

MEMÓRIAS EVOCADAS: PRIMÓRDIOS DO GRUPO ESCOLAR DE LOMBA GRANDE – NOVO HAMBURGO/RS – (1942)

José Edimar de Souza*

RESUMO

A história da educação, principalmente a história regional, representa um campo empírico rico e ainda pouco explorado. Nos vilarejos que foram fundados pelos colonos alemães a Escola figurava o cenário indispensável ao lado da Igreja e Cemitério, sendo, nestes casos, o professor oriundo da própria comunidade. Este estudo objetiva compreender os primórdios do ensino rural em Lomba Grande (Novo Hamburgo/RS), particularmente a implantação do Grupo Escolar, a partir das memórias das professoras Maria Gersy Höher Thiesen e Arlete Timm. O contexto em que as memórias emergem diz da relação que se estabelece entre o contexto e a cultura escolar de um determinado tempo e lugar. A pesquisa desenvolvida sob a perspectiva da História Cultural utiliza a metodologia da História Oral, valendo-se de entrevistas semiestruturadas, tendo as narrativas e imagens como documentos. Analisa memórias das professoras no seu tempo escolar, como alunas do Grupo Escolar que possibilitaram recompor cenários do contexto do ensino rural que identificam marcas das políticas educacionais de uma época. O arraigamento à cultura local representou um conjunto de significados partilhados e construídos para conhecer um pouco sobre a singularidade dos Grupos Escolares em horizontes rurais, aspecto que era típico dos grandes centros urbanos. Contudo, as imagens e memórias evocadas pelas professoras permitiram restituir e compreender o processo de instalação e as diferentes nomenclaturas que recebeu o Instituto de Educação Madre Benícia, único Grupo Escolar rural de Novo Hamburgo.

Palavras-chaves: Grupo Escolar. Ensino Rural. Memória.

Recebido em: abril/2012 – Aceito em: junho/2012

* Graduado em História, Mestre em Educação e Doutorando em Educação – UNISINOS, bolsista CAPES/Proex. E-mail: profedimar@gmail.com.

ABSTRACT

The history of education, especially regional history, empirical field represents a rich and little explored. In the villages that were founded by German settlers School figured the indispensable setting next to the Church and Cemetery, and in these cases, the teacher coming from the community itself. This study aims to understand the origins of rural education in Lomba Grande (Novo Hamburgo/RS), particularly the implementation of the primary school, from the memories of the teachers Maria Gersy Hoher Thiesen and Arlete Timm. The context in which the memories emerge says the relationship established between the school context and culture of a particular time and place. The research developed from the perspective of cultural history uses the methodology of oral history, using a semistructured interviews, and narratives as documents and images. Analyzes memories of the teachers in your school time, as students of the School Group reconstruct scenarios that allowed the context of rural education marks that identify the educational policies of an era. The rootedness of local culture was a set of shared meanings and constructed to know a little about the uniqueness of School Groups in rural horizons, an aspect that was typical of large urban centers. However, the images and memories evoked by the teachers allowed restitution and understand the installation process and the different classifications that received the Institute of Education Madre Benicia, only the primary school rural in Novo Hamburgo.

Keywords: School Group. Rural Education. Memory.

1 Introdução

A investigação utiliza-se de memórias evocadas durante entrevista oral com professores de classes multisseriadas¹. Sendo a “memória social e coletiva” responsável pela reconstrução do espaço e tempo vividos por esses professores, neles recompõem-se fragmentos do ensino rural a partir de evocações singulares (HALBWACHS, 2006).

¹ Este texto apresenta memórias das professoras Maria Gersy Höher Thiesen e Arlete Timm cuja trajetória se desenvolveu em Lomba Grande, Novo Hamburgo. Estas professoras foram sujeitos investigados para a Dissertação de Mestrado em Educação: Trajetórias de Professores de classes multisseriadas: memórias do ensino rural em Novo Hamburgo/RS (1940-2009), recentemente defendida na UNISINOS; sob a orientação da professora Dr.^a Luciane Grazziotin e co-orientação da prof.^a Dr.^a Beatriz Daudt Fishcer.

Para além da formação da memória, Halbwachs aponta que as lembranças podem, a partir da vivência em grupo, ser reconstruídas ou simuladas. Podemos criar representações do passado assentadas na percepção de outras pessoas, no que imaginamos ter acontecido ou pela internalização de representações de uma memória histórica. A lembrança, de acordo com Halbwachs, “é uma imagem engajada em outras imagens.” (2006, p. 77).

Considerando a memória como “ato de lembrar e de esquecer”, como teia que trama e engaja narrativas em um percurso estabelecido para se atingir determinado conhecimento daquilo que se propõe a investigar, as memórias das professoras Maria Gersy Höher Thiesen e Arlete Timm receberam destaque considerando o objetivo desse estudo. Nesse sentido, buscou-se compreender como o ensino público, principalmente através do Grupo Escolar foi constituído em Lomba Grande no início do século XX.

E a análise documental dessa investigação se desenvolve sob a ótica da História Cultural. Dessa forma, a cultura representa um conjunto de significados partilhados e construídos para compreender e conhecer um pouco sobre a contribuição dos Grupos Escolares que, em certa medida, foram precursoras das atuais Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

2 Escolhas teóricas e metodológicas

A história é uma produção coletiva que se elabora na convivência com outros e em cada sociedade. O homem torna o tempo um componente humano e elabora redes de significados que traduzem formas de representar o mundo e compartilhar a realidade social. Dessa forma, a história é habitada pelo recorte espaço-temporal que é definido pelo historiador; pelas relações que estabelece atribuindo sentido inédito às palavras/imagens que arranca do silêncio dos arquivos. Esta prática “[...] reintroduz existências e singularidades no discurso histórico” (CHARTIER, 2002, p. 9). É nessa medida que a preocupação com a experiência humana; o comportamento; valores que são aceitos em uma sociedade e que são rejeitados em outra adquirem sentido pelas “lentes” do historiador, sendo o “[...] banco de memória da experiência. Teoricamente, o passado – todo o passado, toda e qualquer coisa que aconteceu até hoje, constitui a história.” (HOBBSAWM, 2000, p. 37).

A História é uma construção da experiência do passado, que tem se realizado em todas as épocas. [...] Inventa o mundo, dentro de um horizonte de aproximações com a realidade. [...] O historiador é aquele que, a partir dos traços deixados pelo passado, vai em busca da descoberta do como aquilo teria acontecido, processo este que envolve urdidura, montagem, seleção, recorte, exclusão, ou seja, o historiador cria o passado [...]. (PESAVENTO, 2004, p. 53-54).

A opção pela abordagem da História Cultural, conhecida, em um primeiro momento como “Nova História” em contraste com a “antiga”, considera aspectos da experiência de vida e o contexto nos quais se construíram. História e Memória são representações narrativas que propõem uma reconstrução do passado e que se poderia chamar de registro de uma ausência no tempo (PESAVENTO, 2004).

A memória é entendida como uma construção social que depende do relacionamento, posição, papéis sociais do sujeito com o mundo da vida. A memória é coletiva, e nessa memória o indivíduo tem uma posição individual dos fatos vividos, mas, ela se dá pela interação entre os membros da comunidade e as experiências vivenciadas entre eles (HALBWACHS, 2006).

O papel da memória, como expressão de memória coletiva é sempre uma evocação pessoal moldada de diversas formas pelo meio social, pelo ato e arte de lembrar (PORTELLI, 2002). Assim, é através da semelhança e da linguagem que a memória se torna social e concreta quando é mentalizada pelas pessoas. Em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas serão iguais. Halbwachs, (2006) considera que a verdade se fortalece na medida em que as lembranças se multiplicam pelos membros de um grupo. “O processo de lembrança está firmado em uma perspectiva centrada na subjetividade, como uma modalidade interior e privada da experiência do tempo que se constrói a partir da interação entre as pessoas no grupo de convivência.” (HARRIS, 2004, p. 152).

A perspectiva do tempo é o da multiplicidade do tempo social que se constrói pela interação desses sujeitos. Um “tempo, que é socialmente construído”, seja pelas marcas identitárias ou pelo desenvolvimento de experiências que vinculam os sujeitos à suas histórias em torno desta Instituição Escolar (ELIAS, 1994). E através da memória que as tradições, os valores e crenças se reproduzem entre os grupos sociais.

A cultura local revelou uma forma de organização coletiva que “incluiu” o rural como lugar de pertencimento frente às representações postas pelo “mundo social” urbano. Para esses professores pertencer ao campo representou “[...] identidade construída [...] mostrada e reconhecida [...]” pela força da oralidade, dos discursos que denunciaram à margem imposta por uma organização baseada na cidade (CHARTIER, 2002, p. 11). A imposição do mundo social urbano contribuiu para fortalecer a representação construída de que no espaço rural se desenvolveram os “ofícios de valor menor”, ou seja, a agricultura em contraste com o progresso impresso pela modernidade (BURKE, 2005, p. 50).

Por uma questão metodológica, os sujeitos desta investigação são identificados conforme termo de consentimento assinado. Na aplicação das entrevistas, inicialmente, questionou-se quanto à sua primeira escolarização; seguido de momentos marcantes do Grupo Escolar, dentre outros aspectos.

A escolha pela metodologia da História Oral visa aprofundar a compreensão sobre aspectos do contexto no qual se desenvolve a pesquisa, principalmente, os culturais e estruturais de uma sociedade. Em Thompson (1992) a abordagem da História, a partir de evidências orais, permite ressaltar elementos que, de outro modo, por outro instrumento seriam inacessíveis.

Aqui as entrevistas de História Oral são tomadas como documento e servem para refletir e compreender o passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registros. Além disso, faz parte de todo um conjunto de documentos de tipo biográfico, compilando memórias dos indivíduos a cerca de suas trajetórias, buscando interpretar acontecimentos, situações e modos de vida de seu grupo e na sociedade de modo geral. As entrevistas são atos de construção e de seleção de certo conhecimento da realidade e de seu funcionamento.

Optou-se em destacar das análises o aspecto da escolarização e o processo de constituir-se professor de classes multisseriadas no espaço rural. A partir da análise documental, buscou-se identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, a partir do entrecruzamento de aspectos que emergiram na construção dos documentos orais e na organização das informações de diferentes naturezas (documentos orais, escritos e iconográficos).

Para Mendonça (2011), o documento de fato, constitui-se na matéria-prima do historiador, que precisa ser lapidada num processo de triangulação com as Referências teóricas que sustentam a análise e a

historiografia produzida sobre o tema que se pretende estudar. Pimental (2001) complementa argumentando que o documento representa já uma interpretação de fatos elaborados por seu autor, e, portanto, não devem ser encarados como uma descrição objetiva e neutra desses fatos. A análise é sempre um processo interpretativo e construído historicamente.

3 Primórdios do ensino rural – Lomba Grande

Lomba Grande é um bairro rural de Novo Hamburgo², em destaque na figura 1. A história da educação, do ponto de vista da escolarização como se constitui na modernidade³, remete a presença de aulas particulares desenvolvidas por preceptores, marcando a presença lusa na região. No século XVIII a região era visitada pelos tropeiros que por ali passavam a caminho de Gravataí e Porto Alegre. Em função do comércio do couro algumas famílias de origem portuguesa se estabelecem na localidade que, até 1940, pertencia a São Leopoldo.

Figura 1 – Mapa de Novo Hamburgo no Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: 280px-RioGrandedoSul_Municip_NovoHamburgo.svg (2011)

² É um município do Estado do Rio Grande do Sul. Localiza-se geograficamente no Vale dos Sinos distando aproximadamente 50 quilômetros da capital Porto Alegre.

³ O sentido da modernidade aqui é compreendido como discute Varela; Alvarez-Uría (1992) como modernidade pedagógica.

Do ponto de vista histórico Lomba Grande pode se configurar como um “entre-lugar” considerando que desde o século XIX foi um espaço que acolheu um número significativo de imigrantes alemães caracterizando com “corpus” próprio sem vinculação direta com a Colônia de São Leopoldo, conforme fotografia 1 (BHABHA, 1998). A adversidade do lugar imprimiu a necessidade da constituição de diferentes práticas características da localidade. Entre essas, pode-se citar a organização de aulas pela comunidade local que – assim como outras regiões isoladas do Rio Grande do Sul – devido a carência de escolas organizava-se de forma a suprir autonomamente sua necessidade de educação.

Fotografia 1– Lomba Grande, e região central – Século XIX



Fonte: Acervo Virtual de Moisés Braun, 2011.

A localidade, no século XIX recebeu os imigrantes alemães que se estabeleceram ao longo da Feitoria Velha, antiga instalação da Real Feitoria do Linho Cânhamo. Kreutz (2009) argumenta que nas primeiras levas de imigrantes havia um grande número de colonos analfabetos e um número significativo de católicos. Em Lomba Grande, a ocupação da localidade pelos imigrantes alemães favoreceu o “espírito da comunitariedade.” (DREHER, 2008). A vida em comunidade e a reprodução cultural dos costumes europeus abaixo do Equador se caracterizaram pela experiência da agricultura, dos trabalhos liberais e da escola comunitária.

As escolas comunitárias, também conhecidas como Aulas compunham o cenário das comunidades germânicas ao lado da Igreja e do Cemitério. Arendt (2008) argumenta que elas também ficaram conhecidas como “Kolonieschulen” (Escolas rurais). Conforme Werle (2005), as “Aulas” também ficaram conhecidas por “Avulsas” ou “Isoladas” e foram precursoras das Escolas públicas municipais na localidade. Teive e Dallabrida (2011) argumentam que o ensino primário em Santa Catarina em escolas isoladas acontecia até o terceiro ano e algumas localidades havia as “classes complementares” que atendiam até o quinto ano.

Investigando sobre a presença das “Aulas” em Lomba Grande, localizou-se documentos indicando a presença de Aulas Públicas em 1863⁴, ainda no Segundo Império como se observa na figura 2. Localizaram-se também aulas comunitárias, protestante e católica que existiram até o final da década de 1930 quando as Aulas Isoladas foram “reunidas” pelo professor José Afonso Höher, a figura docente era um elemento representativo dessas aulas. Dreher (2008) atribuiu a expressão “comunitariedade” para justificar a intensidade e continuidade dessas instituições, por um período significativo nas comunidades, cuja escola foi fundada por imigrantes alemães.

⁴ Documento em alemão gótico, localizado no acervo virtual pessoal de Moisés Braun, em 2011. De acordo com a transcrição do professor Martin Dreher: “Aula Publica de Lomba Grande. 1º lugar. Fita de seda vermelha com borda de crochê, concedida e conferida à aluna Wilhelmine Burger como recompensa por seu extraordinário esforço e excelente comportamento, bem como, incentivo para que assim continue, na oportunidade do exame prestado no corrente ano, por seu professor Heinrich Meyer. Lomba Grande, aos 16 de dezembro de 1863”. Dreher complementa que o texto é de autoria do Prof. Heinrich Meyer (Brummer), mercenário contratado pelo Império na Guerra contra Rosas. Após a desmobilização ficou no Brasil e foi a exemplo de muitos outros, professor. Atuou na Aula Pública de Lomba Grande.

Figura 2 – Documento digitalizado “Aula Pública- Lomba Grande”



Fonte: Acervo Virtual Moisés Braun, 2011.

4 O grupo escolar de Lomba Grande

As memórias de duas professoras de classes multisseriadas cuja prática pedagógica se desenvolveu entre 1940 e 2009, em Lomba Grande serviram para recompor fragmentos do processo de instalação do Grupo Escolar de Lomba Grande.

Maria Gersy Höher Thiesen foi professora em diferentes localidades do bairro, no período de 1940 a 1969. Ela foi aluna nas Aulas Mistas Federais e professora do primeiro Jardim da Infância de Lomba Grande, anexo ao Grupo Escolar, em 1942.

Arlete Timm também foi aluna de Maria Gersy, bem como foi professora e diretora de escolas municipais e principalmente do atual Instituto Estadual de Educação Madre Benícia.

As narrativas do tempo de aluna no Grupo Escolar de Lomba Grande de Arlete e Gersy⁵ serviram para reconstruir um percurso

⁵ Além da relação que se estabelece em torno das memórias de escolarização primária no “Madre Benícia”, Arlete e Gersy foram professoras nesta instituição em diferentes momentos da história desta instituição.

histórico do atual Instituto Estadual de Educação Madre Benícia, além de caracterizarem os primórdios do ensino público estadual⁶ em Lomba Grande.

O “Madre Benícia”, como popularmente é identificado pela comunidade lombagrاندense representa a única escola pública estadual no bairro, bem como a única possibilidade para aqueles que desejam cursar o Ensino Médio.

A história da instituição associa-se a intensa participação e mobilização da comunidade que desde a década de 1930 reivindica escola pública nesta localidade. Dessa forma, ao estabelecer o percurso e a instalação de um Grupo Escolar em uma região rural é preciso reconhecer as iniciativas e ações do Estado e da comunidade em prol desta instituição.

A primeira característica é a evidência das escolas paroquiais que foram muito importantes nas colônias de imigrantes europeus, especialmente no sul do Brasil. “Até a década de 30 do século XX, quando o Estado mostrou-se ausente ou muito tímido em relação à escolarização, as escolas paroquiais tiveram um papel importante na alfabetização dos camponeses.” (KREUTZ, 1991; SEYFERTH, 1990).

Este fato justifica-se, como argumentam Teive e Dallabrida (2011) que os Grupos Escolares foram instituídos em número não tão expressivo, se comparado à presença das Escolas Isoladas que ainda hoje caracterizam o cenário educacional brasileiro. O Grupo Escolar figurou prática da política republicana do final do século XIX, sendo construído nas capitais e grandes centros urbanos, deixando à margem as localidades rurais.

Mastrángelo (2000), investigando comunidades rurais, na Argentina, numa revisão histórica, destaca que a oposição conceitual entre rural e urbano foi apenas um produto da urbanização associada à industrialização, que ocorreu nos séculos XIX e XX, com a expansão do capitalismo em toda a América Latina. Esta problemática relaciona-se ao desenvolvimento ou, melhor dizendo, a ausência deste, em contraposição ao mundo urbano e industrializado.

No entanto, Demartini (1988) acredita que se deve acabar com o preconceito na forma pela qual os cientistas sociais têm tratado do tema sobre as possíveis diferenças entre o meio rural e urbano. Embora

⁶ A primeira iniciativa de escolarização pública do município de Novo Hamburgo pode ser entendida a partir do repasse (subvenção) às Aulas Reunidas Municipais e Estaduais de Lomba Grande, pioneira iniciativa da constituição do Grupo Escolar, em 1940, momento que este bairro foi anexado ao município de Novo Hamburgo.

ela tenha realizado seus estudos no interior do Estado de São Paulo, podemos trazer para o interior do estado do Rio Grande do Sul muitas de suas observações, mesmo que neste estudo, o rural não seja tratado na perspectiva dos grupos sociais e sim como um contexto cultural e simbólico.

Conforme Calazans e Silva (1993), a inserção do ensino (regular, formal e oficial) em áreas rurais iniciou no final do Segundo Império a partir das classes de mestre-único e ampliou-se na primeira metade do século XX. O seu desenvolvimento reflete, de certo modo, as necessidades decorrentes da evolução das estruturas socioagrárias do país. É nesse contexto que a escola rural se instaurou tardia e descontinuamente. Além disso, afirma Demartini (1988) que a partir da década de 1960, o processo de escolarização rural alterou-se em função da industrialização e urbanização, embora os agricultores de poucos recursos restringissem-se ao estudo das séries primárias.

Uma segunda característica, que talvez seja indiciária para justificar a implantação de um Grupo na zona rural seja que evidência dos grupos escolares em espaços rurais associa-se à tentativa de Getúlio Vargas de reprimir as escolas étnicas comunitárias que supriam o quase inexistente investimento do Estado, em educação, até a década de 1930.

Dessa forma, a implantação dos grupos escolares produziu o desaparecimento da rede de escolas paroquiais, pois os mesmos permitirão e ensinar doutrina católica nas escolas públicas, viabilizada pela aproximação entre o Estado republicano e a Igreja Católica (DALLABRIDA, 2009). A nacionalização colocada em marcha pelo Estado Novo expandiu e tonificou a rede escolar pública e inviabilizou o projeto das escolas paroquiais.

De modo geral, as escolas rurais existiam nas mais diferentes localidades rurais no Rio Grande do Sul, inicialmente, eram de cunho religioso ou da própria comunidade. Sob grande influência europeia, instalados no século XIX, os imigrantes alemães fundaram as primeiras escolas em Novo Hamburgo. Porém, o status de modernidade que se imprime na sociedade brasileira no primeiro quartel do século XX não atinge as escolas rurais que mantiveram os aspectos: descontínuo e desordenado da época do Império.

No ensino das primeiras letras, não se tinha um tempo nem um ritmo determinados, não se pensava numa duração de um ou dois anos e também não havia idade obrigatória pra o curso. Os alunos poderiam começar as lições a qualquer momento do ano, quando seus pais considerassem possível e adequado. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 213).

De forma tímida, principalmente nos grandes centros urbanos é que as políticas educacionais, nas primeiras décadas da República, produziram os primeiros passos para a regulamentação das práticas e regimes escolares. Inicia-se um processo de estruturação, responsabilizando o Estado pelas transformações representativas que se processavam a partir de Decretos-Leis. O próprio Congresso Constituinte de 1891 determinava que os Estados e municípios se responsabilizassem pela organização, implementação e manutenção do ensino primário; esvaziando a possibilidade do governo central assumir tais responsabilidades (BENCOSTA, 2009). Nesse sentido, gradativamente, os estados deveriam providenciar reformas de ensino que se adequassem às suas realidades político-educacionais.

Em 1892, com a aprovação de normas para o ensino brasileiro as escolas primárias são organizadas. A grande novidade, neste período, refere-se à implantação dos grupos escolares. Este modelo previa “[...] organização administrativa, reunindo várias classes regidas por diferentes professores sob uma direção comum, e dos aspectos pedagógicos [...]” (SAVIANI, 2009, p. 31). Um elemento importante desta nova política foi à construção de prédios públicos imponentes que abrigassem os grupos escolares, de certo modo rivalizando com a igreja, a câmara municipal e as mansões mais importantes das capitais e grandes cidades.

A construção de edifícios específicos para os grupos escolares foi uma preocupação das administrações dos Estados, que tinham no urbano o espaço privilegiado para a sua edificação, em especial, nas capitais e cidades economicamente prósperas. Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveriam funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornassem visíveis, enquanto signos de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime. (BENCOSTA, 2009, p. 70).

Em Lomba Grande o grupo escolar funcionava no salão da Igreja Católica São José. O salão era internamente dividido com lonas e cada parte do salão agrupava classes do ensino primário. Para as escolas localizadas em espaços urbanos o agrupamento das escolas primárias em um único prédio escolar beneficiou a administração pública que entendeu esta prática como um benefício financeiro aos seus cofres, o fato de não ter que arcar com os aluguéis das diversas Aulas.

Bencosta (2009) argumenta que para os contrários à ideia dos grupos escolares, as autoridades de ensino defendiam que esta escola deveria possuir uma sequência metódica e um sistema de ensino submetido a uma regulamentação científica. Enfatizava-se o aperfeiçoamento intelectual físico e moral dos alunos, com propósito de torná-los cidadãos úteis à República.

A seriação e uniformização dos conteúdos sancionados por este tipo de escola não impediu crítica de parte dos professores dos grupos escolares, que foram refratários às mudanças que lhes eram impostas pelas autoridades de ensino, que na maioria dos casos, estavam longe do cotidiano escolar. Uma novidade para as escolas públicas foi à figura do diretor, responsável pelas funções administrativas com vistas a ordenar o cotidiano dos professores, bem como, socializar o que de mais atual e inovador discutia-se sobre educação.

Além de suas funções administrativas com vistas a ordenar o cotidiano dos professores e alunos, ele deveria ser o responsável por retransmitir e atualizar junto ao corpo docente aqueles conteúdos discutidos nas escolas normais e entendidos como inovadores. Mesmo com a crescente e acentuada presença de mulheres professoras, isto não impediu que este cargo, por sucessivas décadas, fosse ocupado quase que unicamente por homens, o que demonstra que o universo masculino ainda tinha receios de perder para as mulheres o espaço de poder da autoridade máxima e representante primaz do Estado na Escola. (BENCOSTA, 2009, p. 71).

Sobre este aspecto Gersy recorda que o pai ocupou o cargo de “regente”, nome que era atribuído ao diretor de alguns grupos escolares que além desta função burocrática exerciam a docência. Ela ainda lembrou que ele necessitava entrar com frequência no terceiro ano. A professora desta classe “não tinha domínio” de turma, enquanto Gersy atendia os alunos do primeiro e segundo ano, o pai auxiliava a professora Anália Flores no terceiro ano.

Quanto ao contexto político em que estes aspectos da modernidade pedagógica proposta pelas iniciativas republicanas no início do século XX, Werle (2009), relaciona o contexto rural às políticas do Estado Novo. A autora ainda acrescenta que nos núcleos coloniais o Conselho de Segurança Nacional incumbiu o Ministério da Educação e Saúde Pública da promoção e criação de escolas, da subvenção e favorecimento de instituições primárias e secundárias fundadas por brasileiros. Este talvez seja um argumento que permita compreender a existência de um grupo escolar em Lomba Grande, no espaço rural.

Em Lomba Grande, além das Aulas Públicas, os filhos dos colonos e dos moradores aprendiam com os pais, auxiliando no trabalho da lavoura. Os poucos proprietários de terra que se dedicavam a pecuária utilizaram-se de preceptores, porém a presença germânica favoreceu a constituição das escolas comunitárias. Além destas Aulas, havia a “escola-residência” (BEIRITH, 2009) cujo ensino se dava em espaços alugados ou cedidos para o ensino do filho dos colonos no interior deste bairro.

No entanto, a professora Gersy iniciou sua entrevista mostrando a fotografia 2 e, lembrando-se de outra prática comum em algumas regiões rurais, que é a de “docente itinerante”. No caso, lembrou-se da itinerante ação docente do seu pai, professor José Afonso Höher, que “costumava trazer histórias” de cada localidade que percorria.

Fotografia 2 – Aula Pública Mista Federal, 1920- Lomba Grande



Fonte: Acervo pessoal da professora Maria Gersy Höher Thiesen, 2010.

Esta Aula Pública Federal, sob a regência do professor Höher, ficava nos limites entre Lomba Grande e Taquara. Investigando os arquivos passivos da Escola Municipal de Ensino Fundamental José de Anchieta, na localidade atual de São João do Deserto, encontra-se o livro de chamadas com assinatura do professor José Afonso Höher entre os anos de 1917 a 1921. Além desta Aula Pública havia as Aulas da Comunidade Católica e as Aulas da Comunidade Evangélica.

A professora Gersy, destacou que, no final da década de 1930 ao ser chamado pela Delegada de Ensino para unir as Aulas e fundar as Aulas Reunidas⁷ n. 5, seu pai foi também o Regente destas Aulas.

⁷ Uma primeira reunião das aulas aconteceu em 1938/1939 – As Aulas Reunidas Municipais e Estaduais nº 24, cujo pai de Gersy era regente – uma ação que compreendia subvenção federal e estadual de ação educacional.

O pai já era professor na localidade e em outras localidades e tinha classe em muitas Aulas. Então, ele foi falar com a Nair Becker na Delegacia de Ensino do Estado para unir as Aulas Públicas e aí ele formou a escola que se chamou: Escolas Reunidas n. 5. [...] O pai reuniu as [...] escolas e ele ficou como Diretor. [...] (GERSY, 2010).

Na década de 1940, essas Aulas Reunidas originaram o primeiro Grupo Escolar de Lomba Grande e foi à primeira iniciativa de ensino público sob responsabilidade do governo municipal de Novo Hamburgo, a partir da ação conjunta com o Estado nas Aulas Reunidas Estaduais e Municipais de Lomba Grande.

A Reunião das Aulas pelo professor Höher, bem como a criação do Grupo Escolar, associou-se à preocupação do Estado em construir uma ideia de Nação e isso implicava conter a disseminação da língua germânica. Contudo, chama atenção o fato de ter sido o professor Höher, o primeiro regente “diretor” do Grupo Escolar de Lomba Grande, dada sua descendência germânica contradizendo assim o movimento proposto pelo Estado Novo contra as ditas “escolas estrangeiras” (ARENDDT, 2008).

Quando as aulas foram reunidas, a escola funcionava em um prédio alugado. Atualmente uma residência particular que pertence ao senhor João Pereira. Pertencia a Julieta Bohrer. Gersy rememora

O pai reuniu as quatro escolas [...] e ele ficou como Diretor. O pai foi Diretor e tinha 74 alunos e ele tinha que fazer rodízio na escola. E uma das cinco professoras a da 3ª classe – professora Anália Flores, o pai que tinha que cuidar ela não tinha domínio. (GERSY, 2010).

Os professores do grupo escolar eram: Maria Gersy Höher Thiesen e José Afonso Höher⁸, primeiro ano; no terceiro ano, Anália Flores. E depois foi substituída pela professora Alfrídia Enck. No quarto ano a professor Julieta Höher Gerhardt e no quinto ano, o professor Pedro Alfredo Kunrath.

No Grupo Escolar de Lomba Grande, Gersy aprendeu as primeiras letras, e nesse lugar também, percebeu-se professora pela primeira vez. Ela recorda que havia muita disciplina e respeito ao professor. Era necessário levantar a mão e aguardar sua vez para falar, conta que havia muitos alunos, uns auxiliavam os outros e todos demonstravam muito interesse pela aprendizagem.

⁸ Conforme lembrou a professora Maria Gersy. Os nomes também conferem com o livro ponto número 1 do Grupo Escolar de Lomba Grande – Grupo Escolar Madre Benícia, 1940.

Havia a crença entre as autoridades de ensino que a proposta deste modelo de escola deveria possuir uma sequência metódica e sistêmica do ensino, portanto, “[...] seria necessário, submetê-los a uma regulamentação científica.” (BENCOSTA, 2009, p. 71). Desse modo, o fato do aluno passar por diferentes classes e graus favoreceria para que ele aperfeiçoasse sua educação intelectual, física e moral, a fim de torná-los sujeitos capacitados a serem cidadãos úteis a República.

Quanto à forma de ingresso no magistério, recorda: “fiz um examezinho de suficiência e já comecei como professora municipal”. Começou junto com o pai Professor José Afonso Höher no Grupo Escolar de Lomba Grande. “Naquela época havia 2 escolas: 1 Estadual, 1 escola Municipal [...] 1 da comunidade católica e 1 da comunidade Evangélica que era do professor ElpídioHenck” (GERSY, 2010). Em 1940, ela iniciou como auxiliar do 1º e do 2º ano, nas Aulas Reunidas Municipais e Estaduais de Lomba Grande. Ela recorda que em 1942 foi efetivada⁹ como professora do primeiro Jardim da Infância desse bairro.

Quanto aos recursos materiais que havia nos grupos escolares urbanos, no espaço rural havia falta de recursos materiais. A escola ainda contava com demasiado auxílio da comunidade para sustentar-se e também adquirir materiais. Os livros, geralmente eram utilizados por todos os filhos da família dos camponeses, passando um a um e adquiridos com muito sacrifício pelos pais, quando estes não eram oferecidos pela escola. Ainda existia o caixa escolar quando prevalecia à máxima da ajuda daquelas famílias mais abastadas da localidade para aquelas de menor recurso e condições financeiras.

Além de prédios próprios que tinham como princípio a racionalização dos espaços, outras novidades integrara-se a realidade dos grupos escolares, tais como: a mobília que substituía os torturantes bancos sem encostos; o quadronegro; o material escolar vinculado ao novo método que marcaria a história do ensino primário brasileiro – o método intuitivo ou lições de coisas – que previa o uso de mapas, gabinetes, laboratórios, globos, figuras e quadros de Parker, dentre outros, a fim de facilitar o desenvolvimento das faculdades de apreensão sensorial dos alunos; a instrumentalização das leituras didáticas repletas, diga-se de passagem, de uma linguagem que, a todo o momento, procurava enaltecer os brios republicanos. (BENCOSTA, 2009, p. 71).

⁹ Conforme Decreto n. 16/24 e), 1942, de ingresso no magistério municipal. E Decreto n. 51/69 de aposentadoria. Gersy iniciou sua trajetória docente no Grupo Escolar de Lomba Grande (1940), em regime de contrato de trabalho, como auxiliar do 1º ano e em 1942, “[...] fui parar no Jardim da Infância Dr. Getúlio Vargas, era no mesmo edifício, só numa sala. Tinha quatro mesinhas larguinhas e em cada, seis cadeirinhas, ali eu era a grande senhora” (Gersy).

Arlete recorda que a escola sempre esteve entre suas brincadeiras de infância e como morava muito próximo da Igreja São José (o Grupo Escolar funcionava em um salão alugado da Igreja) ela “[...] gostava muito de ajudar as professoras, ia na casa das professoras [...] e carregava os livros; aquilo era uma coisa que era da gente!”. Ela foi aluna da professora Gersy no Jardim de Infância, na década de 1940.

Sobre o seu tempo de aluna, cursou o primário no tempo em que a escola chamava-se Grupo Escolar Madre Benícia, como se observa na fotografia 3. E rememora que sempre sonhou ser professora porque admirava as mestras que

[...] vinham de fora e moravam em casas de família. Como eu sempre morei muito pertinho da escola [...] eu podia até ir pelos fundos da minha casa na escola, passava pelo cemitério – era coladinho da minha casa – e pela casa onde as professoras moravam; levava os livros; levava leite para as professoras porque meu pai era leiteiro, são coisas que eu me lembro [...]. (ARLETE, 2010).

Fotografia 3 – Grupo Escolar Madre Benícia em frente à Igreja São José /Lomba Grande/década de 1950



Fonte: Acervo pessoal da professora Arlete Timm, 2010.

A professora Arlete concluiu o ensino primário e diferente da maioria dos alunos das comunidades rurais, continuou estudando. Ela realizou o exame de admissão ao Ginásio e estando aprovada, cursou em São Leopoldo, no Colégio São José. Quando concluiu esta etapa resolveu seguir o magistério e realizou o curso Normal. Na década de 1960, retorna ao “Madre Benícia”, porém como professora.

A história de vida e profissional de Arlete associa-se a história da instituição por ter sido ela responsável pela mobilização e mediação para

implantação do Ginásio que, na década de 1970, com a alteração da LDBEN 5692/71, que orientava a alteração nomenclatura das escolas, incorpora-se à instituição, passando a ser identificada como Escola Estadual de 1º Grau Madre Benícia.

5 Considerações finais

Nóvoa (2009) argumenta que as pesquisas de História da Educação contribuem para se pensar os processos, mudanças e continuidades das ações dos educadores no tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia. Dessa forma, a partir das memórias do seu tempo de aluna, Gersy e Arlete contribuíram para se compreender a singularidade da evidência de um Grupo Escolar em espaço rural, talvez como tentativa de estender para esta região os efeitos da modernização/urbanização que o status da república propunha.

Contudo, observa-se que em Lomba Grande, já no século XIX o ensino ocupava lugar de destaque para as famílias e a comunidade. As Aulas Isoladas, tanto as Federais quanto as municipais e as subvencionadas estaduais junto com as Aulas da Comunidade Católica e Evangélica favoreceram para que este bairro rural ingressasse na modernidade pedagógica dos Grupos Escolares.

Quanto aos primórdios deste Grupo, conclui-se que ele se originou das Aulas Reunidas número 5, ação que foi mediada pelo professor José Afonso Höher, que já era regente das Aulas Reunidas número 24 (municipais e estaduais). Observam-se, as diferentes reuniões de Aulas até que o Grupo Escolar de Lomba Grande se constituísse, mesmo que a construção do prédio escolar demorasse acontecer, a instituição escolar passou a funcionar no salão alugado da Igreja Católica, demarcando uma ação pública do estado em relação à escolarização rural.

Os Grupos Escolares no Brasil em meados do século XX, em compasso com o processo de urbanização e democratização do ensino público, deveriam ter substituído à forma artesanal em que se configuravam as escolas primárias. No entanto, há de considerar a participação de outros tipos de escolas primárias nesse processo, especialmente das Escolas Isoladas, que até a década de 1970 representaram a forma de escolarização possível, principalmente nos espaços rurais como Lomba Grande.

Referências

280PX – RioGrandedoSul_Municip_NovoHamburgo.svg. 2011. Altura: 280 pixels. Largura: 270 pixels. 66 Kb. Formato PNG. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:RioGrandedoSul_Municip_NovoHamburgo.svg>. Acesso em: 11 set. 2011.

ARENDRT, I. **Educação, religião e Identidade étnica**: o Allgemeine Lehrerzeitung e a escola evangélica no Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Oikos, 2008.

BENCOSTA, M. L. A. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**: Século XX. v. 3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 68-76.

BEIRITH, A. As Escolas Isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do ensino primário (1946-1956). **Revista Linhas**, Florianópolis – SC, v. 10, n. 02, p. 156 – 168, jul./dez. 2009.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Lei n. 5692/71, 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado, 1971.

CALAZANS, M. J. C.; SILVA, H. R. S. Estudo Retrospectivo da Educação Rural no Brasil. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. n. (Coord.). **Educação e Escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-43.

CHARTIER, R. À Beira da Falésia. **A história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

DALLABRIDA, n. Das escolas paroquiais às PUCs: república, recatolicização e escolarização. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**: século XIX. v. 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 76-86.

DEMARTINI, Z. de B. F. Desigualdade, Trabalho e Educação: a população rural em questão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo – SP, n. 64, p. 24-37, fev. 1988.

DREHER, M. n. **Breve história do ensino privado gaúcho**. São Leopoldo: Oikos, 2008.

_____. **Igreja e germanidade**. São Leopoldo: Sinodal, 1984.

ELIAS, n. Teoria del símbolo. **Um ensayo de antropologia cultural**. Barcelona: Península, 1994.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

HARRES, M. M. Aproximações entre história de vida e autobiografia: os desafios da memória. **História Unisinos REVISTA**, v. 8, n. 10, p. 143-156, jul./dez. 2004.

HOBSBAWAM, E. **Era dos Extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

KREUTZ, L. Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**, v. 2. século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 150-165.

_____. **O professor paroquial: magistério e imigração alemã**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1991.

MASTRÁNGELO, A. **Londres y Catamarca**. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 6, n.13, p. 89-112, jun. 2000.

MENDONÇA, A. W. P. C. Reconstruindo uma trajetória. In: GONDRA, J.; SILVA, J. C. S. (Org.). **História da educação na América Latina: ensinar & escrever**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011.

NÓVOA, A. Apresentação. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**, v. 1. século XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-13.

PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PORTELLI, A. O massacre de Civitella Val diChiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. In: AMADO, J. ; FERREIRA, M. de M. (Org.). **Usos & abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

SAVIANI, D. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**, v. 1. século XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 121- 130.

SEYFERTH, G. **Imigração e cultura no Brasil**. Brasília: Ed. UnB, 1990.

TEIVE, G. M. G.; DALLABRIDA, n. **A escola da república: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VARELA, J.; ALVAREZ-URÍA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68 – 95, 1992.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

WERLE, F. O. C. Constituição do ministério da educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**, v. 3. século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 40-52.

_____. **O nacional e o local: ingerência e permeabilidade na educação brasileira**. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2005.