dos alunos com o fato de que nem todos os alunos que estavam matriculados na escola realizavam esses exames. Algumas inferências podem ser feitas a partir dos motivos que levavam alguns alunos a não realizarem esses exames finais.

Natália Gil (2007) escreve que, entre os alunos matriculados na escola, a prática era o docente indicar para fazer os exames finais aqueles alunos que tinham condições de serem aprovados. A autora escreve sobre as escolas do Estado de São

Paulo. Porém se pode pensar que o mesmo poderia ocorrer em Pelotas e na Escola Garibaldi. Em um período posterior (década de 1950), na documentação de uma das escolas englobada pela Garibaldi no período da nucleação do campo, percebe-se a anotação de que alguns alunos não realizarem os exames finais por não estarem aptos à sua realização.

No estado do Rio Grande do Sul, Hawat (2014) analisa as atas dos exames finais de Porto Alegre, num período um pouco anterior ao da Garibaldi e percebe que os alunos que realizaram essas provas são em menor número em relação aos matriculados.

É provável que na Escola Garibaldi não ocorresse essa “maquiagem” dos registros pelo professor, porque, em alguns momentos, ele escreve que alguns alunos não foram para os exames finais, mas, de qualquer forma, nem todos chegavam a participar dessas provas. O que se pontua é o fato de que esses alunos que não realizavam os exames poderiam não estar aptos a fazer tal prova e o professor indicava que não fizessem os exames.

Teixeira de Freitas (1948 *apud* GIL, N., 2007) explica que os alunos que não realizavam os exames finais, não eram considerados aprovados nem reprovados e, no ano seguinte, eram “alunos novos”, não configurando reprovação.

Esses números que constam na tabela 8 são com base no número de alunos que realizaram os exames escolares, sendo que, se fossem incluídos os que não chegavam a fazer essas provas finais, a taxa de aprovação seria logicamente menor da que consta na tabela.

A partir da tabela 8, o índice de aprovação é bem variável conforme o decorrer dos anos. Em alguns anos, por exemplo, todos aos alunos são aprovados e, em outros, o percentual fica em 32%. Pode-se perceber que, nos anos em que o índice de aprovação é menor (de 1940 a 1942), há um índice de aprovação muito inferior aos demais anos escolares.

Outro item observado é uma diferença na maneira como os alunos são aprovados. O professor refere-se como alunos aprovados com distinção, plenamente, e simplesmente e por último, os reprovados, sempre nessa ordem. Essa era uma nomenclatura da época para classificar os alunos de acordo com as notas.

Observando esses dados e cruzando-os com as entrevistas, pode-se inferir que um dos motivos que poderiam levar à reprovação é o aspecto linguístico. Conforme as narrativas das entrevistas, tanto as do banco de dados, quanto as realizadas pela

pesquisadora, na escola, sempre se ministrou o ensino em português e isso poderia ocasionar uma dificuldade na alfabetização, sobretudo no 1º ano, pois, até os anos da Segunda Guerra Mundial, ainda existia na localidade o predomínio do italiano.

Em conformidade com a contextualização do capítulo 2, nesse período, com a política da nacionalização, foram proibidas as línguas consideradas “estrangeiras”. Pesquisando nos relatórios do município de Pelotas, encontra-se o discurso da nacionalização do ensino, trazendo, inclusive, exemplos de escolas e professores que desrespeitavam essa normativa. Os relatórios trazem esses dados referentes às escolas que ministrariam o ensino na língua alemã, porém a proibição de outros idiomas incluía também o italiano. Infere-se que, nessa época, a fiscalização das escolas era maior e talvez se exigisse dos alunos um maior nível de aprendizado do que anteriormente, o que vai influenciar a sua aprovação.

Ao analisar os documentos e organizar os dados, percebe-se que um dos menores índices de aprovação é no 1º ano quando se tinha a exigência da alfabetização e talvez a questão da língua dificultasse a adaptação escolar.

Tabela 9 – descrição dos anos escolares e a porcentagem de aprovação dos alunos em seus respectivos anos da Escola Garibaldi de 1929 a 1950.

Ano (séries escolares)	Índice de aprovação
1º ano	65%
2º ano	79%
3º ano	70%
4º ano	73%
5º ano	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos livros de exames finais da Escola Garibaldi, 2016.

Outro item examinado a partir dos dados organizados do livro de atas de exames refere-se aos anos (séries) escolares e à regularidade destas. A tabela a seguir mostra o período em que foi ministrado cada ano escolar.

Tabela 10 – Descrição dos anos escolares (séries) ofertadas entre 1929 a 1950.

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5ºano
1929	X	X			
1930	X	X	X		
1931	X	X	X		
1932	X	X	X		
1933	X	X	X		
1934	X	X			
1935	X	X	X		
1936	X	X	X		
1937	X	X			
1938	X	X			
1939	X	X	X		
1940	X	X	X		
1941	X	X	X	X	
1942	X	X	X	X	
1943	X	X	X	X	
1944	X	X	X	X	
1945	X	X	X	X	
1946	X	X	X	X	X
1947	X	X	X	X	
1948	X	X	X	X	
1949	X	X	X	X	X
1950	X	X	X	X	

Fonte: Tabela elaborada pela autora, 2015.

Conforme pode ser notado, o primeiro e o segundo ano foram ministrados em todos os anos que a pesquisa abrange, ou seja, de 1929 a 1950. O terceiro ano já não foi realizado em todos os anos. O quarto ano em menor período ainda e o quinto ano somente em dois anos. Esses dados nos indicam, primeiramente, que a maioria das crianças estudavam apenas nos anos iniciais, o 1º e o 2º. A maioria não completava o 5º ano. O índice de reprovação também poderia ser indicativo dessa não

regularidade dos anos finais, pois, se não tivessem alunos aprovados, por exemplo, no 3º ano, não se teria a possibilidade de formar no ano seguinte a série subsequente. Porém, ao olhar esses documentos e observar o número de aprovações em determinado ano letivo, no ano subsequente, esse mesmo número de crianças deveria estar na 2ª série. Entretanto, não era o que acontecia. A fim de exemplificar, no ano de 1930, a primeira série contou com 40 alunos que realizaram os exames finais, sendo todos aprovados e, no ano seguinte, 1931, havia na segunda série somente 06 alunos. Nesse sentido, começou-se a questionar sobre o porquê de tantos alunos não estarem na escola. Uma das possiblidades seria o que se pretendia com as escolas em uma área rural nesse período, ou seja, ter as noções de escrita, leitura e operações matemáticas e, logo que fossem aprendidas, as pessoas saíam da escola. Uma das entrevistas converge nesta direção:

> **E quando a senhora estudava como era a escola?**
> Só ele era o professor [José Rodeghiero], tinha duas turmas de manhã e de tarde, até a 5ª série. Eu saí na 4 porque eu já estava muito grande e não quis mais ir na escola, já que eu não iria seguir, para que ir. Só tinha aquela sala onde é o museu (M. E. C, 2015).

Ao entrevistar alguns dos alunos da Escola Garibaldi, eles relatam não lembrarem se eram aprovados ou reprovados ao longo dos anos em que estudaram. Neste sentido, pode-se pensar que existiam esses exames no intuito de fiscalizar. Entretanto, o aluno não lembra ou não sabia se era reprovado. O trecho a seguir mostra uma das falas que corroboram esta discussão: “[...] no fim do ano tinha os exames, provas, eu nem sei se rodei, deve estar marcado lá, não me lembro mais” (O. C., 2015). Outro aspecto relevante, no que tange à aprovação escolar, é a rememoração, por parte dos alunos entrevistados, de que, naquela época, não havia reprovação escolar. Conforme as narrativas, era muito difícil algum aluno ser reprovado. Segue o excerto a seguir “[...] Ah ele tocava, aquilo não podia ser reprovado, tinha que passar, ah todo mundo ...era difícil ser um reprovado. [...] Ah não reprovava [...]” (J. C., 2015).

Nesta perspectiva, ao analisar os livros de atas de exames finais da escola, percebe-se um índice de reprovação considerado alto, na década de 1940. Entretanto, os entrevistados falam da não reprovação. Assim, é possível que o professor não revelasse o resultado até pela concepção da escolarização que se tinha na época: nessas escolas isoladas, os pais queriam que os filhos se alfabetizassem, aprendendo a ler, a escrever e a realizar as primeiras operações.

Como a Escola Garibaldi era multisseriada, no ano seguinte, os alunos continuariam estudando todos juntos, independentes da aprovação ou da reprovação escolar. Dessa forma, isso pode ter facilitado para que a memória da reprovação escolar não fosse algo marcante para esses alunos. Para Pollack (1992, p. 203) “[...] a memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado”. Ainda, nessa discussão sobre o que a memória seleciona para lembrar, escrevem as autoras:

> [...] Ao tentar se reconstituir o passado, omitindo partes, ou extrapolando fatos, ou mesmo contando fragmentos de um todo maior, o pesquisador tenta reconstruir o passado, tenta escrever uma história. Ou seja, não está necessariamente a reproduzir acontecimentos com fidedignidade absoluta (WEIDUSCHADT; FISCHER, 2009, p. 67).

Tendo em vista as reflexões feitas anteriormente sobre a memória, essa é seletiva, constituída de lembranças e esquecimentos, pode não ter sido consolidada essa memória da reprovação escolar, pelo fato de os alunos estarem todos na mesma sala. Ou os alunos não sabiam se eram aprovados ou reprovados. Neste sentido, é possível pensar no que se constituía como normativa e como operava a escrituração desses documentos controlados pela fiscalização e o que realmente acontecia na prática.

Pensando na composição das disciplinas escolares e a memória dos entrevistados sobre elas, contrapondo-as aos livros de registros da escola, compreende-se que os entrevistados não mencionem todas as disciplinas que constam nos livros da escola. A partir disso, pode-se pensar que essas disciplinas relembradas pelos narradores são as que tinham maior frequência e regularidade na organização curricular. Eram as disciplinas consideradas básicas para as escolas do meio rural. Um dos entrevistados traz essa lembrança: “Olha escola antigamente, iam aprender a escrever e fazer as primeiras contas neh e isso aí” (O. C., 2015). As lembranças da instituição escolar são, em alguns momentos, evocadas como um período difícil, por se tratar de uma escola multisseriada onde havia várias séries no mesmo espaço e só um professor para conduzir.

O mesmo entrevistado ressalta a diferença de idade existente entre os alunos, ao estudarem vários anos escolares juntos. Em outra narrativa, é feita alusão de que o ensino só melhorou na localidade quando foi construído o atual prédio da Escola Garibaldi na década de 1970. Sobre esse ponto, é possível fazer algumas considerações no que diz respeito à desvalorização das escolas multisseriadas diante das seriadas. Estas se estabeleceram como um novo modelo educacional que viria

como algo melhor que a multisseriação. Neste sentido, esse pensamento da dificuldade das escolas multisseriadas está imbuído nessa conjuntura que valoriza a seriação. Novamente recorrendo à teoria sobre a memória, entende-se que a sua evocação é algo construído, ou seja, relembra-se a partir do presente e logicamente está imbuída de vivências posteriores ao tempo relembrado, o que corrobora a assertiva do que Janaína Amado (1995) traz sobre o vivido e a memória. Assim, nos dias atuais, tem-se como modelo de escola a seriada e, por conseguinte, é “natural” a relação de que, na escola onde havia várias turmas no mesmo espaço com um único professor, seria mais difícil o ensino. Aqui se pode fazer a discussão a partir da “extinção” das escolas multisseriadas e a política de nucleação das escolas rurais, a qual concentra alunos em uma localidade, transferindo os alunos de outras escolas para a chamada escola-polo. A Escola Garibaldi, objeto deste estudo, transformou-se numa escola-polo a partir dos anos de 1990, recebendo mais seis escolas. A partir disso, pode-se pensar algumas questões no sentido do que essa mudança representou para a comunidade e, de certa forma, se manifesta de forma implícita na fala dos sujeitos entrevistados para essa pesquisa.

Fagundes e Martini (2003) escrevem o impacto que causou em algumas comunidades rurais o fechamento das escolas para efetivar a nucleação. Para as autoras, a escola cumpria, nestas localidades, um papel que ia além do espaço escolar, mas também um ambiente de socialização e confraternização para os moradores locais. A escola era o lugar onde a comunidade participava de comemorações do Dia das mães, Dia dos Pais, enfim, os pais eram partícipes da vida escolar e, com o fechamento da escola, perder-se-ia esse sentimento, digamos, de identidade com a instituição escolar. Aliado a isso, soma-se a questão do transporte escolar e as longas distâncias por vezes percorrida pelos alunos para se chegar à escola-polo. Com isso, pretende-se abordar a Escola Garibaldi a partir da fala dos entrevistados da pesquisa e tendo em mente a reflexão sobre o modelo de escola seriada e a implantação das escolas-polos com a política da nucleação. A comunidade da Colônia Maciel, ao mudar do tipo de escola multisserriada para seriada e, depois, com a nucleação a Escola Garibaldi, esta torna-se uma das escolas-polos da região. Desta forma, a comunidade que participava da vida escolar continuou da mesma forma, tendo em vista que aos moradores da Maciel não foram sentidas mudanças quando da transformação da escola multisseriada nem quando a Garibaldi vira uma escola maior, visto que continuou no mesmo espaço territorial.

Desta forma, ao rememorar como era a Escola Garibaldi na década de 1940 enquanto escola multisseriada, os entrevistados trazem que era um período difícil pela quantidade de alunos e ser somente um professor. O que está se problematizando é o fato de que os entrevistados desta pesquisa, hoje, são os pais e ou avós dos atuais alunos da Garibaldi e, sendo assim, as rememorações estão imbuídas do que significa também hoje a escola na localidade, que representou um ganho para a comunidade quando foi construído o atual prédio da instituição. Um dos entrevistados ressalta a permanência da escola, o fato de que mesmo sendo difícil, às vezes, o ensino, vindo crianças de outras localidades distantes, a escola nunca fechou e continua até os dias atuais com boa estrutura.

É interessante observar que os entrevistados relembram o bom ensino da época. Eles reforçaram nas falas que o professor ensinava bem e ficava gravado o que ele falava.

Estudando o livro de registro das notas e dando ênfase às disciplinas escolares, sua trajetória e permanência, podem ser realizadas algumas análises do currículo da época. No livro de notas da Escola Garibaldi, consta uma lista de 19 disciplinas, porém algumas não eram ministradas pela escola. Importante observar que o documento trata como disciplinas alguns itens que não são propriamente disciplinas, mas, sim, itens a serem avaliados, a saber, comparecimento, comportamento e número de faltas. Ao longo dos anos, vai-se modificando a estrutura do número de disciplinas, umas deixam de serem ministradas, juntam-se disciplinas formando uma só, enfim vão se alterando com o tempo.

Constam, no livro de notas da escola, os seguintes itens e disciplinas: comparecimento, número de faltas, comportamento, centro de interesse[37], português, matemática, história pátria, geografia, sciencias[38] físicas e naturais, educação moral e cívica, educação higiênica, educação doméstica, desenho, trabalhos manuais, cultura física, puericultura, datilografia, música e higiene.

Chervel (1990) analisa a história das disciplinas escolares. Para o autor, “é às circunstâncias de sua gênese e à sua organização interna que as disciplinas escolares devem o papel, subestimado, mas considerável, que elas desempenham na história do ensino e na história da cultura” (1990, p. 221).

[37] Para Aires (2011) o centro de interesse deve estar relacionado com a vivência cotidiana do aluno.
[38] Manteve-se aqui a escrita original da época.

Ressalta-se que essa análise relativa às disciplinas escolares situa-se entre os anos de 1939 a 1950, pelo fato de não haver registros anteriores a esses anos. Desta forma, embora o recorte temporal do projeto dissertativo abranja um período anterior a 1939, no que tange a esse estudo das disciplinas do currículo da época, abordar-se-á a partir desse ano.

A tabela a seguir mostra a distribuição ao longo do período de 1939 a 1950.

Tabela 11 - descrição das disciplinas e itens a serem avaliados na Escola Garibaldi durante os anos de 1939 a 1950.

	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945	1946	1947	1948	1949	1950
1. Comparecimento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2. Nº de faltas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3. Comportamento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4. Centro de Interesse												
5. Português	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6. Matemática	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
7. História Pátria	X	X	X	X	X				Y	Y	W	W
8. Geografia	X	X	X	X	X		X	X				
9. Sciencias físicas e naturais	X	X	X	X	X				X	X		
10. Ed. Moral e cívica	X	X	X	X	X							
11. Ed. Higiênica	X	X										
12. Ed. Doméstica												
13. Desenho			X	X								
14. Trabalhos manuais												
15. Cultura física												
16. Puericultura			Leitura*	Leitura	Leitura							
17. Datilografia												
18. Música			X	X	X							
19. Higiene	X	X	X	X	X							

Legenda: X indica que a disciplina foi ministrada naquele ano;
Y duas disciplinas que formaram uma nota somente;
W cinco disciplinas que formaram uma única nota.
*indica que durante os anos de 1941, 1942 e 1943 o professor introduziu a disciplina de leitura no espaço destinado a disciplina de puericultura.

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base no livro de registros de notas, 2015.

Conforme pode ser observado, algumas das disciplinas não eram ministradas pela escola em nenhum dos anos analisados, como é o caso das disciplinas de centro

de interesse, educação doméstica, trabalhos manuais, cultura física, puericultura, datilografia. Porém, no livro de registro de notas, há espaço para avaliação delas, o que pode indicar que talvez houvesse uma orientação do poder público quanto as disciplinas a serem ensinadas. Esse poderia ser um documento padronizado para todas as escolas e cada instituição escolar adaptava-se conforme suas singularidades. Os três itens – comparecimento, número de falta e comportamento – receberam avaliação em todos os anos em que se encontraram os documentos, de 1939 a 1950.

Ao observar o livro de registro das notas da Escola Garibaldi, consta no cabeçalho como sendo publicado pela “Diretoria de Educação e Saúde Pública”, ou seja, um documento padronizado para todas as escolas, onde havia espaço para inserção das inúmeras disciplinas citadas acima.

Observando a tabela, nota-se: as disciplinas de português e matemática sempre foram lecionadas. Essas seriam as disciplinas primeiras para a alfabetização dos alunos. Por isso, foram sendo sempre ofertadas. A disciplina de sciencias físicas e naturais, geografia e história também foram ensinadas em quase todos os anos analisados. Educação moral e cívica aparece em vários anos também.

Com menor frequência, aparecem as disciplinas de educação higiênica, desenho, música e higiene. É presumível constatar que essas que não possuem uma permanência no decorrer dos anos são disciplinas consideradas de menor importância, sobretudo em escolas no meio rural.

De igual modo, é interessante observar a adaptação e a transformação das disciplinas citadas no livro ao longo dos anos. Como se anunciou precedentemente, algumas disciplinas foram agregadas a outras no transcurso do tempo, formando apenas uma nota. Nos anos de 1947 e 1948, as disciplinas de história pátria e geografia formavam uma nota única; em 1949 e 1950, as disciplinas de história pátria, geografia, sciencias físicas e naturais, educação moral e cívica e educação doméstica produziam apenas uma nota.

Outro item interessante refere-se ao campo onde deveria ser colocada a disciplina de puericultura. Porém, esta nunca foi ministrada e o professor utiliza esse espaço e, nos anos de 1941 a 1943, inclui uma nova disciplina: leitura e atribui nota a esta, colocando na coluna destinada incialmente à puericultura.

Os alunos entrevistados lembram-se de estudarem as disciplinas básicas, como português, matemática e estudos sociais. As disciplinas de história e geografia

eram acrescidas no 4º ou 5º ano. Novamente faz-se o cruzamento das fontes, das produzidas pela história oral com as da escrituração escolar. Há, no mencionado livro, outras disciplinas avaliadas além das relembradas pelos sujeitos da história oral. Nesse momento, são válidas as reflexões de Janaína Amado sobre o que as pessoas vivem e o que relembram. Para a autora:

> [...] vivência e memória possuem naturezas distintas, devendo, assim, ser conceituadas, analisadas e trabalhadas como categorias diferentes, dotadas de especialidade. O vivido remete a ação, à concretude, às experiências de um indivíduo ou grupo social. A prática constitui o substrato da memória; está por meio de mecanismos variados, seleciona e reelabora componentes da experiência (AMADO, 1995, p. 131).

A partir dessas considerações relacionadas a história e trajetória das disciplinas escolares, pode-se notar que haveria, por parte do poder público municipal, normatização e indicação na organização dessas disciplinas, preconizando quais deveriam ser ministradas e quais não seriam necessárias. Igualmente, as mudanças que houve, conforme se evidenciou, poderiam ser reflexo de uma política e de uma legislação específica para o ensino. Por conseguinte, procurou-se localizar se havia, nessa época, alguma legislação específica para a temática acima discutida. O professor, ao fazer o registro das notas, escreve que o faz de acordo com um regimento do município atendendo ao Art. 5ª do Regimento interno dos grupos escolares e escolas isoladas deste município, aprovado pelo decreto nº 78 de 04 de novembro de 1944, o que demostra uma regularidade na forma de preencher esses documentos. Conforme este documento: “art. 5º - No dia de início do ano letivo, lavrar-se-á, no livro de atas de exames, o têrmo de abertura dos trabalhos escolares, o qual deverá ser assinado pelo diretor e pelos professores da escola” (DECRETO, nº 78, 1944).

Outro documento encontrado foi um decreto do ano de 1945, o qual versa especificamente sobre quais disciplinas deveriam ser ministradas em cada um dos anos (séries) escolares. Esse documento é específico para as escolas primárias do município.

A partir desse documento, é possível fazer o cruzamento com os dados produzidos a partir do livro de registros de notas da Garibaldi e fazer algumas considerações e inferências a partir dessas análises.

Uma das primeiras análises a serem feitas foi comparar as disciplinas ministradas pela Escola Garibaldi no ano de 1945 e as que constam nesse documento do município. Conforme o livro de registro de notas da escola, no ano de 1945, foram

ensinadas as disciplinas de português, matemática, geografia e sciencias físicas e naturais além da avaliação dos itens de comportamento, número de faltas e comparecimento. Ao observar as disciplinas dos anos seguintes a 1945, outras disciplinas são lecionadas, a saber, história pátria (junto com geografia), educação moral e cívica, e educação doméstica.

Ao olhar as disciplinas que esse documento de 1945 indica, percebe-se que há outras disciplinas e outras denominações das mesmas disciplinas. Constam em número de 11, a serem ministradas nos diversos anos escolares, conforme ilustra a tabela a seguir:

Tabela 12 – Descrição das disciplinas que constam no Programa de ensino para as escolas primárias do município de Pelotas no ano de 1945.

	1 º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Matemática	X	X	X	X	X
Linguagem: Leitura	X	X	X	X	X
Linguagem: Escrita e caligrafia	X	X	X	X	X
Linguagem: Composição	X	X	X	X	X
Linguagem: Gramática e ortografia	X	X	X	X	X
Linguagem: Literatura	X	X	X	X	X
Estudos sociais	X	X	X	X	X
Desenho e artes aplicadas	X	X	X	X	X
Música	X	X	X	X	X
Estudos Naturais	X	X	X	X	X
Moral e civismo					X

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base no Programa de ensino para as escolas primárias do município de Pelotas no ano de 1945.

A partir do exposto, pode-se notar que algumas disciplinas que estavam indicadas nesse documento não eram praticadas na Garibaldi e, em algumas, nem havia no livro de registro de notas o campo destinado, como é o caso, por exemplo,

da disciplina de literatura e estudos sociais. Entretanto a caracterização dessa última, no documento de 1945, refere-se a história e geografia, ou seja, tinha somente uma denominação diferente das ministradas na Garibadi.

Primeiramente, pensou-se que algumas disciplinas não eram ministradas pelo fato de não haver nesse ano, por exemplo, a 5ª série, onde deveriam ser ministradas essas disciplinas, pensando que haveria distribuição diferente das disciplinas nas séries escolares. Porém, ao analisar mais minuciosamente o livro de registro de notas da Garibaldi, percebe-se que não há diferenças nas disciplinas ministradas nos anos escolares, ou seja, o que se ensinava no 1º ano valia para o 2º, 3º, 4º e 5º.

Finalizando essa discussão acerca das disciplinas escolares, dos índices de aprovação e reprovação da escola, bem como dos dados obtidos através dos livros da escrituração escolar, um último aspecto observado relaciona-se aos outros documentos que a Escola Garibaldi mantém.

Com a nucleação na década de 1990, muitos são os documentos dessas instituições escolares armazenados no arquivo da escola, tais como: registro de notas, livros de matrícula, atas dos exames finais, fichas de alunos.

Todavia, é significativo descrever os acervos dessas escolas, relativos ao mesmo recorte temporal desta pesquisa. A escola Bernardo Taveira Júnior foi criada no mesmo ano da Garibaldi e as demais um pouco depois, e conservaram essa documentação. Ao folhear os livros de registro de notas dessa escola nas décadas de 40 e 50, percebe-se que a maneira de fazer os registros é igual ao modo como o professor José Rodeghiero escrevia nos livros da Garibaldi. No que tange à reflexão da mudança das disciplinas escolares expostas anteriormente, percebe-se que as disciplinas ministradas na Garibaldi eram as mesmas ensinadas nas outras escolas. Nos anos em que se identificam, nos livros da Garibaldi, várias disciplinas formando uma nota única, na outra escola, acontece o mesmo processo. É importante assinalar que, nesses livros, analisa-se o que os documentos pontuam, o que acontecia com essas disciplinas na época, podendo a prática estar distanciada.

Esses dados podem ser indicativos de que havia todo um controle e fiscalização tanto no modo de como preencher esses livros que, se observa, eram distribuídos pela administração pública, quanto na orientação das disciplinas a serem ministradas nessas escolas rurais.

Com essas fontes da escrituração, é possível enxergar, de forma mais sistematizada, como estava sendo organizada a Escola Garibaldi no período de atuação do professor José Rodeghiero.

Através da fontes da escrituração, foi possível escrever como a escola esteve estruturada, bem como trazer alguns dos aspectos da instituição e da cultura. Conforme se pontua no capítulo 1, entende-se que, dentro da cultura escolar, há elementos que são específicos de determinada instituição e outros que estão inseridos dentro de um contexto mais geral, como, por exemplo, o currículo da época. O exercício de determinadas disciplinas em detrimento de outras faz parte de uma conjuntura mais abrangente. É claro que ajudam a constituir a cultura escolar das instituições escolares. Entretanto, é necessário estar atenta que não se configuram como algo peculiar daquele local. Neste trabalho dissertativo, o que se pontua como uma particularidade da instituição educativa é a relação com a comunidade local, tangenciada por aspectos identitários étnicos, o que ocasionou a permanência do professor José Rodeghiero na instituição e a permanência deste ao longo dos anos. Dessa forma, o próximo tópico irá deter-se especificamente sobre o professor José Rodeghiero na regência da escola, bem como a relação com a comunidade local e o pertencimento étnico.

4.3 Professor José Rodeghiero

Neste ponto da dissertação, será abordada a trajetória do professor José Rodeghiero e sua atuação na Escola Garibaldi, bem como na comunidade da Colônia Maciel, o que possibilitou sua permanência na instituição durante 22 anos consecutivos. Neste momento, serão utilizadas fontes de variadas tipologias, como as narrativas orais, os jornais, o manuscrito do professor, os relatórios da Intendência Municipal e as entrevistas, tanto as realizadas para esta pesquisa, quanto as do MECOM. Entre as entrevistas, destaca-se a realizada com dois filhos de José Rodeghiero, em que eles narram alguns episódios da trajetória do professor. Essa narrativa está presente no banco de dados do MECOM e mais uma entrevista com outro filho do professor, realizada pela pesquisadora.

Primeiramente, é necessário frisar novamente que se utilizam as reflexões sobre identidade e identidade étnica, uma vez que esta comunidade esteve formada

inicialmente por descendentes de imigrantes italianos e essas discussões ajudam a analisar a problemática deste trabalho. Ressalta-se que este não é um estudo biográfico, mas que procurou trazer alguns aspectos da trajetória de vida do professor pelo fato de o recorte temporal da pesquisa estar focado no período de sua atuação.

Inicialmente, e como já se demonstrou, o professor José Rodeghiero era descendente das famílias de imigrantes italianos que se instalaram na Maciel. Conforme as entrevistas com os filhos do professor, Natal e Ariano Rodeghiero, seus avós (pais de José Rodeghiero) ter-se-iam se instalado no Estado de Minas Gerais, onde nasceu José Rodeghiero no ano de 1894.

Conforme esta entrevista com os filhos do professor, os pais deste ao chegar ao Brasil, foram trabalhar no Estado de Minas Gerais. Após, alguns anos, vieram para o Rio Grande do Sul trabalhar nas pedreiras na localidade de Monte Bonito no município de Pelotas e, quando finalizou o trabalho das pedreiras, instalaram-se na Colônia Maciel. Conforme a narrativa, a ida à Colônia Maciel foi em razão que “já tinha muitos italianos lá” (MECOM 5). Aqui, percebem-se elementos da etnicidade presentes nestas narrativas, uma das categorias de análise principais para a compreensão deste texto.

O professor, antes de atuar na Escola Garibaldi, dava aulas na região em um colégio particular, onde os alunos subsidiavam o seu salário. Depois, deu aula na região subvencionada pelo estado. As subvenções eram uma prática comum neste período de tempo. As subvenções eram dadas com a condição de as aulas serem ministradas na língua vernácula (LUCHESE, 2OO7).

No relatório da Intendência do ano de 1927, encontra-se referência à subvenção concedida ao professor Rodeghiero, conforme o documento: “Aulas subvencionadas pelo município – com o fim de manter as respectivas escolas, concedí auxílio anual de 600 $000 aos professores Joaquim Thomaz Affonso dos Reis e José Rodrigheiro, já subvencionados pelo Estado” (RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA, 1927, p. 227). No relatório do ano anterior, 1926, há a listagem das aulas subvencionadas pelo Estado, onde está listado o professor José Rodeghiero na região do Rincão da Caneleira, também na área rural do município de Pelotas. Em outro, mais recuado no tempo, do ano de 1915, também cita o professor José Rodeghiero como sendo subvencionado pelo Estado na mesma localidade. Assim, pode-se compreender que este professor ministrou aulas na região pelo menos desde o ano de 1915. Em uma das entrevistas realizadas, é mencionado que José Rodeghiero ministrou aulas

durante 40 anos na zona rural do município. No ano de 1929, o docente começa a ministrar aulas na Escola Garibaldi.

É importante observar que, no manuscrito do professor José Rodeghiero, não há menção a essas atividades dele antes da Escola Garibaldi. Para dar aula na Garibaldi o professor realizou um concurso. Sobre esse, encontram-se informações no próprio manuscrito e também nos periódicos locais.

Na data de oito de janeiro de 1929, foi publicado, no periódico Diário Popular, divulgação do edital de concurso para as escolas municipais rurais, estabelecendo que seriam realizadas provas escritas e orais. Um ponto interessante de pensar sobre este concurso era que, nessa mesma notícia, encontra-se outro edital, no mesmo modelo, referindo-se às escolas urbanas, o que demonstra que os interessados se inscreviam especificamente para trabalhar na área rural ou na urbana. Neste momento, é possível pensar a permanência do professor nas escolas rurais, visto que era mais fácil a adaptação de uma pessoa que já fosse da região.

Neste mesmo ano de 1929, o professor Rodeghiero presta concurso para dar aula na Escola Garibaldi. Encontra-se uma reportagem no jornal Diário Popular sobre o concurso realizado pelo docente para dar aula na referida escola. Extraiu-se do jornal o seguinte trecho:

> Concurso para professores rurais
> Perante a banca composta dos Drs. Jorge Salis Goulart, presidente Hugo Vieira da Cunha e Romeu Iruzum, examinadores, e assistência do diretor interno da Instrução Pública Sr. João Simões Lopes Filho, realizou-se o exame para professores rurais, tendo sido aprovados os candidatos Lamartine Augé, Dinah Veiga, Affonsina Lafourcade, **José Rodrigheira[39]** e Flora Sequeira Padilha (DIÁRIO POPULAR, 19/02/1929, p. 1, grifo nosso).

Com essa citação, percebe-se que havia concurso específico para os professores no meio rural, o que denota que, naquele momento, os professores se inscreviam no concurso para a zona rural ou urbana. O professor Rodeghiero registra em seu manuscrito quando passa a residir numa casa próxima à escola. Esta era uma prática comum na época: o professor das escolas rurais residir próximo ou junto à escola. Um entrevistado ressalta que o professor ministrou aulas em outra escola. Segue o depoimento:

> A primeira foi a Garibaldi, eu nem sei que não foi, não tenho datas.
> **Foi 1929 que começou as aulas**
> Que começou em 1929?
> **Sim, em 1929 foi construída e em 1929 começou as aulas.**

[39] Aqui o nome do professor foi reproduzido da mesma forma que se encontra na notícia do periódico.

> Então, o papai deu aula em outra escola antes, lá no Rincão da Caneleira, já ouviu falar nesse nome?
> **Sim, é ali perto neh.**
> É ali perto. Eu me lembro, não sei que idade eu tinha, vinha o papai chegando da outra escola, um dia de chuva, naquele tempo usavam essas capas que esses gaúchos usam e chapéu redondo para não se molhar. Vinha chegando da outra escola para a Escola Garibaldi (N.R., 2016)

Sobre a formação de José Rodeghiero, nas narrativas é ressaltado que este estudou por conta própria:

> Eu acho que ele estudou foi sozinho, eu sei que ele foi nomeado, naquele tempo não dizia prefeito era interventor, foi nomeado pelo interventor, não me lembro, não sei quem era. Não sei como é que ele aprendeu, lendo em livros talvez, o papai sabia um monte de coisa, ele entendia, 5 matérias assim e era puxado viu, entrava noite a dentro (N. R, 2016).

Conforme será pontuado nesta pesquisa, José Rodeghiero não exerceu somente a função de professor na Colônia Maciel, mas esteve integrado à comunidade local. Nos jornais consultados, durante o recorte temporal da pesquisa, não se encontraram outras notícias referentes à atuação de José Rodeghiero enquanto professor. Há outras matérias que extrapolam as funções de docência. Aparecem notícias sobre o seu envolvimento com plantações de uva e com a produção de vinho na localidade, as quais se configuram como importantes elementos para pensar a atuação do professor no contexto local, conforme a reportagem:

> Os vinhedos na Colônia Maciel
> O professor José Rodeghiero, residente na “Colônia Maciel”, 5º distrito deste município e secretario da Comissão Distrital Prolevantamento da Viti-Vinicultura na Colônia Maciel, é um grande entusiasta pela cultura da videira. Não medindo esforços, percorreu aquele distrito, e fez o levantamento da existência de pés de parreiras enviando ao escritório a seguinte relação [...] (DIÁRIO POPULAR, 06/02/1935 p. 5).

Com esta notícia, percebe-se que o professor atuava em outras atividades na Colônia, era uma pessoa envolvida no grupo local. Além disso, por ser também professor a ele foi creditada a função de secretário dessa cooperativa, conforme se mostra a seguir.

Com base nas entrevistas realizadas, pode-se notar que o professor era participativo nas famílias e nas questões da região. Em algumas notícias veiculadas no jornal “Diário Popular”, é possível perceber que o professor era membro influente na “Sociedade Cooperativa Vitivinícola”, uma associação organizada para tratar questões referentes à plantação de uvas na Colônia Maciel. De acordo com os periódicos locais, o professor exercia a função de secretário e de orador nos momentos necessários. Com isso, pode-se observar que a permanência do professor na escola e, mais do que isso, a própria manutenção da escola foi influenciada pela

figura pessoal do professor e o vínculo com a comunidade. Na notícia do Diário Popular, é reproduzido o discurso do orador da sociedade, o professor José Rodeghiero (DIÁRIO POPULAR, 11/10/1938 p. 12).

Neste contexto, pode ser pensada a relevância deste profissional na comunidade, não atuando somente como docente, mas também como a pessoa que iria concentrar suas funções numa sociedade cooperativa. A mesma reportagem do Diário Popular diz que a diretoria foi escolhida por votação. Logo, o professor José Rodeghiero foi escolhido para ser o secretário. Nesta perspectiva, pode-se inferir que ele era a pessoa com o maior nível de instrução do local e, por atuar como professor, era também escolhido para a tarefa de secretariar a cooperativa.

No jornal A Opinião Pública, no ano de 1940, é publicada notícia com o seguinte título: “A Sociedade Cooperativa Vitivinícola Pelotense Ltda. homenageou, ontem, na Colônia Maciel, ao dr prefeito municipal”. Nessa matéria, foi relatado que a comitiva do poder público municipal foi recepcionada pela comunidade local, juntamente com o cônego Jacob Lorenzet, conforme a notícia, antigo vigário da localidade e produtor de vinhos. Dentro das comemorações, houve missa na Igreja Católica, sendo que estava presente o coral da igreja, o qual, conforme o periódico, era formado “pelas alunas do professor José Rodeghiero”. Após a missa, foram para o almoço oferecido, sendo que, nesse momento, discursou em nome da cooperativa o professor José Rodeghiero e, depois, o Cônego Jacob.

Disso, percebe-se, nas notícias veiculadas, a menção à comunidade, a figura do professor e do Padre, denotando a importância atribuída a estas pessoas pelo grupo local, sendo que a instituição religiosa (de orientação católica) estava presente na vida comunitária. Igualmente, o professor José Rodeghiero era legitimado pelos moradores da região, exercendo funções para além das atividades de sala de aula.

Nas escolas rurais, onde uma pessoa da própria comunidade assume a docência da instituição, era comum também esse professor representar papel importante na comunidade. Nas narrativas orais, alguns entrevistados ressaltam que o professor também se ocupava da plantação de uvas e fabricação de vinhos na localidade e, por isso, era membro desta associação. No manuscrito, é mencionado o assunto:

> Foi conseguido o Fundo de Reserva da extinta Soc. Coop. Viti-vinicola Pelotas ltda de que era presidente o prof. José Rodeghiero na importância de mil e duzentos e seis cruzeiros da Caixa Escolar desta escola e aplicados em favor dos alunos pobres e há compra de uma ótima pêndula (MANUSCRITO, 1949).

Neste trecho do manuscrito, pode-se identificar que a escola, mesmo estando ligada ao poder público, recebeu auxílio financeiro da Sociedade Vitivinícola, da qual o professor fazia parte. A comunidade local se envolvia com a instituição escolar, e o professor José Rodeghiero, por estar envolvido no meio comunitário e ser morador da localidade, fazia essa mediação. Por isso, manteve-se durante tempo na regência da escola.

Na mesma notícia, relata-se solenidade ocorrida, a Escola Garibaldi é mencionada como o lugar onde se realizou a assembleia. Aqui se pode pensar na escola como um importante espaço para a comunidade. As suas dependências foram utilizadas em práticas além das atividades de sala de aula. Nessa conjuntura, a escola representava uma conquista relevante para a população local, bem como seu espaço era compartilhado por diferentes entidades cooperativas e religiosas.

Nos periódicos A Federação e O Momento,[40] há notícias sobre a atuação da "Sociedade Cooperativa Vitivinícola", conforme os jornais. No periódico A Federação, em data de 25 de abril de 1935, noticia-se a chegada da caravana de vitivinicultores pelotenses à capital do Estado para uma reunião com o governador. Nessa reportagem, mencionam-se os nomes das pessoas envolvidas, sendo que o professor é citado bem como o padre da igreja local, Jacob Lorenzet. Já a matéria do jornal O Momento, em data de 02 de maio de 1935, refere-se à visita desta caravana à Caxias do Sul, com o objetivo de conhecer vinícolas e cantinas na Serra Gaúcha. Assim, é notável, através da reportagem na imprensa jornalística, o envolvimento tanto do professor quanto do padre local nesta sociedade.

Ainda, estudando os periódicos, sobre o ensino rural há informações sobre os salários dos professores, conforme a notícia: "Precária a situação dos nossos professores rurais; Pleiteiam do prefeito Albuquerque Barros o aumento dos vencimentos. Recebem, mensalmente, 165$000" (DIÁRIO POPULAR, 24/06/1942 p. 8). Conforme o periódico, um dos motivos para a precariedade do ensino era o salário dos docentes.

Interessante observar e cruzar os dados com o manuscrito que o professor José Rodeghiero escreveu sobre a Escola Garibaldi, no qual ele registra alguns acontecimentos da escola e há trechos sobre os salários, conforme o documento:

> Ora os vencimentos do professor eram primeiramente Cr$ 150,00, anos depois passaram a ser Cr$ 165,00, até 1943. Passando depois para Cr$

[40] Edições disponíveis neste link: http://memoria.bn.br/hdb/uf.aspx.

> 300,00 e depois para Cr$ 350,00 felizmente nesta data para Cr$ 525,00, animando assim o ânimo do professor, para com mais eficiência desempenhar a sua missão (MANUSCRITO, s/d.).

Nota-se que o professor registra, no manuscrito, o aumento salarial que recebeu ao longo de sua atuação, o que está em consonância com a publicação do periódico. O fato de o jornal noticiar sobre este aumento de salário denota uma propaganda do poder público em ressaltar que estava preocupado com esses assuntos. Nos decretos municipais, no ano de 1948, encontram-se registros da gratificação ao professor, conforme o documento: “Concede a gratificação adicional de 15% ao funcionário José Rodeghiero” (DECRETO, 1948)

Em concordância com o exposto anteriormente, a análise das narrativas orais, tanto as realizadas quanto as constituídas como acervo, foram estudadas ao longo deste trabalho e não num tópico único, por entender que essa é a melhor forma de fazer uso destes dados. Assim, utilizam-se, neste momento, as memórias evocadas sobre o professor José Rodeghiero. Nestas narrativas, há duas vertentes, uma especificamente sobre a atuação de José Rodeghiero como professor e outra, de forma mais ampla, da sua inserção na localidade. É importante mencionar que esses dois itens não estão dissociados, pois a permanência do professor está condicionada a sua inserção no meio local.

Sobre a relação do professor como comunitário local, aparecem memórias da sociedade vitivinícola. Em uma das entrevistas:

> **P:** E quem que era o presidente da cooperativa?
> **E:** Poxa eu nem sei te dizer. Mas, eu acho que era o José Rodeghiero, porque ele estava muito envolvido, o professor. Ele era fanático da cooperativa, era o fã número 1. E até veio dois homens aí, um tal de doutor Machado ensinar a fazer o vinho [...] (MECOM 14/2).

Nas entrevistas com os filhos dos professores estes trazem a seguinte memória:

> **P:** Seu pai chegou a fazer bastante vinho?
> **E:** Ih, bah, ele foi o fundador, tanto, que vocês já sabem, da Escola Garibaldi, como da Cooperativa Vitivinícola Pelotas Ltda. De frente aos Casarin, bem em frente, não tem mais nada que preste ali eu acho (MECOM 5).
> **P:** Mas olha. Precisava ele estar vivo hoje para contar. O que ele passava de trabalho. Sozinho. Então ele ia, às vezes ele ia até uma hora da madrugada. Ele sentava e se enrolava numa coberta e puxava assim nos pés, fazendo tema. Para todas as cinco turmas. É um bocado né? (MECOM 5).

Da mesma maneira que é necessário problematizar as fontes escritas, também o é com as fontes orais. Assim, é importante pensar que essas memórias evocadas pelos filhos do professor Rodeghiero estão cobertas de valorização do pai por parte

dos filhos, o que, de certa forma, é natural de acontecer. Entretanto, para o pesquisador, é necessário atenção para não somente reproduzir essas narrativas, mas analisá-las dentro de um contexto. Porém, essas narrativas não são inválidas, pelo contrário, configuram-se como relevantes depoimentos para embasar a pesquisa.

Na citação acima, é ressaltado que o professor Rodeghiero foi o fundador da Escola Garibaldi. Aqui é necessário pontuar que nas fontes documentais encontradas sobre o surgimento da Escola Garibaldi, consta que esta foi construída pelo poder público municipal. Entretanto, como nos dias atuais, a instituição escolar é apoiada pela comunidade local, isso poderia ter acontecido no seu início, sem deixar registros por escrito. Pontua-se aqui que essa não é a discussão central deste trabalho, entender se a escola foi ou não fundada por algum membro local.

Ao entrevistar outro filho do professor, este evoca algumas memórias sobre este período de tempo, como o professor ministrava aulas sozinho para as 5 turmas, e o respeito que havia por parte dos alunos, conforme a narrativa:

> De manhã e de tarde, depois ia fazendo aula até não sei que horas da noite, com aqueles lampiões, minha nossa. [...] 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano, tudo misturado, era só uma salinha pequena, tu viu ali o tamaninho do colégio, dividia entre manhã e tarde. Muitos alunos, apesar de que a gurizada respeitava o professor. Mas era um espetáculo, a palmatória comia, era o tempo da palmatória, tinha um gurizinho tinhoso [explica como é a palmatória], tinha um guri lá que seguido entrava na palmatória, o bichinho era teimoso. Não se ouvia um barulhinho no colégio, ninguém conversava (N. R, 2016).

Como já mencionado, nem todos os entrevistados vivenciaram o período de construção da escola (1928). Um deles relembra que sua mãe estudou na instituição no seu começo com o professor José Rodeghiero, o que denota gerações diferentes de uma mesma família estudando na escola com o mesmo professor, conforme a narrativa: “A minha mãe estudou nesta escola, com o mesmo professor que depois foi meu, ele deu aula muitos anos, até ficar velho, ele saiu para se aposentar, já estava velho, um pouco doente” (J. C, 2016). “Ela estudava aqui com o professor Pepe Rodeghiero, José Rodeghiero, chamado de Pepe” (J. C, 2015). Nota-se a inserção do professor na localidade. As pessoas contam sobre graus de parentesco com o professor, e ligação de amizade com os filhos do professor Rodeghiero “O professor era dali, ele morava, criou toda a família dele ali, logo acima do museu, naquela casa que tinha” (C. M. E. 2015). Neste ponto, encontram-se falas que permitem observar o tamanho da comunidade, ou seja, um grupo relativamente pequeno constituído a partir da imigração, onde todos, ou praticamente todos, os membros se conheciam “Teve

mais professoras, mas eu não sei que ano vieram, teve a Neli Afonso Rodeghiero, ela foi para lá solteira nós íamos bailes juntas, e ela casou com um sobrinho dele, hoje mora aqui em Pelotas" (M. E. C. 2015). "Ele foi um bom professor, ele teve um filho que era meu colega, ta vivo ainda. Neri, só tem ele [vivo]" (P. P, 2015). "Ele participava, ia nas famílias, ele era um bom professor, se dava muito bem ali com tudo, todas as famílias ali. Ele é Rodeghiero e Rodeghiero é italiano neh" (M. E. C, 2016). "E= Os seus irmãos eles estudaram todos? Todos ali na escola da Garibaldi? Sim". (MECOM 20). Aqui se reforça, com base na argumentação sobre a inserção do professor na localidade. Uma das entrevistas do acervo do MECOM, a partir da análise das transcrições, a entrevistada mostra uma foto e descreve as pessoas nela, onde se menciona o professor. Segue a narrativa:

> **E:** Ah, tem os músicos. Era o Pepe Rodeghiero, que ele era o professor dessa comunidade. Esse senhor que ta tocando banjo aqui. **P:** O do banjo, como era o nome? **P:** É Pepe, José Rodeghiero. Meu avô também chamava de Pepe. Os italianos tinham esse. Como é que chamam. O apelido era Pepe (MECOM 30).

Outro item recorrente nas memórias refere-se à maneira como o professor organizava o espaço escolar, e como exigia disciplina e respeito dos alunos. "Ele era rígido, tinha que ser na linha com ele, e eu acho que era o certo, Ah é, tinha que se tudo ... se fazia arte ele já pegava o grito, ah não. (J. C, 2015). Aquela época ali, eles até davam castigos, mas isso ai, tinha algum aluno meio assim rebelde (O. C, 2015).

> É, assim as brincadeiras, depois quando a gente saia para o recreio, o certo era meia hora neh, mas ai a turma fazia o lanche, ai começava a gritar e brincar a jogar bola, correr neh e o professor batia a campainha "vamos entrar" para parar com o barulho, para tocar. Ah ele tocava, aquilo não podia ser reprovado, tinha que passar, ah todo mundo, era difícil ser um reprovado (J. C, 2015).

> Ele era rígido e eu acho que tinha que ser, pensando bem eu nem como é que ele conseguia neh, naquele tempo ele tinha mais liberdade, até de bater, tinha até aquele de bater na mão. Ele não brincava não e eu acho com aquela turma que ele tinha, nem sei como é que ele aguentava. Hoje em dia é tudo separado, aqui não existem bagunça, mas tem lugares que tem, na época dele era muito complicado (P. P, 2015).

Nas narrativas do MECOM, também há evocações neste sentido:

> **E: [...]** Ah, era boa, só ele... ele era muito rigoroso, né? Como agora que não querem dar em ninguém, professor não pode dar, naquele tempo a gente fazia arte e ele dava com a palmatória nas costas. Naquele tempo dava.
> **P:** Quer dizer que todo mundo levava palmatória.
> **E:** Ah levava. De vez em quando levava. Ficava de castigo. (MECOM 4).

É recorrente, nas memórias, a forma como o professor cobrava disciplina em sala de aula. As narrativas, por vezes, aparecem romanceadas. Para os entrevistados é compreensível que, naquela época, era necessária essa rigidez do professor, tendo em conta o fato de ele dar aula sozinho para alunos de diferentes adiantamentos, bem como a lembrança de que, para alguns alunos, era preciso este controle.

Sobre as avaliações escolares, um dos entrevistados relembra: Para mim, foi boa a escola, ficou gravado bastante coisa que ele dizia, então ele dizia assim: “O que podes fazer hoje não se deixa para amanhã”. Nestas evocações sobre as avaliações, surge a atuação do professor:

> Tinha provas, todos os fins de mês tinham provas, era ele mesmo que aplicava e olha era bem tremendo, vou te contar, ele estava sentado assim na escrivaninha dele assim e ele usava óculos e fazia de conta que estava escrevendo e estava cuidando a turma, era tremendo. As provas para quem estudava não era difícil (M. E. C, 2015).

De acordo com as narrativas, observa-se que, além dos exames finais realizados por outras pessoas, havia avaliações realizadas ao longo do ano pelo professor. Outra narrativa relata como o professor ensinava os alunos que estavam mais atrasados:

> Ele insistia até aprender, insistia, insistia. Quando é amanhã voltava “olha tem aquela matéria, tu não sabes ainda, tem matemática”, repetia quase uma semana uma matéria quando o cara estava atrasado até gravar. Eu custei aprender matemática, mas depois gravei aí sim, até hoje de matemática eu sou bom (J. C, 2015).

Até o ano de 1945, a escola funcionou somente com o professor José Rodeghiero, ou seja, durante 16 anos, a escola esteve sob sua responsabilidade somente. Após, começam a entrar na escola outros professores, ocasionando o surgimento de um segundo turno. Os entrevistados desta pesquisa rememoram esse período.

> **O senhor estudou com ele?**
> Sim, numa época sim, depois mais no fim veio professoras, não tinha professora antes que eu me lembre.
> **Ele deu aula muito tempo sozinho.**
> Era sozinho, na 1ª a 5ª série.
> **Todas as turmas juntas**
> Sim, teve depois uma época em que era de manhã e de tarde, mas teve uma época que era tudo junto.
> **Dividia as turmas, umas de manhã e outras de tarde?**
> Sim, numa época até que eu fui de manhã e de tarde, eu estava um pouco atrasado, aí reforçava (J. C., 2015).

> Tinha uns 10, 12, 15. Depende era aula em dois turnos.
> Professor não me lembro mais qual é que era depois, não tenho lembranças dos professores. Na época que eu estudei era o José Rodeghiero, o professor mais velho (O. C., 2015).

A partir dessa data (1945), José Rodeghiero, passa a se autodenominar diretor da escola (GERHKE, 2013). As professoras acabam não permanecendo por um longo período de tempo na instituição, havendo uma rotatividade dessas profissionais. Novamente, faz-se uso do manuscrito do professor, para referir essas informações elencadas:

> Em agosto de 1945 foi criado um segundo turno, regido pela distinta professora estagiária senhorinha Zilda Belchior Salengue com bom resultado em aprovações.
> Vindo a nova reabertura foi a seu pedido aquela professora transferida para outra escola deixando o seu nome gravado nos seus estudantes da Colônia Maciel.
> Em 27 de abril de 1946 em substituição aquela professora passou o 2º turno a ser dirigido pela professora estagiária senhorinha Elsa Rodrigues das Neves que apenas lecionou 9 dias pediu demissão de seu cargo e sendo substituída pela professora senhorinha Maria Isabel Du Pin Coelho que com maestria vem desempenhando a sua missão (MANUSCRITO, p. 03).

Com a citação do documento, é possível ver que essas professoras permaneciam por um curto período na instituição. Muitos podem ser os motivos para isso, sendo um deles a não adaptação ao meio rural, aliada à concepção de escolarização e escolas rurais que se tinha na época. Mais uma convergência no que se pretende mostrar com esse trabalho dissertativo, a saber, a permanência do professor na escola estar relacionada com a sua atuação na comunidade local e, como reflexo disso, a manutenção da escola sem interrupção e sem falta de frequência dos alunos estar ligada à permanência do professor na instituição.

A partir desse momento, a escola passa a ter dois turnos, havendo uma distribuição das turmas, sendo que um dos turnos era atendido pelo professor Rodeghiero e o outro turno, por uma professora. Como se disse acima, essas professoras mudavam muito, não permanecendo na escola por um longo período de tempo, a exemplo do professor José Rodeghiero. A não permanência dessas professoras pode ser ocasionada por vários fatores, sobretudo na zona rural, onde o ensino e as instituições escolares eram tidos como de menor qualidade em relação à zona urbana. Se não fosse uma pessoa da comunidade local, o deslocamento até o meio rural ou se instalar na localidade dificultava a permanência desses docentes nas escolas do interior dos municípios.

Conforme foi possível verificar, após a saída do professor José Rodeghiero da instituição escolar até a inauguração do prédio novo, ou seja, de 1951 a 1974 (23 anos), contabilizaram-se, com base nos registros da escola, 19 professores na Escola

Garibaldi. Ao analisar os documentos da escola, há alguns motivos mencionados para estas mudanças de professores, como, por exemplo, licenças médicas e transferências para outras instituições escolares. Pessoas que não fossem da localidade tinham dificuldade em lá permanecer e, por conseguinte havia a mudança de professores.

Considerações finais

Ao finalizar a dissertação é preciso sistematizar as ideias e retornar às discussões realizadas. É o momento de compreender se os objetivos propostos foram atingidos e se a problemática central foi atendida. Muitos ajustes foram feitos até a escolha do que viria a ser o objetivo principal, Ragazzini (2001) pontua que é necessário, às vezes, retornar às fontes, e essa retomada foi fundamental para definir a pesquisa, bem como perceber elementos antes não notados pela pesquisadora.

Assim, esta dissertação teve como objetivo principal analisar a Escola Garibaldi durante o período de atuação do primeiro professor desta instituição educativa, ou seja, dos anos de 1928 a 1950. No desenvolvimento da pesquisa, foi sendo delimitado o que seria o foco específico do trabalho, até chegar à problemática da permanência do professor na instituição escolar, a qual está relacionada com a inserção do docente no espaço comunitário local e essa inserção está tangenciada por questões de identidade, sobretudo identidade étnica, conforme se procurou demonstrar ao longo deste texto.

Da investigação principal, decorreram alguns desdobramentos recorrentes da análise, a saber, a pesquisa buscou pensar sobre os arquivos escolares e a preservação por parte das escolas. Como se pode notar, através dos autores mobilizados, as escolas públicas, em sua maioria, não despendem atenção aos seus acervos. Por vezes, estes se encontram guardados em precárias condições de acondicionamento, sendo destinado a eles o espaço que sobra nas escolas, ou, então, nem se encontra mais a documentação nas escolas. Neste ponto, elencaram-se umas das peculiaridades da Escola Garibaldi, no que refere à salvaguarda de seus documentos históricos. A instituição preservou a documentação desde o início das atividades em 1929 o que, de certa forma, possibilitou a pesquisa no arquivo. Estes documentos preservados pela Escola Garibaldi hoje se portam como documentos históricos e não mais para servir a organização do cotidiano escolar. Em suma, poderiam ter sido eliminados, porém os gestores da escola se preocuparam, ao longo

dos anos, não só de guardar esta documentação, como também de organizá-los em espaço específico destinado a esta função. Neste ponto, pode-se pensar a relação existente entre a instituição escolar e a comunidade local. Alguns dos professores da escola foram alunos da instituição e fazem parte da comunidade, donde se relaciona a preocupação com a preservação dos acervos ao longo do tempo. Ademais, o próprio professor José Rodeghiero, durante seu tempo de atuação na escola, escreveu um manuscrito sobre o histórico da escola, documento esse que se encontra preservado no arquivo escolar. Conforme se pontou neste texto, a escola possui outro documento no qual é registrada a história da instituição. Com isso, foi notável, ao longo desta pesquisa, o interesse da escola em manter preservada sua documentação, bem como os acervos das outras instituições escolares, cujos alunos foram estudar na Garibaldi com a nucleação na década de 1990. Como dito anteriormente, este cuidado relaciona-se à inserção da instituição na comunidade e isso se faz importante. Necessário problematizar que o fato de o professor Rodeghiero ter escrito o manuscrito e deixado para a escola pode ter estimulado os demais professores para que também o fizessem.

Outro ponto observado na pesquisa foi decorrente da memória dos entrevistados, assuntos que, em um primeiro momento, não haviam sido pensados, como, por exemplo, a repercussão da construção da ferrovia na localidade e como foi recebido, pelos moradores locais, o grupo que se instalou na Colônia Maciel para realizar os trabalhos. Foi possível observar que a relação entre os dois grupos não aconteceu de forma natural. Houve conflitos e estranhamentos entre os dois grupos, teorizadas neste trabalho a partir das reflexões de Elias e Scotson (2000). O grupo local responsabilizava os moradores temporários por uma desordem na localidade. A colônia recebeu muitas pessoas de fora, o que mudou o cotidiano. No que tange à Escola Garibaldi, esta não está afastada do contexto local. Como as crianças dos trabalhadores da estrada de ferro foram estudar na escola, conforme as memórias dos entrevistados, houve uma maior desordem em sala de aula.

Por meio das narrativas, é possível notar que a comunidade local atribuiu valor à ferrovia. Entretanto, atreladas a essa rememoração positiva do período somam-se as evocações de como o local foi modificado pela presença de outras pessoas que não as originárias do mesmo grupo. Houve conflitos e divergências entre os dois grupos, inclusive no espaço escolar. Os entrevistados, alunos da Escola Garibaldi, lembraram que era um período com muitos alunos, tornando difícil o processo de

ensino-aprendizagem, sendo que os alunos filhos dos moradores temporários eram mais atrasados para aprender e tinham muitas dificuldades, o que prejudicava a turma como um todo.

Essa análise foi tangenciada por algumas discussões teóricas. Conforme foi abordado acima, foi permeada por aspectos identitários étnicos presentes nesta conjuntura. Entretanto, não é somente por um grupo ser originário de descendentes italianos e o outro não que se explicariam certos conflitos, mas também por um grupo partilhar do mesmo espaço geográfico tendo modos de vida diferentes do grupo dos moradores temporários.

Como mencionado desde o início desta pesquisa, este grupo da Colônia Maciel foi oriundo do processo imigratório ocorrido para a localidade em fins do século XIX, sendo colonizada a região por imigrantes da etnia italiana. Desta forma, foram-se configurando como fundamentais para a investigação proposta, as discussões sobre a identidade étnica, sempre ressaltando o entendimento de identidade como algo construído histórica e socialmente e não um dado posto, pois estas reflexões auxiliam na problemática central do trabalho.

Com isso, é importante mencionar aqui que, ao longo da pesquisa, antes de se chegar ao objetivo central, foi sendo notável que vários aspectos do trabalho convergiam para um ponto principal, que eram as discussões da etnia, do grupo étnico e da identidade. O grupo local da Colônia Maciel se identificava ou não com outros grupos que não compartilhavam os mesmos códigos culturais que eles. Neste ínterim, esta discussão é o que amparou a análise das fontes mobilizadas. Esses desdobramentos específicos decorrentes do objetivo geral do trabalho vão ao encontro da problemática da pesquisa, pois perceber estes elementos que rodeiam o objetivo central da investigação ajuda a compreender muitos elementos da investigação. A instituição escolar e a permanência do professor não estão dissociadas de um contexto maior em que a pesquisa está inserida, Justino Magalhães (2011), ao escrever sobre o município pedagógico, esclarece que é importante estar atento ao local pesquisado para entender as generalidades ou especificidades do estudo. Desta maneira, ao ponderar sobre os reflexos da construção da ferrovia na localidade, percebem-se aspectos identitários presentes nesta relação. Do mesmo modo, a discussão acerca do cuidado da instituição com os documentos da escrituração escolar denota o vínculo estabelecido entre comunidade

local e escola, sendo esta uma das particularidades da Escola Garibaldi, o que está em consonância com as discussões da identidade.

Outro aspecto analisado com intensidade na dissertação foram os elementos indicadores da nacionalização do ensino presentes na instituição. Pode-se perceber, a partir das fontes, alguns elementos das políticas de nacionalização. Primeiramente, por estar situada numa região de imigração, esta escola poderia ter sido alvo das políticas deste período. Entretanto, por estar, desde o seu início, atrelada ao poder público municipal, a nacionalização estaria acontecendo antes do período do Estado Novo. Como exemplo, por se tratar de uma escola pública, o ensino foi ministrado em português e não nos dialetos italianos, conforme os entrevistados pontuaram que, mesmo falando italiano na localidade, no meio familiar e doméstico, na escola não se falava nem se aprendia nesse idioma. Pode-se notar, a partir de algumas imagens e das entrevistas, que havia na localidade as comemorações relativas à Semana da Pátria. Neste momento, identifica-se que a comunidade local também participava, do mesmo modo a instituição religiosa se fazia presente. Outro fator relevante foi a participação dos alunos da Escola Garibaldi nas comemorações da Semana da Pátria na capital do Estado do RS, a chamada caravana dos coloninhos ou gauchinhos. Ainda que não de forma direta ou coercitiva, como aconteceu com outros grupos de imigrantes, a nacionalização esteve presente na comunidade e na instituição educativa. Desta forma, ao analisar esta instituição, as discussões e análises não podem estar distanciadas do contexto sobre imigração e o estabelecimento dos imigrantes no país.

Com isso, percebe-se, sobretudo a partir das narrativas constituídas como acervo no banco de dados do Museu Etnográfico da Colônia Maciel, uma série de elementos pertinentes a essa discussão, sendo que essas memórias foram organizadas em algumas categorias para facilitar a compreensão e a análise. Assim, nestas narrativas, sobressaíram-se as categorias ligadas a italianidade, imigração e nacionalização na região e na escola. Dentro destas, como se observou, foram recorrentes as narrativas acerca da época da colonização. Ressalta-se que os entrevistados não vivenciaram este momento, entretanto relembraram a partir da memória de seus antecedentes. Destacam-se, aqui, os discursos acerca das dificuldades encontradas pelos imigrantes no início, o que foi superado com muito trabalho, de acordo com as narrativas, uma característica dos grupos migrantes.

Ademais, o texto discorreu sobre as escolas isoladas no município de Pelotas durante a década de 1920. A partir de um conjunto de fotografias encontradas nos relatórios da Intendência Municipal, e das informações presentes nestes documentos, foi possível pensar como estavam sendo pensadas e construídas estas instituições escolares no meio rural, em contraposição às escolas situadas no espaço urbano do município. A Escola Garibaldi está neste conjunto de fotografias e a sua construção, no ano de 1928, acontece no momento em que o então intendente municipal Augusto Simões Lopes estava construindo outras escolas no interior do município de Pelotas, com o discurso de que era preciso expandir o número de escolas e, igualmente o número de matrículas no município. Esse discurso era característico do período conhecido como Primeira República, onde a educação estava sendo pensada e reestruturada. Havia, nesse momento, muitos discursos em prol da importância da educação. Com o grupo das 17 imagens, foi possível verificar que, no que refere às características físicas das instituições escolares construídas no meio rural, algumas foram construídas com base no modelo para a construção dos chamados “grupos escolares rurais”; outras não seguiram esse modelo. Porém, conforme se pontuou no capítulo 2 desta dissertação, as escolas rurais tiveram suas construções diferenciadas das escolas do meio urbano. Conforme pode ser observado a partir dos relatórios da Intendência Municipal, o ensino era pensado de forma diferenciado para as diferentes modalidades de instituições escolares.

Sobre a Escola Garibaldi, especificamente, ao analisar os documentos da escrituração escolar, organizaram-se alguns dados. A partir do livro de atas de exames finais, foi possível observar os índices de aprovação e de reprovação dos alunos, ressaltando que, através da documentação, foi notável que nem todos os alunos matriculados participavam destas provas finais. Conforme se demonstrou, o índice de aprovação dos alunos era variável ao longo dos anos e, nos anos do Estado Novo, a reprovação era maior, o que pode ser indicativo de uma maior fiscalização e exigência na alfabetização. Através desses documentos, foi possível identificar também que, nos anos da construção da estrada de ferro, o número de alunos aumentou na escola, sendo um reflexo das crianças das famílias que se instalaram na localidade. Ainda, nota-se, nessa documentação, a fiscalização que havia por parte do poder público na instituição escolar, a partir das anotações nestes livros, de como deveriam ser preenchidos. Sobre o livro de notas da Escola, conseguiu-se visualizar, desde o ano de 1938, a composição das disciplinas escolares, bem como a

permanência ou não de algumas disciplinas. As matérias consideradas básicas, por fornecerem as noções de escrita, leitura e primeiras operações matemáticas, foram em todos os anos analisadas, ministradas. Já outras disciplinas só constavam no livro, sem nenhuma nota atribuída a elas. Com esses livros da escrituração escolar, foi observado que eram um documento padrão da Diretoria de Educação, distribuído para as escolas. E estas recebiam orientações de como deveriam serem utilizados e preenchidos os documentos, conforme evidenciado na instrução redigida pelo poder público municipal nos anos de 1943 e 1944. Outrossim, a partir dos documentos das outras escolas que estão salvaguardados na Escola Garibaldi, nota-se que foram organizados e preenchidos da mesma forma, bem como a mudança nestes livros são semelhantes na documentação de todas as escolas, o que denota que havia uma orientação para tal tarefa.

A pesquisa nos periódicos A Opinião Pública e Diário Popular foi direcionada para procurar notícias a respeito da Escola Garibaldi e do professor José Rodeghiero, e também com o objetivo de buscar informações referentes à construção da estrada de ferro na localidade da Colônia Maciel. Tendo em vista que, a partir das narrativas orais, esta ferrovia se configurou como importante para pensar o espaço da pesquisa, bem como auxiliou na análise do objetivo geral da dissertação com as reflexões estabelecidas sobre identidade e identidade étnica. Porém, ao longo da pesquisa nos periódicos, identifica-se que não havia muitas informações a respeito da Escola Garibaldi enquanto espaço educativo e da atuação do professor José Rodeghiero. Igualmente, as escolas rurais foram menos noticiadas do que as urbanas, o que está em consonância com a valorização menor que era dada às instituições escolares rurais em comparação com as urbanas. Com o estudo nestes periódicos, foi possível também perceber como a nacionalização do ensino esteve sendo retratada pelos jornais, como, num primeiro momento, havia notícias defendendo as escolas ligadas ao grupo étnico, atribuindo isso ao fato de o poder público não criar escolas naqueles locais. Já num segundo momento, noticia-se sobre a importância da nacionalização, assim como as escolas fechadas por desrespeitarem as normas e continuarem ensinando em língua estrangeira.

A partir da leitura dos jornais, como já mencionado, percebe-se que a Escola Garibaldi e o professor José Rodeghiero não são noticiados com frequência. Sobre a escola, há uma notícia do ano de 1938 tratando de uma reunião da comunidade realizada no prédio da escola. Aqui se pode pensar na escola como um importante

espaço para a comunidade. Esta se apropriava daquela para além das atividades de sala de aula. Nesta conjuntura, a escola representava uma conquista relevante para a população local. Sobre o professor José Rodeghiero, encontra-se, no ano de 1929, uma matéria com os nomes dos professores aprovados em concurso para dar aulas no interior do município de Pelotas, e o professor é mencionado. Além disso, o que se encontrou foram notícias relacionadas à atuação do professor na Vitivinícola da comunidade. Com isso, percebe-se a atuação do profissional não só no espaço escolar, mas também na comunidade, donde se chega à principal argumentação deste trabalho, que é a permanência do professor na escola tangenciada pelo vínculo estabelecido com a comunidade local, sendo neste momento, realizadas reflexões sobre a identidade e identidade étnica. Sabe-se que, por ser um grupo de descendentes de imigrantes, as discussões étnicas não podem estar distanciadas. Com isso, ao perceber o envolvimento do professor com a comunidade local, foi sendo possível pensar a escola a partir desse profissional. Anterior ao professor José Rodeghiero, as outras escolas que existiram na localidade não tiveram uma duração prolongada, fato esse atribuído à não adaptação da comunidade aos professores. Conforme as fontes, nos primeiros tempos após a colonização do local, havia o interesse na manutenção do italiano e, na escola, o professor ensinaria na língua portuguesa, o que, além de dificultar a alfabetização, também envolvia um aspecto étnico no interesse na preservação do idioma, sendo que escolas eram fechadas com o motivo da falta de frequência. Com isso, quando a Escola Garibaldi se constituiu, ela permanece sem interrupções e, já no primeiro ano, conta com número significativo de alunos, o que denota que havia na localidade pessoas para estudar. É necessário problematizar que a Garibaldi começou a funcionar como escola pública. Sendo assim, os pais dos alunos não precisavam subsidiar o salário do professor como na escola comunitária. Entretanto, a escola pública estadual existente na localidade também acabou sendo fechada. Quando então o professor assume a docência na instituição escolar, permanece durante muitos anos na escola, sendo que essa permanência está relacionada com a atuação do docente no meio comunitário. Conforme se mencionou, o professor exercia as atividades de secretário e orador da Sociedade Cooperativa Vitivinícola. Em comunidades rurais, o professor, por vezes, cumpria um papel a mais do que o exercício da docência e, nesse contexto, por ser talvez a pessoa da comunidade com um nível de instrução maior, exercia as funções de secretariar a cooperativa. Ainda, nesta discussão, encontra-se a presença do

Padre da igreja local presente na direção da cooperativa, onde se percebe um entrelaçamento entre comunidade, instituição escolar por meio do professor e Igreja Católica. Por estar situada numa área de imigração italiana, a presença da instituição religiosa é identificada. Nas imagens da escola, onde aparecem as comemorações da Semana da Pátria, há a presença do Padre. Igualmente nas narrativas dos entrevistados, os alunos da Escola Garibaldi, foi rememorada a presença do padre na escola ministrando as aulas de catequese, mesmo sendo uma instituição pública. Com isso, nota-se a presença religiosa neste ambiente escolar. Com a presença dos alunos oriundos das famílias dos trabalhadores da construção da estrada de ferro, houve certa ruptura neste contexto comunitário estabelecido. Os moradores temporários não compartilhavam os mesmos códigos culturais que os moradores locais, por isso, o desenrolar de alguns conflitos, o que está em consonância com o pertencimento étnico, e a escola, por ser pública, tinha de aceitar esses alunos. Porém os valores constituídos estavam relacionados a etnia.

Voltando à figura do professor, este, ao escrever o documento manuscrito sobre a história da escola, demonstra a vontade de que seus sucessores na regência da escola continuem a fazer o registro. Através desse manuscrito, além de ser possível pensar sobre a produção do documento e, igualmente, a preservação desse material considerado como uma escrita ordinária denota um interesse na sua salvaguarda, pois como indica Costa (2015), escrever e guardar está atrelado a uma memória que se preserva junto a esses documentos. Também, com o documento do professor encontram-se alguns dados importantes para a análise da pesquisa. Através deste, foi compreensível perceber a rotatividade dos outros professores na Escola Garibaldi. Quando, a partir de 1945, é introduzido na escola um segundo turno, as professoras permanecem por um curto período de tempo na instituição, às vezes alguns dias somente, o que reforça a hipótese deste trabalho de que a permanência do professor foi tangenciada pelo vínculo deste com a comunidade local. Da mesma forma, após a saída de José Rodeghiero da instituição, a mudança dos professores é grande, conforme se mostrou no capítulo 4 deste texto.

Na memória dos entrevistados, especificamente sobre o professor, estes relembram o fato de o docente ser da mesma localidade, residir na Colônia Maciel com sua família. Rememorações evidenciando as relações de amizade com o professor e familiares são ressaltadas pelos narradores, o que denota novamente a inserção do professor na comunidade. Outra fala recorrente nos entrevistados é sobre

a descendência do professor ser italiana, filho de imigrantes italianos, o que reforça o pertencimento e a identidade, sempre ressaltando o entendimento desses termos como algo construído ao longo dos anos e não algo imutável. Ainda, sobre as memórias relacionadas ao professor, uma recorrência tanto nas entrevistas realizadas quanto nas constituídas como acervo do MECOM, é o fato de o professor ser muito rígido com os alunos. Era exigido muito respeito e disciplina em sala de aula, sendo o uso da palmatória considerado normal neste contexto, conforme as narrativas. Nem mesmo com os filhos era permitido pelo professor outro comportamento que não esse. Com isso, enxerga-se, nas narrativas, que o professor era legitimado pela comunidade escolar dos pais, como aquela pessoa capaz para exercer o exercício da docência, mesmo que, para isso, precisasse aplicar castigos aos alunos.

Assim, no desenrolar da pesquisa e a análise mais aprofundada das fontes, foi perceptível a potencialidade da investigação a partir da figura do professor José Rodeghiero na escola, impulsionada pela inserção no local, bem como a presença da instituição religiosa neste contexto. A comunidade se estruturava em torno destes elementos. A instituição escolar, mesmo pública, estava dentro dessa conjuntura. Esta é um dos resultados da investigação: perceber como uma escola pública possuía elementos de escolas comunitárias, mesclando-se elementos do público e do privado.

Para findar, traz-se a célebre frase de Michel de Certeau (1982) quando este questiona: O que é que fabrica o historiador?. Neste ínterim, assinala-se que esta investigação buscou fabricar, para retomar a expressão do autor, as relações estabelecidas entre a Escola Garibaldi e a comunidade da Colônia Maciel, a qual estava consolidada sob valores religiosos e étnicos. Desta forma, “fabricou-se” a inserção deste professor no meio comunitário local, o que possibilitou sua permanência na escola, bem como a manutenção da instituição sem interrupções. A legitimação de um professor em regiões rurais era dada pela comunidade local, ainda se pontuando as relações étnicas estabelecidas. A escola estava dentro da estrutura pública de ensino, e havia uma fiscalização e controle por parte destes órgãos. Porém os valores da comunidade estavam/estão imbricados nela.

Por fim, é válido frisar que o estudo teve como objetivo contribuir para as pesquisas no campo da História da Educação, a partir da análise da instituição escolar Escola Garibaldi, no período de atuação do primeiro professor, José Rodeghiero, elencando a inserção do professor no meio comunitário local, bem como aspectos de uma escola pública, na qual há envolvimento da comunidade local. Porém, é

importante mencionar que outros estudos podem ser propostos a partir de outros olhares. Ainda, é oportuno mencionar que este trabalho dissertativo abriu possibilidades para a continuidade dos estudos envolvendo os imigrantes de origem italiana e seus descendentes na região do município de Pelotas e os processos de escolarização desse grupo.

Referências

A FEDERAÇÃO. **Edição de janeiro de 1918 e 1925**. Disponível em: < http://memoria.bn.br/hdb/uf.aspx>. Acesso em 10 de fevereiro de 2016.

A OPINIÃO PÚBLICA. **Edições de 1928 a 1950**. Bibliotheca Pública Pelotense, Pelotas/RS.

ABDALA, Rachel Duarte. **Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895 – 1966).** 2013. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

AIRES, Joanez A. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 36, nº 1, p. 215 – 230, 2011.

AMADO, Janaína. O Grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. In: **História,** São Paulo, p.125-136, 1995.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas.** 4. reimpressão. São Paulo: companhia das letras, 2008.

ANDREOTTI, Azilde Lina. A administração escolar na Era Vargas e no Nacional-Desenvolvimentismo (1930-1964). **Revista HISTEDBR online**, Campinas, número especial, p. 102-123, 2006. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art8_22e.pdf> acesso em 15 ago. 2015.

ANJOS, Marcos Hallal dos. **Estrangeiros e Modernização**: a cidade de Pelotas no último quartel do Século XIX. Pelotas: Ed. Universitária/ UFPel, 2000.

ANJOS, Marcos Hallal dos. Italianos e modernização: a cidade de Pelotas no último quartel do século XIX. **História em revista**: núcleo de documentação histórica da UFPel, Pelotas, v. 05, 1999. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/ich/ndh/hr/historia_em_revista_05.html> Acesso em: 13 ago. 2015.

ARRIADA, Eduardo; TEIXEIRA, Vanessa Barrozo. Acervos escolares: espaço de salvaguarda e preservação do patrimônio educativo. **Biblos**, Rio Grande, v. 26, n. 1, p. 43 - 56, 2012. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/4063/Acervos%20escolares%20espa%C3%A7o%20de%20salvaguarda%20e%20preserva%C3%A7%C3%A3o%20do%20patrim%C3%B4nio%20educativo..pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 jun. 2015.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/20613741>. Acesso em 09 jul. 2016.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes**: tratamento documental. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. V.III. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005, p.68 - 76.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Memória e cultura escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. **História**, v. 30, n. 1, p. 397-411, 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/his/v30n1/v30n1a19.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2015.

BONTEMPO, Carla Gabriela Cavini. Preferem-se estrangeiros: os trabalhadores estrangeiros em Pelotas. **História em revista**: núcleo de documentação histórica da UFPel, Pelotas, n. 13, p. 179-200, 2007. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/ich/ndh/hr/historia_em_revista_12_13.html>. Acesso em: 13 ago. 2015.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: TA, 1994.

BOURDIEU, Pierre et al. **A profissão do sociólogo**: preliminares epistemológicos. Petrópolis: Vozes, 1999.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI, Décio Júnior (orgs). **A História da Educação em Perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, Autores Associados, 2002. p. 25 – 38.

BURKE, Peter. **A testemunha ocular:** história e imagem. Bauru: Edusc, 2004.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. 1.ed. 1.reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos (org.). Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

CERQUEIRA, Fabio Vergara. Serra dos Tapes: mosaico de tradições étnicas e paisagens culturais. In: MICHELON, Francisca Ferreira; FERREIRA, Maria Letícia Mazzuchi (orgs.). SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE MEMÓRIA E PATRIMÔNIO: MEMÓRIA, PATRIMÔNIO E TRADIÇÃO, 4., 2010. **Anais**... Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2010.

CERQUEIRA, Fábio Vergara et al. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v.1, n° 1, p. 70 - 85, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/view/9567>. Acesso em: 11 jun. 2015.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, p. 177 - 229, 1990. Disponível em: < www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12619>. Acesso em: 11 jun. 2015.

CORSETTI et al. A política educacional no Rio Grande do Sul e a questão da Nacionalização do Ensino (1930/1945). **História da Educação**, n. 23, p. 173-192, 2007. Disponível em: < http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29277>. Acesso em: 09 abr. 2015.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UniRevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 32-46, 2006.

CORTEZE, Dilse Piccin. ***Ulisses va in America**:* História, historiografia e mitos da imigração italiana no Rio Grande do Sul (1875-1914). Passo Fundo: UPF editora, 2002.

COSTA, Bruna Frio. **FIOS DE MEMÓRIA**: rastros do manuscrito da família Rojas no Quadro Antigo do Cemitério Ecumênico São Francisco de Paula. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

DIÁRIO POPULAR. **Edições de 1928 a 1950**. Bibliotheca Pública Pelotense, Pelotas/RS.

DREHER; Martin (org.). **Populações Rio-Grandenses e Modelos de Igreja.** Porto Alegre e São Leopoldo: EST/Sinodal, 1990.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder de uma comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem?: Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da Educação**, v. 4, n. 8, p. 141-174, 2000. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30143/pdf>. Acesso em: 09 abr. 2015.

FAGUNDES, José; MARTINI, Adair Cesar. Políticas educacionais: da escola multisseriada à escola nucleada. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 99-118, 2003. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1394. Acesso em: 09 abr. 2016.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da Educação brasileira. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004. Disponível em: <www.revistas.usp.br/ep/article/viewFile/27928/29700> acesso em 15 mar. 2015.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** n. 14, p. 19-24, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03.pdf> acesso em 15 mar. 2015.

FARIA FILHO, Luciano. Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo, UPF Editora, 2000.

FELGUEIRAS, Margarida. Materialidade da Cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. **Revista Proposições**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 87 – 102, 2005. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/46-dossie-felgueirasml.pdf> acesso em 15 mar. 2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes; Amado Janaína. Apresentação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.) **Usos e abusos da História Oral**. 8.ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.

FRATINI, Renata. Educação patrimonial em arquivos. **Histórica:** Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo, nº 34, 2009, Disponível em: < coralx.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4501> acesso em 29 mar. 2014.

GEHRKE Cristiano. **Imigrantes italianos e seus descendentes na zona rural de Pelotas/RS**: representações do cotidiano nas fotografias e depoimentos orais do Museu Etnográfico da Colônia Maciel. 2013. 405 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural) – Programa de Pós-Graduação em Memória e Patrimônio Cultural, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. In: **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Natália de Lacerda**. A dimensão da educação nacional**: um estudo sócio histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira**.** 2007. 406 f. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GIL, Natália. “Pequenos focos de luz”: as escolas isoladas no período de Implantação do modelo escolar seriado no Rio Grande do Sul. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2015, Maringá. **Anais Eletrônicos**... Disponível em: <http://8cbhe.com.br/anais/publicacoes/area/11> acesso em: 12 de fevereiro de 2016.

GRANDO, Marinês Zandavalli. **Pequena agricultura em crise**: o caso da colônia francesa no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Secretaria de Coordenação e Planejamento, Fundação de Economia e Estatística, 1990.

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

HALBWACHS Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro Editora, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 103-133.

HAWAT, Joseane Leonardi Craveiro El. Os exames do ensino primário nas escolas isoladas de Porto Alegre. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais Eletrônicos**... Disponível em: < http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/737-0.pdf> acesso em: 15 mai. 2015.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação brasileira**: leituras. Cengage Learning Editores, 2003.

HOBSBAWM, Eric. RANGER, Terence. **A invenção das tradições.** 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

J. C. depoimento [jun. 2015 e jul. 2016]. Entrevistadora: Renata Brião de Castro, 2015, Pelotas. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto historiográfico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 9 - 44, 2001. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273>. Acesso em: 03 mar. 2015.

KREUTZ, Lúcio. A educação de Imigrantes no Brasil. In: LOPES, Elaine Marta Teixeira; FARIA, Luciano Filho Mendes de; VEIGA, Cintia Greiva (orgs.). **500 anos de História da Educação no Brasil.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 347-370.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 159-176, 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a10.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2016.

KREUTZ, Lúcio. Escolas de imigração alemã no Rio Grande do Sul: perspectiva histórica. In: MAUCH, Claúdia e VASCONCELLOS, Naira (orgs.). **Os Alemães no sul do Brasil:** cultura, etnicidade e cultura. Canoas, ULBRA, 1994.

KREUTZ, Lúcio. Etnia e educação: perspectivas para uma análise histórica. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (orgs.). **Práticas Educativas, Culturais Escolares, Profissão Docente.** São Paulo: Escrituras Editora e Distribuidora de Livros, 1998, p. 93-110.

LE GOFF, Jacques. A história nova. In: NOVAIS, Fernando A.; SILVA, Rogério F. da (orgs.). **Nova história em perspectiva**. v. 1. São Paulo: Cosac Naify, 2011, p. 128 – 176.

LE GOFF. **História e Memória.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LIVRO TOMBO. Paróquia Sant' Anna. Colônia Maciel, Pelotas, 1883.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 8.ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006. p. 15 – 25.

LUCA, Tania Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla. Bassanezi. (org.). **Fontes Históricas.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 111-153.

LUCHESE, Terciane Ângela. Abrasileirar os coloninhos: histórias e memórias escolares na região colonial italiana do Rio Grande do Sul (1937-1945). In: QUADROS, Claudemir de (org.). **Uma gota amarga**: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil. Santa Maria: editora UFSM, 2014. p. 191 - 232.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da Educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 145 - 161, 2014. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/heduc/v18n43/09.pdf> acesso em: 24 abr. 2015.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes na região colonial italiana do Rio Grande do Sul, 1875 a 1930**: leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita. 2007. 495f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio. Das escolas de improviso às escolas planejadas: um olhar sobre os espaços escolares da Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, V.12, n.2, p. 45 – 76, 2012. Disponível em: < rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/387/319>. Acesso em 09 set. 2016.

M. E. C. depoimento [ago. 2015 E fev. 2016]. Entrevistadora: Renata Brião de Castro, 2015, Pelotas. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

MACHADO, Carmen Janaina Batista. **Comida e Simbolismo e Identidade:** um olhar sobre a constituição da italianidade nas colônias Maciel e São Manoel. 2011. 91 f. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Departamento de Geografia, Instituto de Ciências, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Os Arquivos e os Museus Autárquicos na Construção do Município Pedagógico. 10º ENCONTRO NACIONAL DE ARQUIVOS MUNICIPAIS, 10., 2011. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5178>. Acesso em 15 de mar. 2016.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos**: História das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MANFRÓI, Olívio. **A colonização italiana no Rio Grande do Sul**: implicações econômicas, políticas e culturais. Porto Alegre: Grafosul, IEL/DAC/SEC, 1975.

MANUSCRITO. Histórico da Escola Garibaldi escrito por José Rodeghiero.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Revista Tempo,** vol. 1, n °. 2, p. 73 - 98, 1996. Disponível em: < xa.yimg.com/kq/groups/20486128/.../name/**Mauad**+**Fotografia**+e+Hist%2B¦ria.pdf>. Acesso em 15 de mar. 2016.

MAUAD, Ana Maria; LOPES, Marcos Felipe de Brum. Imagem, história e ciência. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 9, n. 2, p. 283-286, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v9n2/a02v9n2.pdf>. Acesso em 15 de mar. 2016.

MECOM. Banco de imagens e sons do Museu Etnográfico da Colônia Maciel, 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 2.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

MERLO, Márcia. As vozes do Bonete, uma face de Ilhabela. In: DIEGUES, Antônio Carlos S.(Org.). **Ilhas e Sociedades Insulares**. São Paulo: NUPAUB-USP, 1997.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 75-99, 2005. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/169> acesso em: 02 jun. 2015.

MORAES, Agnes Iara Domingos. Ensino primário tipicamente rural no estado de São Paulo: granjas escolares, grupos escolares rurais e escolas típicas rurais (1933-1968). **Coleção PROPG Digital**, UNESP, 2014.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf> Acesso em 29 abr. 2015.

N. R. depoimento [set. 2016]. Entrevistadora: Renata Brião de Castro, 2016, Pelotas. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

NEIS Fabiano; CERQUEIRA, Fábio Vergara. O banco de imagens e sons do Museu Etnográfico da Colônia Maciel: novas narrativas sobre a colônia italiana em Pelotas**.** In. CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 22., 2013, Pelotas. **Anais eletrônicos**... Disponível em: http://www2.ufpel.edu.br/cic/2013/index.php?sec=anais&area=sa acesso em 10 de outubro de 2014.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 10, 1993.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e fontes. **Cadernos ANPED,** v. 5, p. 7-64, 1993.

O. C. depoimento [jul. 2015]. Entrevistadora: Renata Brião de Castro, 2015, Pelotas. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. Acervos escolares e história das instituições educacionais: o caso da Escola Estadual General Osório/RS. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 154 - 174, 2014. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/19847238152820141543107>. Acesso em: 11 jun. 2015.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de; TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro; AMARAL, Giana Lange do. Fotografias de prédios escolares: a construção de obras visíveis como propaganda do governo Simões Lopes, na cidade de Pelotas. **Revista Pedagógica**, v. 11, n. 22, p. 109 - 132, 2009. Disponível em: < http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/376> Acesso em: 24 jul. 2015.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de; TAMBARA, Elomar; AMARAL, Giana Lange do. A análise sobre a educação na cidade de Pelotas, utilizando os relatórios intendenciais do Governo de Augusto Simões Lopes (1924-1928). **Educação (UFSM)**, Santa Maria v. 35, n. 3, p. 505 - 518, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2364> Acesso em: 24 jul. 2015.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena. **A educação durante o governo de Augusto Simões Lopes (1924-1928)**. 2005. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.

O MOMENTO. **Edição de 1935.** Disponível em: < http://memoria.bn.br/hdb/uf.aspx>. Acesso em 10 de maio de 2016.

P. P. depoimento [jul. 2015 e set. 2016]. Entrevistadora: Renata Brião de Castro, 2015, Pelotas. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a era Vargas. **Caderno de Formação de professores**: Formação de professores– educação, cultura e desenvolvimento, São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 85-103, 2010.

PEIXOTO, Luciana Silva et al. Museu e identidade: o projeto da Colônia Maciel. **Horizontes de maíz y barro:** Foro Latino americano" Memoria e Identidad", Montevideo, p. 148, 2008. Disponível em www.fundacaobunge.org.br/uploads/.../museu_da_maciel_montevideu. acesso em 23 de março de 2015.

PEIXOTO, Luciana. **Memória da imigração italiana em Pelotas / RS - Colônia Maciel:** lembranças, imagens e coisas. 2003. Monografia (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História do Rio grande do Sul**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200 - 212, 1992. Disponível em: < http://www.pgedf.ufpr.br/downloads/Artigos%20PS%20Mest%202014/Andre%20Capararo/memoria_e_identidade_social.pdf> Acesso em: 25 mar. 2015.

POMATTI, Angela Beatriz. I**talianos na cidade de Pelotas**: doenças e práticas de cura – 1890 a 1930. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

POMIAN, Krzysztof. Coleção. **Enciclopédia Einaudi**, v. 1, p. 51-86, 1984.

PORTELLI, Alessandro. História oral e poder. **Mnemosine**, v. 6, n. 2, 2010. Disponível em: <www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/.../pdf_183> acesso em: 25 mar. 2015.

POSSAMAI, Zita Rosane. O patrimônio em construção e o conhecimento histórico. **Ciências e Letras:** Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação – RS, Porto Alegre, nº 27, p. 13 - 24, 2000.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação?. **Educar,** Curitiba, n. 18, p.13 - 28, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a03.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2015.

REIS, José Carlos et al. Os Annales: a renovação teórico-metodológica e utópica da história pela reconstrução do tempo histórico. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e História da Educação**: o debate teórico metodológico atual. Campinas: autores Associados, 2000, p. 25 - 49.

RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA. Apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1925 pelo intendente Augusto Simões Lopes, Livraria globo Pelotas, 1925.

RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA. Apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1926 pelo intendente Augusto Simões Lopes, Livraria globo Pelotas, 1926.

RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA. Apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1927 pelo intendente Drº Pedro Luis Osório, Livraria globo Pelotas, 1927.

RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA. Apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1928 pelo Intendente Augusto Simões Lopes, Off. Typ. Do “diário popular”, 1928.

RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA. Apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1929 pelo Intendente Dr. João Py Crespo, Off. Typ. Do “diário popular”, 1929.

RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA. Apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1930 pelo Intendente Dr. João Py Crespo, Off. Typ. Do “diário popular”, 1930.

RELATÓRIO MUNICIPAL. Apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1938 prefeito Municipal J. J. de Albuquerque Barros, 1939.

RELATÓRIO MUNICIPAL. Apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1939 prefeito Municipal J. J. de Albuquerque Barros, 1940.

REZENDE, Maiquel G. **Silêncio e esquecimento:** Henrique Carlos de Morais e a construção de um agente de preservação do patrimônio em Pelotas (1993 – 1986). Pelotas: UFPel, 2010. 193f. Dissertação (Mestrado em Memória social e Patrimônio Cultural) - Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SANTOS, Miram de Oliveira. A colonização italiana para o Rio Grande do Sul. In: TEDESCO, João Carlos; ZANINI, Maria Catarina (orgs.). **Migrantes ao Sul do Brasil.** Santa Maria: editora UFSM, 2010.

SANTOS, Sônia Maria; ARAÚJO, Osmar Ribeiro de. História oral: vozes, narrativas e textos. **Cadernos de História da Educação,** v. 6, p. 191, 2007. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/che/article/download/282/289> acesso em: 23 mar. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 53, p. 117 - 149, 2002.

SILVA, Maria Celina Soares de Mello e. Arquivos históricos de museus: o arquivo de História da Ciência do MAST. In**: Documentação em Museus /Museu de Astronomia e Ciencias Afins**. Rio de Janeiro: MAST, 2008.

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

THOMSON, Alistair. Histórias (co) movedoras: História oral e estudos de migração. **Revista Brasileira de História,** vº. 22, nº.44, p.341 - 364, 2002. Disponível em:< http *www.scielo.br/pdf/rbh/v22n44/14003.pdf>.* Acesso em: 02 dez. 2014.

ULLRICH, Carl Otto. As colônias alemãs no sul do Rio Grande do Sul. **História em revista**: núcleo de documentação histórica da UFPel, Pelotas, vº 05, 1999.

Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/ich/ndh/hr/historia_em_revista_05.html> Acesso em: 13 ago. 2015.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 25-41, 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/2-vidal.pdf>. Acesso em 09 set. 2016.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista de Educación,** Madrid, n. 306, p. 245 - 269, 1995. Disponível em: <redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/70501>. Acesso em 09 jul. 2015.

VOLDMAN, Daniéle. Definições e usos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 8.ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006. p. 33 – 41.

WEIDUSCHADT, Patrícia. A nacionalização do ensino no contexto imigratório. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL RIO GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 15., 2009, Caxias do Sul. **Anais***...* Caxias do Sul: ASPHE, 2009.

WEIDUSCHADT, Patrícia. **O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX**: identidade e cultura escolar. 2007. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

WEIDUSCHADT, Patrícia; FISCHER, Beatriz T. Daudt. História oral e memória: aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes*.* In: FERREIRA, Marcia. Ondina Vieira.; FISCHER, Beatriz. T. Daudt; PERES, Lúcia. Maria Vaz. (orgs). **Memórias docentes**: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikós, 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa, et al. Espaço escolar e história das instituições escolares. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 147-163, 2007. Disponível em: < www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1579&dd99=pdf>. Acesso em 09 jul. 2015.

WERLE, Flávia Obino Correa. **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor** (org.). Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

WERLE, Flávia Obino Correa; METZLER, Ana Maria Carvalho. Contextos, institucionalização e práticas pedagógicas. In: WERLE, Flávia Obino Correa (org). **Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores.** São Leopoldo, Oikós, 2010. p. 15-52.

WERLE, Flávia. Obino. Côrrea. Escola normal rural no Rio Grande do Sul: história institucional. **Revista Diálogo Educacional***,* Curitiba, v. 5, n. 14, 35 - 50, 2005. Disponível em: < www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=673>. Acesso em 09 jul. 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás T. da (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 7-73.

XAVIER, Libânia Nacif. O debate em torno da nacionalização do ensino na Era Vargas. **Educação (UFSM),** Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 105-120, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3741>. Acesso em 09 jul. 2015.

ZICMAN, Renée Barata. História através da imprensa: algumas considerações metodológicas. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História.** v. 4, p. 89 – 102, 1985.

Apêndices

Apêndice A – Modelo de organização das entrevistas do Museu Etnográfico da Colônia Maciel, quadro 1:

Nome:	**Entrevista**	**Local da entrevista**	**Nascimento**	**Escolarização/ Escola**	**Descendência**
MECOM 1	17/06/2000	Canguçu		3º ano. Professor Dario	Italiana
MECOM 16	04/08/2005	Colônia Maciel	1926	Escola Garibaldi	Italiana

Apêndice B – Modelo de organização das entrevistas do Museu Etnográfico da Colônia Maciel, quadro 2:

1. Imigração
MECOM 1: P: E sobre a viagem assim, eles contavam alguma coisa? E: Ah eles vieram naqueles navio... Como é que se chama aqueles navio, não é de motor... P: Vapor? E: Que eles iam pra frente e iam pra trás... Como é que se chama aqueles navios... P: É, vela! Aquela coisa que puxavam assim, diz que era assim. E: Demorou muito? E: Ah eles demoraram [...]

2. Escolarização
MECOM 3: P: Na época do seu pai, eles iam na escola? Como é que era? Tinha colégio pra estudar? E: Tinha, tinha colégio sim. P: Onde é que ficava? E:O meu pai, acho que na Maciel, Maciel sim.

3. Escola Garibaldi/professor José Rodeghiero
MECOM 4:

P: É uma coisa que o senhor lembra. E como é que era... aonde é que vocês estudaram?

E: Nós estudava... Eu estudei na, e a minha irmã, na escola Garibaldi. Aí onde tá o museu. Do professor José Rodeguero.

4. Nacionalização/língua

MECOM 3:

P: Era proibido falar em italiano?

E: Sim, era proibido.

P: Ah então foram perseguido também.

E: Proibiram também, italiano, era proibido [...]

5. Nacionalização do ensino

MECOM 1:

P: E a aula era tudo em português assim? Em brasileiro...

E: Tudo em brasileiro.

P: Não era em italiano?

E: Não, nada. Deus o livre, nem podia abrir a boca em italiano.

6. Valorização da educação

MECOM 1:

E: E se trabalhava, tudo a família trabalhava. Agora, todo mundo foi no colégio um pouquinho, todo mundo leu. Meu pai ele tinha assim, pra colégio ele tinha... como ele nunca tinha sido, ele fazia empenho mesmo, que os filhos fizessem. Então a gente ia estudar, eu mesmo tinha muita vontade de estudar, já era grandota, uma mocinha já.

7. Italianidade
MECOM 1: E: Plantavam assim, fruta, bastante assim, laranja, marmelo, e marmelo da índia, minha avó tinha uma cerca assim de marmelo, marmelo mesmo né... (?) quantos tipo de frutas que tinha e dava naquela época, laranja de umbigo, laranja... (?) ameixa, o “nesco”que chamam os italianos, os brasileiros sei lá como é que chamam...

8. Estrada de ferro
MECOM 14: E: Mas isso foi um fervo aí nessa estrada, que vocês nem queiram saber. Bom, isso aí eu acho que tinha, isso só mesmo, nem sei aonde podia descobrir. Pelos ranchinhos, pelo movimento de gente que tinha, acho que tinha mais de 2000 pessoas trabalhando aí. Dali, daquela ponte do Zóia ali, até aqui nas casas de (?). Mas isso era assim. Era só ranchinho variado aí para aqui e para ali. Casinha de tábua aí. Mas tinha gente.

Anexos

Anexo A – Fotos das 17 escolas rurais construídas na administração do intendente Augusto Simões Lopes

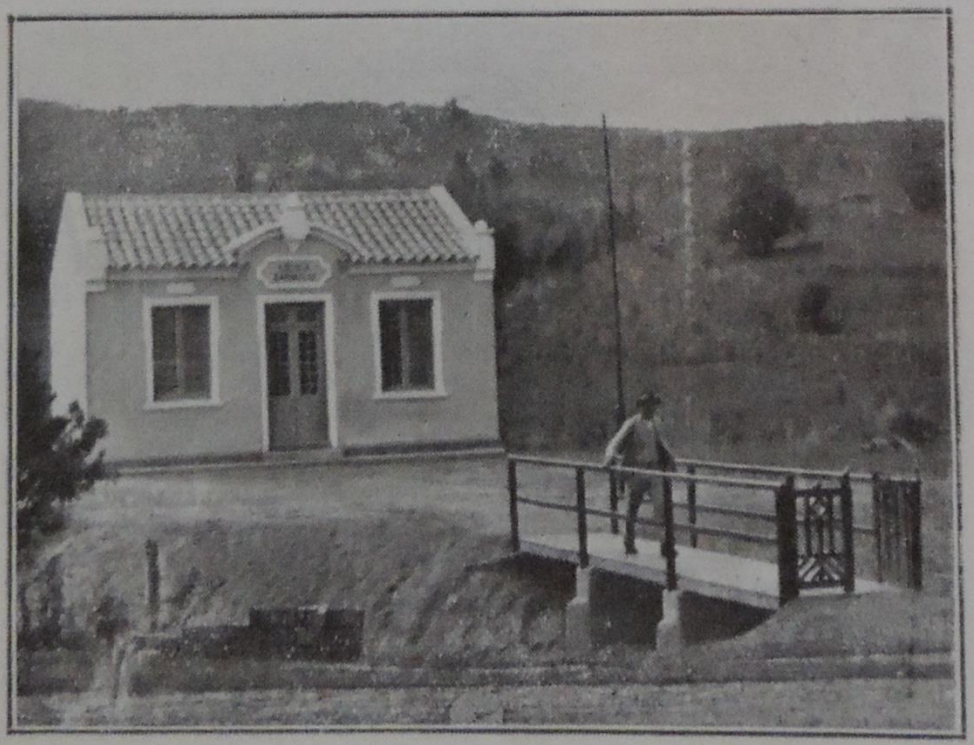
Escola Alvaro Berchon

Escola D. Maria Antonia

Escola Raphael Brusque

Escola Jacob Brod

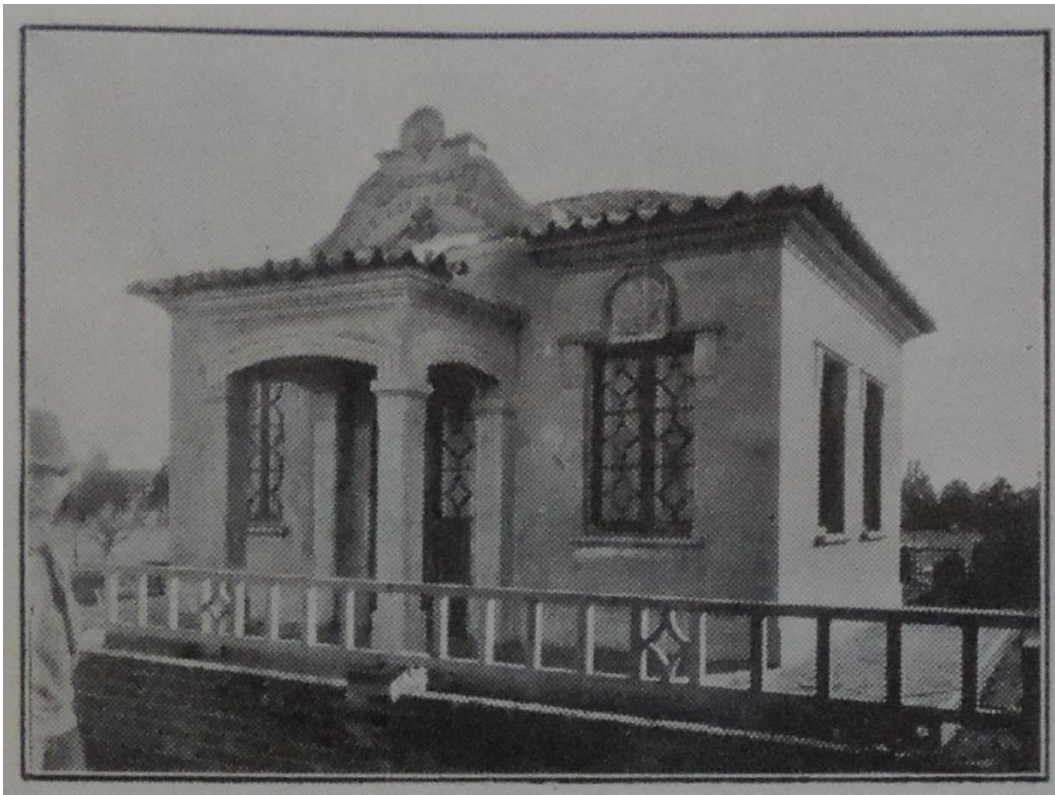
Escola Bernardo Taveira Jr.



Escola Garibaldi

Escola Ministro Fernando Osorio

Escola Barão do Arroio Grande



Escola Bibiano de Almeida

Escola João da Silva Silveira

Escola Mauá — No Passo dos Negros

15ª ESCOLA ISOLADA, NO CERRITO — 3º DISTRICTO

ESCOLA "BARÕES DE SANTA TECLA", NO CAPÃO DO LEÃO — 4º DISTRICTO

Escola Dirceu Moreira

17ª ESCOLA ISOLADA, NO QUILOMBO — 7º DISTRICTO

ESCOLA "DR. PIRATININO DE ALMEIDA", NO AREAL — 2º DISTRICTO

Escola Subvencionada do Retiro