

**MEMÓRIAS DE UM PERCURSO ATÉ A ESCOLA:  
aprendizagens construídas em Novo Hamburgo/RS  
(1940/1952)**

**MEMOIRS OF A PATH TO SCHOOL:  
learning constructed in Novo Hamburgo/RS  
(1940/1952)**

*José Edimar de Souza<sup>1</sup>*

**RESUMO:** A partir de memórias de sujeitos buscou-se compreender práticas associadas às aprendizagens construídas por professores e alunos sobre o caminho percorrido até chegarem à escola, no meio rural de Lomba Grande/RS, entre 1940 a 1952. Lomba Grande é uma localidade do município brasileiro de Novo Hamburgo que foi colonizada, principalmente, por imigrantes alemães a partir do século XIX. Valendo-se do referencial teórico da história cultural e da metodologia da história oral, a análise realizada sustenta-se nas memórias coletivas. Os sujeitos aprendem em diferentes momentos e ocasiões, pela experiência e pelos saberes que solidariamente socializam de forma comunitária. A partir da análise realizada, percebe-se que os alunos elaboraram e construíram referências identitárias e se constituíram, atribuindo valor e significado às práticas sociais de convivência neste lugar.

**Palavras-chave:** Memórias. Educação Rural. Imigração Alemã.

**ABSTRACT:** Based on subjects' memories it was sought to understand practices associated with learning constructed by teachers and students regarding their path to school in rural areas of Lomba Grande / RS, from 1940 to 1952. Lomba Grande is a place in the Brazilian municipality of Novo Hamburgo, settled mainly by German immigrants beginning in the nineteenth century. Drawing on the theoretical framework of cultural history and methodology of oral history the analysis is supported by the collective memories. The subjects learn at different times and occasions from the experience and the knowledge that they jointly socialize as a community. From the analysis we can see that the students designed and constructed identity references and constituted themselves by assigning value and meaning to social practices of living in this place.

**Keywords:** Memoirs. Rural education. German immigration.

## **1 INTRODUÇÃO**

A história é habitada por uma subjetividade que pertence ao historiador. Pelo recorte espaço-temporal, que faz e pelas relações que estabelece, atribui 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 nesta 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 assim o “[...] banco de memória da experiência. Teoricamente,

---

<sup>1</sup> Graduado em História, Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, com bolsa CAPES/PROEX. Estágio Pós-Doutorado em andamento na UNISINOS. Integrante do Grupo de Pesquisa: Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar - EBRAMIC. Especialista em Educação na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, de Novo Hamburgo. Professor de Ensino de História na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – campus Erechim/RS. E-mail: profedimar@gmail.com.

o passado, todo o passado, toda e qualquer coisa que aconteceu até hoje, constitui a história” (HOBSBAWM, 2000, p. 37).

A escrita deste texto reflete outra forma de organizar as memórias analisadas em um estudo mais amplo<sup>2</sup>, com enfoque nas práticas de escolas isoladas. Nesse sentido, o objetivo consiste em desdobrar as memórias de professores e alunos e compreender as aprendizagens construídas a caminho da escola, na região de Lomba Grande, entre 1940 a 1952.

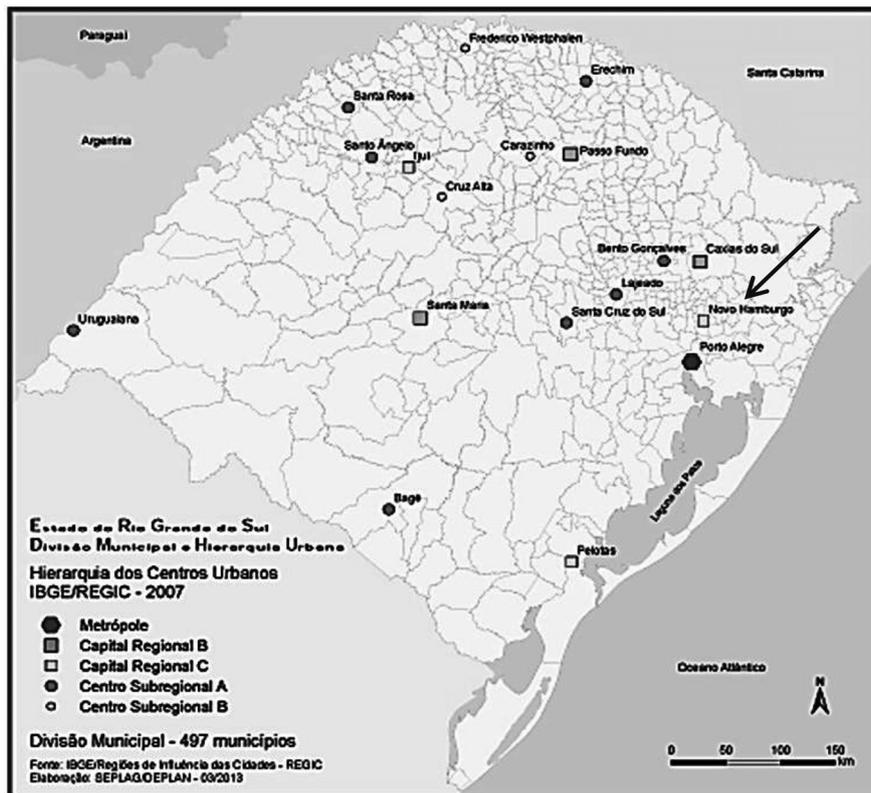
A história deste lugar está imersa no contexto da colônia alemã de São Leopoldo, principalmente a religião luterana e católica, que no decorrer do século XIX contribuíram para constituição da origem ao Vale dos Sinos (considerando o estabelecimento de colonos ao longo do rio dos Sinos). No ano de 1824, os imigrantes

alemães desembarcam na Real Feitoria do Linho Cânamo, onde hoje se situa a cidade de São Leopoldo, e “[...] posteriormente, expandiram-se para áreas próximas chegando a Lomba Grande” (SCHÜLTZ, 2001, p. 107).

Em Lomba Grande, a experiência escolar, de forma organizada e institucionalizada, iniciou com a escola da Comunidade Evangélica-Luterana<sup>3</sup>, como era chamada na língua alemã: a *Gemeindeschule*; ela foi oficialmente fundada em 08 de fevereiro de 1842 e sabe-se que funcionava desde 1834 em um antigo prédio que servia às pregações dos “cura de almas” e onde também acontecia alfabetização dos filhos dos colonos<sup>4</sup> (MÜLLER, 1984).

Lomba Grande é uma localidade do município de Novo Hamburgo. Este município, como se observa no mapa da figura 1 abaixo, está situado próximo à capital do Estado do Rio Grande do Sul.

Figura 1 – O município de Novo Hamburgo no mapa do Rio Grande do Sul



Fonte: Rio Grande do Sul (2014)

<sup>2</sup> Estudo de doutorado em educação realizada na UNISINOS, entre 2012-2015.

<sup>3</sup> A expressão “evangélico-luterano” refere-se ao termo “evangélico”, utilizado pelas próprias lideranças e comunidades em publicações da época e na tradição oral. Dreher (2002) argumenta que, com o advento do Pentecostalismo, este conceito vem sendo aplicado sempre mais a esse grupo. Rambo (2002) acrescenta que foi a Igreja Protestante Alemã, aquela trazida pelos imigrantes, em 1824, e que mais tarde se tornaria conhecida com o nome de Igreja Evangélica de Confissão Luterana. Mas, a partir de 1900, implantou-se também a Igreja Luterana do Brasil, vinculada ao Sínodo de Missouri.

<sup>4</sup> A Capela-Escola, até 1834, foi em estilo “pau a pique” - *Lehmkirche* ou escola de barro (MÜLLER, 1984).

Este município foi colonizado, principalmente, por imigrantes alemães, que desde o século XIX contribuíram para a instalação da indústria coureiro-calçadista. Além disso, no que se refere à história da educação, os imigrantes europeus colaboraram para instituir na comunidade hábitos e costumes associados à importância da escola.

Tendo como referencial teórico a História Cultural sustentada em Burke (2005) e Chartier (2002), a fundamentação desenvolve-se como uma possibilidade para se conhecer e analisar as práticas produzidas pelos sujeitos identificados a um grupo social, valendo-se de memórias de professores e alunos de escolas isoladas.

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

Essa nova perspectiva historiográfica possibilita a análise dos fatos históricos sob outra perspectiva, relativizando o conhecimento construído como acrescenta Pesavento (2004, p. 53-54):

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 urdida, montagem, seleção, recorte, exclusão, ou seja, o historiador cria o passado [...].

A partir do movimento dos *Annales* (1929), “uma nova representação do tempo histórico” se desenvolveu teoricamente. A evolução desta inovação, no método investigativo, possibilitou analisar acontecimentos considerando uma micronarrativa, a narração da história de professores, compartilhadas e configuradas no espaço e no tempo das memórias. A Nova História problematiza e valoriza a micro-história, voltando-se para a história da vida prática. A teoria, desenvolvida pelos intelectuais deste movimento, compila uma forma própria de análise do passado. Nesta nova visão, o historiador pesquisa

e reflete sobre o uso de um método, envolvendo ideias e questionamentos, para serem analisados através de fontes diversas, como a memória, os documentos “ordinários”, as imagens, etc. (BURKE, 1992).

Dessa forma, o passado que se estuda é uma construção. O exercício de escrita da História pressupõe a elaboração de um discurso sobre o passado. Assim, o historiador a faz como expectativa de resposta a perguntas e questões formuladas pelos homens em todos os tempos (HOBSBAWM, 2000). Neste sentido, a pesquisa tem como opção metodológica a História Oral, em um processo de análise e compreensão das narrativas de sujeitos cujos processos de escolarização se desenvolveram neste lugar.

## 2 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A utilização do testemunho oral na historiografia ressurgiu<sup>5</sup>, na segunda metade do século XX, sob as tendências e correntes que influenciaram muitos historiadores, com o propósito de “[...] ampliar não só o objeto a ser pesquisado, mas, sobretudo, a noção de fonte histórica” (PENNA, 2005, p. 7). Esta nova forma de problematizar a história possibilitou outras organizações do tempo, do modo como os historiadores recortam, distribuem e ordenam, em distintos níveis, os objetos históricos.

A perspectiva da história cultural aqui empregada contempla a cultura e sua relação com a história social, pelas ações dos diferentes grupos sociais. O grupo social investigado constitui o que Dominique Borne (1998) chama de comunidade de memória, e Halbwachs (2006), de tempo social, constituído por um conjunto de memórias que, a partir do modo como revisitaram o passado e traduziram uma forma para que as práticas culturais fossem narradas, permitiram construir um tempo social comum para estes sujeitos.

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

A memória se constrói de lembranças e também de esquecimentos. É nesse sentido que há, na lembrança, rememorações e vazios. Ou seja, o processo de lembrar implica escolhas entre os fatos do passado que, por

<sup>5</sup>De acordo com Penna (2005, p. 7), no século XII e XIII, os documentos escritos começaram a substituir o testemunho oral, repercutindo na compreensão das Escrituras, dos sacramentos e da natureza.

algum motivo, são privilegiados por quem recorda. Quando evocado, o passado surge percebido por uma lente do presente. Nesse caso, tanto o passado quanto o presente sofrem interferência. Dessa forma, entre a época em que teve lugar o acontecimento evocado e o momento em que se dá a evocação, entre o tempo vivido, o lembrado e o narrado, o indivíduo amadureceu consideravelmente (NORA, 1993).

A relevância histórica da utilização de fontes construídas pela memória está condicionada ao esforço teórico e metodológico que constrói o pesquisador, nas escolhas que faz, pelas questões que elabora para poder fazer dizer sobre um tempo e uma experiência histórica, em síntese, fazer falar os documentos. Grazziotin e Almeida (2012) acrescentam que não existem histórias pequenas, considerando que os estudos de cunho regional estariam em desvantagem em relação às pesquisas que operam com as grandes estruturas, como já se afirmou em outra parte da tese. Os estudos regionais precisam estar inseridos e em relação com um sistema mais amplo da sociedade.

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

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

A definição dos sujeitos deste estudo deu-se com a colaboração de duas professoras da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, professoras Liriane Müller e Elisa Nunes. Utilizou-se a metodologia já aplicada na pesquisa de mestrado: o esquema de indicação ou “*snowball sampling*”, ou bola de neve, que indica pelo menos dois critérios essenciais, ambos inter-relacionados quanto ao sistema de indicação: diversificação da amostra e saturação da mesma. Em relação à saturação de dados, Bogdan e Biklen (1994) argumentam que é o ponto da recolha de dados a partir do qual a aquisição de informação se torna redundante.

As memórias dos professores e alunos entrevistados relacionam-se a duas instituições que ainda existem no meio rural de Lomba Grande: a Escola Municipal Bento Gonçalves e a Escola Municipal Tiradentes.

Na localidade do Morro dos Bois, está situada a EMEF Tiradentes, que foi fundada em 1º de setembro de 1933, pela professora Maria Hilda Scherer. A escola funcionou em uma “peça” da casa da família Scherer até 1976. Na localidade de Taimbé, situa-se a EMEF Bento Gonçalves. As aulas dessa escola iniciaram de forma domiciliar em 5 de março de 1884, em residência particular. De acordo com o autor (SOUZA, 2015), entre 1940 a 1952, havia oito Escolas Públicas municipais em Lomba Grande, além das Escolas Isoladas Estaduais, das Aulas Reunidas que, posteriormente, originaram o Grupo Escolar.

Quanto aos sujeitos identificados com a EMEF Bento Gonçalves, são a professora Maria do Carmo Schaab, que se lembrou do aluno João Bernardes. Maria do Carmo ainda recordou que Lúcia Plentz era sua colega de trabalho. A professora Lúcia indicou a aluna Helenita dos Reis, e esta, seu esposo José dos Reis. Lúcia ainda rememorou a colega Maria Lorena Pires.

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

### **3 AS MEMÓRIAS DE UM PERCURSO ATÉ A ESCOLA**

A percepção do tempo auxilia os sujeitos e os grupos sociais na organização das percepções cognitivas da temporalidade, na concretização e integralização de valores e rituais, bem como na aplicação e regularidades de práticas (ESCOLANO BENITO, 2001). Nesse sentido, o tempo é tomado como símbolo social que representa um processo de aprendizagem.

O significado que adquirem o tempo e o espaço nesse sentido, como argumenta Escolano Benito (2000, p. 9), permite compreendê-lo como indispensável para

se conhecer e estudar as culturas escolares, “[...] como cenário que serviu de suporte a las acciones formativas [...], los ritmos que regularon la dinámica de la escuela y los comportamientos de las personas que protagonizaron las acciones de formación”, incluindo, na perspectiva dinâmica dos diferentes tempos, situações de aprendizagens como o trajeto até a escola, as brincadeiras, o recreio, a hora do lanche e a forma como a professora estruturava e desenvolvia suas aulas.

Para Certeau (2011), as práticas são constituídas de diferentes maneiras de expressão das estratégias e táticas. As estratégias dominam o espaço de sua ação, usam relações de força, capitalizam seus resultados, definem projetos, impõem programas. As culturas estão, ao contrário, do lado das táticas: do mesmo modo que os locutores tomam seus enunciados de uma língua e conversam em função dos encontros, cada ator impõe, a seu modo, sua marca naquilo que lhe está dado a fazer, a compreender ou a viver.

As memórias da infância em Lomba Grande incluem, além da atividade escolar, as brincadeiras folclóricas e aquelas que o ambiente natural possibilitava. O meio físico contribuiu para estimular criatividade nos afazeres domésticos, na agricultura e na escola. Esse aspecto auxilia compreender a forma como as relações sociais e culturais operaram no campo estratégico e tático; compreender como os sujeitos realizaram traduções culturais diante das situações estabelecidas neste lugar.

Rambo (2008) e Kreutz (2010) argumentam que, ao se deparar com situações novas e diferentes, os sujeitos agem a partir dos sentidos e relações simbólicas adquiridas e inventam novas formas de pensar e se relacionar, reutilizando saberes e adaptando práticas que se traduzem numa forma possível de manifestação da cultura. Nas Escolas Isoladas, as formas de reagir nas situações cotidianas reforçam hábitos, costumes, os saberes da vida no meio rural, observadas nas palavras do aluno João (2013), “[...] tinha geada e a gente se acostumava com o frio. Eu não tenho uma lembrança ruim daquele tempo, porque podem dizer que a gente passava muito trabalho.[...] a gente ia pra escola e [...] chegava ia ajudar na roça”.

Na agricultura, o trabalho coletivo era espaço das primeiras aprendizagens sobre o meio em que viviam, sobre histórias e aventuras dos primeiros imigrantes, sobre a história da família, do lugar, das festas, dos gêneros alimentícios e da forma mais adequada para cultivá-los, como enfatiza Clari (2014):

Fazia a roça de aipim, batata, mandioca. Meu pai ajudou muito tempo meus avós a fazer farinha

quando nós era criança. E de manhã nós ia na escola e nós chegava em casa – o pai era forneiro – E já gritava: – vamos ajudar o vô a lavar mandioca. Porque era lavada a mão. O vô fazia aquelas pilhas assim [mostra com as mãos altura]. E tinha que lavar, lavar, lavar a metade e aquela outra metade que ficava atrás tinha que rapar bem atrás e bem limpinho [ênfase].

Em algumas situações, o trabalho, na agricultura, exigia um esforço e envolvimento de todas as pessoas da família, comprometendo a frequência regular na escola. Além disso, “[...] naquela época eles só faziam até o terceiro e já iam trabalhar na roça. Ficavam poucos [...]” (Maria do Carmo, 2013). Nesse sentido, a função prioritária da escola isolada, no meio rural, não objetivava a preparação para o mundo do trabalho, porém frequentar a escola era um aspecto importante para os moradores de Lomba Grande. João (2013) elucida este argumento: “[...] a gente estudava, mas não especial pra uma prova. Não me lembro de estudar só pra prova. Sabia ou não sabia. Não tinha de estudar só pra prova. Tinha que estudar pra saber”. A relevância social da escolarização é um processo que agregou elementos de diferentes construções identitárias em relações aos seus contextos originais. A tradução cultural da integração, promovida pela convivência destes diferentes grupos sociais, instituiu e reatualizou tradições e hábitos que se revestiram em representações que priorizaram a escola como um legado necessário para os filhos dos colonos.

A tradução cultural permitiu que as normas, inscritas nas práticas, assumissem uma forma dinâmica no cotidiano da vida escolar. Vidal (2011), apoiada em Certeau, acrescenta que as práticas, como manifestação criativa dos sujeitos, são revestidas de “inteligências imemoriais, astúcias milenares”. Portanto, a funcionalidade das práticas é circunscrita de modo privilegiado no campo das táticas com a realização ou não do que prescreve as estratégias. No conjunto de criações, que caracterizam as escolas isoladas, o trajeto até a escola se insere nas culturas escolares também como um campo privilegiado para construção de táticas. No interior das localidades, os alunos costumavam caminhar até cinco quilômetros para chegarem ao seu destino, como rememora Clari (2013):

Olha, era longe! Era ir até lá em cima. Quando chovia a gente não ia na escola. Naquela época não tinha capa. Quando chovia pouco tinha sombrinha. Ia de tamanquinho, levava assim no dedo, ia de pé no chão. Chegava na escola lavava os pés e deixava todos os tamancos na porta da escola. E aí entrava [...] ficava de pés descalços.

Caminhar descalço, passar pinguelas, as pontes de madeira, percorrer os “trilhos”, abertos pelos pais e moradores, cruzando as propriedades dos vizinhos, também foi lembrança de João (2013), José (2014), Tomaz (2014) e Lucilda (2014), que acrescenta: “[...] vinha uma turma aqui de baixo, a gente ia esperando um e outro e ia juntando. E [...] nós voltava junto também. [...] vinha uma turma grande [...] Clari, o Marino, os irmãos da Clari”. As paradas no trajeto eram oportunidade para iniciar uma brincadeira, ensaiava-se e preparava-se para as lições que a professora “iria tomar naquele dia”. Alimentava-se a expectativa de continuar as brincadeiras iniciadas no trajeto até a escola no momento do recreio. João (2013) enfatiza que havia uma “vontade” muito grande de chegar até a escola, mas os alunos costumavam se alegrar com o final da aula, pois podiam retornar para casa brincando. Sobre isso resume Tomaz (2014): “a gente gostava da aula, mas a gente gostava de sair da aula!”.

Em algumas situações, partidas de futebol aconteciam em lugares definidos pelos alunos; na época das frutas, chegava-se nas “terras” dos colegas, como recorda Tomaz (2014) e Lucilda (2014), para saborear as frutas oferecidas pela estação. Sobretudo, além dos pais “ralharem” com o atraso dos alunos, as transgressões que estes cometiam eram território em que certa autonomia de decisão podia se manifestar; era oportunidade para aprender sobre as relações de convivência comunitária. Sobre isso, Clari (2013) reafirma:

[...] ia a turma toda. Lá da nossa casa, eu ia um ano primeiro. Depois foi o meu irmão. Aí os vizinhos mais pertos, ali onde é o sítio do Cirilo. [pausa]. Muito tempo morava ali em baixo o Erno Scherer. E um ano foi o filho mais velho, no outro ano foi uma filha, depois no outro a outra filha. Ali embaixo o outro vizinho ia mais duas gurias, depois foi mais uma. Aí aqui em cima morava a Diva. Aí no outro ano tinha mais um rapaz e mais um... aí a gente ia em turma.

Ao chegar à escola, os alunos aguardavam um tempo até que a professora chamava os alunos ou usava a sineta para anunciar que já era “hora da aula”. Nesse sentido, geralmente, utilizava-se o período da manhã para as aulas nas Escolas Isoladas. Sobre isso, Lucilda (2014) recorda, “dava a sineta. A gente entrava e começa o tema. Aí tinha o recreio. A gente brincava e aí nos tudo rezava e vinha pra casa”. No espaço da sala de aula, cada um tinha o seu lugar certo, não costumavam pedir ou mudar de lugar, complementa Lucilda (2014), “[...] ficávamos brincando, aí tinha a sineta e aí ela tocava. Brincava, às vezes separado, ou tudo misturado. Aí a gente entrava, cada um ia pra sua classe e começa a aula [...]”.

O caminho até a escola constitui-se para este grupo de sujeitos em espaço não formal para aquisição de saberes. Era momento em que se aprendia, sobretudo, no contato entre as diferentes manifestações identitárias trazidas da convivência do seio familiar de cada aluno. Instituíam-se também momentos em que era possível reelaborar conceitos sobre valores, tradições, costumes...

O reconhecimento de pertencer a um determinado grupo e, ao mesmo tempo, a possibilidade de circular em outro um tanto distinto evidenciaram-se também nas situações formais de escolarização... no tempo da aula, no espaço escolar.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, de modo geral, é o lugar privilegiado de produção de uma cultura específica que, sendo inventiva e conformadora de representações sociais, dá centralidade às práticas cotidianas que conferem a educandos um sentido específico: um lugar de aprendizagem formal (CUNHA, 2008).

As Escolas Isoladas de Curso Primário, no meio rural de Lomba Grande, entre as décadas de 1940 e 1950, na perspectiva das práticas e representações de alunos e professores, manifestam formas de traduzir saberes, conhecimentos, normas, valores e atitudes que privilegiam as relações estabelecidas pelos grupos sociais como aspecto indispensável para preservar e ressignificar hábitos, costumes, tradições e construir identidades de pertencimento, bem como perpetuar um tipo de conhecimento formal, adquirido nesta forma de organização escolar.

Conforme Tardif e Raymond (2000) com a experiência, a ida até a escola, os alunos representavam práticas do seu cotidiano de vida, exploravam conhecimentos aprendidos na escola e elaboravam suas interações. Com o outro socializavam informações, criavam rotinas e rotas para seguir; as brincadeiras também se caracterizavam como forma de ensaiar formas de convivência na vida adulta. Sobretudo, os diferentes conhecimentos e exemplos, “experenciados” ou apreendidos do outro, solidariamente compreenderam uma cultura específica identificada com este lugar.

A Escola Isolada em Lomba Grande encerra na sua forma de organização características de um espaço e tempo quando a concentração populacional em idade escolar ainda era expressiva no meio rural. Os objetos e artefatos culturais acomodaram aspectos subjetivos, pelo modo como professores e alunos traduziram as apropriações culturais que edificaram; pelo jeito de sentar na

carteira que servia para cinco e na adaptação realizada para a transformação desta mobília escolar, quando passou a ser ocupada apenas por dois alunos; a partir do modo como os professores agrupavam os alunos e desenvolviam as aulas sobre as matérias indispensáveis para aprender a ler, escrever ou ainda pelo significado que representou para cada um auxiliar um colega a segurar o lápis pela primeira vez!

## REFERÊNCIAS

- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Usos & abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1994.
- BORNE, Dominique. Comunidade de memória e rigor crítico. In: BOUTIER, Jean; JULIÁ, Dominique (Org.). **Passados recompostos: campos e canteiros da história**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora FGV, 1998. p. 133-141.
- BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2002.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. Preces, cânticos, louvores: um ritmo para a construção do calendário escolar. In: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **O tempo na escola**. Porto: Profedições, 2008. p. 139-151.
- DREHER, Martin Norberto. Protestantismos na América Meridional. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **500 anos de Brasil e Igreja na América Meridional**. Porto Alegre: EST, 2002. p. 115-138.
- ERRANTE, Antoniette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da educação**, ASPHE/Fa/UFPel, Pelotas, v. 4, n. 8, p. 141-174, set. 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30143/0>>. Acesso em: 12 fev. 2014.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço- escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-47.
- \_\_\_\_\_. **Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos**. Madrid, ES: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.
- 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, 2006.
- HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- KREUTZ, Lúcio. Migrações e culturas em diálogo. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Educaro. **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e autores, 2010. p. 49-74.
- MÜLLER, Telmo Lauro. **Colônia alemã, 160 anos de história**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1984.
- NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. 10. ed. São Paulo: Educ, 1993.
- PENNA, Rejane. Avanços e perspectivas na utilização das fontes orais em historiografia recente. **Práxis. Revista do ICHLA**. Novo Hamburgo, v. 2, n. 3, p. 7-14, ago. 2005.
- PESAVENTO, Sandra Jathay. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- RAMBO, Arthur Blásio. A Igreja dos imigrantes. In: DREHER, Martin Norberto (Org.). **500 anos de Brasil e Igreja na América meridional**. Porto Alegre: EST, 2002. p. 57-73.
- \_\_\_\_\_. O professor comunitário. In: TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice (Org.). **Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul**. Pelotas: UFPel, 2008. p. 233-258. (Série, v. 1).
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento, Gestão e Participação Cidadã. **Atlas socioeconômico do Rio Grande do Sul**. Procergs. [2014?]. Disponível em: <[http://www1.seplag.rs.gov.br/atlas/conteudo.asp?cod\\_menu\\_filho=791&cod\\_menu=790&tipo\\_menu=APRESENTACAO&cod\\_conteudo=1328](http://www1.seplag.rs.gov.br/atlas/conteudo.asp?cod_menu_filho=791&cod_menu=790&tipo_menu=APRESENTACAO&cod_conteudo=1328)>. Acesso em: 06 jan. 2014.
- SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952)**. 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS.
- SCHÜTZ, Liene Maria Martins. **Os bairros de Novo Hamburgo**. Novo Hamburgo, 2001.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes e tempo de aprendizagem no magistério. **Educação e sociedade**, Campinas, ano 23, v. 21, n.73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2015.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado: historia oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 265-292.