

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Moisés Henrique Kunst

**MIGRAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR: UMA ESCOLA COLONIAL NO CONTEXTO  
HISTÓRICO DO ÊXODO AGRÍCOLA GAÚCHO (1941 – 2012)**

Santa Maria, RS  
2023

Moisés Henrique Kunst

**MIGRAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR: UMA ESCOLA COLONIAL NO CONTEXTO  
HISTÓRICO DO ÊXODO AGRÍCOLA GAÚCHO (1941 – 2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS  
2023

Kunst, Moisés Henrique

Migração e fracasso escolar: uma escola colonial no contexto histórico do êxodo agrícola gaúcho (1941 - 2012) / Moisés Henrique Kunst.- 2023.

243 p.; 30 cm

Orientador: Jorge Luiz da Cunha

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2023

1. Educação 2. História da educação 3. Migração 4. Fracasso escolar I. Cunha, Jorge Luiz da II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, MOISÉS HENRIQUE KUNST, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Moisés Henrique Kunst

**MIGRAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR: UMA ESCOLA COLONIAL NO CONTEXTO  
HISTÓRICO DO ÊXODO AGRÍCOLA GAÚCHO (1941 – 2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovada em 11 de setembro de 2023.

---

**Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM)  
(Presidente/Orientador)**

---

**Fabiana Regina da Silva, Dra. (UFSM)**

---

**Marcos Antônio Witt, Dr. (UNISINOS)**

---

**Mariglei Severo Maraschin, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2023

## DEDICATÓRIA

*Este trabalho é dedicado, com o maior carinho, respeito e veneração:*

*À minha professora do Jardim de Infância na EMEF Getúlio D. Vargas,  
Rosabela Breidenbach;*

*À minha professora da 1ª série na EMEF Presidente João Goulart,  
Mara Núbia Auler Bauer;*

*A todos os meus mestres na EEEF João Gräwer Filho, representados pelo diretor  
João Mauro Pires Cerveira;*

*A todos os meus mestres da Escola do Calçado Ildefonso Simões Lopes – Senai,  
representados pelo diretor Manfred Karl Schuenemann (in memoriam);*

*A todos os meus mestres da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos,  
representados pelo meu orientador, professor doutor Martin Norberto Dreher;*

*A todos os meus mestres da Faculdade Metropolitana do Planalto Norte –  
Fameplan, representados pela minha orientadora, professora mestre  
Silvana Maria Ramos Escosteguy;*

*A todos os meus mestres da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM,  
representados pelo meu orientador, professor doutor Jorge Luiz da Cunha.*

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho de pesquisa possui uma dívida incomensurável com várias pessoas, que nos momentos mais difíceis e pesados de minha rotina alucinada de mestrando e professor público souberam ser compreensíveis, seja me auxiliando, seja apenas entendendo o momento de total introspecção ao qual me vi submetido. Assim...

Devo um muito obrigado à minha família que sempre incutiu em mim o gosto pelos estudos. Não estaria aqui hoje se não fossem os valores educacionais cultivados desde a mais tenra idade.

Devo um muito obrigado à Alessandra Raquel Kunst pela ajuda inestimável, auxiliando-me nas fichas de leitura, o que me proporcionou um ganho de tempo precioso.

Devo um muito obrigado à minha amiga Jaqueline Krug que me auxiliou nas lembranças da comunidade de Picada 48 Baixa. Tive o prazer e orgulho de tê-la como diretora da EMEF Monteiro Lobato quando ali fui secretário escolar.

Devo um muito obrigado ao pastor Eduardo Paulo Stauder por me proporcionar o acesso ao arquivo da Igreja Evangélica Luterana de Picada 48 Baixa. Sem as informações coletadas neste espaço, a dissertação perderia toda sua relevância histórica.

Devo um muito obrigado à Secretária de Educação de Lindolfo Collor/RS, Tatiana Grellmann Presser e equipe, por me autorizarem a complementar minha pesquisa no arquivo da EMEF Monteiro Lobato.

Devo um muito obrigado a todas as ex-diretoras e ex-alunas que me auxiliaram nesta pesquisa respondendo ao questionário. Igualmente, um enorme obrigado a todas as ex-colegas pelas histórias contadas quando de nossas intermináveis conversas na hora do recreio, ao sabor de um chimarrão.

Devo um muito obrigado a todos os professores (as) e colegas de mestrado (especialmente a Débora Pinheiro Pereira e a Luiza Paul Gehrke) pelos momentos maravilhosos que tive ao longo dos dois anos de curso. Foi uma época linda de minha vida que carregarei para sempre junto de mim, cujas experiências e aprendizados serão sempre lembrados.

Devo um muito obrigado a Ceres Baumgarten Rost por toda compreensão e apoio em minhas constantes ausências e momentos de estresse.

Devo um muito obrigado à Universidade Federal de Santa Maria, pois devido ao renome e à reputação em excelência na educação faz com que me sinta honrado por ter meu nome associado como aluno.

Devo um muito obrigado a todos os membros de minha banca examinadora de mestrado: professora doutora Fabiana Regina da Silva, professor doutor Marcos Antônio Witt e professora doutora Mariglei Severo Maraschin, cujos gentis conselhos e sugestões foram de suma importância para esta dissertação.

Por fim, devo um muito e agradecido obrigado ao meu professor doutor Jorge Luiz da Cunha por sua orientação e seu estímulo para que eu desse o melhor de mim nesta pesquisa. Foi uma honra ser orientado por um homem de tamanho saber e generosidade!

A todos vocês, meus mais sinceros agradecimentos!

## RESUMO

### MIGRAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR: UMA ESCOLA COLONIAL NO CONTEXTO HISTÓRICO DO ÊXODO AGRÍCOLA GAÚCHO (1941 – 2012)

AUTOR: Moisés Henrique Kunst  
ORIENTADOR: Jorge Luiz da Cunha

A partir de análise e comparações estatísticas de Atas de Resultados Finais de uma escola da localidade de Picada 48 Baixa/RS, constatou-se que havia uma grande discrepância entre os resultados de rendimento escolar, caracterizados como bom aproveitamento e fracasso escolar em épocas e públicos distintos, a saber, alunos de famílias naturais da localidade, de origem alemã e confissão religiosa protestante, com situação socioeconômica relativamente estável, entre os anos de 1941 e 1981 e, alunos de famílias migrantes, de várias etnias, mas também com predominância alemã, e variadas confissões religiosas e condições socioeconômicas, entre os anos de 1982 e 2012. O trabalho teve por objetivo verificar a relação entre os resultados de aproveitamento escolar e a migração, levando em conta as condições sociais, culturais e econômicas de cada grupo. Procurou-se, desta forma, verificar se, dentro desta conjuntura de migração, o fracasso escolar dizia respeito igualmente a características supostamente intrínsecas aos alunos ou era produto de uma lógica capitalista e elitista de reprodução de classes. Sendo pesquisa de caráter histórico-descritiva, o referencial teórico partiu do materialismo histórico dialético, apoiando-se igualmente na conceituação de *capital cultural*, *habitus* e *ethos* de Bourdieu e Passeron. No que diz respeito aos processos de condicionamento escolar, serviu como ferramenta de apoio a gênese da disciplina a partir das conceituações de Foucault. A metodologia aplicada baseou-se nos métodos quantitativos, uma vez que a pesquisa utilizou dados coligidos em Atas de Resultados Finais e revisão bibliográfica e, qualitativos, através de questionários escritos com ex-diretores e questionários on-line com ex-alunos, e estudo e análise de documentos (fichas de matrículas, cadernos de chamadas, etc). O texto foi organizado, sistematicamente, em duas partes: a primeira refere-se à História da Educação no Brasil e no Rio Grande do Sul, procurando mostrar de que forma, desde os primórdios, a educação fora engendrada a fim de atender apenas uma parcela privilegiada da elite, ao passo que, a grande maioria da população via-se privada de ensino e, o surgimento de uma série de teorias que justificassem o fracasso educacional desse povo. Analisou-se a importância e legado dos imigrantes alemães no que concerne à educação para a história gaúcha. A segunda parte refere-se à pesquisa e análise dos dados coletados na escola estudada. Conclusivamente, constatou-se que de fato a migração, inserida dentro de uma economia capitalista e excludente, influenciou nas taxas de fracasso escolar, no sentido de obrigar alunos a colocar as necessidades materiais em primeiro lugar dentro de suas prioridades, relegando à educação um papel secundário, porém, sem perder seu *ethos*, o qual se perpetuou através da valorização e *habitus* da escola e da ética do trabalho.

**Palavras-chave:** Educação. História da educação. Migração. Fracasso escolar.



## ABSTRACT

### MIGRATION AND SCHOOL FAILURE: A COLONIAL SCHOOL IN THE HISTORICAL CONTEXT OF THE GAUCHO AGRICULTURAL EXODUS (1941 – 2012)

AUTHOR: Moisés Henrique Kunst

ADVISOR: Jorge Luiz da Cunha

Based on statistical analysis and comparisons of Final Results Minutes from a school in the locality of Picada 48 Baixa/RS, it was possible to observe that there was a large discrepancy between school performance results, characterized as good achievement and academic failure in different periods and distinct audiences, namely, students from local families of German origin and Protestant religious confession, with a relatively stable socioeconomic situation, between the years 1941 and 1981 and students from migrant families, of various ethnicities, but also with a German predominance, and varied religious confessions and socioeconomic conditions, between the years 1982 and 2012. This work aimed to verify the relationship between school performance results and migration, considering social, cultural, and economic conditions in both scenarios. Thus, we sought to analyze whether, within this context of migration, school failure also concerned characteristics supposedly intrinsic to students or whether it was the product of a capitalist and elitist logic of class reproduction. As a research of a historical-descriptive nature, the theoretical framework was based on dialectical historical materialism, also relying on the conceptualization of *cultural capital*, *habitus*, and *ethos* by Bourdieu and Passeron. Conditioning scholar processes served as a tool to support the genesis of the discipline based on Foucault's concepts. The methodology applied was based on quantitative methods since the research used data collected in Minutes of Final Results and bibliographic review, and qualitative, through written questionnaires with former directors and online questionnaires with former students, and study and analysis of documents (registration forms, call books). This dissertation has been organized in a systematic approach, divided into two parts: the first refers to the History of Education in Brazil and Rio Grande do Sul, seeking to show how, from the very beginning, the educational system presents a structure designed to serve only a privileged elite portion while the vast majority of the population found themselves deprived of education and the emergence of a series of theories that justified the educational failure of these people. Thus, the importance and legacy of German immigrants, in terms of education for Gaucho history, were analyzed. The second part refers to the research and analysis of data collected at the studied school. In addition, it is possible to comprehend that migration, inserted within a capitalist and exclusionary economy, influenced school failure rates in the sense of forcing students to put material needs first within their priorities, relegating education to a secondary role, however, without losing its *ethos*, which perpetuated through the valorization and *habitus* of school and work ethics.

**Keywords:** Education. History of Education. Migration. School Failure.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Lindolfo Collor e do Vale do Rio dos Sinos .....	20
Figura 2 – Imagem de Picada 48 Baixa e suas vilas (Spindler e Petry).....	24
Figura 3 – Mapa da antiga Colônia de São Leopoldo (1840).....	114
Figura 4 - Jubiläums-Festschrift der Deutsch-evangelischen Gemeinde .....	115
Figura 5 - Contracto de Adoção (1850) .....	118
Figura 6 - Livro de Atas (Kirchenregister).....	118
Figura 7 – Igreja Evangélica Luterana de Picada 48 Baixa.....	120
Figura 8 – Alunos da escola evangélica, de Picada 48 Baixa.....	122
Figura 9 – Prédio da antiga escola ao lado da igreja (s/d) .....	124
Figura 10 – Prédio da antiga escola, ao lado da igreja (2022) .....	124
Figura 11 – Prédio da escola EMEF Monteiro Lobato (meados dos anos 1980) .....	125
Figura 12 – Prédio da escola EMEF Monteiro Lobato em sua mais recente ampliação e reforma (2023) .....	125
Figura 13 - Livro de Atas e Sabatinas.....	127
Figura 14 - Estatutos da Comunidade Evangélica da Picada 48 (1908).....	141
Figura 15 - Ficha Geral de Observações do Aluno.....	165
Figura 16 - Ficha Geral de Observações do Aluno.....	165
Figura 17 – Ficha de matrícula.....	175
Figura 18 – Vila Spindler, Picada 48 Baixa (1987) .....	192
Figura 19 - Vila Spindler, Picada 48 Baixa (1992) .....	192
Figura 20 – Reportagem sobre a violência (sem data) .....	203

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Notas e médias escolares para o ano de 1941 .....	129
Quadro 2 – Notas e médias escolares para o ano de 1942 .....	136
Quadro 3 – Esquema da dinâmica de reprodução cultural .....	149
Quadro 4 – Estatística Geral por Sexo .....	157
Quadro 5 – Estatística Geral por Etnia .....	157
Quadro 6 – Estatística Geral por Religião .....	157
Quadro 7 – Dados Estatísticos de Municípios do Leste do RS .....	159
Quadro 8 – Dados Estatísticos de Municípios do Oeste do RS .....	159
Quadro 9 – Estatística Geral por Escolaridade do Pai .....	169
Quadro 10 – Estatística Geral por Escolaridade da Mãe .....	169
Quadro 11 – Estatística Geral por Naturalidade .....	188
Quadro 12 – Estatística Geral por Profissão do Pai .....	193
Quadro 13 – Estatística Geral por Profissão da Mãe .....	193

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Ação Pedagógica
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APr	Aprovado
AuP	Autoridade pedagógica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CPM	Círculo de Pais e Mestres
D	Diretor (a)
EaD	Educação a Distância
EMEF	Escola Municipal de Educação Fundamental
EV	Evadido
FEE	Fundação de Economia e Estatística
FICAI	Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IECLB	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
IELB	Igreja Evangélica Luterana do Brasil
IHGRGS	Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
RE	Reprovado
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
TP	Trabalho Pedagógico
TR	Transferido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>PRÓLOGO: A OCASIÃO E A INSPIRAÇÃO PARA A PESQUISA</b> .....	14
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>2 O ESTADO DA ARTE E O FRACASSO ESCOLAR: CONTROVÉRSIAS INSOLÚVEIS?</b>	42
<b>I - PRIMEIRA PARTE</b> .....	52
<b>1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL</b> .....	52
1.1 PERÍODO DO PREDOMÍNIO JESUÍTICO (1549 - 1759) .....	54
1.2 PERÍODO DE TENTATIVAS REFORMISTAS (1759 - 1831) .....	57
1.3 PERÍODO ANÁRQUICO DO ENSINO (1831 - 1889).....	62
1.4 PERÍODO REPUBLICANO (1889 - 1936) .....	65
1.5 PERÍODO DO ESTADO NOVO (1937 - 1945) .....	71
1.6 PERÍODO DA NOVA REPÚBLICA (1946 ATÉ OS DIAS ATUAIS) .....	73
<b>2 A IMIGRAÇÃO ALEMÃ E SUA HERANÇA EDUCACIONAL</b> .....	83
2.1 <i>ETHOS</i> E CAPITAL CULTURAL .....	95
<b>II – SEGUNDA PARTE</b> .....	113
<b>1 DE <i>GEMEINDESCHULE</i> À ESCOLA PÚBLICA EMEF MONTEIRO LOBATO</b> .....	113
<b>2 ESCOLA CALDAS JÚNIOR – UM PERÍODO DE TRANSIÇÃO (1941 - 1971)</b> .....	126
<b>3 MIGRAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR ENTRE OS ANOS DE 1972 – 2012</b> .....	151
3.1 A RELAÇÃO FAMÍLIA E RELIGIÃO .....	155
3.2 ÊXODO RURAL E MIGRAÇÃO .....	186
3.2.1 Condições de vida e estabilidade .....	191
3.2.2 Adaptação ao novo ambiente .....	200
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	205
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	218
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	230
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ESCRITO PARA EX-DIRETORAS (ES)</b> .....	233
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ON-LINE PARA EX-ALUNOS (AS)</b> .....	234
<b>APÊNDICE D - DADOS ESTATÍSTICOS DO PERÍODO DE 1941 a 1962</b> .....	238
<b>APÊNDICE E - DADOS ESTATÍSTICOS DO PERÍODO DE 1972 a 2012 (1ª parte)</b> .....	240
<b>APÊNDICE E - DADOS ESTATÍSTICOS DO PERÍODO DE 1972 a 2012 (2ª parte)</b> .....	242

## **PRÓLOGO: A OCASIÃO E A INSPIRAÇÃO PARA A PESQUISA**

*“L'essere umano non è compiuto, si evolve e possiede una molteplicità di possibilità, le quali, se adeguatamente stimolate, trasformano le capacità in abilità, in habitus”*  
(CALTAGIRONE, 2013, p. 17)<sup>1</sup>.

O uso de prólogos em dissertações de mestrado parece não ser muito comum. Aqui, neste caso, entendi a necessidade de fazê-lo uma vez que o objeto desta pesquisa não se iniciou com o projeto e seleção para o curso de mestrado. Antes pelo contrário, começou pela emergência e consciência de preservação documental de um arquivo escolar, muito antes de se pensar em aproveitar esta experiência como trabalho histórico. Por isso, a “metodologia” usada durante este período não se aplica à pesquisa em si, uma vez que não foi pensada com este propósito, e motivo pelo qual optei por não inseri-lo na introdução como metodologia específica aplicada a esta dissertação. Entretanto, para situar o leitor, gostaria aqui, de contar como tudo começou.

No início do ano de 2012, fui chamado para trabalhar na Secretaria de Educação do município de Lindolfo Collor, após passar em um concurso público para secretário escolar. Nos próximos nove anos<sup>2</sup> eu me envolveria com a comunidade do município não somente como funcionário público, mas também como participante e observador ativo. Ao possuir um envolvimento tão íntimo dessa natureza, especialmente no que diz respeito ao círculo de amizades ali feitas, não teria como não acabar conhecendo e aprendendo sobre o passado desta pequena comunidade (coincidentemente, repetindo a trajetória do pastor Theodor Johannes Emil Schüller, e de quem falaremos muito ainda). Desta forma, acredito que sem querer, acabei me tornando uma espécie de “antropólogo inconsciente”, mas cuja capacidade de observação seria determinante na minha própria carreira acadêmica.

Assim, ao comparecer à prefeitura, foi-me dada à possibilidade de escolher, como melhor colocado no certame, entre duas escolas, em qual gostaria de trabalhar. Por ser mais próxima e com acesso facilitado por estradas asfaltadas,

---

<sup>1</sup> O ser humano não é completo, ele evolui e possui uma multiplicidade de possibilidades que, se adequadamente estimuladas, transformam capacidades em habilidades, em *habitus* (Tradução nossa).

<sup>2</sup> Além da EMEF Monteiro Lobato, exerci funções na Secretaria de Educação e na EMEF Meno Dhein.

optei pela EMEF Monteiro Lobato, a qual distava exatos quinze quilômetros de minha casa, em Dois Irmãos.

No dia vinte e quatro de fevereiro, apresentei-me à diretora da escola para começar a trabalhar. Ela mostrou-me todas as dependências, apresentou-me para os professores que estavam presentes no dia, explicou-me o que pôde sobre a rotina de atividades da escola<sup>3</sup> e, por último, levou-me para o local que seria minha missão de trabalho nos cinco anos em que permaneceria na escola: o arquivo passivo, o qual ficava em uma sala separada dentro da secretaria, e era composto de um armário e dois arquivos de aço<sup>4</sup>. Ainda, explicou-me que tudo o que eu precisasse relativo à documentação da escola poderia encontrar ali. Mas, na verdade, quando abri as portas do armário e as gavetas dos arquivos, imediatamente percebi que até poderia encontrar algo no local, mas provavelmente levaria dias. De qualquer forma, como graduado em História, apaixonado por documentos antigos e, recém-saído de um curso sobre conservação patrimonial, aquela sala era ouro aos meus olhos. Isto que eu nem sabia ainda o que iria encontrar nela!

Assim, ao iniciar os trabalhos na escola, precisei criar estratégias que me ajudassem a dar conta da demanda de atividades. Por ser um secretário com graduação, a diretora sentiu-se confortável em me delegar atividades que, na verdade, eram atribuições dela, e que acabavam por me sobrecarregar de trabalho. Desta forma, resolvi trabalhar por etapas: a primeira, seria conhecer toda a rotina da escola e de atividades diárias que envolviam sua ação; a segunda, seria colocar a secretaria em ordem, tanto material quanto documental; a terceira, seria criar ferramentas que auxiliassem e agilizassem meu trabalho.

A quarta etapa só pôde, assim, ser levada a cabo quando já havia se passado mais de sete meses: iniciar os trabalhos de restauro do arquivo passivo. Posso afirmar que, quando finalmente consegui colocar as mãos nos documentos, quase caí de costas ao verificar a situação deles. O que encontrei foi uma massa disforme de papéis e caixas amontoadas de qualquer jeito naquele armário e arquivos de aço.

---

<sup>3</sup> As diretoras costumavam não se envolver na parte administrativa da secretaria, o que dificultava muito os secretários (as) novatos (as) que não conheciam nada de uma rotina de escola. No que diz respeito a mim, não foi tão traumático porque já era professor e conhecia a rotina escolar.

<sup>4</sup> Uma de minhas conquistas foi ter conseguido a fabricação de um armário gigantesco, após uma reforma na sala da direção, que reduziu consideravelmente o tamanho da própria sala de documentos. Isso, no fim, foi ótimo, uma vez que o espaço ficou reservado somente ao arquivo, possibilitando o acesso restrito ao local.

O único lado positivo era que, a despeito do desleixo em que estavam guardados, os documentos encontravam-se em bom estado de conservação. Assim, concomitantemente à minha rotina diária de trabalho, ia conciliando as atividades na sala do arquivo.

Para esta quarta etapa, igualmente, precisei criar uma estratégia de trabalho: primeiro iniciei a separação e a organização dos documentos, reunindo-os por categorias. Era necessário separar cadernos de chamadas e organizá-los por datas; organizar livros pontos, livros de atas, livros tombos, livros de visitas, etc.; organizar as fichas individuais de alunos.

Organizar estas fichas foi um dos trabalhos mais difíceis, uma vez que muitos alunos possuíam mais de uma. Na verdade, encontrei alunos com até cinco fichas avulsas. Isso aconteceu exatamente pela desorganização do arquivo, em que secretários talvez por falta de orientação, talvez com preguiça de procurar naquela montanha de papéis sem ordem, preferiam criar uma ficha nova em vez de procurar as antigas. O resultado disso foi uma duplicidade incrível de documentos desnecessários. Junto a esse processo foi feita a higienização dos documentos e descarte de papéis que não tinham relevância, por lei, de serem arquivados, como muitos atestados médicos, boletins de notas anexados às fichas etc. Todos os demais documentos considerados relevantes, como cartas e bilhetes de pais e responsáveis, atas de comparecimento de pais por maus comportamentos, boletins de ocorrência policial, etc., foram preservados.

Uma vez organizados todos estes documentos por categorias, com as fichas individuais dos alunos unificadas e catalogadas por ordem alfabética, procedeu-se a conferência de cada uma delas, organizando padronizadamente cada uma através da seguinte ordem: ficha de identificação e matrícula, documentos pessoais e, cronologicamente, atestados de vagas e escolaridade, transferências, currículos escolares, históricos ou certificado de conclusão. Por último, se haviam ainda, fichas médicas ou algum ou outro documento considerado relevante. Somente após esta fase estar concluída, iniciou-se o lançamento de todas estas fichas no sistema de rede informatizada da escola. Deve-se atentar que as fichas se iniciavam em 1972, perfazendo, ao final da fase em 2016, em torno de 1500 alunos.

A última fase, e igualmente muito demorada, foi a conferência das Atas de Resultados Finais, para ver se batiam com os dados das fichas individuais de alunos. Através desta operação, verificou-se que muitos documentos haviam sumido



ou se extraviado da escola. Isto porque, ou o nome do aluno constava nas atas, mas não tinha documento no arquivo passivo, ou havia documento no passivo, mas o nome não constava em nenhuma ata, entendendo-se que houve alguma falha na transferência deste aluno ou no lançamento das notas finais nas atas. Esse processo precisou de três longos anos para ser concluído.

E foi durante este processo que percebi a grande disparidade de resultados finais do público estudantil da EMEF Monteiro Lobato. Ao lançar os dados no sistema, casualmente me dei conta de que os alunos que haviam estudado desde os inícios dos anos setenta até os inícios dos oitenta, do século XX, dificilmente repetiam o ano ou evadiam. O oposto dava-se com o público atendido na escola a partir de 1982. Quando descobri o Livro de Atas e Sabatinas Públicas dos anos 1940 e 1950, cujos dados repetiam e confirmavam os números que seriam apresentados novamente décadas depois, pude ter certeza de estar diante de uma situação *sui generis*.

Além de graduado em História e um apaixonado por tudo que diz respeito à região de imigração alemã do Vale do Rio dos Sinos, na época eu cursava pós-graduação *lato sensu* em orientação, supervisão e administração escolar, e me encontrava fortemente interessado por tudo que perpassava o cotidiano escolar. A partir disso, propus-me a entender que tipo de fenômeno se processara ali. Na época, conversei com algumas pessoas que sempre viveram na comunidade, bem como com outras que moravam ali havia mais de trinta anos, tendo migrado de outras regiões ainda na década de oitenta.

Foi a partir das revelações destas pessoas sobre a forma como a intensa migração mudou a pequena comunidade de Picada 48 Baixa, sobre a rotina escolar da EMEF Monteiro Lobato e, o mais importante, de posse de uma farta documentação a qual fui reunindo aos poucos, que surgiu a ideia de um dia escrever sobre um fenômeno que ainda não entendia, mas já percebia como algo importante que fazia (e ainda faz) parte da História da Educação no Brasil: o *fracasso escolar* nas escolas públicas.

## 1 INTRODUÇÃO

“A escola não é digna deste nome quando se limita a ser um estabelecimento onde se ensina uma quantidade menor ou maior de conhecimentos particulares e exteriores. A escola só pode ser escola quando estiver impregnada por vivências e espiritualidade que envolvam e transfigurem todas as coisas” (Friedrich Fröbel in Heiland, 2010, p. 90).

Um dos temas mais caros e sensíveis quando se fala em educação no Brasil é o *fracasso escolar*. Muito já foi estudado e dito sobre ele, especialmente se levarmos em conta que, na História da Educação brasileira, incontáveis vezes ele foi o protagonista, representado pelos elevadíssimos níveis de reprovação e evasão, ao passo que nossos índices de bom desempenho foram obliterados, reforçando a péssima imagem de sermos um país atrasado, com um povo inculto e analfabeto. Muitas teorias igualmente surgiram ao longo da história com o intuito de justificar o baixo rendimento escolar dos alunos, especialmente aqueles das classes mais pobres. Marques afirma, a este respeito, que:

Ao longo dos últimos anos, a literatura que trata dessa problemática tem apontado diferentes explicações ou justificativas para o fracasso dos alunos. [...] Algumas dessas explicações encontravam e encontram, até hoje, fundamentação nas teorias racistas e na psicologia, que atribuíam as causas do fracasso aos fatores de ordem individual dos alunos, como sua (in) capacidade, suas (des) motivações, sua herança genética. Outras dessas explicações, pelo contrário, encontravam e encontram suas justificativas nas teorias das desigualdades sociais, que, por sua vez, atribuíam as causas do fracasso escolar às condições socioeconômicas e culturais do aluno (MARQUES, 2011, p. 11-12).

Entretanto, quando se fala em fracasso escolar, o termo soa, muitas vezes, vago. Alguns autores preferem outras denominações como, por exemplo, *insucesso escolar*. Afinal, o que realmente significa este termo, o que há de implícito e explícito em seu conceito? Na presente pesquisa, *fracasso escolar* refere-se especificadamente à repetência e evasão, significando repetência o ato de não se atingir os objetivos propostos pretendidos para determinada série/ano e sendo, desta forma, retido e necessitando cursá-la novamente. Evasão escolar refere-se ao ato de abandonar o curso em andamento em determinada série/ano, podendo retomar em algum momento ou, abandoná-lo e, subsequentemente, a escola de forma definitiva.

Assim, o termo fracasso escolar fora de seu contexto pode significar algo mais complexo e traumático, uma vez que, etimologicamente, fracassar se origina do

italiano *fracassare* e significa arruinar-se, malograr-se, bem como, obter mau êxito (BUENO, 1970, p. 564). As consequências psicológicas ao tachar alguém, especialmente um aluno de fracassado podem ser desastrosas. Isto porque a palavra *fracasso* geralmente nos leva à ideia de perenidade, como se ele nos conduzisse a uma situação *ad infinitum* de penúria. Ainda assim, apesar de utilizarmos em alguns momentos a expressão *baixo rendimento*, e cientes destas dificuldades etimológicas, optamos, entretanto, por manter o termo *fracasso escolar*, uma vez que é o mais corrente e utilizado na literatura sobre educação, e também, porque, para o bem ou para o mal, ele engloba todos os aspectos do baixo desempenho escolar.

O objeto de estudo desta dissertação de mestrado procura abordar as situações de fracassos escolares verificadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Monteiro Lobato<sup>5</sup>, localizada em Picada 48 Baixa, na cidade de Lindolfo Collor/RS, no Vale dos Sinos (Figura 1), entre os anos de 1941 e 2012, e os processos migratórios ocorridos nesta comunidade neste período. Falamos em *fracassos escolares* e *migrações* no plural, pois como veremos ao longo da análise, não tratamos de processos homogêneos, mas sim de processos caracterizados por distinções pedagógicas e diferenciações históricas. Igualmente, apesar de abordarmos a história da escola, remontando desde seus primórdios, em 1845, e todas suas transformações ao longo dos anos, é muito importante frisarmos que temporalmente o *locus* de pesquisa situa a escola no contexto pós-nacionalização do Estado Novo<sup>6</sup> (1937-1945), ou seja, como uma escola pública e não mais vinculada a instituições de confissões religiosas<sup>7</sup> ou étnicas<sup>8</sup>.

---

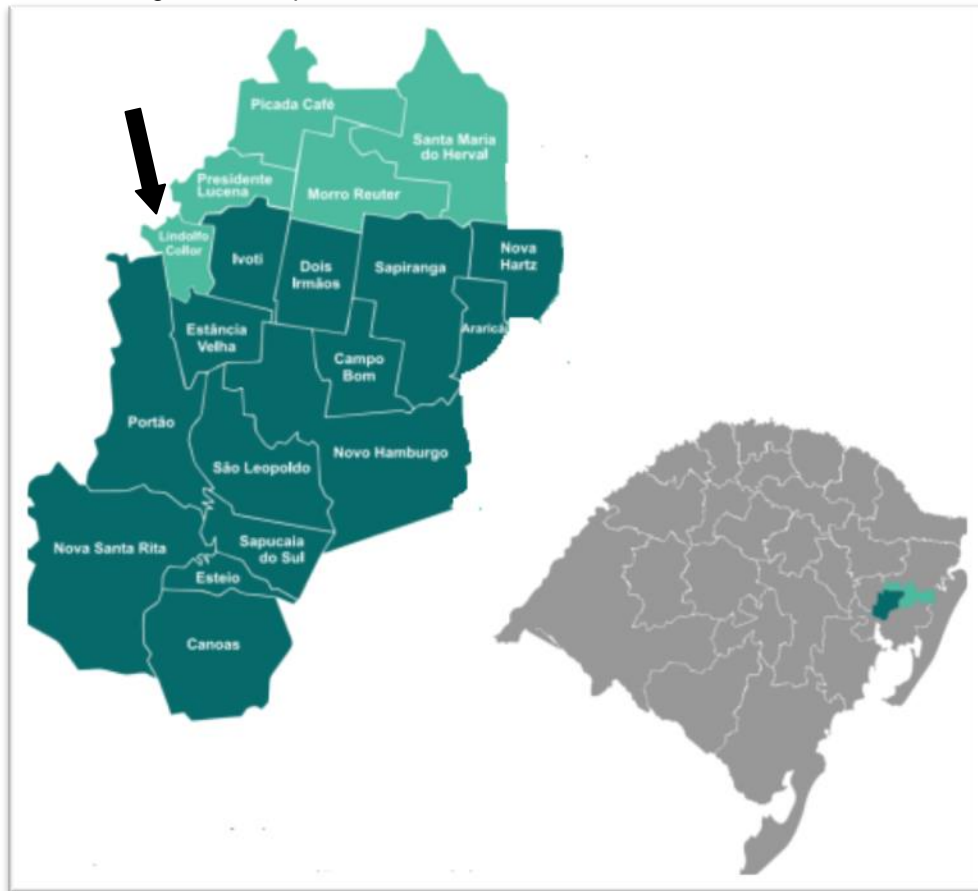
<sup>5</sup> A partir de agora chamada apenas de EMEF Monteiro Lobato.

<sup>6</sup> Período da história brasileira caracterizada pela ditadura de Getúlio Vargas.

<sup>7</sup> Instituições mantidas especialmente pelas igrejas protestantes luteranas e a Igreja Católica.

<sup>8</sup> Normalmente atreladas, confissão religiosa e etnicidade definem a identidade da escola, o que fez com que existissem escolas alemãs, polonesas, italianas, etc.

Figura 1 – Mapa de Lindolfo Collor e do Vale do Rio dos Sinos



Fonte: Adaptado pelo autor, a partir de FEE Dados (2022).

Desta forma, sendo o índice de repetências e evasões um problema nacional consumado de longa data até meados dos anos noventa<sup>9</sup>, percebemos, através da documentação analisada, que os índices de fracasso escolar na EMEF Monteiro Lobato coincidentemente aumentam a partir do afluxo de novos habitantes emigrados para a comunidade de Picada 48 Baixa, nos anos 1980<sup>10</sup>. Surge então a questão sobre a possível relação que poderia haver entre estas situações de fracassos escolares e os fenômenos da migração e êxodo agrícola, fenômenos estes que afetavam não apenas as cidades receptoras a estes migrantes, mas também as cidades emissoras, criando uma situação de desequilíbrio socioeconômico muito agudo com graves consequências.

<sup>9</sup> Antes da criação dos Conselhos Tutelares, da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e, a acordos internacionais que condicionavam financiamentos mediante metas a serem atingidas no setor educacional.

<sup>10</sup> Além do fato de este fenômeno coincidir temporalmente, os dados se confirmam ao analisar as fichas de matrículas e Atas de Resultados Finais, em que as reprovações e evasões, em sua maioria, estão associadas a nomes de alunos originários de famílias migrantes.

O problema para a presente dissertação possui sua origem, então, a partir da comparação das estatísticas do período anterior à vinda dos migrantes para a localidade de Picada 48 Baixa, ou seja, entre os anos de 1941 e 1981, em que os dados sugerem baixíssimo índice de fracasso escolar e, o período posterior, entre os anos de 1982 e 2012, no qual as taxas de repetências e evasão crescem muito (Apêndices D e E).

Nunca é tarde para lembrar que esta pesquisa não possui o intuito de afirmar que as situações de fracassos escolares existentes na EMEF Monteiro Lobato são decorrentes da vinda e presença de alunos migrantes na localidade. Antes pelo contrário, a pesquisa vem ao encontro de tentar entender o motivo destes alunos possuírem baixo desempenho escolar. E, mesmo porque, como afirmamos acima, apesar de haver baixo índice de fracasso escolar entre os anos de 1941 e 1981 na escola, ele existia de fato antes da entrada de alunos oriundos de outras regiões.

Isto nos leva a outra questão. Ao mencionarmos a comparação de estatísticas entre dois períodos da pesquisa (1941/1981 e 1982/2012), deparamo-nos com uma grande dificuldade: a longa cronologia. Mesmo tendo ciência da enorme dificuldade que a tarefa de historiar um período tão abrangente poderia nos causar, optamos por aceitar o desafio. Afinal, estamos abordando setenta e um anos de história, onde houve tantas mudanças, especialmente no setor educacional. Entretanto, acreditamos que muito da pesquisa perder-se-ia, de interesse e de sentido, ao deixar de lado aspectos importantes da constituição histórica da comunidade estudada, especialmente sua fase antiga (pré-1982). Lembremos que a própria problemática da pesquisa surge devido a esta diferenciação de dados estatísticos em períodos distintos.

Obviamente, este tipo de abordagem aproxima-nos da metodologia da *História Comparada*<sup>11</sup>, até porque, segundo Barros (2007, p. 7), “de um modo ou de outro, o historiador sempre utilizou a comparação como parte de seus recursos para compreender as sociedades no tempo [...]”. Assim sendo, a opção por se arriscar nesta empreitada diz respeito no sentido de que, a nosso ver, seguimos o método de

---

<sup>11</sup> Segundo Barros (2007, p. 24): “A História Comparada consiste, grosso modo, na possibilidade de se examinar sistematicamente como um mesmo problema atravessa duas ou mais realidades histórico-sociais distintas, duas estruturas situadas no espaço e no tempo, dois repertórios de representações, duas práticas sociais, duas histórias de vida, duas mentalidades, e assim por diante. Faz-se por mútua iluminação de dois focos distintos de luz, e não por mera superposição de peças”.

comparação que se aproxima daquele que Marc Bloch<sup>12</sup> considerava como o mais seguro, que era “[...] a comparação entre sociedades próximas no tempo e no espaço [sendo que] neste caso é possível encontrar influências mútuas e até parcialmente uma origem em comum” (ASSIS, 2018, p. 55-56). A cronologia justifica-se, então, no sentido de perceberem-se continuidades e descontinuidades ocorridas no *modus vivendi* da comunidade, mesmo sabendo ser impossível conseguir-se abarcar de forma integral e abrangente todos os aspectos envolvendo o corte temporal da pesquisa.

Outro aspecto que consideramos relevante por optar com esta cronologia, diz respeito a tentar ajudar a desmistificar a ideia de um *passado ideal*. Ao fazer-se a comparação de dois períodos distintos, há o sério perigo de incorrer-se no pecado da idealização, o que pode dar ensejo a sentimentos preconceituosos ou de superioridade<sup>13</sup>.

Na história, tem-se visto com muita frequência, de sociedades procurarem no passado soluções para seus problemas presentes. Assim, Assis (2018, p. 56) afirma que, “[...] buscam no passado esse padrão para transformar seu presente em uma tentativa, improvável, de retorno ou ressurreição. Improvável porque as circunstâncias já são diferentes, logo, não será igual ao que já foi no passado”. Desta forma, em muitos casos, para justificar as falhas do presente, como o caso da falta de importância dada à educação, por exemplo, costuma-se afirmar que no passado era tudo muito diferente, dando-se uma dimensão que na verdade não correspondeu à realidade. Sabe-se, entretanto, que as distorções ou, melhor dito, as *deformações da memória histórica*, são comuns na sociedade.

Ainda um aspecto a respeito da cronologia e do processo comparativo: procurou-se, de forma empenhada e séria, não incorrer nos chamados “riscos típicos” desta metodologia. Um dos mais recorrentes diz respeito ao anacronismo<sup>14</sup>, especialmente quando do estudo de sociedades não contíguas e afastadas no tempo, estudo este que não se enquadra em nossa pesquisa. Assis, por sua vez,

---

<sup>12</sup> Marc Léopold Benjamim Bloch (1886 - 1944): historiador francês.

<sup>13</sup> Assis, citando Hobsbawm, afirma que, “[...] quando as sociedades estão insatisfeitas com sua realidade procuram modelos a serem seguidos, junto de uma intolerância ao colocar a culpa de seus problemas no outro diferente” (ASSIS, 2018, p. 56). A História está manchada das atrocidades cometidas por regimes que se valeram desta retórica para justificar seus crimes, tais como os totalitarismos que proliferaram no mundo, especialmente no século XX.

<sup>14</sup> Segundo Barros, “[...] transplantes de um modelo válido para uma época ou espacialidade social para um outro contexto histórico onde o modelo não tenha sentido real, correspondendo apenas a uma ficção estabelecida pelo próprio historiador” (BARROS, 2007, p. 11).

apoiada nos estudos de Peter Burke<sup>15</sup>, afirma que há “[...] dois: o evolucionismo, quando adotamos uma escala evolutiva “do menos ao mais desenvolvido” através da comparação; e o etnocentrismo, que trata-se de eleger uma sociedade como padrão de comparação em relação as outras” (ibid., 2018, p. 58). Esses cuidados são de suma importância quando estudamos a dinâmica das migrações, por exemplo.

Podemos afirmar que a localidade de Picada 48 Baixa não se insere mais, nos dias de hoje, em um contexto colonial<sup>16</sup> e agrícola, fazendo parte do perímetro urbano do município. Isso, entretanto, não impede que o local continue mantendo características de zona rural, uma vez que ainda possui extensas áreas de cultivo e bolsões de florestas, dando à localidade ares de pequena comunidade do interior, como vemos na Figura 2, em que fica bem nítida a forma como se deu a ocupação da localidade ao longo da Avenida Capivara, que corta o município de Lindolfo Collor. À esquerda vemos o núcleo inicial, conhecido como Vila Spindler<sup>17</sup>, na área baixa próxima ao rio, e à direita, paralelamente, o Loteamento Petry<sup>18</sup>, de existência recente, situado em uma área mais alta, no topo de um morro.

---

<sup>15</sup> Peter Burke (1937): historiador inglês.

<sup>16</sup> Deve-se esclarecer que o sentido da palavra colonial, aqui usado quando mencionada geograficamente a EMEF Monteiro Lobato, é distinto daquele usado para referir ao período colonial brasileiro. O sentido de colonial aqui se refere às colônias de imigração estrangeira, que eram propriedades de tamanhos variáveis e fornecidas ou vendidas pelo governo brasileiro aos imigrantes.

<sup>17</sup> Possui este nome devido ao fato de as terras pertencerem na época a uma família de sobrenome Spindler.

<sup>18</sup> Igualmente, o loteamento possui este nome, pois as áreas que o compõe pertenciam à família de sobrenome Petry.

Figura 2 – Imagem de Picada 48 Baixa e suas vilas (Spindler e Petry)



Fonte: Adaptado pelo autor, a partir de imagem do Google Earth (2023).

Picada 48 Baixa - da mesma forma que várias outras localidades do Vale do Rio dos Sinos como Dois Irmãos, Ivoti, Novo Hamburgo, Estância Velha, Campo Bom, etc. - sentiu os fortes efeitos do êxodo agrícola verificado no Rio Grande do Sul com a vinda de populações do noroeste do estado (e até mesmo de outros estados, especialmente Santa Catarina e, em menor proporção, Paraná), a partir do início dos anos 1980. Estas populações se dirigiam para o Vale do Rio dos Sinos em busca de melhores condições de vida nas fábricas de calçados e curtumes, como atesta Vier, ao discorrer sobre o fenômeno, na cidade de Dois Irmãos:

A partir da década de 70 iniciou um período intenso de industrialização de Dois Irmãos, tendo como base o setor coureiro-calçadista – as fábricas de sapato. A industrialização marcou uma nova etapa. As indústrias geraram progresso e atraíram para Dois Irmãos milhares de migrantes, fenômeno que ocorreu em todo Vale dos Sinos, que se transformou no “Eldorado” do emprego e de perspectiva para uma vida melhor. Famílias inteiras saíram de suas cidades de origem. O forte de migração em Dois Irmãos ocorreu no final dos anos 70 e na década de 80 (VIER, 1999, p. 347).

O Projeto de Lei nº 104/92, que trata da criação do município de Lindolfo Collor<sup>19</sup>, em seu capítulo 5, versa explicitamente sobre esta questão:

<sup>19</sup> O nome primitivo do hoje município de Lindolfo Collor era Picada Capivara, pois conta-se que a sua região nos primórdios da colonização possuía grandes bandos de capivaras a habitar o rio que corta o município. Recentemente elas começaram a aparecer novamente, devido às leis mais rígidas de proteção ambiental.



Em Picada Capivara há aproximadamente 835 habitantes, quase todos de origem alemã. Nos últimos anos está ocorrendo um fenômeno muito curioso, pois inúmeras famílias vêm se estabelecendo aqui em busca de melhores condições de vida. Lá onde estas pessoas moravam (noroeste do Rio Grande do Sul), a maioria trabalhava na roça, cujo lucro não era suficiente para viver. Por isso estão vindo para cá, tentando uma vida melhor, principalmente com o emprego nas fábricas (RIO GRANDE DO SUL, 1992b).

Este fenômeno, assim como gerou progresso, também não poderia deixar de causar sérios problemas estruturais para as cidades receptoras, como a falta de moradias, invasões de áreas impróprias para habitar, subempregos, pressão nas áreas de saúde derivadas da falta de infraestrutura e saneamento básico, e educação, com a necessidade de mais escolas e/ou salas de aulas etc.

No interior, houve o esvaziamento do campo<sup>20</sup>, levando a uma maior concentração de terras às mãos de especuladores e grandes produtores e, uma proletarização dos pequenos agricultores que ainda resistiam em suas terras, mas que não podendo mais competir com estes grandes produtores devido à baixa produtividade e esgotamento do solo, preferiam abandonar suas propriedades para se dirigirem aos grandes centros industriais para trabalharem como assalariados<sup>21</sup>. Além disso, segundo Toledo e Toni:

A modernização da agricultura alterou os sistemas produtivos agrícolas na medida em que os agricultores foram sendo pressionados a se integrar aos mercados e às cadeias produtivas. Isto produziu distintas formas de produção e enfatizou a heterogeneidade e a diversidade das regiões rurais. Modificaram-se, dessa forma, os diferentes territórios e as inúmeras formas de aproveitamento produtivo dos recursos oferecidos pelas vantagens competitivas e comparativas das explorações agropecuárias (TOLEDO; TONI, 2016, p. 90).

Por isso que, naquilo que diz respeito à educação, dentre algumas das consequências desta movimentação em massa, estava o ingresso de um enorme contingente de novos alunos nas escolas, pois:

Sabe-se, entretanto, pela literatura existente, que as famílias mais pobres tem uma taxa de natalidade mais elevada e que a migração para as

<sup>20</sup> Também denominado por Toledo e Toni de “des-agrarização”, cujo “fenômeno foi ampliado pela transformação e decomposição demográfica das populações rurais, por meio do contínuo processo de envelhecimento, masculinização e redução das taxas de natalidade” (TOLEDO; TONI, 2016, p. 90).

<sup>21</sup> Pouquíssimos foram aqueles que optaram por não vender suas propriedades. Alguns destes, não se adaptando à vida nas cidades, puderam voltar. A maioria, entretanto, foi condenada a sobreviver como pôde nos centros industriais, como os avós maternos do autor desta dissertação.

grandes cidades faz-se sobretudo pelos pequenos agricultores que não tem uma profissão útil nas cidades. Desta forma, são eles que terão uma maior necessidade de escola pública (RANGEL, 1994, p. 77).

Da mesma maneira que ocorre nos dias de hoje, em que as escolas brasileiras estão recebendo grande número de crianças imigrantes dos mais distintos países<sup>22</sup>, e conseqüentemente, enfrentando dificuldades para conseguir integrá-las em seu sistema de ensino, o mesmo parece ter se verificado naqueles anos de profundas mudanças sociais que o Brasil enfrentava nas décadas de 1960 e 1970 com relação àquelas crianças brasileiras, advindas de famílias que se viam obrigadas a abandonar o campo e testemunhavam, segundo Teixeira, “[...] a transformação da tranquila<sup>23</sup>, coerente, de certo modo orgânica sociedade agrária na fragmentada, complexa e confusa sociedade industrial” (TEIXEIRA, 1969, p. 323).

É muito importante atentarmos ao fato que estaremos falando aqui de dois tipos de movimentação populacional. O primeiro, diz respeito às chamadas *migrações históricas*, inseridas dentro do contexto de construção e consolidação da nação brasileira a partir de um projeto de colonização que se inicia em 1824. Este projeto, visando a ocupação do solo do nascente país e o branqueamento de sua população, procurou atrair e trazer imigrantes europeus para aqui recomeçarem suas vidas. Estamos falando então de grupos humanos que saem de suas regiões ou países de origem para viverem na nova pátria de forma definitiva ou não. Estes grupos são representados, nesta pesquisa, como os imigrantes<sup>24</sup> alemães que colonizaram Picada 48 Baixa e seus descendentes.

O segundo tipo de movimentação humana refere-se àquela que ocorre dentro das fronteiras de um mesmo país. Referimo-nos a este movimento como *migração* ou *migração interna*. Além disso, há dois tipos de migração interna: a *axial* e a *capilar*. A *axial* é aquela em que as migrações acontecem através de grandes eixos migratórios, com destino definido<sup>25</sup>. A migração *capilar*, na qual se inserem os migrantes abordados nesta pesquisa, refere-se àquela mobilidade horizontal de uma

<sup>22</sup> E pelas mais distintas causas, especialmente guerras, violência das drogas, perseguição política, fome, etc.

<sup>23</sup> Acreditamos haver uma visão um tanto romantizada e idealizada por parte de Anísio Teixeira acerca da vida do campo, especialmente em fins dos anos 1960.

<sup>24</sup> Ao saírem dos vários estados alemães eles passam a ser emigrantes.

<sup>25</sup> Como exemplo temos o enorme afluxo de nordestinos dirigindo-se para São Paulo ou Rio de Janeiro, por exemplo.

população, a qual se faz valer das mais variadas rotas e destinos. O *êxodo rural* é a forma mais conhecida no Brasil desta modalidade de migração.

Através de dados coligidos em vários documentos durante o restauro do arquivo passivo, bem como das Atas de Resultados Finais da EMEF Monteiro Lobato dos anos compreendidos entre 1972 e 2012, constatou-se o enorme gargalo de repetências nas primeiras e segundas séries (especialmente a partir de 1982). Entretanto, verificando-se o Livro de Atas e Sabatinas Públicas (documento mais antigo ainda preservado na escola que inicia no ano de 1941 e que vai até o ano de 1962), percebe-se que a percentagem de repetência e evasões é quase zero.

A escola, em praticamente toda sua existência, atendeu predominantemente filhos de agricultores. A partir da numerosa vinda de pessoas de outras regiões do estado, esta tendência não mudou significativamente, uma vez que a esmagadora maioria destas mesmas pessoas também era agricultora, de etnia<sup>26</sup> germânica e de confissão protestante ou católica. Além disso, muitas famílias eram descendentes de pessoas que haviam saído da mesma localidade e que, agora, retornavam para a terra de seus antepassados.

Então, podemos nos perguntar: porque havia esta disparidade de dados em épocas diferentes, com um público distinto de regiões diferentes, mas com várias características em comum? Por que os alunos, filhos de migrantes, repetiam tanto de série/ano? Por que abandonavam tão cedo a escola? Para ir trabalhar no curtume da localidade ou nas fábricas de calçados de cidades vizinhas? A adaptação ao novo local de moradia tinha influência na escolarização das crianças? As diferenças culturais e até mesmo linguísticas de alguma forma exerceram algum papel no desempenho destas crianças migrantes? De que maneira as frequentes transferências influíam no desempenho escolar dos alunos?

Ou talvez, deveríamos inverter a questão e nos perguntar o porquê dos alunos naturais da comunidade de Picada 48 Baixa não reprovarem? Quais seriam as forças, as relações de poder que permeavam a comunidade? Que espécie de *violência simbólica*, no sentido *bourdiniano*, vigorava nesta comunidade com o intuito

---

<sup>26</sup> O termo etnia, que será em muitos momentos mencionado aqui, está relacionado à noção de um povo ou nação cujos membros possuem muitas coisas em comum, tais como origens, experiências de um passado comum, religião ou mitos, etc. Normalmente a língua é um fator catalisador para definir uma etnia, em outras é apenas a sua cultura, em outras ainda, são ambos. Por isso é comum, por exemplo, vermos povos de fala alemã, mas com costumes diferentes. Etnicidade está atrelada ao conceito de etnia, resultando na significação que cada povo dá conscientemente aos seus simbolismos e tradições, dentro de sua própria especificidade cultural, que pode envolver igualmente a língua, e que os distingue dos outros povos.

de reproduzir valores e atitudes representativas de determinadas classes sociais? De que forma o *ethos*, significando aqui todo um conjunto de costumes e hábitos profundamente enraizados que caracterizam ou tipificam um povo, exercia sua influência? A reprovação ou não conclusão do ensino elementar era malvista entre os pares? Estas são questões a que nos propomos tentar responder.

Podemos dizer que entre os objetivos gerais desta dissertação está o de analisar o contexto histórico escolar do Brasil, não perdendo de vista a forma como a educação evoluiu no sentido de, ao invés de unir, separar as elites do povo e, igualmente analisar como se tentou explicar o fracasso escolar através de teorias tecnicistas e psicologizantes. Igualmente a História da Educação no Rio Grande do Sul é revista no que diz respeito quando do estabelecimento dos imigrantes alemães no Vale do Rio dos Sinos, bem como do período de análise propriamente dito referente aos anos de 1972 a 2012, e a inserção da comunidade de Picada 48 Baixa neste mesmo contexto.

Dentre os objetivos específicos, podemos mencionar o de coligir os dados acerca da quantidade de alunos aprovados, reprovados, evadidos ou transferidos por ano; verificar qual a porcentagem de repetência e evasão dos alunos em questão; procurar-se-á, igualmente, descrever quais foram as consequências da intensa migração para esta localidade e de que forma isto refletiu na vida dos seus moradores; relacionar a causa e efeito de uma intensa movimentação populacional para áreas despreparadas em recebê-las; coletar informações orais e escritas de ex-gestores e ex-alunos que vivenciaram o período abordado; verificar e analisar a literatura que aborda o tema, especialmente através de textos da época.

A presente dissertação possui caráter histórico-descritiva, na qual se procurou dar voz aos principais agentes constitutivos da narrativa. Quanto a isso, Paulilo afirma que:

Em fins dos anos 1980, a espécie de hiato que havia entre a conceituação macroestrutural marxista e os estudos da vida escolar produziu nova rotação do olhar, dessa vez em direção ao cotidiano. Sobretudo, a busca das formas como as variáveis externas ao sistema escolar se articulam aos fatores internos da escolarização levou a incluir nas pesquisas a fala dos participantes da vida escolar por meio de procedimentos não quantitativos de análise do discurso (PAULILO, 2017, p. 1257).

Sendo assim, valemo-nos de metodologias de teor quantitativo<sup>27</sup> e qualitativo<sup>28</sup>, e que se fez valer de questionários escritos com ex-diretoras, questionários on-line com ex-alunos (as), a análise de documentos da EMEF Monteiro Lobato (como Atas de Resultados Finais, fichas de matrículas, cadernos de chamadas, cartas dos pais, ofícios, etc.), análise de documentos de repartições públicas como Secretarias de Educação, arquivos históricos, prefeituras e, a revisão bibliográfica sobre o assunto. Esclarecemos que optamos, por questão de fidelidade, em manter as grafias no original dos documentos antigos.

Em relação às fichas de matrículas, foram catalogadas as referentes à Caixa 01 (1972-1990), uma vez que este corte temporal abrange a presença dos primeiros alunos de famílias migrantes. A seleção das fichas foi feita por amostragem, perfazendo 100 documentos, cujos resultados são apresentados nos quadros. Os cadernos de chamada pesquisados englobam entre os anos de 1960 e 1989, sendo que os dos anos 1960 estavam em más condições de preservação. Para os anos compreendidos entre 1941 e 1962, a análise foi feita somente através de documentos, como livro de atas e sabatinas, listas de exames e cadernos de chamadas, uma vez que não foram encontradas Atas de Resultados Finais para esse período.

Quanto aos questionários com ex-alunos (as), optou-se pela modalidade on-line via plataforma Formulários Google pelos seguintes motivos:

- Questão da praticidade e agilidade na coleta dos dados;
- Questão de logística: a localidade é bem afastada;
- Questão de consideração e respeito: sabe-se que a maioria das pessoas da comunidade de Picada 48 Baixa trabalha durante a semana inteira, sendo que aqueles que não trabalham aos sábados, em compensação possuem seus afazeres domésticos que se acumulam na maioria das vezes durante a semana, não

---

<sup>27</sup> Quantitativa devido à própria origem e natureza da pesquisa, definindo seu *locus* de conhecimento, ou seja, os dados de aprovação, reprovação, evasão e transferência contidos nas Atas de Resultados Finais da EMEF Monteiro Lobato.

<sup>28</sup> Qualitativa porque se faz valer dos atributos únicos dos atores participantes de uma investigação histórica: a presencialidade dos fatos e, conseqüentemente, a oralidade do testemunho. Muitas vezes, o termo *qualitativo* gera algumas confusões. Krüger (2020, p. 39) explica que quando mencionamos o termo "qualitativo", não estamos fazendo referência à qualidade de projetos de pesquisa ou mesmo à qualificação daqueles que usaram esta abordagem. Antes pelo contrário, ele afirma que nos referimos aos *qualia*, plural de *quale*, termo advindo da filosofia da mente que, de uma forma geral, deriva-se do devir individual de experiências subjetivas e conscientes, caracterizando-se assim na "tentativa de incluir atributos (*qualia*) holísticos e integrais de um campo social" (ibid., 2020, p. 39).

possuindo assim muito tempo (e às vezes disposição) para atenderem pesquisadores;

- Questão da confiança pré-estabelecida: o pesquisador trabalhou durante dez anos na Secretaria de Educação de Lindolfo Collor, sendo cinco deles somente na comunidade de Picada 48 Baixa. Isto significa que foram construídas, ao longo destes anos, relações de confiança devido aos serviços prestados nas escolas. Isso possibilitou que fossem desnecessárias maiores apresentações, formalizando apenas os termos de consentimento e o condicionamento de responderem o questionário dentro de suas possibilidades de tempo. Os links de acesso foram disponibilizados via aplicativo de *Whatsapp* e *e-mail* através dos contatos fornecidos por conhecidos do pesquisador na comunidade.

Quanto ao formato do questionário, optou-se pela mescla de questões abertas, fechadas/dicotômicas e de múltipla escolha, devido à natureza própria das perguntas, as quais necessitavam de um maior complemento. Alguns informantes fizeram acréscimos escritos na parte final, onde foi deixado um espaço livre para que pudessem deixar mensagens ou comentários. O processo de seleção dos ex-alunos (as) foi por corte temporal, ou seja, deveriam ter estudado impreterivelmente na EMEF Monteiro Lobato entre os anos de 1982 e 1990. Optou-se por não solicitar, nas perguntas, o ano exato em que cada aluno frequentou a escola, por questões de discrição, e evitar evasivas nas respostas<sup>29</sup>.

Pode-se afirmar, deste modo, que o que se ganha em rapidez na coleta de dados através do questionário, perde-se um pouco na falta de contato com os informantes. Em uma entrevista, por exemplo, com o olho no olho, o pesquisador consegue captar melhor “o *“significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida*” (ANDRÉ, 2020, p. 14; grifo do autor), ou seja, aquilo que ficou vago pode ser aprimorado na abordagem da entrevista, o que não pode ser feito na modalidade questionário. Infelizmente, em relação a estes questionários on-line, o retorno não foi muito positivo. Obtivemos devolução de somente cinco ex-alunas dos quinze questionários enviados.

Optamos então pelo contato direto, marcando entrevistas pessoalmente. Algumas puderam ser agendadas, o que possibilitaria assim uma melhor visão do

---

<sup>29</sup> Prezou-se sobremaneira o total anonimato dos informantes. Desta forma, procurou-se não demonstrar qualquer tentativa que pudesse identificá-los, como datas específicas, nomes, ou qualquer outro meio. Apenas o mediador do pesquisador na comunidade, ao solicitar a participação no questionário, certificava-se de que o informante tivesse estudado neste período (1982/1990).

que acontecia naquela escola nos anos 1980. Entretanto, mesmo assim, nos três agendamentos efetuados, os entrevistados cancelaram os encontros por motivos diversos. É preciso confessar que já esperávamos que isso acontecesse, pois como secretário escolar na EMEF Monteiro Lobato, enfrentávamos o mesmo problema quando precisávamos agendar uma reunião com pais.

Os questionários com as ex-diretoras, por sua vez, passaram por algumas etapas, como o primeiro contato pessoal (uma já era conhecida do pesquisador), a apresentação e explicação do trabalho desenvolvido, o ganho de confiança e/ou simpatia, o interesse em contar e revelar dados e informações acerca de seu período como gestor (a), e o consentimento em permitir a utilização das informações. Vencidas essas etapas, as entrevistadas forneceram seus *e-mails* a fim de que pudéssemos enviar o questionário para que o respondesse.

Assim como em relação aos ex-alunos, optou-se pelos questionários como forma de busca de informações. A opção deveu-se por motivos similares: procurar interferir o mínimo possível na rotina dos informantes. O tipo de questionário adotado para este público, assim, foi o escrito e de perguntas abertas. Apesar de ser um método um pouco mais trabalhoso, optamos por esta modalidade pela pequena quantidade de informantes a respondê-lo e para dar-lhes a oportunidade de escreverem, espontaneamente, sobre seus períodos como gestores. Em um questionário de perguntas fechadas ou múltiplas escolhas, por exemplo, não se obteria este efeito.

De sete diretores que dirigiram a escola no período entre 1972 e 2012, um já é falecido, uma não se conseguiu contato e uma não devolveu o questionário. Das que se conseguiu contato, temos a diretora D1, que atendeu de 1967 a 1979; D2, de 1980 a 1984; e D4, de 1992 a 2008. Um ex-diretor (D3, de 1984 a 1988) não quis colaborar. Apesar de suas escusas, percebemos que havia motivos para que tomasse essa atitude. Foi necessário praticar aquilo que Bohnsack e Weller chamam de *trabalho de interpretação*, que é quando se tenta verificar atitudes não intencionais (ou intencionais, como foi este caso) com o fim de tentar-se entender o emaranhado de situações que envolvem determinadas ações (BOHNSACK e WELLER, 2020, p. 78). De qualquer forma, indiretamente o mesmo diretor participou dos estudos, uma vez que foram encontrados documentos de seu período e que foram de suma importância para a compreensão do período em que gestou a escola.

Podemos afirmar que, em comum, todos atuaram tanto como professores/diretores e, no caso das diretoras D1 e D2, também como merendeiras. É o período destas duas diretoras igualmente, em que as condições da escola eram um pouco mais precárias. Afirmamos isso devido ao fato de que não foram encontrados registros sobre as condições escolares em períodos mais remotos, apesar de que acreditamos que a precariedade tenha sido uma constante ao longo da história da instituição.

Os alunos entre os anos de 1967 e 1984 não recebiam, por parte do governo municipal, merenda escolar, sendo esta disponibilizada graças à horta comunitária cuidada pelos próprios alunos e colaborações através do antigo CPM (Círculo de Pais e Mestres). Neste período também não havia água encanada, que era buscada nas terras do proprietário vizinho à escola (e marido de uma ex-diretora) e, banheiro. Para este caso, o que havia era uma *capunga*<sup>30</sup>, tão comum no interior e em bairros mais carentes das cidades, anexo ao prédio.

Havendo a necessidade de, além da busca por dados, um maior aprofundamento de informações acerca do período pesquisado, o questionário acabou servindo como uma ferramenta extremamente útil. Somente através das informações destes agentes que se possibilitaria uma visão mais ampla sobre o *habitus* da escola, seus alunos e da comunidade. *Habitus* este conformado pela *ação pedagógica* e, subsequentemente, pelo *trabalho pedagógico*. Bourdieu, neste aspecto, afirma que:

[...] a AP [ação pedagógica] implica o trabalho pedagógico (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU; PASSERON, 2020, p. 53, grifo dos autores).

Isto significa que um *habitus* somente pode se perpetuar mediante uma prática pedagógica que se dá no tempo e no espaço, ou seja, historicamente construído. Devido a isso, estes gestores foram testemunhas de um processo histórico importante que se efetuava não só em nível local, mas estadual e nacional.

---

<sup>30</sup> Espécie de casinha de madeira com um buraco no chão e onde se faziam as necessidades. Uma vez que o buraco estivesse cheio de resíduos, a casinha era removida, o buraco tapado com terra e nova cova era aberta, cuja casinha era colocada novamente em cima.



Sem seu testemunho seria impossível, somente através dos dados da escola, saber como foram os primeiros contatos entre os naturais da localidade e os novos moradores, como se deu a integração entre eles, de que forma os filhos destes migrantes foram recebidos na escola, como era a vida na comunidade antes da chegada destes migrantes e, o mais importante, como era o cotidiano da escola antes e após a chegada desses novos alunos.

Este é o sentido atribuído que Mannheim dá ao comparar a sociologia que segue a tradição das ciências naturais e sua ânsia em estabelecer leis gerais, e a sociologia que segue a tradição da *Filosofia da História*, tal como apregoada por Ernst Troeltsch<sup>31</sup> e Max Weber<sup>32</sup> e que:

Considera as individualidades históricas, compreendendo não só personalidades, mas qualquer constelação histórica na sua singularidade como o objetivo apropriado para investigação. O indivíduo, de acordo com essa concepção, não pode ser determinado por uma combinação de características desenvolvidas abstratamente, imutáveis; ao contrário, o historiador deve e pode penetrar o cerne psíquico e mental de um indivíduo singular diretamente, sem mediação de propriedades gerais, e depois passar a determinar todas as características e fatores parciais individualmente (MANNHEIM, 1967, p. 41).

Por isso ele defende que “a escola em questão assevera que esse método espontaneamente empregado na vida diária tem sua aplicação na ciência também” porque incontestavelmente, continua ele, “tem sido inconscientemente usado pelos cientistas; já é tempo, então, de fixar o caráter metodológico desse tipo de conhecimento” (ibid., 1967, p. 41-42).

Levando-se em conta que os movimentos migratórios estão inseridos dentro de um processo desagregador gerado por distorções onde a exploração de classe<sup>33</sup> e a precariedade existencial sejam o *modus operandi*, o *materialismo histórico*

---

<sup>31</sup> Ernst Peter Wilhelm Troeltsch (1865-1923): historiador, sociólogo, escritor, filósofo e teólogo alemão.

<sup>32</sup> Maximilian Karl Emil Weber (1864-1920): jurista e economista alemão, considerado o pai da Sociologia e que, segundo Gatti e André “também contribuiu de forma importante para a configuração da perspectiva qualitativa ao afirmar que o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações [e que por isso] para compreender esses significados, é necessário colocá-los em um contexto” (GATTI; ANDRÉ, 2020, p. 29).

<sup>33</sup> Classe, aqui entendida como classe social, caracteriza o nome dado aos grupos distintos econômica e politicamente, na qual se dividem as sociedades. Apesar de ser um conceito mais amplo e complexo, grosso modo, podemos afirmar que o que os diferenciam tem conexão com as relações mantidas dentro do sistema produtivo vigente e de sua respectiva divisão de trabalho.

*dialético*<sup>34</sup> encontra-se como o referencial teórico mais apropriado para compreender e explicar a realidade socioeconômica em que estas populações se viram afetadas.

Os dados iniciais e as conversas preliminares com pessoas da comunidade que vivenciaram o fenômeno da migração e a realidade escolar em meados dos anos 1980 indicavam o caminho da História Cultural. Entretanto, no desenvolver da pesquisa o materialismo histórico dialético, apoiado nas conceituações de Bourdieu e Passeron sobre *capital cultural* e *ethos* mostrou-se o mais adequado, até porque, o fracasso escolar pareceu correlacionar-se diretamente com a realidade econômica daquelas famílias que migravam, e não somente naquilo que poderíamos chamar de *tradição cultural e educacional familiar* pura, desvinculada completamente do todo<sup>35</sup> da realidade em que estas pessoas viviam.

Estamos falando, desta forma, de sobrevivência e, conseqüentemente, de táticas de sobrevivência, o que nos faz lembrar o que Marx e Engels afirmavam na *Ideologia Alemã* sobre nossa condição de humanos históricos, onde:

[...] somos obrigados a lembrar que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato esse é um ato histórico, uma exigência fundamental de toda a história, que tanto hoje como há milênios deve ser cumprido cotidianamente e a toda hora, para manter os homens com vida (MARX; ENGELS, 2006, p. 53).

Além disso, a migração e todas as conseqüências adjacentes a ela também serviu para aumentar e reforçar ainda mais uma divisão de classes que, se já era perfeitamente visível no campo, na cidade se concretiza de forma definitiva.

---

<sup>34</sup> Segundo Pires, “[...] O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaboraões do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada” (PIRES, 1997, p. 87).

<sup>35</sup> Ou o que Mannheim (1967, p. 25) chamara de *totalidade de Weltanschauung*, onde as ideias que promovem esta realidade são, como um todo, ligadas e determinadas por estágios do desenvolvimento da realidade social.

Pensando nisso, preocupadas com esta questão, e cientes dos fatores envolvidos no baixo desempenho escolar, que Miranda e Villardi, a este respeito, atestam que:

Alguns estudos mostram que o chamado “fracasso escolar” tem relação com as classes menos favorecidas. Esse pensamento está baseado no fato de que a escola, tal como é organizada, disciplinar e conceitualmente, é para atender a uma classe com acumulações culturais diferentes das experiências e vivências das famílias, cujos filhos frequentam as escolas públicas, localizadas em favelas ou em regiões periféricas de muita pobreza (MIRANDA; VILLARDI, 2020, p. 3).

Acreditamos assim que, esta relação entre fracasso escolar e migração (que não deixa de ser uma realidade socioeconômica) venha bem ao encontro do entendimento de Paulilo, o qual afirma que:

Convém acrescentar, ao menos, que psicólogos, sociólogos e educadores demonstraram amplamente a imbricação inextrincável para a aprendizagem entre as condições sociais de origem dos alunos, o sistema de ação da escola e as lutas e os conflitos por meio dos quais ele se constrói e perdura. Nessa *démarche* das análises, não [são] ignoradas as nuances da noção de “fracasso escolar”, concebida de certo modo como um conjunto de fatos redutíveis ao contexto causal que os explicaria (PAULILO, 2017, p. 1256, grifo do autor).

Como conceitos de análise, usamos igualmente as teorias de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron sobre *capital cultural*, *ethos* e *habitus*. O conceito de *capital cultural*, de forma simplificada, pode ser definido como o conjunto de bens culturais acumulados e transmitidos entre familiares. Mas apenas esta definição não consegue exprimir todo o seu significado.

Miranda e Villardi (2020, p. 04-05) entendem que podem existir três formatos ou estados de capital cultural *bourdiniano*, sendo um chamado de *estado interiorizado ou incorporado* que seriam as formas e “disposições duráveis em uma família ou grupo de indivíduos”; haveria igualmente um *estado objetivado*, que representariam os “bens culturais, quadros, livros, dicionários, instrumentos ou máquinas, que são resultados de disputas intelectuais, de teorias e de suas críticas”. Deve-se atentar que esta conceitualização é a mais vulgarizada quando se fala em capital cultural, pois em uma interpretação errônea do termo, uma vez que Bourdieu parte do conceito marxista de capital, a expressão geralmente é caracterizada como se somente significasse o acúmulo de algo, a saber, bens culturais. Por fim, teremos o *estado institucionalizado*, que confere valores objetivos a certas situações, como a

titulação acadêmica, por exemplo. De qualquer forma, ainda sobre o conceito de *capital cultural* Miranda e Villardi afirmam que o termo, na acepção de Bourdieu:

[...] baseia-se no pensamento marxista acerca da acumulação de capital [e] que é o capital que estabelece as regras da vida social, fazendo com que as trocas não sejam como “jogo de azar”, e que o conceito científico-econômico de capital é uma invenção do capitalismo, que reduz o universo das relações sociais de troca à mera mercantilização (ibid., 2020, p. 3).

*Ethos*, como já afirmado anteriormente, representa um conjunto de costumes e hábitos profundamente enraizados que caracterizam ou tipificam um povo, mas não só isso, uma vez que Bourdieu, em seus estudos, também o estende a grupos ou classes específicas.

*Habitus*, por sua vez, pode ser definido como uma incorporação de determinadas estruturas sociais por distintos sujeitos. Esta incorporação acaba por afetar vários aspectos de sua vida, como, por exemplo, o modo de sentir, pensar e agir, e influenciando “de tal forma que se inclina a confirmá-la e reproduzi-la, mesmo que nem sempre de modo consciente” (SOUZA, 2013, p. 02). É interessante frisar que este conceito de *Wesenssinn* ou *habitus*, na verdade, Bourdieu tomou emprestado a Panofsky<sup>36</sup> e, como afirma Bohnsack:

A concepção de *habitus* pode se referir tanto a fenômenos individuais quanto a fenômenos coletivos relativos ao meio social (*milieu*), por exemplo, o *habitus* “proletário” ou “burguês”. Pode também exprimir um determinado período histórico ou uma geração, como o *habitus* da “geração 1968”. Pode ainda – e aqui reside propriamente o interesse do autor –, ser expressão de todo um período histórico, seja o Período Gótico ou a Renascença (BOHNSACK, 2020, p. 118, grifo do autor).

Estes conceitos serão, entretanto, retomados ao longo da pesquisa.

Por fim, com o intuito de se compreender alguns processos de condicionamento escolar, a gênese da disciplina a partir das conceituações de Michel Foucault também teve sua parcela de importância. Mesmo sabendo das divergências entre a teoria *foucaultiana* e o materialismo histórico, é preciso admitir que não há como compreender o período abrangido entre fins dos anos 30 até o final dos anos 50, do século XX, sem se analisar o livro de sabatinas da EMEF Monteiro Lobato e perceber o quanto o controle sob suas mais diferentes formas e esferas condicionavam o comportamento dos alunos (e até mesmo da comunidade

<sup>36</sup> Erwin Panofsky (1892-1968): crítico e historiador da arte alemão.

em geral) daquela remota colônia naquilo que ele chama de *microfísica do poder* ou, aquilo que Bourdieu chama de *violência simbólica*. Segundo suas palavras:

[...] o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvenda nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter [...] (FOUCAULT, 2017, p. 30).

Em relação à organização do trabalho, o mesmo conta com, além da introdução, de um pequeno capítulo acerca do *estado da arte* sobre o assunto *fracasso escolar*, o qual julgamos pertinente abordar separadamente do corpo do texto principal devido às controvérsias existentes sobre o tema.

Em seguida, a pesquisa divide-se em duas partes. A primeira refere-se à educação e ao fracasso escolar na história do Brasil e do Rio Grande do Sul, os imigrantes e sua herança educacional e, por fim, a relação do *ethos* e *capital cultural* com estes imigrantes. Esta primeira parte possui a intenção de contextualizar historicamente os primeiros imigrantes (e que ajudaram a colonizar a localidade de Picada 48 Baixa) e a forma como sua bagagem cultural e seu *ethos* influenciaram em seu modo de vida.

A segunda parte abordará a pesquisa propriamente dita, em sua especificidade, e será subdividida em sessões que abordam a história da escola, os dados relativos ao período entre 1941 e 1962, bem como o *modus operandi* do período, em que as formas de controle e vigia se faziam de forma mais explícita. A sessão relativa ao segundo período, ou seja, entre os anos de 1972 e 2012, analisará os dados coligidos, bem como os relatos e informações trazidas pelos principais atores envolvidos: gestores, professores e alunos. Abordará, desta forma, as relações entre a família, a religião e a estabilidade da comunidade de Picada 48 Baixa, o êxodo rural e a migração relacionada com o seu impacto na educação, as condições de vida e a adaptação ao novo ambiente. Finalizando, apresentamos as considerações finais e as referências.

Esperamos, assim, poder ajudar a desmistificar de certa maneira a ideia que se tem sobre a educação do passado. Normalmente faz parte do inconsciente coletivo a impressão de que em tempos passados tudo, e especialmente a educação

e a religião, eram mais rígidos e, por consequência, melhores. Veremos que muitas vezes não era este o caso.

Por fim, urge ainda algumas palavras acerca daquela que é uma das mais, se não a mais importante ferramenta de um historiador: os arquivos. Acreditamos que esta pesquisa possa também ser útil ao trazer à luz do dia documentos de instituições tão afastadas e remotas, com documentos valiosos que talvez nunca serão vistos por pesquisadores e, o pior, talvez até se percam fisicamente no tempo. Este pesquisador presenciou o descaso<sup>37</sup> para com documentos importantes não somente para a história da instituição e da comunidade de Picada 48 Baixa, mas também para os próprios ex-alunos, que muitas vezes acorriam à escola à procura de um histórico escolar e, simplesmente, não havia mais nada nos arquivos para comprovar sua passagem pela instituição<sup>38</sup>. A este respeito, Kunst refere que:

[...] os Pareceres CFE 903 de 14 de outubro de 1965 e CEE 202 de 24 de junho de 1977 esclarecem que “cumpre [...] dizer que, com o arquivo, constitui a escrituração escolar essencialmente um serviço de documentação e de preservação de documentos, que dizem respeito não só aos alunos, mas também a professores e à própria escola, como instituição” (KUNST, 2014, p. 11).

Parece-nos ser este um problema cultural em nossa sociedade brasileira. Mesmo sendo um legado de nossa própria civilização, a preservação de nossos arquivos, bem como patrimônios culturais não é vista, na maioria das vezes, como método imprescindível de sobrevivência dos repositórios da memória de nosso povo. Além disso, no que diz respeito à escrituração escolar, em outro momento já alertávamos sobre essa questão ao abordarmos a situação do arquivo da escola, pois:

O arquivo não se encontrava naquele estado por omissão da direção, e sim, por herança de uma falta de legislação clara e objetiva quanto à escrituração escolar, o que se dá, mais especificadamente, com a Lei Federal 4.024 de 20 de dezembro de 1961, onde em seu artigo 16 estabelece a exigência de “escrituração escolar e arquivo que assegurem a

---

<sup>37</sup> Tanto nas demais secretarias escolares do município quanto na Secretaria de Educação e Cultura, que mantem-se como depositária e guarda dos documentos das escolas extintas em Lindolfo Collor. No breve período em que trabalhei nesta secretaria iniciei o processo de preservação do seu arquivo. Infelizmente fui removido antes de concluir a tarefa, mas tempo suficiente para salvar várias caixas que estavam sendo alvo de goteiras, mas não impedindo que vários outros documentos tenham se perdido devido às severas avarias.

<sup>38</sup> A este respeito, Priamo e Santos relatam o caso do grupo escolar de São Vicente, no hoje município de Nova Hartz, onde “em um momento da história da escola uma diretora da mesma decidiu queimar todos os papéis antigos” (PRIAMO & SANTOS, 2021, p. 92).

verificação da identidade de cada aluno, e da regularidade de sua vida escolar” (ibid., 2014, p. 10).

Historicamente os surgimentos dos arquivos no Ocidente dão-se em torno dos séculos IV e V a.C. a partir da necessidade dos setores administrativos das antigas cidades-Estados gregas<sup>39</sup> manterem seus registros sobre as plantações, impostos, justiça, bem como repositório de cronistas a fim de registrarem os feitos dos governantes. No entanto, somente depois da Revolução Francesa, em 1789, que se passou a considerar seriamente a preservação dos arquivos. Segundo Silva et al. no artigo *A importância dos arquivos públicos na construção da memória da sociedade*:

Vale ressaltar que na mesma época, os documentos dos Arquivos Nacionais (arquivos governamentais, administrativos, judiciais e eclesiásticos) passaram a ser considerados propriedade pública, com livre acesso e à disposição de qualquer cidadão que os solicitasse. Apesar de toda essa preocupação com a documentação arquivística, só a partir do século XIX o Arquivo, como instituição ganhou espaço. Tal fato ocorreu quando este passou a ser considerado como base de pesquisa histórica, levando os Estados a mantê-los acessíveis a todos os cidadãos (SILVA et al, 2009, p. 2).

Não seria coincidência, ainda mais se lembrarmos da enorme influência que o historiador alemão Leopold von Ranke exerceu na historiografia neste século XIX. A máxima: contar a história como ela aconteceu de fato<sup>40</sup>, e que por muitas décadas reinou nos círculos intelectuais europeus. E para isso ele dava uma importância enorme para o uso de fontes primárias como ferramenta de pesquisa. O uso de quaisquer outras fontes que não essas, especialmente aquelas chamadas de “segunda mão” ou secundárias<sup>41</sup>, eram consideradas como “anticientíficas”. A despeito de seu objetivismo radical e de toda crítica que recebeu depois com esta supervalorização científica na história, sua influência se fez valer no sentido mesmo de atribuir importância para a preservação de arquivos.

No Brasil, especificadamente, a Lei nº 8.159, de 08 de janeiro de 1991 que regula e dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados, visando à nova concepção democratizante do direito de acesso de todo cidadão aos arquivos públicos, deixa expresso:

<sup>39</sup> O mesmo ocorrendo posteriormente com Roma. Obviamente, praticamente todas as civilizações da Antiguidade procederam à conservação de seus arquivos, desde o Egito até a Mesopotâmia e China.

<sup>40</sup> *Wie es eigentlich gewesen ist*, no original alemão.

<sup>41</sup> Considerando inclusive a de outros historiadores, os quais deviam, por sua vez, passar pela própria análise crítica, a fim de destrinchar destes as fontes primárias utilizadas.

Art. 1º - É dever do Poder Público a gestão documental e a proteção especial a documentos de arquivos, como instrumento de apoio à administração, à cultura, ao desenvolvimento científico e como elementos de prova e informação.

Art. 4º - Todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular ou de interesse coletivo ou geral, contidas em documentos de arquivos, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujos sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado, bem como à inviolabilidade da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem das pessoas.

Art. 7º - Os arquivos públicos são os conjuntos de documentos produzidos e recebidos, no exercício de suas atividades, por órgãos públicos de âmbito federal, estadual, do Distrito Federal e municipal em decorrência de suas funções administrativas, legislativas e judiciárias (BRASIL, 1991).

Mesmo mediante uma regulação, no país ainda impera no imaginário que patrimônio histórico refere-se somente a construções e obras de arte. Nos demais, na maioria das vezes, trata-se apenas de papel velho. Além de todo o prejuízo causado devido a uma ignorância acerca da importância de documentos, acrescenta-se o fato de tudo que já tenha se perdido em termos documentais por outros fatores, como guerras, revoluções, incêndios, etc. É de se imaginar toda a documentação que tenha se perdido durante o período do Estado Novo com sua perseguição a tudo que era estrangeiro no país<sup>42</sup>. Silva et al. afirma, desta forma, que:

[...] percebe-se que quando não há preservação documental de um patrimônio histórico cultural ocorrem perdas insubstituíveis. Então só a partir de situações como esta percebe-se a importância da manutenção e conservação dos acervos, para construção e preservação da memória do patrimônio histórico e cultural de uma nação (SILVA et al., 2009, p. 3).

De uma forma geral, os problemas verificados no setor parecem ser comuns em praticamente todo o país, indo desde questões puramente financeiras, com falta de verbas e investimentos com recursos próprios e que inviabiliza, na maioria das vezes, a criação de novos arquivos, até questões de falta de mão de obra especializada. Em relação a esse último aspecto, verifica-se nos editais de concursos públicos que o nível educacional exigido para as vagas de secretariado escolar normalmente é apenas o ensino médio. Não se exige atrelado a este nível o

---

<sup>42</sup> O pastor Eduardo Paulo Stauder relatou a este pesquisador que havia um poço nos fundos da casa paroquial da igreja evangélica luterana de Picada 48 Baixa, no qual supostamente, durante a Segunda Guerra Mundial, foram lançados inúmeros documentos e livros, devido ao fato de estarem redigidos no idioma alemão.



curso técnico em secretariado escolar, por exemplo. Sabe-se que os salários pagos para estes cargos, especialmente em municípios mais humildes, são baixos. Em parte, justamente por não se reconhecer a importância que essa função representa na vida de uma escola.

Até mesmo soluções simples e que não requer dispensa de grandes somas de dinheiro como treinamento especializado realizado dentro das escolas e arquivos públicos raramente é realizado, e que comportam atividades como “extração de grampos, cliques e prendedores metálicos que pode ser feita utilizando-se um simples extrator; substituição de caixas arquivo do tipo papelão por caixas arquivo em material polionda; utilização de trinchas para eliminação de poeira” (ibid., 2009, p. 5), além de treinamento sobre como proceder com a documentação e como arquivá-la.

Devido a isso, Silva et al. afirma que nas pesquisas efetuadas a este respeito, entre elas a de Bojanoski em 1999, como parte do *Programa de Conservação Preventiva em Bibliotecas e Arquivos*:

[...] avaliou as condições de preservação dos acervos documentais brasileiros, identificando como deficiência mais grave a falta de conhecimento dos “profissionais” habilitados para atuar na área de preservação do acervo em bibliotecas, arquivos e museus. Apesar das dificuldades financeiras que estas instituições enfrentam, o estudo relata que até mesmo as ações de preservação que não implicam necessariamente em altos custos, não são realizadas por total desconhecimento do assunto por parte do pessoal que trabalha nos arquivos (ibid., 2009, p. 4).

Em nível escolar, a situação se torna mais complicada devido ao fato de, apesar de existirem hoje uma quantidade enorme de cursos de secretariado escolar<sup>43</sup>, como dissemos, nos editais de concurso públicos não é feita a exigência deste tipo de especialização. E mesmo um profissional capacitado, na maioria das vezes estará à mercê dos caprichos de seus gestores<sup>44</sup>, o que em parte anulará sua excelência profissional.

Acreditamos que o importante é entender que o arquivo, seja de que órgão ou repartição for, faz parte da vida de todo cidadão. Ele é vivo. E é responsabilidade de cada um ajudar a preservá-lo ao desfazermos a falsa ideia de que documentos preservados são apenas lixo e papel velho.

---

<sup>43</sup> Especialmente na modalidade EaD.

<sup>44</sup> Os quais igualmente, muitas vezes não são capacitados para gerir uma escola.

## 2 O ESTADO DA ARTE E O FRACASSO ESCOLAR: CONTROVÉRSIAS INSOLÚVEIS?

Originalmente não estava planejada a inclusão de um *estado da arte* como capítulo ou sessão à parte no texto da pesquisa, uma vez que, previa-se o diálogo com a revisão bibliográfica ao longo do estudo. A própria proposta da presente dissertação não é esta, diferindo substancialmente do objeto de uma pesquisa relacionada ao *estado do conhecimento*. A respeito disso, Ferreira informa-nos que:

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Entretanto, ao proceder-se ao levantamento da literatura sobre a questão do fracasso escolar, constataram-se pelo menos duas coisas: primeiro, que a literatura encontra-se dividida ou, antes pelo contrário, fragmentada em várias linhas teóricas nem sempre dialogáveis entre si sobre as causas deste fenômeno, pois, como afirma Angelucci:

Revelaram-se vertentes que compreendem o fracasso escolar das seguintes formas: como problema essencialmente psíquico; como problema meramente técnico; como questão institucional; como questão fundamentalmente política. Verificou-se a existência de continuidades e rupturas teórico-metodológicas em relação aos caminhos percorridos pela produção de saber na área: há teses em que permanece o predomínio de concepções psicologizantes e tecnicistas de fracasso escolar; em outras, coexistem concepções inconciliáveis que resultam em um discurso fraturado; há também teses que dialogam e avançam a pesquisa crítica do fracasso escolar, inserindo-o nas relações de poder existentes numa sociedade de classes (ANGELUCCI et al., 2004, p. 51).

A este respeito, também Assad Sobrinho (2016, p. 9), em sua dissertação acerca da literatura sobre o fracasso escolar afirma haver há muito tempo uma “preocupação com o número expressivo de alunos que não conseguem atingir os objetivos propostos pela escola”, mas que na tentativa de responder a essa questão:

[...] as respostas não vêm compactadas para serem aplicadas ao coletivo de alunos, já que, nesse âmbito, é necessário considerar que cada um deles é um sujeito único, singular, e possui ritmo e limite próprios de aprendizagem. Então, ocorre muitas vezes a busca pelo culpado de tal fracasso e, a partir daí, ora se culpa o aluno, ora o professor, ora a família, ora uma determinada classe social, ora todo um sistema econômico, político e social (ibid., 2016, p. 9).

Segundo que, apesar das aparências, o fracasso escolar não é estudado historicamente, como fenômeno situado no tempo e no espaço. Angelucci (2004, p. 53) afirma em seu artigo *O estado da arte e a pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002)* que “a produção de conhecimento sobre o que se convencionou chamar “fracasso escolar” tem uma longa história”. Paulilo (2017, p. 1254) por sua vez, afirma em seu artigo *A Compreensão Histórica do Fracasso Escolar no Brasil* que “o fracasso escolar é ideia recente [sendo que] está relacionado com as condições históricas de produção de um discurso sobre os efeitos da presença dos contingentes originários de meios desfavorecidos na escola”. Annamaria Rangel, igualmente, em seu livro *Insucesso Escolar* afirma que:

A noção de insucesso escolar que conhecemos hoje data de poucos anos. Esta noção passou gradualmente do domínio da psicologia ao da sociologia. Porém, ela não fez essa passagem em todos os locais ao mesmo tempo. No Brasil, por exemplo, esta noção não é ainda corrente. Fala-se principalmente de repetência, abandono ou evasão e pouco em insucesso (RANGEL, 1994, p. 40).

Quer dizer, o assunto fracasso escolar passou sim, desde longa data, a interessar estudiosos brasileiros, principalmente após a criação, em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e, em 1956, do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE), no qual havia no primeiro “a presença forte da leitura psicológica do processo de educação escolar e, conseqüentemente, de estudos da psicologia do ensino e da aprendizagem e a criação de instrumentos de avaliação psicológica e pedagógica do aprendiz” (ANGELUCCI et al., 2004, p. 53) e, no segundo, estava agora em:

[...] pauta dos órgãos de pesquisa, a estratificação socioeconômica da população; a mobilidade social; os processos de socialização regionais e comunitários; a correlação entre escolaridade e nível socioeconômico; a composição socioeconômica da população escolar (ibid., 2004, p. 53).

Em ambos há o predomínio dos enfoques da psicologia com sua pedagogia científica e ciências sociais com sua *teoria funcionalista*<sup>45</sup>. Por isso, Paulilo declara sobre o fracasso escolar que:

O tema não foi incorporado à historiografia da educação que, embora atenta às propriedades específicas da população escolar, suas estatísticas [...] e condições de escolarização [...], deixou de descrever as relações entre seus elementos centrais e de documentar seus principais ciclos. Principalmente o fracasso escolar ainda não se constituiu em um problema historiográfico, como ocorreu na sociologia ou na psicologia. Não vem da história uma explicação capaz de fazer aparecer diferenças relativas às continuidades ou às unidades das quais partem as análises sobre a repetência e a evasão, os índices de competência leitora produzidos na escola ou os fracassos na aprendizagem. A historiografia também não se prestou a evidenciar os limites de significado relativos aos modelos sociológicos e psicológicos de explicação do fracasso, à maneira de um lugar de “controle” no qual se experimentam esses modelos em campos estranhos à sua elaboração [...] da prática histórica (PAULILO, 2017, p.1255).

Saviani também percebe isso ao dizer que:

A História da Educação tem sido um campo cultivado predominantemente por investigadores oriundos da área da educação, formados nos cursos de Pedagogia. Assim, os historiadores, de modo geral, acabam por não incluir a educação entre os domínios da investigação histórica (SAVIANI, 2000, p. 1).

O que não significa que historiadores de ofício também não tenham se dedicado ao tema. A questão é que esses historiadores não ficaram imunes às próprias mudanças que a historiografia sofreu ao longo dos tempos. A este respeito, o eminente professor José Luís Sanfelice explica que:

A escrita da história da educação sofreu, ao longo dos tempos, alterações que decorreram das mudanças que o próprio modo de produzir o conhecimento histórico em geral vivenciou. A consequência mais visível de tal procedimento foi o surgimento de uma historiografia, entendida aqui como o produto/conhecimento gerado pelo trabalho dos historiadores, que é marcada pelos temas dos quais se ocupa, pelas fontes de que se utiliza e pelo método de pesquisa aplicado. Embora a história da educação construída na academia seja um campo mais recente dentro do universo

---

<sup>45</sup> O funcionalismo surgiu a partir do século XIX como teoria antropológica e etnológica, aplicada igualmente nas áreas da sociologia e da psicologia. Ela enfatiza a importância da harmonia e estabilidade social para o bom funcionamento da sociedade, uma vez que postula que todo sistema social possui o que chama de *unidade funcional*. Assim, as instituições sociais, como a família, a religião, a economia e a política, desempenhariam papéis cruciais na manutenção da ordem social por estarem intimamente interligadas. Tendo sido defendida especialmente pelos antropólogos Bronislaw Malinowski e Alfred Radcliffe-Brown e sendo muito influente na sociologia, especialmente no início do século XX, a teoria funcionalista sofreu críticas por ignorar a desigualdade e os conflitos sociais, possuindo uma abordagem conservadora em relação às mudanças sociais.

historiográfico, ela não ficou imune às transformações gerais. Desde quando se erigiu a ciência da história, com seu descolamento gradativo da especulação filosófica, ela se organizou em torno de grandes temas resultantes da própria realidade social. Assim se fez a história política, a história econômica, a história das religiões, a história do direito, a história social, a história da educação, a história militar, etc. (CHIANELLO; SIQUELLI, 2021, p. 204).

Além disso, junto a estas duas constatações, há ainda uma terceira: praticamente não há estudo algum que relacione fracasso escolar à migração e suas condições materiais em termos históricos de movimentação interna de populações brasileiras. A não ser que esteja diluída nas condições adversas que a migração normalmente acarreta. E não é isso que parece acontecer.

Os casos existentes dizem respeito ao fenômeno mais recente das migrações de africanos e, principalmente, haitianos, como é o caso das dissertações *Trabalho e educação no processo imigratório de haitianos no Brasil*, de Valnei Brunetto, pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó, que insere a movimentação humana dentro de um processo de busca pela subsistência devido a um sistema opressor sócio-político-econômico, mas que não se aprofunda na questão da educação; Rosana da Silva Machado, da Universidade Regional de Blumenau, com *Um Encontro Intercultural em Contexto Migratório: A Inserção de Crianças Haitianas na Educação Infantil de Balneário Camboriú (SC/Brasil)* aborda principalmente a questão da assimilação das crianças migrantes ao sistema de ensino, bem como as dificuldades e superações advindas para estes, derivadas principalmente, de falta de políticas públicas.

Na mesma linha segue Sandra de Avila Farias Bordignon, também da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, com *Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não escolares no Oeste Catarinense*, que se atêm, assim como Rosana da Silva Machado, à forma como estes imigrantes são inseridos e assimilados no sistema educacional. O que chama a atenção é que esta temática é estudada basicamente em universidades de Santa Catarina e Paraná, devido ao grande afluxo destes imigrantes para estes estados.

Percebeu-se, desta forma, essa terceira constatação ao se fazer a busca - delimitada com os condicionantes: *tema, período temporal e conteúdo* – pelos termos *fracasso escolar e migração* no catálogo de teses e dissertações no banco de dados da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES). Sem filtrar as buscas, surgiram 77.636 resultados, sendo que desses

filtros e principais categorias, 49.627 foram para mestrado e 16.577 para doutorado, ao passo que os anos abordados vão de 1987 a 2020. Entretanto, entre 1987 e 2013 ainda não existia a plataforma *Sucupira*<sup>46</sup> da CAPES, o que nos obrigou a optar por restringir a busca para os anos compreendidos entre 2016 e 2020.

Ao refinar a busca para estes anos, e restrita apenas às áreas voltadas especificadamente de ciências humanas e educação/ensino, chegamos a 4.406 resultados. Para análise optou-se apenas por aqueles títulos que expressassem claramente o objeto da pesquisa em seus resumos e palavras-chaves, ou seja, *fracasso escolar* e *migração*. Foram analisados para sondagem, desta forma, através de seus resumos, 1.600 trabalhos sendo que somente 21 atendiam inteiramente ou parcialmente ao pré-requisito. Interessante notar que a maioria das pesquisas que tratam sobre o *estado da arte* do fracasso escolar remete às pesquisas já feitas anteriormente por Maria Helena Souza Patto, denunciando que a pesquisadora continua sendo referência no assunto.

Ao fazer a busca pelos mesmos termos *fracasso escolar* e *migração* no catálogo de periódicos da página do *Scientific Electronic Library Online – Brasil* (SCIELO), não surgiu nenhum resultado. Restringindo-se a somente *fracasso escolar*, sem filtrar as buscas, surgiram 142 artigos somente, dos quais apenas 36 voltados exclusivamente à questão do fracasso escolar. Destes, 19 eram relacionados à educação, 16 relacionados à psicologia e um relacionado à saúde. Ao refinar a busca para os anos compreendidos entre 2016 e 2020, e restritos apenas às áreas voltadas especificadamente de ciências humanas e educação/ensino, chegamos a somente 33 resultados.

Percebe-se assim que, como comentado anteriormente, a maioria das pesquisas surgem de setores da educação através da pedagogia, e de setores relacionados à saúde. Um exemplo bem emblemático nós temos com a dissertação *Do Berço ao Porvir: O Fracasso Escolar e a Estruturação Psíquica Precoce - Uma Articulação Entre Educação e Psicanálise* de Vivian Nolasco. A autora, ao tentar entender os processos de fracasso escolar, desenvolve sua pesquisa a partir da hipótese de que ele possa estar relacionado ao período anterior da entrada do aluno

---

<sup>46</sup> Segundo o site do Ministério da Educação do Brasil a plataforma Sucupira é uma “ferramenta que coleta informações e funciona como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) [...] Tem esse nome em homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965 [cujo] documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes dos dias de hoje” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

na escola. Este período, segundo ela, seria determinante no processo de formação do sujeito, especialmente no que diz respeito ao pensamento e à inteligência.

É muito importante ressaltar que ela não se atém somente ao campo da psicanálise para tentar encontrar respostas ao seu problema, pois a este período, que denomina de *estruturação psíquica precoce*, em seu capítulo *Capital Cultural e Fracasso Escolar*, ela também busca subsídios na teoria do *capital cultural* devido ao seguinte fato: uma vez que ela percebe que a vida do sujeito começa antes de sua entrada na escola, a qual produz “efeitos e destinos”, o que explicaria “os casos de fracassos escolares presentes nas situações em que existe um bom capital cultural, em que tudo vai bem na constituição genética e nas relações escolares, sociais e culturais?” (NOLASCO, 2019, p. 138). Assim, segundo ela, esta *estruturação psíquica precoce* pode ser condicionante para futuro fracasso escolar devido a falhas na relação mãe e bebê, pois:

O modo como o bebê é tomado no circuito do desejo dos pais é decisivo para sua constituição como sujeito e para suas demais aquisições [...] o futuro de um bebê depende da posição que adotem os adultos referentes que cumprem funções parentais e de cuidado, já que é desde este lugar que o bebê será significado (ibid., 2019, p. 26-27).

A própria posição adotada pelos adultos, por sua vez, dependerá da forma como suas significações forem construídas e adquiridas. Isto vem ao encontro do pensamento de Vygotsky, para o qual há uma forte ligação entre processos psicológicos humanos e o contexto socio-histórico aos quais os indivíduos vivenciam. Segundo Oliveira:

Falar da perspectiva de Vygotsky é falar da dimensão social do desenvolvimento humano. Interessado fundamentalmente no que chamamos de funções psicológicas superiores, e tendo produzido seus trabalhos dentro das concepções materialistas predominantes na União Soviética pós-revolução de 1917, Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

Uma vez que, para Vygotsky, são os instrumentos e símbolos construídos socialmente e, por conseguinte a formação de conceitos, que irão definir aquelas possibilidades de funcionamento ao qual o cérebro será condicionado (OLIVEIRA,

1992), será a “linguagem do grupo cultural onde a criança se desenvolve” que irá dirigir “o processo de formação de conceitos: a trajetória de desenvolvimento de um conceito já está predeterminada pelo significado que a palavra que o designa tem na linguagem dos adultos” (ibid., 1992, p. 30). Este entendimento é de suma importância se quisermos compreender mais adiante como as classes mais humildes entendem e interpretam o *conceito de educação*.

A partir dos títulos de algumas dissertações pode-se entender o porquê das controvérsias acerca do assunto fracasso escolar parecerem ser uma constante. Claro está que controvérsia, aqui, não se refere a algo negativo. Antes pelo contrário, o debate é importante dentro do processo dialético do tema. O que nos chama a atenção é que parece prevalecer a relação família e educação, ou seja, é dado um valor enorme à participação familiar no sucesso ou não do desempenho escolar dos filhos, senão vejamos: *A Relação Família-Escola em Contexto Rural*, de Maglaice Miranda Reis; *Fracasso Escolar: as atitudes dos familiares frente a este fenômeno*, de Glauco Fernando Silva Santos, cujos referenciais teóricos também se assemelham a esta pesquisa, baseados em Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron bem como Christian Baudelot e Roger Establet; *Relação Família-Escola: sentidos e significados atribuídos por famílias e professores de crianças de camadas populares à educação escolar*, de Priscila Tavares Coelho de Lemos; e “*Famílias desestruturadas*” e *dificuldades escolares – recortes sobre a (re) produção da exclusão*, de Janaina Antunes.

Mas há quem critique este posicionamento, como Prioste, que afirma que “no Brasil, tradicionalmente, as dificuldades no processo de aprendizagem escolar têm sido explicadas em função de possíveis deficiências físicas ou psicológicas das crianças e de seus familiares” (PRIOSTE, 2020, p. 2) e mais, que “o fracasso escolar também tem sido explicado a partir de teorias sociológicas, especialmente, a falta de capital cultural das famílias pobres, outra versão do preconceito de classe” (ibid., 2020, p. 3)<sup>47</sup>.

Prioste, em seu artigo *Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, além de sua própria pesquisa realizada com professores do ensino fundamental, trabalha com dados também pesquisados

---

<sup>47</sup> Na verdade, a crítica não é tanto ao termo de Bourdieu, e sim, a forma como este termo tem sido deturpado algumas vezes.



anteriormente por Patto e Angelucci, os quais, apesar do hiato de anos que os separam, continuam coincidindo:

Os resultados evidenciam que as causas das dificuldades na aprendizagem são atribuídas principalmente às famílias e às crianças [...]. Identificamos que 87,97% dos professores mencionam as famílias como principal fator relacionado às causas das dificuldades na aprendizagem escolar. A maior parte associava outras causas, porém, 16,54% se referiram somente às famílias. [...] Os professores consideram que as dificuldades de aprendizagem decorrem principalmente da falta de apoio e interesse dos familiares às questões escolares das crianças, bem como da desestrutura familiar [...] 69,92% dos participantes da pesquisa relacionaram as causas das dificuldades na aprendizagem aos déficits dos alunos, com destaque à falta de interesse, de atenção, de concentração, de disciplina; bem como à falta de maturidade, de pré-requisitos, de bagagem, somados aos problemas emocionais (PRIOSTE, 2020, p. 8-9).

Com isto, Prioste quer dizer que aparentemente há uma tentativa de jogar a “culpa” pelo fracasso escolar às famílias e, assim, desvinculando a própria escola dessa obrigação, em que “culpar as famílias seria uma maneira de se eximir das responsabilidades pedagógicas” (ibid., 2020, p. 10) e, de certa forma, apenas reforçando uma visão racista e preconceituosa a qual legitimaria a impressão negativa sobre as famílias pobres, as quais seriam, por sua vez, culpadas por todas as mazelas que sacrificariam seus filhos. Entretanto, apesar das aparências, Prioste reconhece que há espaço para debates em todas as suas nuances e que vai bem ao encontro da visão desta pesquisa, apesar de seu claro delineamento:

Supomos que a maior parte das dificuldades na aprendizagem poderiam ser superadas por meio de acolhimento às famílias e às crianças; maior apoio ao professor; mudanças no contexto educacional e nas estratégias pedagógicas. Isso não significa negar que alguns casos possam se beneficiar de tratamentos psicológicos, médicos ou de outros especialistas da área da saúde. Nesse aspecto, reforçamos a importância de compreendermos os contextos escolares e os problemas que os docentes têm enfrentado em seu cotidiano (ibid., 2020, p. 4).

Basicamente esta é a visão de Rafael Gila Gomes com sua dissertação *Fracasso escolar: a (in) visibilidade do sujeito no cotidiano da escola*, a qual apesar de não haver relação com o fator migração em si, faz importante reflexão sobre a importância de se considerar sempre o contexto mencionado por Prioste, uma vez que ele identifica e reconhece em sua pesquisa o papel primordial exercido pela família no processo de ensino e aprendizagem, assim como acredita ser igualmente

imprescindível uma atenção especial do próprio sistema no intuito de dar visibilidade aqueles alunos em desvantagens educacionais.

Desta forma, ele declara que “o ambiente em que o sujeito está inserido contribui de forma significativa para o desenvolvimento deste em relação às aprendizagens, podendo favorecer ou não” (GOMES, 2018, p. 70). Ou seja: “quando analisamos o desempenho escolar, faz-se necessário atentar-se ao contexto em que o sujeito está inserido, incluindo o âmbito familiar e a escola” (ibid., 2018, p. 70). Com isto Gomes concorda com Prioste no sentido de que não se deve desobrigar a escola de sua responsabilidade neste processo e que todas as instituições, família, escola e comunidade devem encarar a formação dos indivíduos de forma séria e comprometida.

Maglaice Miranda Reis, que também analisa a relação família-escola, e neste caso se assemelha a esta pesquisa por se inserir em um contexto rural, é cautelosa quando considera o fracasso escolar apenas como produto de condições de classe social. Isto porque ela afirma que “mesmo compreendendo que a condição social não é por si só a causa do “sucesso” ou do “fracasso” escolar, é sabido que é nas classes mais favorecidas que se apresentam os resultados mais positivos em relação à escola” (REIS, 2017, p. 23). Assim, continua ela:

No entanto, não se pode perceber a classe social como um fator determinante, pois há casos improváveis de alunos oriundos de camadas populares que alcançam o “sucesso” na escola. Porém, mesmo com a expansão do acesso à escola, não há garantia de igualdade nos resultados, ou seja, não existe segurança de justiça escolar. Para compreender as desigualdades escolares é preciso investigar a dimensão da vida dos alunos que não sejam exatamente a escolar, pois os estudiosos concordam que há uma variação nas formas de composição do grupo social e nas estratégias educativas mesmo dentro de uma determinada classe (ibid., 2017, p. 23).

Basicamente, o que ela quer dizer, é que devemos considerar, inclusive, a forma como cada estrato social define ou caracteriza os termos “fracasso” ou “sucesso” escolar, uma vez que:

[...] um aluno de classe popular pode ser considerado, pela escola, como um caso de “fracasso” por ter hábitos distantes dos ideais preconizadas pela instituição para o processo de escolarização, porém os esforços cotidianos da família em mantê-lo frequente podem ser considerados como um caso de “sucesso” do ponto de vista dos familiares (ibid., 2017, p. 26).

De certa forma, isto corrobora igualmente o que cada geração pensa historicamente sobre sua definição de sucesso escolar. Senão vejamos, em uma época em que raramente as pessoas estudavam além da 5ª série, como nos anos 40 do século XX, atingi-la e encerrar os estudos não significava necessariamente fracassar nos estudos. O mesmo se pode dizer quando o mínimo exigido era concluir a 8ª série do ensino fundamental e assim sucessivamente até nossos dias, quando já há uma ideia de que o mínimo a se cursar é uma faculdade. E isto deve ser levado em conta quando se estuda os conceitos de fracasso ou sucesso escolar.

Em relação aos referenciais teóricos e metodológicos, parece-nos que a história cultural tem predominado nos estudos referentes ao fracasso escolar. Encontramos apenas na dissertação *Relação Família-Escola: sentidos e significados atribuídos por famílias e professores de crianças de camadas populares à educação escolar*, de Priscila Tavares Coelho de Lemos, o materialismo histórico-dialético como referencial, denotando que a maioria dos pesquisadores percebe os problemas relacionados ao desempenho escolar como culturais. Metodologicamente as pesquisas giram basicamente entre os métodos qualitativos e quantitativos, havendo uma predominância principalmente para o primeiro.

De qualquer forma, todas estas ferramentas fazem parte de um conhecimento adquirido, e uma vez que tratam do homem, da sociedade, podem ser consideradas como sociológicas. Poderíamos assim falar de uma sociologia do conhecimento, a qual, segundo Merton (1967, p. 83) “torna-se pertinente num determinado complexo de condições sociais e culturais” em que uma intensificação dos conflitos sociais, nas quais se encontram desde atitudes, valores e modos de pensar conduzem a uma separação desnecessária na maioria das vezes, devido ao que ele denomina de *desconfiança*. Não devemos, portanto, desconfiar, mas sim confiar no saber mútuo.

## I - PRIMEIRA PARTE

### 1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL

*“A escola, através da história, constituiu instrumento de controle social, de manutenção do tipo e qualidade de sociedade predominantemente aceitos” (Anísio Teixeira).*

A História da Educação no Rio Grande do Sul, de certa forma, confunde-se com a própria História da Educação no Brasil. Entretanto, o que já era ruim em outras províncias, aqui por muito tempo foi pior, uma vez que praticamente inexistente. A então Província de São Pedro possuía muito mais valor estratégico do que qualquer outra coisa, daí o interesse bem maior em manter guarnições militares do que promover o seu desenvolvimento. A própria educação no Brasil, em si, quando existia, era vista ou encarada como uma espécie de adaptação e acomodação, não se percebendo nela uma força motriz ensejando ideias de mudanças, transformações ou de crescimento, e cuja finalidade era sempre a mesma: manter o *status quo* vigente (PETRY, 1976). Por isso, em relação ao Rio Grande do Sul, Guilhermino Cesar afirma que:

Se em todo o Brasil, como se sabe, a instrução foi sempre pouca e má, durante o regime colonial, a sua melhor parte foi obra dos Jesuítas, a exemplo do que se viu na Bahia, em Pernambuco, São Paulo e Rio de Janeiro. No Rio Grande do Sul, porém, os discípulos de Loiola não tiveram colégios e residências, nem fizeram missões, debaixo da jurisdição portuguesa; salvo nos tempos áureos do Colégio do Rio de Janeiro, quando levantaram os primeiros mapas da costa e chegaram a missionar o aborígine das cercanias de Porto Alegre. [...] Pode-se dizer, portanto, que a população luso-brasileira [no Rio Grande do Sul] não foi atingida pela atividade apostólica da Companhia de Jesus. Um que outro jesuíta, a partir de 1750, prestou assistência às tropas portuguesas para cá enviadas, mas não sabemos de nenhum que se haja dedicado continuamente ao ensino. Contudo, foi ainda a Igreja, por intermédio dos padres-mestres, a instituição que se antecipou ao poder público em assuntos de instrução pública. (CESAR, 1970, p. 279).

Pode-se perceber o quanto estas paragens estavam atrasadas em relação às outras províncias ao atentar-se a observação de Cesar, o qual menciona que “só em 14 de janeiro de 1820, porém, é que foram criadas as primeiras escolas públicas da Capitania (chamadas aulas régias), em Porto Alegre, Santo Antonio da Patrulha, Bom Jesus do Triunfo, Rio Grande e Pelotas” (ibid., 1970, p. 279). Claro está, entretanto, que tamanho descaso (de acordo com nossa visão moderna do

entendimento do que seja *educação*) para com o ensino no país deve ser entendido dentro de um contexto histórico.

Quer dizer, é necessário entender o que havia de útil na educação para que as elites governantes sentissem a necessidade de implantar e implementar sistemas de ensino público. Se formos analisar de acordo com a visão materialista histórica, perceberemos que não havia sentido para as elites proporcionarem escolas e educação para as classes populares devido à forma como a colônia, e depois país, se inseria no contexto econômico mundial, ou seja, como um mero fornecedor de matérias-primas e produtos agrícolas com baixo valor agregado em que não havia a necessidade de trabalhadores especializados. Aliado a isso, com uma pequena população livre dispersa em enorme território, e uma massa predominante de homens não livres, escravos, a quem não interessava dar educação (a não ser que fosse a religiosa cristã e católica).

Nem mesmo havia a consciência de educação, de acordo com a visão de mundo reinante em princípios do século XIX, sobre uma nova ordem social e, que segundo Patto, significava:

[...] de um lado, a crença no poder da razão e da ciência, legado do Iluminismo; de outro, o projeto liberal de um mundo onde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar; finalmente, a luta pela consolidação dos estados nacionais, meta do nacionalismo que impregnou a vida política europeia no século passado. Mais do que os dois primeiros, a ideologia nacionalista parece ter sido a principal propulsora de uma política mais ofensiva de implantação de redes públicas de ensino em partes da Europa e da América do Norte nas últimas décadas do século XIX (PATTO, 2015, p. 47).

Nada disso havia ainda e levaria muito tempo para que o cenário mudasse e estas ideias também impregnassem a mentalidade das elites nacionais. Como afirmado no início, a história educacional gaúcha confunde-se com a própria história educacional do Brasil. Apesar do objeto de estudo desta pesquisa, aqui não se pretende encontrar as raízes históricas do conceito de *fracasso escolar*, mas antes pelo contrário, verificar qual o sentido, a importância dada à educação, e que ao nosso ver, influencia enormemente nos níveis de desempenho escolar. Antecipamos já na análise, ao afirmar que uma das fontes de baixo desempenho, que se configura no chamado fracasso escolar, perpassa justamente pela *conceituação que cada sujeito dá à educação*. Veremos a seguir, então, que este é um constructo histórico.

Outro fato interessante de notar é que perceberemos, no decorrer da história educacional brasileira, um fenômeno muito interessante: toda vez que o Estado pretendeu imiscuir-se na educação, considerando-se o paladino maior das diretrizes educacionais, acabou por sempre deixar, antes pelo contrário, um enorme vácuo em setores que, mesmo não funcionando perfeitamente, pelo menos funcionavam. Foi assim quando o Marquês de Pombal<sup>48</sup> expulsou os jesuítas, foi assim quando o governo imperial delegou o setor educacional às então províncias, e foi assim quando o Estado Novo quis pôr em prática seu plano de nacionalização. Desta forma, para um melhor entendimento da evolução da educação no Brasil, podemos dividi-la historicamente nos seguintes períodos:

### 1.1 PERÍODO DO PREDOMÍNIO JESUÍTICO (1549 - 1759)

Desde a vinda do governador-geral Tomé de Sousa em 1549 ao Brasil até as leis restritivas do Marquês de Pombal em 1759, praticamente os primeiros duzentos anos de existência da colônia brasileira foram os membros da Companhia de Jesus que dominaram quase que soberanos naquilo que poderíamos talvez chamar de educação. Dizemos talvez, porque o intuito não era tanto o de praticar a educação no sentido clássico da palavra, mas sim o de conquistar almas, usando a educação apenas como um meio para atingir um objetivo. Para Teixeira:

[...] metrópole e governo local, na colônia distante, não eram, assim, portadores de ideias novas, mas de formas feudais e senhoriais de organização social e de restauração, pela contrarreforma, das ideias religiosas-medievais (TEIXEIRA, 1996, p. 49).

Por isso que “apesar de quase não se preocupar com o ensino na colônia, a metrópole enviava religiosos, como mestres de artes e ofícios para fundarem escolas” (PETRY, 1976, p. 298). O período era de consolidação e manutenção do território conquistado, por isso de uma maior preocupação em ocupá-lo e torná-lo produtivo e, desta forma, providenciar dividendos para uma coroa ávida de lucros. Assim, a partir de 1570, algumas escolas elementares são criadas em algumas capitanias na região sudeste e nordeste. Não devemos esquecer que a região que

---

<sup>48</sup> Sebastião José de Carvalho e Melo (1699 - 1782): estadista português, possuindo os títulos de Marquês de Pombal e Conde de Oeiras.

compõe o hoje estado do Rio Grande do Sul ainda não pertencia à coroa portuguesa, fazendo parte, pelo menos em teoria, dos imensos territórios espanhóis. Na verdade, era uma região abandonada, uma região de passagem que até 1737, nas palavras de Guilhermino Cesar, era uma “Terra-de-Ninguém”, e que:

Abandonado à própria sorte pelas duas Coroas ibéricas, foi contudo palmilhado [...] por vária casta de aventureiros, que passavam em demanda das possessões espanholas; por escravagistas de São Paulo; por missionários portugueses, que procuraram estabelecer aldeamentos no litoral; pelos Jesuítas espanhóis radicados em Buenos Aires e Assunção do Paraguai (CESAR, 1970, p. 50).

Nestes territórios, os jesuítas fundam várias de suas *missões*, nas quais reuniam os nativos indígenas, ensinando-lhes alguns ofícios manuais e praticando a agricultura e a pecuária, bem como a catequização. Estas missões serão objeto de grande cobiça entre aventureiros como os bandeirantes, que tinham como um dos grandes objetivos apresar e escravizar indígenas e, dessa forma, será fonte de terríveis conflitos.

Petry (1976) informa que é necessário entender o contexto pelo qual os jesuítas aplicavam seus métodos, calcados que estavam tanto nas estruturas que remontavam à Idade Média e às preocupações do próprio século XVI e que se refletiam em suas escolas de *ler e escrever* indo até os estudos de ordem filosófica e teológica. Além disso, Gomes afirma que:

Os métodos dos jesuítas foram utilizados por cerca de duzentos e dez anos, ensinando aos índios a língua portuguesa, contribuindo para que esse território fosse apropriado por eles. Com a evangelização, a cultura dos povos indígenas foi sendo exterminada, com o intuito de dar lugar à moral cristã, para servir aos interesses da coroa portuguesa. Nesse contexto, os aspectos culturais da colônia foram sendo construídos e, pela catequese, definiu-se a formação do Brasil e os primórdios dos objetivos atribuídos à educação formal (GOMES, 2018, p.30).

Claro está que, apesar de seu entusiasmo pela catequização dos gentios, o seu foco de atuação visava às famílias influentes da colônia, a cujos membros eram transmitidos os ensinamentos clássicos, humanísticos, assim como acadêmicos e abstratos, bem ao gosto da época (PETRY, 1976). Desse aspecto podemos tirar algumas conclusões que serão cruciais no futuro desenvolvimento do Brasil. A principal delas, talvez, seja a de que este foco educacional tenha sido responsável

pelo atraso não somente cultural, mas principalmente econômico da colônia. Petry, neste sentido, afirma que:

Este fato de atingir as famílias importantes levou a sociedade brasileira a atribuir *status social* à formação e cultura acadêmica e humanística. O ensino profissional quase inexistia, pois o trabalho braçal era considerado inferior, daí o preconceito histórico contra a educação técnico-profissional (herança cultural lusa) (PETRY, 1976, p. 299; grifo do autor).

Pode-se afirmar que aí se tenha iniciado aquilo que se convencionou chamar de *educação livresca* e que foi tão prejudicial para o futuro educacional, cultural e econômico do Brasil. Adicionando-se uma formação intelectual neste estilo, aliado a um sistema econômico de exploração brutal, bem como uma divisão de classes em que a maioria absoluta da população era despossuída, o resultado não poderia ser outro que não o atraso. No Brasil, o fracasso escolar já se iniciava pelo simples fato de não haver acesso à educação. O fracasso escolar era a exclusão.

Caio Prado Júnior, em seu livro *História Econômica do Brasil*, o qual aborda do período compreendido da colonização logo após a “descoberta” até os anos 1950, ao analisar o renascimento da agricultura, discorre acerca do atraso tecnológico da então colônia, associando este atraso ao baixo nível intelectual de sua população, tanto dos reinóis, ou seja, daqueles nascidos em Portugal (já em franca decadência econômica e cultural), quanto daqueles nativos do Brasil.

Assim, ao analisar os índices de produção agrícola do período colonial, percebe a pouca produtividade como resultado do baixo nível técnico empregado. Ele a associa à rotina e à ignorância, em que “o responsável por tal estado de coisas é naturalmente o sistema geral da colonização, fundada no trabalho ineficiente e quase sempre semibárbaro do escravo africano” (PRADO JÚNIOR, 1961, p. 92). Entretanto, ele afirma que não se pode dizer que apenas o trabalho escravo seria o responsável pela baixa produtividade, uma vez que, comparando com outras colônias tropicais e com o mesmo tipo de mão de obra, esta era superior. Ele vê esta disparidade em outro lugar:

A razão da diferença está, não pode haver outra, na natureza do colono português, e sobretudo no regime político e administrativo que a metrópole impôs à sua colônia. Este fora sempre, pelo menos no último século, de isolar o Brasil, mantê-lo afastado do mundo e impedindo, portanto, que aqui chegasse outra coisa qualquer que os reflexos do já baixo nível intelectual do reino (ibid., 1961, p. 92).



Assim, ele critica o fato de que a coroa portuguesa, já decrépita, condenasse igualmente sua colônia a tal estado de situação. Por isso ele discorre que:

Doutro lado, não supria o isolamento em que vivia a colônia o mais rudimentar sistema de educação e instrução que fosse. Não se pode considerar sistema de ensino as magras cadeiras de primeiras letras, latim e grego que havia nalguns dos maiores centros da colônia. Criadas aliás só depois de 1776, e que funcionavam aos deus-dará, com professores mal pagos, alunos indisciplinados e aulas desorganizadas (ibid., 1961, p. 92).

Caio Prado afirma, finalmente, que isto fazia com que os poucos que conseguiam se destacar neste mundo da mais baixa e crassa ignorância se sentissem como peixes fora d'água e não fossem, reciprocamente, compreendidos por seus patrícios, os quais eram submetidos a “uma administração mesquinha, ciosa unicamente dos rendimentos do fisco e dos particulares desta chusma de burocratas incapazes e pouco escrupulosos que a metrópole nos remetia para este lado do Atlântico” (ibid., 1961, p. 93)<sup>49</sup>.

Contudo, apesar das *magras cadeiras de primeiras letras*, para o bem ou para o mal, ainda havia o trabalho dos jesuítas. Entretanto, a pá de cal caiu sobre a sepultura da incipiente educação nacional quando, em 1759, o Marquês de Pombal, em um decreto, expulsa os jesuítas do reino que, nas palavras de Petry (1976, p. 299), acaba por destruir “pura e simplesmente o ensino colonial”.

## 1.2 PERÍODO DE TENTATIVAS REFORMISTAS (1759 - 1831)

Talvez se possa falar em tragédia acerca da decisão do ministro Pombal, uma vez que o abismo que foi aberto representou uma completa desorganização e decadência do ensino colonial. Azevedo declara que:

No entanto, com a expulsão dos jesuítas em 1759, pelo MARQUÊS DE POMBAL, sem a medida complementar da substituição de suas escolas por outras, desmantelou-se, por mais de 50 anos, todo o sistema cultural, apoiado na estrutura colonial do ensino jesuítico, para voltar a reflorescer no Império, aliado a outro tipo de cultura mais liberal, ligado agora à ideia de preparação profissional: à formação de militares, advogados, médicos e engenheiros (AZEVEDO, 1944, p. 153; destaque do autor).

---

<sup>49</sup> José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838), patrono da independência do Brasil, o qual se poderia chamar de um intelectual não *livresco* e cujo saber fora reconhecido internacionalmente em seu tempo, queixava-se constantemente do espírito tacanho dos portugueses quando trabalhou para o governo de Portugal, no início do século XIX.

Gomes, por sua vez, aponta que:

Em 1759, ocorreu a Reforma Educacional Pombalina, que culminou na expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas, com o intuito de tirar a educação das mãos deles, delegando tal tarefa ao Estado. Diante desse cenário, extinto os colégios jesuítas, o governo português não poderia deixar de suprir a enorme lacuna que se abria na vida educacional, tanto portuguesa como de suas colônias (GOMES, 2018, p. 30).

Petry diz que “os Jesuítas possuíam, na ocasião, 17 colégios, 25 residências e 36 missões e mais seminários menores, juntamente com inúmeras escolas de *ler e escrever*. Esta organização ruiu sem que houvesse substitutivo” (1976, p. 299; grifo do autor). Por isso, tanto Petry quanto Gomes (2018) afirmam que houve mais uma destruição do que uma reforma. Por outro lado, Azevedo refere que nenhuma organização viera no sentido de substituir o sistema educacional jesuítico que, para o bem ou para o mal, era o único foco irradiador de cultura desde os enormes latifúndios situados no litoral até os mais distantes rincões e matas do interior. Ainda, segundo ele, o que “surgiu, sob a pressão das circunstâncias, foram aulas isoladas de matérias, fragmentárias e dispersas, que mal chegaram a tomar o aspecto de ensino sistemático, em raros colégios religiosos estabelecidos em conventos” (AZEVEDO, 1944, p. 321).

Esta situação de total abandono perdurou por treze anos até que fosse efetuada, finalmente, por Pombal uma reforma educacional, e que, segundo Gomes “de fato, deixou a mostra algumas características, entre elas: a organização de um currículo que saísse dos padrões escolásticos; entretanto, também trouxe alguns problemas, como a falta de mestres e a distância dos órgãos administrativos” (GOMES, 2018, p. 31). A consequência desse processo foi que os ensinos primário e secundário foram delegados a um segundo plano em detrimento do ensino superior que teve um leve êxito.

Quanto ao Rio Grande do Sul, Cesar (1970, p. 280) diz a esse respeito que, apesar dos grandes benefícios que as então chamadas aulas régias trouxeram aos gaúchos, não se pode dizer que o sistema funcionasse efetivamente. Havia escassez de tudo, mas principalmente de gente qualificada que pudesse atender a demanda de crianças e mesmo adultos espalhados em território ainda muito ermo. A esse respeito, ele destaca que:

Os chefes de família abastados, nas vilas e no campo, contratavam professores particulares para seus filhos, mas o número dos alfabetizados que pudessem fazer tal serviço era diminuto. Na Campanha, onde a escassez era maior, surgiu até a curiosa figura do mestre itinerante, que ia de estância em estância, em certas épocas do ano, a ministrar instrução primária a crianças e adultos. Fora daí, havia as aulas de doutrina, a cargo dos padres-mestres. No que diz respeito a escolas de nível secundário, [...] houve total ausência delas, até 1820. E o ensino de línguas vivas, nas escolas mantidas pelo poder público, só foi instituído muito mais tarde, como sucedeu, aliás em todo o Brasil. Por outro lado, não havendo Universidade no país, os poucos rapazes que se lhe destinaram tiveram de se deslocar à Europa para obter seus diplomas. (CESAR, 1970, p. 280).

Outra consequência desta falta de alfabetizados e de penúria intelectual, para se valer de uma expressão de Cesar, não poderia ser outra que a própria escassez de pessoas qualificadas para suprir não somente as vagas destinadas para professores, mas mesmo aos poucos e disputadíssimos órgãos públicos existentes, fazendo com que muitos cargos permanecessem “vagos por não haver pessoas habilitadas a exercê-los” (ibid., 1970, p. 281).

Com os ventos de mudanças soprando forte na Europa, não demoraria em que seus efeitos se fizessem sentir também no Brasil. Através de livros que eram muitas vezes contrabandeados para dentro da colônia, mas também por intermédio de jovens que haviam estudado nas várias universidades europeias, começava-se a impregnar a atmosfera cultural de fins do século XVIII, com novas ideias de teor liberal e democrático, que acabariam por exercer pressão e influência no teatro de forças políticas. Segundo Azevedo:

Essas ideias, de um colorido acentuadamente revolucionário, e apanhadas sobretudo em seus aspectos sociais e políticos, já se tinham espalhado em Portugal sob as influências sucessivas da reforma pombalina (1772), da revolução de 89 na França e, mais particularmente, da invasão francesa em 1807 que, desorganizando os quadros tradicionais, abriu ainda mais o caminho à sua propagação (AZEVEDO, 1944, p. 322).

Assim, foi com a vinda da família real portuguesa, em 1808, diante da iminência da invasão francesa de Portugal que, pela primeira vez na história da ainda colônia, poder-se-ia vislumbrar esperanças de alguma mudança deste triste quadro cultural e intelectual em que se encontrava o Brasil. Como destacava Azevedo, com a chegada da corte e em torno de quinze mil pessoas acompanhando-a, a pequena cidade do Rio de Janeiro acorda de seu marasmo despertando para uma nova vida. Com a vinda do regente D. João VI para o Brasil

“iniciou-se nova fase do ensino brasileiro, sobretudo o técnico-profissional, mas pouco relevante” (PETRY, 1976, p. 300).

A Revolução Francesa, entretanto, será a desencadeadora de outros eventos que trarão consequências para a educação, a começar pelos sistemas nacionais de ensino, os quais fomentados pelo nacionalismo. Patto afirma que:

Se a crença de que a divisão social em classes superiores e inferiores teria como critério o talento individual irá, mais adiante, nos ajudar a compreender os caminhos trilhados pela psicologia nascente e pelas explicações do fracasso escolar, o *nacionalismo*, cuja primeira expressão oficial é obra da burguesia de 1789, é o pano de fundo que nos permite entender, pelo menos em parte, o advento dos *sistemas nacionais de ensino*. Através da defesa de um regime constitucional, a burguesia acreditava estar sendo porta-voz dos interesses “do povo”, tomado como sinônimo de “nação” (PATTO, 2015, p. 46; grifos da autora).

A concepção de que o antigo sistema onde súditos eram apenas joguetes de reis que se arvoravam o direito de governar segundo desígnios divinos passava a ser substituído pela noção de cidadania. Para que houvesse essa transformação de súdito a cidadão fora necessário a crença de que era a hora da sociedade atingir um estágio de *vida social igualitária e justa*. Patto percebe que para isso a constituição se tornaria a ferramenta necessária e inexorável, a qual determinaria os direitos e deveres de cada cidadão, em que o aparelho judiciário, a imprensa livre, as eleições e, como não poderia deixar de ser, a escola, seriam os fiadores de uma soberania nacional e popular. Em respeito a esta última, Patto explica que:

Daí para a concepção da escola como instituição “redentora da humanidade” foi um passo pequeno, o que não significa afirmar que os sistemas nacionais de ensino tenham assumido proporções significativas de imediato; ao contrário, do final do século XVIII até meados do século seguinte, a presença social da escola é muito mais intenção de um grupo de intelectuais da burguesia do que realidade (PATTO, 2015, p. 47).

Esta demora da escola em assumir seu protagonismo na nova ordem das coisas era devida basicamente porque, quem ainda direcionava o sentimento nacional entre as massas era a religião. Religião e família eram ainda as grandes bases de suporte ideológico. Apenas com a ascensão dos países capitalistas liberais, na segunda metade do século XIX, que a escola passa a ser vista como trampolim para a ascensão e prestígio pelas classes intermediárias e elites.

O povo, igualmente, desejando sair de seu estado de dependência e penúria, percebe a escola como a porta de entrada para uma vida melhor e participação no progresso que se descortina à sua frente, e para tal, começa a exigir escolas como direito. Neste processo, as igualdades e desigualdades são vistas agora de outra forma: as aptidões de cada um definiriam o seu lugar na sociedade. Segundo Rangel, ao mesmo tempo em que a Revolução Francesa permitiu quebrar a crosta que imobilizava a sociedade de então, ela liberou outras forças, pois:

Durante os séculos VII e XVIII, o termo aptidão tinha o sentido de caráter aleatório – liberdade divina: liberdade humana. Senso progressivamente perdido para se tornar um dado imutável, permanente, hereditário, que determina o destino do indivíduo. Esta noção adquire importância a partir do século XVIII, no momento em que se articula com as noções de mérito e de responsabilidade individual, elementos de uma ideologia igualitária. Após a Revolução Francesa, a noção de aptidão serve então progressivamente de suporte à justificação das desigualdades sociais mantidas e das desigualdades escolares que as traduzem e as perpetuam (RANGEL, 1994, p. 21-22).

A escola passa, desta forma, a exercer um papel protagonista naqueles países mais desenvolvidos, uma vez que o ideário nacionalista e liberal requer outra dinâmica de influência. Advogava-se entre os ideólogos a noção de uma língua, a qual era aglutinadora de costumes, como ferramenta forjadora do sentimento nacional. Os governos percebem que era necessário o protagonismo de uma educação formal exercida por órgãos governamentais. Por isso, Patto entende que:

O tema da igualdade dos cidadãos, independentemente da raça, do credo e da classe social servia tanto ao ideário nacionalista quanto liberal. Portanto, a constituição das nações não era vista como algo espontâneo, mas como algo que precisava ser construído; nessa construção, a escola, como instituição estratégica na imposição da uniformidade nacional, expandiu-se como sistema nos países mais desenvolvidos (PATTO, 2015, p. 51).

Enquanto isso, no Brasil, após as tentativas tímidas de reforma pombalina e, posteriormente, de uma reorganização que se iniciara com D. João VI, novamente a educação é atingida por medidas que, antes de impulsioná-la a novos patamares, fez com que praticamente estagnasse ou, em alguns casos, até mesmo retrocedesse em muitos aspectos.

Apesar do entusiasmo com a independência do Brasil, em 1822, e a esperança por dias melhores em que a educação popular era antevista, parece que pouca coisa mudaria, quer por motivos técnicos, quer por motivos econômicos. Petry

(1976) diz que, apesar de a Constituição de 1824 prever em seu artigo 179, parágrafo 32, a oferta de instrução primária gratuita para todos cidadãos, na prática, ficou tudo no papel, sem contar que o ensino secundário fora simplesmente esquecido. Ainda levaria muito tempo para se encontrar uma solução para a educação.

### 1.3 PERÍODO ANÁRQUICO DO ENSINO (1831 - 1889)

Com a abdicação de D. Pedro I, em 7 de abril de 1831, e a regência ditando os rumos da jovem nação enquanto o filho deste, D. Pedro II, ainda era menor, aconteceu a desestruturação do sistema educacional que urgia por unidade, voltando este para o antigo sistema escolástico e livresco de tempos anteriores que, na prática possuía apenas uma finalidade: atender as necessidades das elites nacionais. Afinal, como afirma Gomes (2018), em uma sociedade em que a maioria absoluta da população dependia apenas da agricultura e de uma insignificante indústria que não necessitava de mão de obra qualificada para viver, o ensino de cálculo, leitura e escrita parecia não fazer sentido. Dessa forma, “aumentava, assim, a distância entre a cultura da elite brasileira e das classes populares” (GOMES, 2018, p. 32).

De qualquer maneira, a medida desastrosa tomada pelo governo regente e que trará consequências funestas para o futuro da educação tem nome e data: Ato Adicional de 6 de agosto de 1834, o que, para alguns foi considerado uma das maiores aberrações na evolução da política imperial. Azevedo diz que:

[...] em 1834, o sistema educativo e cultural em formação desde D. João VI, e que se vinha reorganizando lentamente de cima para baixo, foi atingido, no seu desenvolvimento, por um ato da política imperial que o comprometeu nas suas próprias bases, e viria paralisar todos os esforços posteriores de unificação (AZEVEDO, 1944, p. 329).

Percebe-se que novamente os interesses políticos e de classes, representados pelos principais dirigentes regionais, sobrepunham-se aos interesses da nação. No caso, aqui, a principal facção, representada pelos liberais, que queriam impor uma agenda, a qual parecia contrária à noção de unidade nacional, venceram ao conseguir aprovar a dita lei. Azevedo explica que:

Do ponto de vista educativo, o Ato Adicional, aprovado em 6 de agosto de 1834 e que resultou da vitória das tendências descentralizadoras, dominantes na época, suprimia de golpe todas as possibilidades de estabelecer a unidade orgânica do sistema em formação que, na melhor hipótese (a de estarem as províncias em condições de criá-los), se fragmentaria numa pluralidade de sistemas regionais, funcionando lado a lado, - e todos forçosamente incompletos-, com a organização escolar da União, na capital do Império, e as instituições nacionais de ensino superior, em vários pontos do território (ibid., 1944, p. 329).

De fato, o que essa lei representou foi que o ensino primário e secundário, antes sob a responsabilidade do governo da União, passou a ser atribuição das províncias, ficando o superior a cargo daquele. Para muitos intelectuais isso representou um golpe de morte no sentimento nacional, pois muitos consideravam que o governo central devia ser o “centro coordenador e propulsor da vida política do país” (ibid., 1944, p. 330).

Na verdade, havia muito de ideológico no interesse educacional, uma vez que se percebia “a educação primária [tendo] por fim estabelecer essa comunhão de ideias e de sentimentos, - indispensável à unidade política da nação e, portanto, desenvolver o sentimento nacional”, e em relação à educação secundária como destinada “a enriquecer esse fundo comum de civilização e de moral, [que] é tanto mais preciosa e mais útil quanto os indivíduos, encaminhando-se depois a carreiras diversas” (ibid., 1944, p. 330).

Acreditava-se que a educação do povo seria o esteio da democracia e dos deveres públicos, daí a necessidade de uma organização homogênea em todo o território nacional. Esta visão sobre a finalidade da educação, ou seja, criar o sentimento nacional, igualmente cobrará seu preço mais tarde, uma vez que é a partir dessa mesma visão que surgirão outras teorias que justificarão as desigualdades sociais e que, por sua vez, irão refletir no sistema educacional como desculpa para exclusão. Precisamos novamente, neste aspecto, voltar ao entendimento de Patto:

A escola inicialmente imposta como instrumento de unificação nacional passa a ser desejada pelas classes trabalhadoras quando de alguma forma se apercebem da desigualdade embutida na nova ordem e tentam escapar, pelos caminhos socialmente aceitos, da miséria de sua condição (PATTO, 2015, p. 53).

A escolarização, assim, é vista como forma tanto individual como coletiva de visibilidade e compreensão de sua realidade social, da profunda desigualdade social em que se encontram, em que o próprio aumento dos serviços públicos possibilita a expansão de departamentos, os quais passam a ser objeto de desejo das classes inferiores como possibilidade de ascensão social. Entretanto, “no nível das ideias, a passagem sem traumas da igualdade formal para a desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista dá-se pela tradução das *desigualdades sociais* em desigualdades *raciais, pessoais* ou *culturais*” (ibid., 2015, p. 54; grifo da autora).

A decisão governamental, assim, pareceu ser equivocada mesmo, devido ao fato de que as províncias regionais não eram providas dos meios necessários para dar conta de tamanha tarefa. No dizer de Petry, “as províncias não dispunham de recursos financeiros e muito menos humanos. Cada província, sem diretriz e sem método, foi fazendo o que podia” (PETRY, 1976, p. 300). Por outro lado, entretanto, pode-se dizer que esse período tenha sido aquele em que “a iniciativa privada alcançou um momento áureo” (ibid., 1976, p. 300).

Mesmo assim, com toda a precariedade evidenciada principalmente pela falta de professores preparados, segundo Gomes (2018) isso possibilitou certa disputa por educação de melhor qualidade, fazendo com que as escolas acabassem por introduzir algumas práticas e abandonar outras: “abolição de castigos corporais, valorização das línguas modernas e das ciências, novas técnicas de ensino, etc.” (GOMES, 2018. p. 32). Em relação ao Rio Grande do Sul, esse aspecto é muito importante, uma vez que diz respeito diretamente às escolas confessionais<sup>50</sup>, que na maior parte da história gaúcha (especialmente nas colônias de imigrantes), foi praticamente o único veículo cultural, apesar de suas práticas ainda muito conservadoras<sup>51</sup>.

Com a fundação, em 1837, do renomado Colégio D. Pedro II, o ensino fundamental passava a ter um norteador. As escolas confessionais que, mais uma vez, evitaram a completa destruição do ensino, começaram a criar, também, cursos secundários de ensino médio que, ou imitavam o próprio Colégio D. Pedro II, ou

<sup>50</sup> Escolas vinculadas a determinadas profissões de fé, como a católica e as protestantes, por exemplo.

<sup>51</sup> Ao longo da pesquisa iremos nos deparar eventualmente com o termo *conservador* ou *conservadorismo*. Apesar de estar, principalmente nos dias de hoje, atrelado ao significado exclusivamente político (às políticas de direita, por exemplo), o termo aqui utilizado se refere ao sentido de tradição, de continuidade de usos e costumes, bem como a defesa de instituições como a família, a religião, a pátria, entre outros. Visa, assim, a manutenção do *status quo* de uma determinada sociedade.



seguiram as diretrizes dos antigos colégios jesuítas que, nas palavras de Petry, “marcaram época pelo alto padrão, como também pela experiência renovadora” (PETRY, 1976, p. 300). Aliás, após seu retorno ao Brasil, em 1842, novos colégios jesuítas são fundados, muitos deles originando importantes universidades.

Ao Rio Grande do Sul chegaram, em 1848, os dois primeiros padres jesuítas após insistentes pedidos da comunidade alemã por sacerdotes que falassem sua língua. Apesar de não alemães, vieram o polonês Agostinho Lipinski e o boêmio José Sedlack que atenderam respectivamente Dois Irmãos e São José do Hortêncio. Apesar de seu retorno, os jesuítas não podiam se denominar como tais, visto que até inícios da República, a ordem ainda estava oficialmente proscrita e era apenas tolerada pelo governo, devendo, assim, serem denominados como “missionários”<sup>52</sup>.

De qualquer forma, em 1870 eles fundam o Colégio Nossa Senhora da Conceição que dará origem, posteriormente, à Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Segundo Rambo (1998, p. 151), “o afluxo maior veio a partir de 1872”, já em plena República e na onda da *Kulturkampf*<sup>53</sup>, na Alemanha, fazendo com que os jesuítas fossem agora expulsos daquele país. Kreutz avalia que “a vinda de um elevado número dos mesmos para o sul do Brasil teve um peso especial: vieram religiosos de grande liderança, sendo-lhes confiada especialmente a pastoral junto aos imigrantes alemães” (KREUTZ, 1998, p. 210). A seu turno, os protestantes também continuavam mantendo suas pequenas escolas comunitárias<sup>54</sup> vinculadas ou à igreja local ou por professores particulares daquela confissão, fazendo com que, pelo menos nas colônias, o ensino não morresse de vez.

#### 1.4 PERÍODO REPUBLICANO (1889 - 1936)

Assim como ocorreu quando da independência do Brasil, em que muita esperança punha-se no futuro, especialmente nos ideais de educação, o mesmo se pode dizer quando da proclamação da República, em 1889. Quer dizer, o *status quo*

<sup>52</sup> A este respeito é muito interessante verificar os livros de batismos, casamentos e óbitos da comunidade católica São Miguel de Dois Irmãos, nos quais o padre Lipinski sempre assinava seu nome seguido da seguinte designação: *Missionário Vigário da Companhia de Jesus*.

<sup>53</sup> Movimento anticlerical alemão no século XIX e iniciado por Otto von Bismarck em 1872, logo após a unificação da Alemanha. Este movimento perdurou até quase 1890, com a vitória da Igreja católica.

<sup>54</sup> Escolas comunitárias privadas porque não vinculadas ao sistema educacional do governo. Eram mantidas pelos próprios colonos às suas expensas. Em geral, mas não sendo uma regra, acabavam posteriormente se tornando confessionais devido à predominância religiosa da comunidade em que estava inserida.

foi mantido exatamente como no tempo do império. Apesar das grandes mudanças que aconteciam no mundo em termos técnico-científicos (e que na verdade já se operavam pelo menos desde o início da Primeira Revolução Industrial), o Brasil parecia ainda alienado a tudo que acontecia, não conseguindo perceber o atraso em que se encontrava. Segundo Gomes:

Esse período foi marcado pelo desenvolvimento da indústria e pela reestruturação da força de trabalho e este, por sua vez, ocasionou a aceleração da divisão social do trabalho, exigindo níveis cada vez mais crescentes de especialização de funções, resultando o aparecimento de novas camadas sociais e a diferenciação das antigas classes dominantes. A história desse período pode ser percebida com a consolidação do empresariado rural e a evolução do proletariado industrial (GOMES, 2018, p. 33).

Assim, em uma sociedade que ainda era dividida entre um povo analfabeto, o qual desprovido de quase tudo, especialmente do direito à educação, e uma elite composta pela aristocracia, a qual era a responsável pelo preenchimento dos cargos administrativos, políticos e financeiros (PETRY, 1976), o ensino continuava ainda *livresco*, voltado basicamente às humanidades. Petry comenta que:

Rui Barbosa, em seu parecer sobre a Reforma do Ensino, afirmava que o vício principal do ensino brasileiro era ser quase exclusivamente literário. Esse mal era agravado pelas escassas instruções científicas, dadas em forma abstrata, como também métodos que exigiam a memorização de compêndios, o que habilitava os alunos a ingressarem nas faculdades, predominantemente livrescas e humanistas (PETRY, 1976, p. 301).

Percebe-se que essa herança persistiu no Brasil por muitos anos, sendo perceptível ainda em nossos dias, ou seja, um ensino elementar cuja única finalidade era preparar o aluno para entrar em uma faculdade, a qual destinada e possível unicamente às classes mais ricas. Entretanto, a resposta para tal situação deve ser buscada em suas raízes históricas. Raízes longas, que remontam desde os princípios da colonização, perpassando praticamente por todas as fases de desenvolvimento do Brasil, em que todo e qualquer trabalho braçal, quer seja relacionado à terra, quer à indústria, era visto pelas sociedades de senhores de escravos, patriarcais e escravocratas como algo desprezível.

Este contraste é bem marcante quando comparamos este modo de valoração (desprezo ao trabalho e enaltecimento acadêmico) do brasileiro em comparação ao elemento europeu para cá emigrado, pois, como afirma Willems, “entre os teuto-

brasileiros rústicos, como em outros meios onde predomina o trabalho braçal, atividades intelectuais [tinham] uma cotação muito baixa” (WILLEMS, 1946, p. 394). Azevedo, por sua vez, também percebe o sistema escravista como um dos motivos para tal estado de coisa, ou seja, vários estereótipos de nossa sociedade atrasada, quando afirma que:

Nesse regime de educação doméstica e escolar, próprio para fabricar uma cultura antidemocrática, de privilegiados, a distância social entre os adultos e as crianças, o rigor da autoridade, a ausência da colaboração da mulher, a grande diferença na educação dos dois sexos e o predomínio quase absoluto das atividades puramente intelectuais sobre as de base manual e mecânica, mostram em que medida influiu na evolução de nosso tipo educacional a civilização baseada na escravidão (AZEVEDO, 1944, p. 334).

Devido a isso “o Império também foi marcado pelo menosprezo das escolas técnico-profissionais, resultante do *etos* escravagista” (ibid., 1976, p. 301, grifo nosso<sup>55</sup>). Ainda, segundo Petry, essa é a origem dos famigerados *bacharéis*, que impregnaram tanto a sociedade brasileira, prestando na maioria das vezes um desserviço ao país. Junto à proclamação da República, além da proliferação dos bacharéis, deve-se destacar a forte influência da filosofia positivista, que a bem da verdade já vinha imiscuindo-se nos assuntos da nação desde o tempo do Império.

Seu maior expoente e líder incontestado, Benjamin Constant, grande mentor da “mocidade militar” da antiga Escola Militar da Praia Vermelha no Rio de Janeiro e “principal grupo de militares envolvidos em um projeto republicano” (CASTRO, 1995, p. 11) que visava a derrubada do Império, torna-se ministro do então Ministério da Instrução Pública<sup>56</sup>, e sua reforma “consistiu sobretudo em acumular as disciplinas acadêmicas e mais as ciências da classificação de Augusto Comte” (PETRY, 1976, p. 302).

Desta forma, com a mudança de regime continuaram as pretensas reformas que ainda eram de todo superficiais, não possuindo nenhum nexo e continuidade de esforços (ibid., 1976). Pode-se dizer que o Rio Grande do Sul, neste aspecto, fora entre as províncias, talvez um dos maiores baluartes do positivismo. Aqui Borges de Medeiros governou muitos anos sob a égide desta filosofia, e em seus pressupostos de “liberdade, chegou a admitir o exercício de profissões liberais,

<sup>55</sup> Resolvemos grifar o termo para destacar que o autor usa uma forma diferente daquela usada por Bourdieu, ou seja, *ethos*.

<sup>56</sup> Criado aos 19/04/1890, extinto aos 23/10/1891 e ressuscitado novamente somente em 1930, quando recebe o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública.

independentemente de certificados de habilitação” (ibid., 1976, p. 302). Houve também uma aliança tácita de interesses entre o governo positivista e a igreja, pois, como afirma Silva:

É importante fazer a ressalva de que, no Rio Grande do Sul, contrariamente à situação dos jesuítas na Alemanha, estes conviveram de forma “harmônica”, [...] com o Estado autoritário positivista instaurado com a República. A coexistência pacífica entre ambos deveu-se à convergência de pontos entre o tradicionalismo católico e o positivismo, quais sejam: “ambos partem da premissa da regeneração moral da sociedade, da oposição ao liberalismo e da consciência de que o povo deve ser educado pelas elites.” Esta relação constitui-se como “negociação” e como “jogo entre dois tipos diferentes de ação política: poder disciplinar e poder autoritário” (SILVA, 2000, p. 41).

Outro ponto interessante de observar é que, no Rio Grande do Sul, opondo-se ao ensino público estavam as escolas comunitárias alemãs evangélicas e católicas. Apesar dos diferentes pontos de vista e projeto de poder, governo e instituições religiosas pareceram se entender, uma vez que:

[...] governo positivista e igrejas, católica e evangélica, opondo-se de forma frontal quanto ao direito de conduzir o processo educacional, conseguiram, no entanto, durante a Primeira República, desenvolver ações de colaboração em relação ao processo escolar. Esta ocorria especialmente através de subsídios do governo republicano às escolas comunitárias. Porém, as igrejas não abriram mão de manter a condução do processo educacional, impondo, inclusive, sanções aos pais que enviassem seus filhos à escola pública (KREUTZ, 1998, p. 215).

Entrementes, o mundo mudava rapidamente, especialmente com a forte industrialização que se verifica no início do século. O país continua, entretanto, ainda preso às suas tradições agrárias e ao atraso tecnológico e científico. Aos poucos começa a surgir uma tímida industrialização. As cidades começam a mudar e muita gente do campo começa a dirigir-se a elas. A imigração, que se iniciara no início do governo de D. Pedro I, toma um impulso maior com a vinda de enormes contingentes de imigrantes, desta vez italianos, para as lavouras de café de São Paulo.

A vinda destes imigrantes foi determinante não somente pela mão de obra que proporcionavam, mas também, pelas novas ideias que muitos deles trouxeram junto de sua terra de origem, especialmente da Itália e da Espanha. A maioria dos imigrantes era de origem humilde, de educação precária ou inexistente. Entretanto,

junto com estes também vieram muitos com ensino superior e já imbuídos da teoria de muitos ideais socialistas e anárquicos.

Esta constatação é muito importante, na medida em que o capital excedente do plantio do café era reinvestido em uma incipiente indústria que gradativamente ganhava vulto, sendo esse período “demarcado por grandes embates políticos e sociais, notando-se na história movimentos grevistas e comícios, práticas que buscavam influenciar o ideário socialista” (GOMES, 2018, p. 33). Com uma mobilização mais organizada, era possível, agora, reivindicar por outras demandas negligenciadas pelas elites, especialmente a educação. Claro está que, na prática, nada ou muito pouco mudou.

No Brasil, as primeiras mudanças sérias teriam que esperar até 1930, quando uma revolução levou ao poder Getúlio Vargas, e uma nova teoria surgida nos Estados Unidos começava a ser conhecida no país. Após a criação do Ministério da Educação, aconteceu, em 1931, a chamada Reforma Francisco Campos<sup>57</sup> que, além da reorganização do ensino secundário em dois ciclos, visava a uma concepção de ensino que integrasse totalmente a personalidade na vida e não fosse apenas uma fase preparatória para o ensino superior.

Em 1932 um novo marco na História da Educação brasileira é lançado com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* que, como o nome diz, foi um grupo de intelectuais totalmente inspirados e disseminadores da chamada Escola Nova norte-americana. O documento foi produzido por Fernando de Azevedo e consignado por 26 proeminentes educadores brasileiros, dos quais se destacavam Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Roquete Pinto, Hermes Lima, Cecília Meireles, dentre outros. Esta nova teoria, alimentada pelo ideal liberal, pressupunha que somente pelo pleno desenvolvimento das capacidades de um indivíduo a sociedade democrática poderia sobreviver. Para isso, as oportunidades deveriam ser livres e iguais para todos. Gomes afirma que:

[...] junto com as ideias escolanovistas surgiu o discurso de responsabilização do estado pela educação e, nesse sentido, lutava-se contra o descaso dos poderes públicos nesta área, trazendo no bojo de sua prática um outro movimento, o otimismo pedagógico (GOMES, 2018, p. 34).

---

<sup>57</sup> Primeiro titular do então criado ministério.

Este otimismo pode ser caracterizado dentre os principais pontos da Escola Nova, que era a oposição às práticas pedagógicas consideradas como tradicionais, e visava a uma educação que proporcionasse integrar o indivíduo à sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola. Igualmente partiam para a crítica de a escola até então não considerar as individualidades de cada aluno e, se o faziam, era para aumentar ainda mais o fosso entre o sucesso e o fracasso escolar no país. Anísio Teixeira afirmava que:

O característico da organização das escolas para finalidade seletiva é o menosprezo às diferenças individuais, ou a utilização das diferenças individuais apenas para eliminar os reputados incapazes. A escola fixa os seus graus ou séries de ensino, os padrões a que devem atingir os alunos capazes de seguir o curso. Os que não se revelarem capazes, são reprovados, tornando-se, ou repetentes, ou excluídos (TEIXEIRA, 1969, p. 82).

Esta nova postura foi importante para a História da Educação brasileira, pois como afirma Patto, a teoria escolanovista constituiu-se em “uma das vertentes da pesquisa educacional sobre o fracasso escolar”, porque:

*[...] em suas origens, a nova pedagogia não localizava as causas das dificuldades de aprendizagem no aprendiz, mas nos métodos de ensino. Neste sentido, podemos afirmar que a reflexão sobre a escola e sua eficiência nasceu no âmbito do que, mais recentemente, se convencionou chamar de fatores intraescolares do rendimento escolar (ibid., 2015, p. 83, grifos da autora).*

Além disso, os pioneiros defendiam uma educação laica, a nacionalização do ensino, bem como a organização de um ensino secundário e de um ensino técnico profissionalizante, além de tornar efetiva a obrigatoriedade escolar e o direito de todos à educação. Esta nova forma de encarar a educação vinha carregada também de novos ideários, uma vez que se percebia que ela poderia ser uma poderosa aliada no combate ao *status quo*, como tática de tomada de poder, pois, como menciona Patto:

Políticos e empresários dissidentes do jogo político em vigor valiam-se da bandeira da escola para todos, tendo em vista não só aumentar a população votante e enfraquecer a manipulação do voto e a corrupção eleitoral mas também enveredar por uma política que catalisasse vontade popular enquanto estratégia de tomada de poder: os integrantes das classes subalternas que viviam nos centros industriais, por sua vez, reivindicavam o direito à educação escolar. Na convergência desses interesses, os educadores progressistas levavam sua luta pela escola para

o povo imbuídos das melhores intenções, acreditando na possibilidade de democratização, através da escola, de uma sociedade que avançava pelos caminhos da produção industrial capitalista dependente (ibid., 2015, p. 81).

Por fim, previam-se novas formas de protagonismo por parte dos vários atores que compunham o mundo escolar, pois "[...] na pedagogia nova (escolanovismo), o professor agiria como estimulador, orientador da aprendizagem, com o intuito de potencializar os saberes trazidos pelos sujeitos" (GOMES, 2018, p. 35). Por outro lado, bem de acordo com as técnicas em vigor nos Estados Unidos e relacionadas aos testes comportamentais, a normatização passa a valer como regra, como destaca Gomes:

O escolanovismo, como ideário pedagógico, com vistas ao aluno e não mais ao professor, buscava considerar as diferenças individuais com base no desempenho cognitivo dos indivíduos. No entanto, passaram a ser marginalizados os tipos como "anormais", ou seja, aqueles que eram considerados uma exceção à regra comum (ibid., 2018, p. 35).

Pode-se afirmar que, ao mesmo tempo em que preconizavam a igualdade de oportunidades a todos, sem privilégios de classes, separavam os indivíduos em outros tipos de classes, igualmente exclusora. De qualquer forma, apesar das críticas e, mesmo muita coisa tornando-se realidade somente muitas décadas depois, Petry considera que "a contribuição do Manifesto dos Pioneiros foi dar uma filosofia e política à educação como também inspirar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 4.024)" (PETRY, 1976, p. 304), mesmo que esta lei tenha sido desrespeitada ao longo dos tempos.

## 1.5 PERÍODO DO ESTADO NOVO (1937 - 1945)

Aos 10 de novembro de 1937 iniciava-se no Brasil o período que passaria a ser conhecido como Estado Novo. Através de um autogolpe, o presidente Getúlio Vargas mandou fechar o Congresso e assim iniciava um período ditatorial que se estenderia até 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial.

Para a educação, este foi um momento crucial, uma vez que, em um processo que já começara em 1930, a centralização de poder agora era total. Seus efeitos se fizeram sentir, especialmente para as populações descendentes de imigrantes estrangeiros, uma vez que dentre seus principais objetivos estava o da

nacionalização da educação, vista como a verdadeira aglutinadora e forjadora da nação.

A língua nacional, neste quesito, era o principal suporte para este processo de transformação. Nacionalização, diga-se de passagem, forçada – e de certa forma tardia - e que, na prática tornou-se uma violência contra estas populações devido ao fato de, não podendo falar suas línguas maternas, também não podiam se expressar na língua pátria simplesmente porque, a despeito do discurso, o governo não conseguia atender todas as crianças em idade escolar, especialmente nos mais afastados rincões do país.

Com a nova Constituição de 1937<sup>58</sup>, a estrutura básica iniciada por Francisco Campos é mantida, com a diferença que o ensino técnico-profissional passa a ser a prioridade. Petry aponta que:

Em 1942, a Reforma Gustavo Capanema modificou os dois ciclos, instituindo o Ginásio, de 4 anos, e o Colégio, de 3 anos, com o Científico e o Colegial, dois ramos distintos. Conhecida, também, por Lei Orgânica do Ensino Secundário, a Reforma Gustavo Capanema, que visava ao ensino secundário e técnico-industrial, estruturou o ensino industrial em dois ciclos: o básico de 4 anos, para formar artífices especializados e o segundo ciclo de 3 anos, para diplomar técnicos especializados (PETRY, 1976, p. 304).

Percebe-se, desta forma, que há um claro direcionamento do que se pretendia com a educação: formar mão de obra especializada em um país ainda basicamente agrário, mas que já projetava industrializar-se com mais ênfase, atendendo aos interesses do capital e mostrando claramente o conluio entre o Estado e o setor industrial/financista. A este respeito, Gomes afirma que:

Nesse sentido, o movimento capitalista começou a fazer parte dos objetivos educacionais, ficando explícito que o ensino deveria destinar seus esforços no trabalho manual para que pudesse atender às necessidades do mercado. Apesar de o cenário ser a manutenção do capital, houve uma melhora na vida das pessoas que eram oriundas do campo, principalmente se consideradas as condições socioeconômicas que estavam inseridas anteriormente (GOMES, 2018, p. 38).

Petry também via com ceticismo estas reformas. Mesmo que no discurso havia a intenção de, digamos assim, homogeneizar o ensino e aproximar, desta forma, as classes sociais antagônicas na sociedade brasileira, na prática aconteceu que:

---

<sup>58</sup> Também conhecida como a *Polaca*, devido ao fato de ter sido copiada da Constituição da Polônia.



Estas reformas, apesar dos bons objetivos, não eliminaram a dicotomia da sociedade. Continuou o ensino das elites (Colegial e Científico), que visava ao nível superior e o do povo (técnico) que era profissionalizante. As Reformas Campos e Capanema não eliminaram o dualismo elite-povo, mas, por assim dizer, o confirmaram (PETRY, 1976, p. 304).

A educação durante o Estado Novo voltará a ser abordada mais detalhadamente ao longo da pesquisa, uma vez que diz respeito diretamente a um dos períodos da escola analisada.

## 1.6 PERÍODO DA NOVA REPÚBLICA (1946 ATÉ OS DIAS ATUAIS)

Em um rápido retrospecto, com a volta da democracia, em 1946, iniciava-se a Nova República. Os velhos problemas continuavam. Gomes comenta que:

Com todas as dificuldades no processo de implementação da proposta do projeto da Escola Nova, muitos educadores já haviam aderido às ideias dessa proposta, o que acabou por dificultar o ensino uma vez que gerou, entre várias consequências, uma despreocupação com o ensino, prejudicando as classes populares com baixo nível de educação. Essa situação ficou ainda mais crítica, considerando que a escola era e ainda é um dos meios de acesso à cultura e ao conhecimento sistematizado. A ideia de mudança e melhoria foi a intenção, mas infelizmente acabou agravando ainda mais (GOMES, 2018, p. 39).

Assim, em 1953 surge a Lei da Equivalência que visava à troca entre etapas sem a necessidade de adaptações e, em 16 de fevereiro de 1959, a Lei nº 3552, que identificava o ensino secundário ao técnico. Em 1961 era criada a Lei nº 4.024 que estabelecia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Dentre as principais características da LDB 4.024/61 estava o fato de ser permitido “uma adaptação às condições regionais peculiares” e estabelecia alguns elementos mínimos indispensáveis como: “currículos, horários, dias letivos (180 dias anuais) [e] uma redução das disciplinas obrigatórias: mínima cinco e o máximo sete, em cada série” (PETRY, 1976, p. 305).

Aparentemente, a educação ganhava em forma, mas perdia em essência. Para Petry “a LDB teve seu mérito num momento em que o Brasil viveu profundas transformações estruturais e conjunturais” (ibid., 1976, p. 305). Gomes, por sua vez, afirma que:

Apesar de todo esse cenário nas décadas de 50 e 60, a educação parecia menos importante do que em décadas anteriores, já que em virtude do crescimento econômico, as questões sociais e a política acabaram assumindo a primazia, ou seja, a educação de uma condição necessária para a mudança social, passou a ser vista como uma simples decorrência disso (GOMES, 2018, p. 39).

Com o golpe militar de 1964, o distanciamento entre Estado e sociedade aumentou ainda mais. Com seu discurso nacionalista e ao mesmo tempo alinhado com o capital, os militares implementaram algumas reformas que, na prática não mudou muita coisa: o ensino secundário continuava orientado para o trabalho. Além disso, as estatísticas sobre o desempenho dos estudantes brasileiros eram extremamente preocupantes, pois como denunciava Anísio Teixeira, a população em idade escolar, ou seja, dos:

[...] 7 aos 14 anos – era, em 1966, de cerca de 14 milhões de crianças e jovens, chegando à escola 10 milhões e 893 mil alunos. Estes números não exprimem, entretanto, a verdadeira situação, porque, embora cheguem à escola cerca de 11 milhões de crianças, somente atingem a 5ª série 7,3%, e a 4ª série, 16,9% dos matriculados na 1ª série (TEIXEIRA, 1969, p. 251 e 252).

A partir de dezembro de 1971 passa vigorar a nova Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Brasileiro do 1º e 2º Graus, a LDB 5692/71. Petry informa que:

A Lei nº 5.692 revogou 62 dos 120 artigos da antiga LDB, fundindo o primário com o ginásio que é o Ensino Fundamental, de oito anos. Visava-se dentre outras coisas, a iniciar o aluno profissionalmente. Por isso os quatro últimos anos do fundamental [estavam] sendo estruturados nos moldes dos ginásios orientados para o trabalho (PETRY, 1976, p. 305).

O ensino secundário, agora conhecido como 2º grau, passa a ser concluinte e profissionalizante, o que possibilitaria ao estudante “exercer uma profissão de nível médio” (ibid., 1976, p. 305). Alicerçado sobre o tão aclamado “milagre econômico brasileiro” do início dos anos setenta do século XX, alimentava-se muita esperança nas reformas da educação, especialmente do ensino secundário. Entretanto, já em 1974 levantavam-se sérias dúvidas acerca de sua eficácia como fomentador de mão de obra especializada para uma indústria que se pretendia pujante. A este respeito, Petry informa que:

A dúvida se refere à possibilidade de, simultaneamente, serem oferecidos na mesma escola um curso profissionalizante e um programa acadêmico. De fato, um dos dois sai prejudicado, dependendo dos valores predominantes na escola. Ora, a escola secundária brasileira é amplamente dominada por grupos de classe média e alta, que fazem predominar seus valores. Como poderão então funcionar eficazmente os cursos profissionalizantes, se o grupo social que dá o tom trata com condescendência ou menosprezo os valores imanentes a muitas das ocupações que deveriam ser ensinadas? (PETRY, 1976, p. 308-309).

Maria Helena Souza Patto, em seu trabalho sobre a produção do fracasso escolar, também comungava da ideia de que:

[mesmo chegando-se] à conclusão de que a 5.692 veio para efetivamente expandir a escolaridade obrigatória e gratuita de quatro para oito anos, dar à ação educativa uma direção profissionalizante, em consonância com um suposto interesse das classes populares, melhorar a qualidade do ensino através de prescrições técnicas visando à sua maior eficiência e produtividade, tudo isso tendo em vista a consecução de objetivos democratizantes [...] (PATTO, 2015, p. 175-176),

na prática havia uma distância que separava a intenção do dispositivo legal da realidade que se pretendia criar (ibid., 2015).

Percebe-se, deste fato, que a escola brasileira continuava dicotomizada em classes antagônicas. Com a abertura política, no início dos anos 1980, o movimento das *Diretas Já!* toma forma e a partir de 1985 tem início a Nova República, que aparentemente, de nova, só tinha o nome. Os problemas que vinham desde décadas anteriores pareceram mostrar toda a sua dimensão naquela década de 80: anos de grandes dificuldades econômicas. A inflação cada vez maior diminuindo o poder aquisitivo dos trabalhadores, o desemprego, a violência, a fuga em massa de populações do campo para cidades cada vez com menos espaço e sem estrutura para receber essas pessoas.

De alguma forma, isto tudo também acabaria por influir na educação, escancarando a total falta de preparo dos governos para lidar com esta questão. Petry (1976) ainda, nos anos 1970, percebia três pontos principais que acusavam sérios problemas no ensino fundamental: os elevados índices de evasão, a insuficiência de recursos econômicos e, o que é muito revelador, a qualidade do ensino. Já naquela época falava-se em *falência da escola brasileira*. Suas causas residiriam nos seguintes fatores:

Primeiro, as condições socioeconômicas desfavoráveis da grande maioria da população. São precárias as condições de vida das populações rurais, das suburbanas e urbanas periféricas como também daquelas das regiões de pobreza absoluta. [...]. Segundo, a subalimentação. As populações pobres e miseráveis não têm como alimentar-se. Muitos vegetam. A merenda escolar se constitui, para muitas crianças destas condições, como a refeição principal do dia. Terceiro, o irrealismo dos currículos e a exigência da decoreba. Os conteúdos programáticos estão, normalmente, desvinculados da realidade cultural que o aluno vive (PETRY, 1976, p. 313).

Em termos de números, Petry refere que:

Se o binômio evasão-repetência acusava, na década de sessenta, uma perda de até 60% dos matriculados, na passagem da primeira para a segunda série, e até 86% nas quatro primeiras séries do primário, de 1970 para 1971 a perda da primeira para a segunda série ainda foi de 48,1% [...] elevando-se este percentual a 58,6% para a terceira série primária (ibid., 1976, p. 313).

No ano de 1988, apesar de sensível queda, o índice de evasão continua assustador. Elie Ghanem, em seu livro *Educação no Brasil: 1987-1988*, obra publicada pelo Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) que se refere ao período de janeiro de 1987 a dezembro de 1988, traz um compêndio de notícias sobre a situação educacional no país e, mencionando nota publicada no jornal O Liberal do Pará, com data de 07/09/88, diz que “um levantamento recente do Ministério da Educação revela que mais da metade – 52% - das crianças matriculadas na 1ª série do 1º grau não chega à 2ª série e apenas 18% concluem o 1º grau” (O Liberal, 1988, apud GHANEM, 1990, p. 52).

No ano em que era sancionada a nova Constituição Federal, a chamada *Constituição Cidadã*, 30 milhões de brasileiros não compreendiam o que liam e outros 20 milhões eram completamente analfabetos (ibid., 1990).

Em 20 de dezembro de 1996, já sob o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, é sancionada a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a LDB 9394/96, em vigor até hoje. Apesar de melhorias sensíveis nas estatísticas, percebe-se que estas melhorias são mais de forma do que de conteúdo, ou seja, apesar da nova lei proporcionar melhores e eficientes ferramentas de acompanhamento de alunos, proporcionando uma busca ativa àqueles alunos não frequentadores da escola, por outro, não tem conseguido proporcionar uma melhora na qualidade da educação em si.

Este recorte histórico abordado é significativo, uma vez que engloba um período em que várias teorias sobre a educação e o fracasso escolar começam a chegar ao Brasil. Vimos que no início dos anos 1930 surgiu o Movimento da Escola Nova que era inspirado nos novos princípios do “movimento educacional europeu e norte-americano iniciado no século anterior” (PATTO, 2015, p. 81). Entretanto, especialmente entre os anos 1960 e 1970, começam a ser divulgadas e disseminadas as teorias que passam a ser conhecidas como *teoria da carência cultural* e a *teoria do sistema de ensino* ou *crítico-reprodutivista* de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Precisamos nos ater um pouco aqui para entender do que se tratam estas teorias.

Ainda nos anos 1920 até pelo menos ao fim da Segunda Guerra Mundial, predominaram, especialmente nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, os testes de aptidões mentais. Estavam estes testes intimamente vinculados à *psicologia diferencial*, a qual, por sua vez, remontava desde a segunda metade do século XIX à nascente *psicologia científica*.

Esta psicologia científica pressupunha uma psicologia fortemente embasada na investigação quantitativa e objetiva que visava a verificar as diferenças entre indivíduos e grupos. Através de pesquisas, os entusiastas desta psicologia chegaram à conclusão de que as aptidões naturais dos homens seriam herdadas. Desta conclusão até chegar à exclusão das classes mais desfavorecidas (porque inaptas para conseguirem progredir na vida) e à justificação de teorias racistas foi um pulo. Após o fim da Segunda Guerra e tudo o que ela representou em termos de tragédia humana foi necessário rever alguns conceitos. Assim, segundo Patto:

Diante da recorrência de dados que apontavam os negros e os trabalhadores pobres como os detentores dos resultados sistematicamente mais baixos nos testes psicológicos, a explicação começa a deixar de ser racial – no sentido biológico do termo – para ser *cultural* (PATTO, 2015, p. 69; grifo da autora).

Deixava-se, assim, de se comparar raças ou indivíduos em termos de superiores e inferiores, para se voltar a culturas inferiores ou diferentes, o que representava igualmente grupos familiares patológicos, ambientes sociais atrasados e como produto disso tudo, o surgimento de crianças desajustadas e problemáticas. É neste contexto que surge a *teoria da carência cultural*, cujo ápice, nas palavras de

Patto, dá-se nos anos 1960, como respostas aos movimentos sociais de minorias raciais nos Estados Unidos (PATTO, 2015).

Igualmente importante para a educação foi o surgimento de pesquisas de vários estudiosos, entre eles, principalmente, Pierre Bourdieu, que abordavam a *teoria do capital cultural*. Segundo Patto:

As ideias de Althusser (1974), Bourdieu e Passeron (1975) e Establet e Baudelot (1971), autores que passaram a frequentar assiduamente a bibliografia de algumas publicações brasileiras de vanguarda logo após a chegada, em nosso meio, da teoria da carência cultural, introduziram a possibilidade de pensar o papel da escola no âmbito de uma concepção crítica de sociedade. Mais especificamente, forneceram as ferramentas conceituais para o exame das instituições sociais enquanto lugares nos quais se exerce a *dominação cultural*, a ideologização a serviço da reprodução das relações de produção; na escola, o embaçamento da visão da exploração seria produzido, segundo esta teoria, principalmente pela veiculação de conteúdos ideologicamente viesados e do privilegiamento de estilos de pensamento e de linguagem característicos dos integrantes das classes dominantes, o que faria do sistema de ensino instrumento a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detêm o poder econômico e o capital cultural (PATTO, 2015, p. 137; grifo da autora).

Entretanto, a crítica de Patto parte do fato de que, além de todo o entusiasmo com esta nova teoria e o que ela teria de positivo para acrescentar aos estudos da educação e do fracasso escolar, “a apropriação dessas ideias parece ter sido mais fiel nos inúmeros ensaios voltados para sua análise e divulgação do que no domínio da pesquisa do fracasso escolar propriamente dita” (ibid., 2015, p. 137).

Para ela não houve o entendimento adequado para alguns conceitos desenvolvidos por Bourdieu, tais como o de *dominação* ou de *violência simbólica*, onde, por exemplo, os professores eram vistos como portadores de bagagem cultural adquirida por sua vivência nas classes médias e com isso, através de sua *autoridade pedagógica* (conceito de Bourdieu), tinham a missão de fazer valer seu ponto de vista para os alunos oriundos das classes “inferiores”. Este “ponto de vista” não significava, portanto,

[...] garantir às classes subalternas a apropriação do saber escolar enquanto instrumento de luta na transformação radical da sociedade, mas acenar para o pobre com a possibilidade de melhoria de suas condições de vida através de uma melhora de nível social e econômico, estruturalmente impossível para a maioria. Desta perspectiva, restava alertar os professores sobre os erros que cometiam enquanto portadores da cultura de “classe média” e prepará-los para aceitar padrões culturais supostamente muito diferentes dos seus, tendo em vista encontrar as condições pedagógicas

adequadas para *aculturar* seus alunos e propiciar-lhes condições de ascensão social (ibid., 2015, p. 138; grifo da autora).

Para que este processo ocorra com sucesso, é necessária a legitimação simbólica da autoridade pedagógica. Entretanto, esta legitimação, visando a uma suposta igualdade de oportunidades a todos também causa alguns inconvenientes, pois, como afirmam Miranda e Villardi:

A cultura escolar, calcada ou assentada nessa legitimação simbólica [...] faz com que a escola seja organizada para tratar a todos em igualdade de condições, como se todos os alunos tivessem a mesma acumulação cultural. E nesse aspecto ela é extremamente conservadora da ordem desigual, pois entre os estudantes submetidos à ação pedagógica da escola encontram-se aqueles para quem a cultura escolar é a cultura do seu próprio grupo social, isto é, aquela em que foram imersos desde o nascimento. Mas para outros, a maioria, trata-se de uma cultura estrangeira, ou quase. Em razão disso [...] que alunos sem acesso à cultura valorizada pela escola são, evidentemente, os que sofrem mais exigências desse conhecimento que aqueles que tiveram essa possibilidade no decorrer dos estudos (MIRANDA e VILLARDI, 2020, p. 16-17).

Apesar das críticas, não tanto à teoria, mas sim à sua interpretação e aplicação, ela foi sumamente importante, pois deslocou o foco até então calcado nas concepções tecnicistas de ensino e avaliações para o processo relacional de ensino-aprendizagem e demonstrando a importância da simbiose professor-aluno.

Por fim, é necessário realçar que neste último período da História da Educação brasileira<sup>59</sup>, houve de fato queda nos índices de reprovações e evasão nas escolas. Entretanto, é de suma importância compreender que o país, por estar inserido na globalização, cujos pressupostos neoliberais passam a vigorar com muita força a partir de 1990, precisa assumir alguns compromissos internacionais no setor educacional. Segundo Akkari, nos últimos trinta anos, a influência internacional na educação dentro das fronteiras nacionais fez-se cada vez mais forte. Para ele:

Várias razões explicam esta mudança radical. A globalização econômica coloca os sistemas educacionais em concorrência para atrair investimento direto e de empresas multinacionais. Os agrupamentos econômicos regionais, como a União Europeia, o Mercosul<sup>60</sup> ou a ASEAN<sup>61</sup> encorajam

<sup>59</sup> Em que muita coisa ainda está em jogo e em movimento. Neste exato momento (2023) vários setores da sociedade, tais como famílias, alunos e professores exigem o fim do Novo Ensino Médio. O governo federal sinaliza no sentido de estudar o caso, mas acreditamos que o debate ainda levará muito tempo.

<sup>60</sup> Mercosul (Mercado Comum do Sul) é uma comunidade econômica que reúne vários países da América do Sul [verbetes originais na citação].

seus Estados membros a harmonizar as suas políticas de educação. A migração internacional e a mundialização dos fluxos de informação permitem as inovações e pesquisas educacionais para circular melhor em todo o mundo (AKKARI, 2017, p. 940).

Desta forma, Akkari diz que “as organizações internacionais contribuem para a formulação de políticas nacionais de educação” (ibid., 2017, p. 940). Para tanto, a UNESCO<sup>62</sup> por muito tempo foi referência nos direcionamentos educacionais. Como exemplo de sua influência temos o patrocínio da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Na ocasião, os países participantes assumiram vários compromissos no tocante às necessidades de educação de crianças e jovens, bem como a urgência de erradicar o analfabetismo e proporcionar o acesso universal das crianças às escolas infantis.

Como consequência deste evento foi realizada, posteriormente, a *Conferência Regional de Educação para Todos na Américas*, realizada na República Dominicana em 2000, culminando no *Compromisso de Dakar*, o qual foi firmado no *Fórum Mundial sobre Educação* neste país em abril do mesmo ano. Este compromisso é bem emblemático, uma vez que, entre outras coisas, estabelece:

8. Para atingir estes objetivos, nós, os governos, organizações, agências, grupos e associações representadas no Fórum Mundial de Educação, comprometemo-nos a: [...] IV. desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar respostas e de prestar contas; [...] (EDUCAÇÃO PARA TODOS, 2001, p. 09).

Esta é a origem dos sistemas avaliadores e do surgimento do, assim chamado, Estado-avaliador. Segundo Schneider e Nardi:

A utilização de formas de avaliação de largo espectro (dos estudantes, das escolas e dos professores) tornou-se, nas últimas três décadas, peça principal das estratégias empreendidas pelos Estados nacionais na orientação das mudanças em curso [...] as formas de avaliação adotadas desde então têm sido responsáveis pela implementação de mecanismos de um “quase-mercado” na educação, a partir dos quais se concretiza a remodelação do papel do Estado na condução das políticas públicas e o fortalecimento nas formas e estratégias de controle educacional (SCHNEIDER e NARDI 2015, p. 59).

---

<sup>61</sup> Associação das Nações do Sudeste Asiático (ASEAN) é uma organização política, econômica e cultural que reúne dez países asiáticos [verbetes originais na citação].

<sup>62</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.



Com o passar do tempo, entretanto, a própria UNESCO passa a perder relevância em detrimento de outras instituições, as quais mais alinhadas com os ditames políticos e econômicos vigentes. Para Akkari:

Ao analisar a influência das organizações internacionais sobre a política de educação, vemos claramente que a UNESCO - que se trata de uma organização internacional especializada em educação - não é tão influente nas reformas educacionais, como foi anteriormente, por exemplo, na publicação dos relatórios Faure (1972) ou Delors (1996). Embora a UNESCO mantenha um prestígio histórico principalmente nos países do Sul, ela foi suplantada pela UNICEF e, especialmente, pelo Banco Mundial e pela OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômica), não só em termos de financiamento da educação, mas, sobretudo, no que diz respeito ao limite mais preocupante na conceituação e orientação de prioridades da educação. O Banco Mundial é o ator atual dominante das políticas internacionais para a educação e desenvolvimento nos países do Sul. Nos países do Norte e em alguns países emergentes, a OCDE, que é promotora do famoso estudo internacional PISA, tem sido a agência mais influente nas políticas educacionais (AKKARI, 2017, p. 941-942).

Não por acaso no Brasil começam a ser aplicadas provas com o intuito de se verificar o nível educacional do público estudantil. Desde os anos 1990 passa a ser aplicado um conjunto de provas conhecido como Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), tais como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), que era mais conhecida como Prova Brasil. Todos para a educação básica. A partir de 2018, o governo unifica todos os testes sob a denominação *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (Saeb). Outras formas de avaliação e verificação de qualidade e desempenho de ensino também foram criadas para os ensinos médio e superior, com o Enem<sup>63</sup> e o Enade<sup>64</sup>, respectivamente.

Em vista disso, e devido a isso, os índices de reprovação e evasão são monitorados com mais ênfase. Assim como muitos financiamentos internacionais são concedidos mediante metas e resultados relacionados aos índices educacionais, em nível nacional o rateio de verbas para as políticas públicas igualmente é feito mediante os índices avaliados. No Brasil é o *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (Ideb) que define estas políticas públicas, sendo o seu cálculo feito a partir de dados coletados no Censo Escolar, feito anualmente, e pelo já citado Saeb.

---

<sup>63</sup> Exame Nacional do Ensino Médio.

<sup>64</sup> Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

Por fim, não seria possível entender a queda acentuada de reprovações, especialmente nos 1º e 2º anos, a partir de meados dos anos 1990, sem levar em conta estes aspectos, além da criação dos jardins de infâncias, com a entrada das crianças na escola a partir dos 4 anos, e a promoção automática nos dois primeiros anos do ensino fundamental, fazendo com que o ponto de estrangulamento deixasse de existir na forma como existiu até os anos 1980.

## 2 A IMIGRAÇÃO ALEMÃ E SUA HERANÇA EDUCACIONAL

*“Graças a Deus, também no desenvolvimento intelectual, em sua cultura, o teuto-riograndense não tem o que temer em comparação com outras nações [...] O alemão trouxe também para sua nova pátria os bens intelectuais, os quais tinha herdado de seus antepassados, e aqui eles fielmente cuidaram e cultivaram, para proveito e benefício de nosso estado”. (Theodor Amstad in HUNDERT JAHRE... 1824 – 1924, 1924, p. 279; tradução nossa)<sup>65</sup>*

Estas palavras escritas quando das comemorações pelos primeiros cem anos de imigração alemã no Rio Grande do Sul deviam parecer contrastar drasticamente quando, em 1967, o pastor evangélico luterano Heinz Dressel também citava este trecho em seu trabalho antropológico *Der deutschbrasilianische Kolonist im alten Siedlungsgebiet von São Leopoldo, Rio Grande do Sul*. Isto porque ele afirma amargamente que “a gente olha para a atual realidade, e de fato, é de chorar. Que mudança de coisas!” (Dressel, 1967, p. 31; tradução nossa)<sup>66</sup>.

Menos de cinquenta anos foi o suficiente para o panorama mudar completamente. A oscilante educação brasileira, de fato, sempre pareceu evoluir ou involuir, de acordo com os rumos políticos e das políticas públicas governamentais, por isso suas inconstâncias e contradições sempre aparentes. Mesmo as iniciativas privadas normalmente se viram às voltas com essas desagradáveis interferências, resultando em retrocessos e atrasos que custam caro ao país, até os dias de hoje.

Por isso, é de suma importância constatar que, paralelamente à evolução da História da Educação no Brasil, desenvolvia-se outra forma de escolarização, especialmente nas então províncias do sul. Feita na base da improvisação, entre acertos e erros, e por muito tempo totalmente alheia à supervisão do governo, primeiro imperial, depois republicano, a educação dos imigrantes estrangeiros foi fruto, na grande maioria das vezes, de seus próprios esforços.

Apesar de tentativas anteriores e frustradas de colonização do território brasileiro por imigrantes de origem europeia, como no Espírito Santo, em 1812, na Bahia, em 1818, e em Nova Friburgo, no Rio de Janeiro, em 1819, com imigrantes suíços, a imigração alemã começou no Rio Grande do Sul somente no ano de 1824,

---

<sup>65</sup> Gott sei Dank, auch in der geistigen Entwicklung, in seiner 'Kultur', braucht der riograndenser Deutsche den Vergleich mit anderen Nationen nicht zu scheuen [...] Der Deutsche hat die geistigen Güter, die er von seinen Ahnen ererbt hat, auch nach seiner neuen Heimat mitgebracht und sie hier treu gehegt und gepflegt, zu Nutz und Frommen unseres Staates.

<sup>66</sup> Blickt man auf die heutige Wirklichkeit, so ist dies tatsächlich zum Weinen. Quae mutatio rerum!

com as primeiras levas de colonos<sup>67</sup> desembarcando aos 25 de julho daquele ano, no *Passo do Rio dos Sinos*, na então fazenda Real Feitoria do Linho Cânhamo, que passara a ser conhecida como São Leopoldo, em homenagem ao visconde do mesmo nome<sup>68</sup>.

É necessário esclarecer que, na historiografia, geralmente menciona-se a vinda exclusivamente de alemães. Assim o é devido ao fato de terem sido o grupo majoritário e, mesmo entre estes, prevaleceram aqueles provenientes do Oeste, especialmente do Hunsrück com seu dialeto *Plattdeutsch* ou baixo-alemão. Entretanto, deve-se frisar que entre os alemães, oriundos de diversos estados germânicos<sup>69</sup>, encontravam-se também muitos suíços, franceses, belgas, luxemburgueses, holandeses e até mesmo judeus<sup>70</sup>. Quase todos com suas tradições educacionais.

Aqui não será apresentada a história da imigração e suas causas. Antes pelo contrário, o que nos interessa particularmente é a relação que a educação possui com estes povos vindos de um continente distante, em cujo novo lar lhes faltou quase tudo, inclusive escolas. Interessa-nos a forma como, ao seu jeito, esses imigrantes perpetuaram uma tradição educacional que, na sua nova pátria era tudo, menos tradicional. Ou melhor, dito, não havia uma tradição educacional, porque fragmentária.

---

<sup>67</sup> Há a necessidade de diferenciar o emigrante camponês que sai da Europa do imigrante colono que passa a se fixar no Brasil. Apesar de muitas vezes serem termos utilizados com o mesmo significado, o termo camponês está muito associado àquele sentido europeu de posse e trabalho na terra. No Brasil o termo passa a ser designativo de agricultor possuidor de uma colônia de terra. A este respeito, Giralda Seyferth explica que: "Em Guabiruba, por exemplo, onde um dialeto alemão (o "badense") é falado no cotidiano familiar, ninguém emprega a palavra Bauer (camponês) para identificar o pequeno proprietário rural. Ele é chamado Kolonist (colono), termo cuja gênese remonta ao início da colonização, no século XIX - pela adaptação para o alemão de uma categoria administrativa. Ou seja, os imigrantes e seus descendentes adotaram como definidora da sua identidade social uma categoria classificatória que lhes foi atribuída pela administração colonial: para o Estado, eram colonos todos aqueles que recebiam um lote de terras em áreas destinadas à colonização. Trata-se, portanto, de uma categoria administrativa, reflexo da política de colonização, apropriada pelos imigrantes e usada até hoje como identidade básica mais geral dos agricultores de origem europeia, sendo dela excluídos aqueles chamados de caboclos ou brasileiros. Concretamente, colono é a categoria designativa do camponês, mesmo quando este possui outra ocupação além da agricultura, e sua marca registrada é a posse de uma colônia (mesmo reduzida em tamanho) - a pequena propriedade familiar" (SEYFERTH, 1992, p. 3).

<sup>68</sup> José Feliciano Fernandes Pinheiro (1774-1847).

<sup>69</sup> Não se deve perder de vista que a Alemanha, como país constituído, ainda não existia em 1824. A unificação dos vários estados alemães em uma única nação só se dá em 1870.

<sup>70</sup> Os melhores documentos para se certificar desta constatação são os livros eclesiásticos da igreja católica preservados tanto na Mitra de Porto Alegre quanto na Mitra de Novo Hamburgo. Os livros de casamentos da paróquia de São José do Hortêncio são bem emblemáticos neste quesito.

Uma vez aqui chegados, os primeiros imigrantes receberam alguns mantimentos e ferramentas antes de se dirigirem aos seus lotes designados. Estes lotes estavam situados em território tomado por florestas espessas e distantes. A colônia de São Leopoldo abrangia um território que partia da sede propriamente dita até os primeiros degraus da serra no *Königsberg*<sup>71</sup>, já em terras onde hoje é a cidade de Dois Irmãos e dali, até o *Jammertal* e *Tannenwald*<sup>72</sup>, hoje territórios de Picada Café e Nova Petrópolis, respectivamente. Isto resultou, inicialmente, em comunidades extremamente isoladas, não somente pela distância como pelas condições precárias de transporte e locomoção.

De qualquer forma, os colonos, uma vez estabelecidos nos lotes que lhes cabiam, passavam a tentar alguma forma de organização comunitária primitiva que era composta, basicamente, de uma igreja ou capela, um cemitério e, se possível uma escola, uma vez que eram estas três *instituições* que lhes permitiam manter coesa sua união<sup>73</sup>. Tanto católicos como protestantes tiveram que conviver com a falta de uma cura espiritual que lhes assistisse e, da mesma forma, de professores capacitados para instruírem seus filhos. Padres brasileiros e pastores evangélicos, por muitas décadas, visitavam as picadas esporadicamente, e somente com a gradativa organização dos sínodos protestantes e a vinda de padres jesuítas católicos de fala alemã já no distante ano de 1848 que as comunidades foram mais bem servidas.

Entretanto, apesar das dificuldades, estes imigrantes distinguiam-se da população nacional justamente neste quesito, ou seja, mesmo não possuindo condições materiais suficientes procuravam não descuidar do espírito (religião) e da mente (educação), até por estarem ambas intimamente relacionadas. Não sendo, entretanto, um processo voluntário, para que isso fosse possível era necessário que existisse uma tradição vinculada. Esta tradição veio de sua pátria de origem, apesar das divergências de opinião sobre quem seria o responsável pelo seu enraizamento.

Emílio Willems, em seu livro *A Aculturação dos Alemães no Brasil*, afirma que os alemães estavam “habitados a considerar a escola como instituição imposta à

---

<sup>71</sup> Königsberg, ou Morro dos Reis situado no bairro Travessão, antigo Schwabenschneiss (Picada dos Suábios). Trata-se de um morro com dois cumes que, de longe, parece uma coroa. Visto de São Leopoldo, foi este morro que deu nome à Picada dos Dois Irmãos, por parecerem dois morros gêmeos.

<sup>72</sup> Bairro de Pinhal Alto em Nova Petrópolis.

<sup>73</sup> Mais tarde, quando as comunidades já estarão mais organizadas e estabilizadas se acrescentará junto à igreja, ao cemitério e à escola as sociedades, sejam de canto ou de tiro.

comunidade aldeã pelas autoridades” e que “em parte nenhuma da Alemanha, a escola surgiu como iniciativa própria das populações campestres” (WILLEMS, 1946, p. 381). Ele informa que devido a isso os imigrantes inicialmente possuíram uma postura passiva no Brasil, na qual eles esperavam do governo a provisão de classes para seus filhos, uma vez que em sua pátria de origem era o Estado que providenciava escolas públicas e gratuitas.

Esta opinião não é compartilhada por Lúcio Kreutz em seu artigo *Modelo de uma Igreja imigrante: educação e escola*. Segundo ele, “entre os imigrantes alemães no século XIX, diferentemente de outras etnias, a escola era, já havia três séculos, uma instância forte de apoio para o processo educacional. Isto tem sido fruto de iniciativas comunitárias, não do Estado” (KREUTZ, 1998, p. 202). Entretanto, Kreutz reconhece que o território germânico, por ser composto de vários estados independentes ou de interdependência entre eles proporcionava disparidades em relação à postura de cada um deles no quesito educação, naquilo que ele chamou de “principados de tendências conflitantes” (ibid., 1998, p. 202).

Devido a isso, ele procura demonstrar que, na verdade, o Estado interveio de fato na questão da organização, normatização e fiscalização das escolas, mas isso em tempos mais tardios. Assim, ele menciona o Plano Geral de Escolas de 1736 de Guilherme I, rei da Prússia; os Regulamentos Escolares de 1763 de Frederico O Grande; o Código Geral Civil de 1794 de Frederico Guilherme II; por fim, a Reforma Educacional de Humboldt, na Prússia, de 1806-1813, e a de Niethammer, na Baviera (KREUTZ, 1998).

Mas um detalhe: até a reforma educacional de 1806, os estados alemães restringiam-se a obrigar as comunidades paroquiais a manterem suas próprias escolas, inclusive subsidiando os professores, quer com valores oriundos de mensalidades pagas pelos pais dos alunos, quer com ajuda material, como lenha e pasto para os seus animais, delegando, desta forma, a responsabilidade a fim destas comunidades auto-organizarem-se. Isto significa que os camponeses que imigraram posteriormente para o Brasil já possuíam a tradição do que viria a ser conhecido como *associação escolar*. Willems acredita que esta forma de organização seja oriunda de um ambiente nacional, engendrada já quando acomodados no Brasil. Ele insiste na questão da falta de experiência com autogestão, ao afirmar que:

Frustrados na sua expectativa de receber, como no país de origem, escolas públicas, os imigrantes alemães estavam entregues a si próprios quanto à solução do problema de educação escolar. No patrimônio cultural que traziam não havia experiências que pudessem imediatamente ser aproveitadas, pois a escola lhes viera de fora e permanecera alheia às iniciativas da comunidade (WILLEMS, 1946, p. 390).

Vendo a situação por este ângulo, ele colocava o imigrante camponês como um ser dependente que esperava tudo das autoridades e que, somente saíam desta inércia ao perceberem que estavam largados por si só, não nutrindo esperanças de ajuda ou auxílio. Por isso ele entende que:

Nessas condições, o primeiro passo foi, provavelmente, uma espécie de “escola doméstica” em que a família mais interessada na instrução de seus filhos reunia estes e, talvez, mais algumas crianças da vizinhança próxima para a aula dada na própria moradia. [...] Os primeiros professores que se ofereceram eram pessoas inválidas que não podiam trabalhar na roça. Como havia necessidade de remunerá-las, os colonos interessados na alfabetização de seus filhos rateavam as despesas comprometendo-se a pagar uma mensalidade que, às vezes, consistia em espécie. Esta foi a origem da *associação escolar*, instituição essa que mais tarde havia de imprimir um cunho característico à cultura teuto-brasileira (ibid., 1946, p. 391, grifo do autor).

De qualquer forma, mesmo os governantes germânicos dispendo o Estado de um fundo de ajuda para aquelas comunidades mais pobres que não possuíam condições de manter suas escolas, não significa que elas poderiam ser consideradas públicas. Após a reforma de 1806, iniciou-se um processo que traria consequências para o sistema educacional alemão: a reação religiosa contra as tentativas de laicização das escolas. Tanto católicos como protestantes viam essa intromissão do Estado como uma ameaça.

Agora sim, poder-se-ia falar em escolas públicas, vinculadas a um projeto de poder e nação. Querelas entre Estado e Igrejas permaneceram uma constante pela metade do século XIX, com uma breve vitória religiosa pelo predomínio na educação, mas tendo seu desfecho já quando da Alemanha unificada, quando o todo-poderoso ministro Otto von Bismark conseguira com que os jesuítas fossem expulsos do país devido à questão do *Kulturkampf*. Esse ato acaba, inadvertidamente, por influir na própria educação do Rio Grande do Sul, uma vez que muitos destes religiosos acabaram por se dirigir a esta província.

É importante que se faça esta digressão para se poder entender a dinâmica em que a questão educacional imigrante estava envolvida. E porque não é possível

concordar com Willems que o imigrante esperasse pelo governo algo que sua própria tradição lhe ensinava a não esperar dele. É verdade que ele parece se referir à atitude dos imigrantes em relação às escolas públicas e que ensinassem o português. Percebe-se, a todo o momento, a intenção de justificar a predileção do imigrante germânico pelas escolas comunitárias ou paroquiais em detrimento das públicas e nacionais, ineficientes ou inexistentes.

Não podemos esquecer, igualmente, que ele escrevia em 1946, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial. Preconceitos que já vinham desde os tempos do Império, intensificando-se quando da Primeira Guerra Mundial e atingindo seu ápice com o flagelo do nazifascismo, volta-se contra aqueles considerados “estrangeiros”, mesmo tendo nascido no Brasil. Estes imigrantes e descendentes eram constantemente acusados “de quererem constituir um Estado no Estado” (JAHN, 1871, p. 52). Era necessário, assim, explicar que o fato desses imigrantes alemães manterem-se tão aferrados ao seu “sistema de ensino” era devido menos a uma lealdade à sua língua, à sua antiga pátria (que a maioria nem reconhecia), às suas tradições religiosas e costumes, e mais ao fato do descaso com que a sociedade brasileira sempre tratou a sua educação que obrigava estes indivíduos a procurar soluções para seus próprios problemas.

Willems, assim, conceitua a educação, a cultura e as formas de transmissão e sua importância para as sociedades, ao apresentar que:

O caráter institucional da educação torna-se cada vez mais nítido, manifestando-se, finalmente, na sua forma mais concreta que é a escola. Vê-se, portanto, a necessidade de encarar a educação sob dois aspectos: como parte integrante das culturas humanas e como mecanismo de transmissão destas próprias culturas [...] À vista dessas reflexões simples, mas fundamentais, o estudo das culturas encerra, necessariamente, um exame de seus mecanismos de transmissão. Se estes revestem a forma de sistemas educacionais, o seu estudo em separado somente pode ser infrutífero. A educação é alguma coisa essencialmente funcional. Separá-la de seu contexto cultural significa anular-lhe a razão de ser. Embora óbvia, essa verdade é muitas vezes esquecida, sobretudo quando se trata da educação escolar (WILLEMS, 1946, p. 377).

A seguir, ele analisa as tradições alemãs e brasileiras na qual:

Comparando o sistema educacional brasileiro do começo do século passado com o dos imigrantes alemães, a primeira impressão é a de uma disparidade completa. Os colonos germânicos vinham de uma cultura em que a comunicação já dependia, em grande parte pelo menos, do conhecimento da escrita. Portanto, a escola de alfabetização, embora



houvesse tido desenvolvimento bastante desigual nos diversos Estados alemães, exercia uma função vital na perpetuação cultural. O mesmo já não se pode afirmar das culturas caboclas do Brasil, as únicas quase com que os povoadores germânicos estabeleceram contato, nas primeiras décadas da colonização. A causa mais profunda pela existência da escola de alfabetização entre as populações rurais do litoral e da campanha rio-grandense, era a sua *inutilidade*. As relações sociais que exigem o uso de símbolos gráficos, tinham atingido a um nível embrionário apenas (ibid., 1946, p. 377-378, grifo do autor).

A sua obra, entretanto, adquire importância na medida em que traz dados interessantes sobre as estatísticas do sistema educacional rio-grandense, apesar de muitas vezes haver contradições percebidas pelo próprio autor. Ele reafirma o que outros estudiosos antes dele também já haviam percebido acerca das deficiências relativas ao ensino no Brasil, ou seja, considerava que a má preparação de professores, a total ou ineficiente observância e inspeção dos órgãos competentes do governo e, o que é mais sintomático, *o desleixo dos pais* eram os principais responsáveis pelo atraso em que a educação se encontrava em vista de países mais civilizados. Aos professores são imputadas acusações que vão desde charlatanismo (por quererem se passar por médicos nas comunidades atendidas), envolvimento com política, jogos de azar, predileção por festas e bebidas, atestando que muitos deles não possuíam condições morais para exercer sua profissão<sup>74</sup>.

Assim Willems, contraditoriamente, afirma que “em contato com essa sociedade em que a escola era um elemento adventício, de vida precária e mal integrado, os imigrantes alemães tentaram perpetuar a sua escola” e que “[...] não se resignando à falta de escolas, já que o governo não lh’as dava, multiplicavam, os colonos, as particulares” (ibid., 1946, p. 381-385). Percebe-se de sua fala que os agora colonos não eram passivos quanto à sua atitude em criarem e manterem suas escolas.

Muitos políticos ao longo do Império e também na República advertiram pela necessidade de escolas públicas em que fosse ensinada a língua portuguesa aos estrangeiros e assim os integrassem na sociedade. Pouca ou nenhuma atenção foi dada ao tema, apesar de alguns relatórios mencionarem a urgência de medidas. Este foi o caso exposto no Relatório de Abertura da Assembleia Legislativa Provincial em 1º de outubro de 1852, presidida interinamente pelo vice-presidente

---

<sup>74</sup> Esta acusação era imputada também a muitos pastores protestantes.

Luiz Alves Leite de Oliveira Bello, na ausência do titular Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias.

Após desculpar-se por não poder contribuir com “abundantes ideias de melhoramentos” devido à inexperiência e a *falta de tempo* consumido com a “grande affluencia de assumptos da administração geral”, ele se refere à questão da instrução pública nos seguintes termos, queixando-se que:

Duas vezes tem estado a concurso as duas cadeiras de 1º letras creadas pela lei n. 227 de 28 de Novembro do anno passado para as picadas do Campo Bom, e Dous Irmãos; na colônia de São Leopoldo; e não tem apparecido concorrentes: parece que os logares não convidão (RIO GRANDE DO SUL, 1852, p. 10).

Logo a seguir, ele alerta para o perigo da falta do ensino da língua nacional:

É ainda escassa a instrução primaria no idioma nacional em toda aquella colonia: os colonos preferem aprender nas escolas particulares da lingua allemã. Senão prohibirdes a profusão dessas escolas, e não impozderdes alguma multa aos pais dos meninos, que as frequentarem antes de estarem convenientemente instruidos na leitura, e escripta da lingua nacional, os filhos dos colonos pouco frequentarão as nossas escolas, e serão sempre estrangeiros no nosso paiz (ibid., 1852, p. 10).

Contraditoriamente, o governo só não aplicou as recomendadas sanções contra os pais como, antes pelo contrário, em muitos casos foram incentivadas e subsidiadas pelo mesmo. Ao fim e ao cabo, acontece que passaram a acusar os imigrantes de algo que não tinham culpa: a vontade de se integrarem. Isso porque não perceberam que, ao não lhes dar escolas nas quais o ensino fosse na língua portuguesa, os imigrantes tenderiam a ser organizar e, conseqüentemente, comunicar-se na única língua que conheciam: a sua. A língua passa a ser, então, o elo e propagador de uma cultura que começa a se organizar, ou seja, a teuto-brasileira:

Os primeiros imigrantes optaram pelo alemão porque não lhes restava outra possibilidade. Com o crescimento da nova sociedade, a função da língua alemã torna-se vital, pois dela dependem quase todas as relações essenciais dentro das comunidades. Pouco a pouco, ao valor utilitário da língua alemã vem-se *associando um valor simbólico*, pois à medida que as comunidades teuto-brasileiras vão tomando feições mais definidas, as suas instituições, sobretudo igreja e escola, fazem da transmissão da língua um culto. Ela vem a simbolizar valores étnicos, religiosos e, mais recentemente, também políticos [período dos ideais nazistas]. Ministros e professores vindos da Alemanha mantêm vivas, na medida do possível, relações

culturais em que a língua continua representando o valor básico (WILLEMS, 1946, p. 386, grifo do autor).

Por fim, Willems relata que as escolas nacionais “representavam uma necessidade imperiosa para os primeiros colonos os quais, justamente por pouco numerosos e economicamente dependentes do meio brasileiro, precisavam do vernáculo como meio de comunicação” (ibid., 1946, p. 381).

A este respeito, uma obra muito interessante sobre o *modus operandi* das colônias alemãs no Rio Grande do Sul é apresentada pelo “Cavalleiro da Imperial Ordem da Roza, Cidadão Brasileiro” Adalberto Jahn, com seu pequeno livro *As Colonias de São Leopoldo na Provincia Brasileira do Rio Grande do Sul, e Reflexões Geraes sobre a Immigração Espontanea e Colonisação no Brazil*.

Este livrinho, na verdade, é um documento de propaganda direcionado para os países em que a imigração possuía um maior apelo, especialmente a Alemanha e, logo depois seria também a Itália, ambos os países em processo de unificação naqueles anos de 1870 e 1871, respectivamente. Acresce do fato que o Brasil parecia não gozar de uma boa reputação como porto seguro para imigrantes devido às várias queixas sobre maus tratos, não cumprimento de promessas, etc. A situação chegou a tal ponto de a Prússia tentar restringir a imigração para o Brasil por alguns anos. Isto porque, segundo Dreher:

[...] as lacunas da legislação (especialmente no tocante à situação jurídico-legal dos protestantes) e outros inconvenientes levaram o Estado prussiano a promulgar, a partir de 1853, leis que protegessem, por um lado, seus imigrantes e que, por outro lado, limitassem a emigração para o Brasil. A mais famosa destas leis é o *Rescrito de von der Heydt*, promulgado em 1859. O Rescrito de von der Heydt não proibia a emigração para o Brasil, como muitas vezes podemos ler, mas pretendia proteger os súditos prussianos, desejosos de emigrar, ante agentes inescrupulosos (DREHER, 1984, p. 33; grifo nosso).

Diante desta situação, Jahn afirma, em seu prefácio, que os difamadores do país consideram-no como “séde do refugio da sociedade humana”, e que por isso “está soffrendo, como talvez nenhum outro paiz do mundo, censuras até hoje mal cabidas e injustas” (JAHN, 1871, p. V). Queixa-se que, quando do surgimento da lei do governo prussiano restringindo a imigração para o Império, não houve nenhum movimento das autoridades brasileiras em favor de reverter a situação, afirmando que “os seus próprios diplomatas pouco tem feito neste sentido” (ibid., 1871, p. VI).

Adalberto Jahn, então, pretende, através de dados, mostrar o quanto o Brasil, em especial, as colônias do sul, possuía de potencial. Aqui, o que nos interessa particularmente é o que ele nos diz sobre a situação educacional destas colônias. Da mesma forma que Willems, nos anos 1940, e outros historiadores muitos anos depois<sup>75</sup>, Jahn também via o isolamento como causa maior de prejuízo para a educação como modo de assimilação<sup>76</sup>. Desta forma, ele já escrevia, em 1871, que:

Com quanto as igrejas sejam tão estreitamente ligadas ás escolas e á influencia d'aquellas, ou antes á dos padres de ambas as confissões, sobre o ensino destas seja de grande vantagem, como accotécô á respeito da instrucção da população allemã, todavia a circumstancia já notada da especie de isolamento, em que esta se conservara do resto da sociedade, fôra prejudicial á instrucção, que poderião as crianças ter recebido nas escolas brazileiras, onde aprenderão a lingua do paiz (JAHN, 1871, p. 61).

Na presente pesquisa, apesar de não abordarmos a *tese do isolamento* destes imigrantes, que vem no bojo da “Teoria da Aculturação”, e que, por muitos anos foi a teoria predominante nos meios acadêmicos, especialmente da Sociologia, são necessárias algumas palavras de esclarecimento. De acordo com Diehl (2021, p. 15), “durante a década de 1960, a ideia de aculturação e assimilação começou a ser questionada no meio acadêmico. Ambas passaram a ser consideradas etnocêntricas e alicerçadas em vieses colonialistas”.

Este mesmo autor aponta que a tese do isolamento havia se tornado a “motriz para a explicação da “permanência”” (ibid., 2021, p. 16) da identidade étnica dos imigrantes. Nos últimos anos, entretanto, as pesquisas passaram a não focar mais somente nesta tese de isolamento, uma vez que procuram apresentar a “inter-relação de diversos grupos étnicos no Brasil” (ibid., 2021, p. 16)<sup>77</sup>.

<sup>75</sup> Entre outros Egon Schaden, que justamente substituiu Emilio Willems na cadeira de Antropologia na Escola de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP), na qual ele era professor.

<sup>76</sup> A justificação de Willems relativa ao isolamento dos imigrantes e seus descendentes se dá pela falta de educandários que os integrassem à sociedade brasileira. Integração esta que passaria pelo aprendizado da língua do país.

<sup>77</sup> Além disso, em relação à etnicidade, Diehl, apoiando-se nos estudos de Fredrik Barth na África, afirma que: “A manutenção das fronteiras étnicas necessita da existência de trocas entre grupos, isto significa que um grupo se manter isolado não é o que vai fazer com que seja mantida a identidade étnica [...] Então, esta ideia vai em desacordo com antigas teses sobre os grupos de imigrantes no Brasil, em que o isolamento destes é que havia possibilitado a sua manutenção étnica e a não assimilação; e compactua com as atuais perspectivas acadêmicas. Na verdade, é justamente a existência de contatos interétnicos que vai fomentar a manutenção e ressignificação da diferenciação dos grupos entre si. Consequentemente, ao longo do tempo as fronteiras étnicas podem manter-se, reforçar-se, desaparecer, ou transformar-se em algo diferente de outrora. Deste modo, a etnicidade é ressignificada socialmente, não é inerente aos grupos étnicos” (DIEHL, 2021, p. 49).

Desta forma, assim como a preservação da etnicidade, igualmente o conceito de isolamento dos imigrantes em relação à política, religião e/ou questões sociais é contestada pela historiografia recente. Historiadores como Marcos Antônio Witt e Marcos Justo Tramontini contestam a ideia de que os imigrantes não interagiam com o seu meio, vivendo como que em ilhas isoladas. Assim como nós mesmos temos afirmado nesta pesquisa acerca da iniciativa dos imigrantes não esperarem por soluções do governo para a questão educacional, da mesma forma Witt<sup>78</sup> e Tramontini<sup>79</sup> defendem que os imigrantes não eram indiferentes à política ou avessos à integração com a sociedade brasileira. Antes pelo contrário, eles se posicionavam e “passaram a disputar espaço político-social” (WITT, 2013, p. 03).

Jahn, entretanto, percebe a imperiosa necessidade de integrar o imigrante social e economicamente, o que só se daria pela educação e o uso da fala nacional. Após fazer uma digressão sobre as crianças que só podiam aprender deficientemente devido à constante companhia com os pais “que pela maior parte e com dificuldade sabem ler e escrever” e com professores despreparados que “mal lhes poderiam ensinar os primeiros rudimentos” (JAHN, 1871, p. 61), ele afirma que os padres possibilitariam a vinda de mestres mais habilitados, mas:

[...] esses mesmos só podião ensinar na lingoa do paiz natal, que éra a que os alumnos fallavão em casa de seus pais, entretanto que éra indispensavel que mais tarde apprendessem a do paiz, sua nova patria, afim de lhe serem uteis, não só como trabalhadores, ou jornaleiros, mas tambem como cidadãos prestaveis á outros serviços e occupações sociaes (ibid., 1871, p. 61-62).

Mesmo escrevendo tardiamente, ou seja, em 1871, o discurso da importância do imigrante como mão de obra continua forte. Igual discurso de Oliveira Bello, em 1852, que clama por “braços industriais a sua agricultura, e artes” (RIO GRANDE DO SUL, 1852, p. 10). Mão de obra que visava substituir a escrava, que apesar da forte pressão internacional, ainda se mantinha firme no Brasil. A educação, assim, passa a adquirir uma feição utilitarista que visa menos à formação do cidadão enquanto ser e mais como objeto gerador de riquezas.

<sup>78</sup> Ver, entre outros trabalhos, seu artigo: Trabalhadores e responsáveis pelo progresso... ou agentes político-sociais e formadores de redes; Leituras e visões sobre a imigração no Brasil. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013. Disponível em: <https://cdsa.aacademica.org/000-010/321>.

<sup>79</sup> Para um aprofundamento maior ver seu livro: A organização social dos imigrantes – a colônia de São Leopoldo na fase pioneira (1824-1850).

Em relação aos dados estatísticos apresentados por Jahn, depreende-se que apesar da competição entre as escolas públicas e as particulares-comunitárias, as últimas possuíam uma prevalência inquestionável. Para dados de 1871, as aulas públicas com professores alemães e que ensinavam nas duas línguas perfaziam 171 alunos nas localidades de São José do Hortêncio, Lomba Grande e Dois Irmãos (*Baumschneiss*). As escolas particulares e com professores alemães eram 23 estabelecimentos com 1.176 alunos.

Algumas localidades contavam com mais de uma escola, como era o caso de Dois Irmãos (que competia neste quesito com a sede, mas possuía mais alunos) com cinco, Picada Café com três, Ivoti (*Berghanerschneiss*) com duas e São Leopoldo com cinco estabelecimentos. As demais localidades, incluindo Picada 48 (Baixa *protestante* e Alta *católica*), possuíam pelo menos uma escola. Ele menciona, ainda, escolas particulares mistas em Nova Petrópolis, Sapiranga (*Leonerhof*), Escadinha (em São Sebastião do Caí) e Bom Princípio.

As *aulas brasileiras* que eram subsidiadas pelo governo provincial e cujo ensino era exclusivamente em português perfaziam seis estabelecimentos contando um total de 167 alunos. Por fim, ele faz um demonstrativo interessante sobre o quadro geral da província:

Segundo os dados apresentados [no] documento do inspector geral, tem a provincia 450,000 almas (talvez seja superior a 600,000). Destes habitantes 11,360 alumnos de ambos os sexos frequentão as escolas, assim publicas, como particulares; sendo aquellas em numero de 100 para meninos, e de 67 para meninas; e estas em numero de 107, das quaes 49 providas de professores allemães (JAHN, 1871, p. 63).

Assim, ele conclui comparativamente acerca das populações nacionais da província e imigrantes e descendentes que:

Deste resumo estatistico collige-se, que a quarta parte de todos os alumnos na provincia se compõe de individuos pertencentes ao elemento germanico, o qual já por si contribue para a população inteira da mesma provincia com 1/9 de seus habitantes (ibid., 1871, p. 65).

Sendo uma obra de propaganda, ele compara positivamente a situação de professores públicos do Brasil em vista daqueles na Europa, atestando que:

Os professores publicos, que são mais bem pagos do que na Europa, tem ainda a vantagem de serem vitalicios nos seus empregos, e de receberem

uma pensão, ou aposentadoria, quando, por sua idade e certo tempo de serviço, ou por molestias, se achão inhabilitados para o cumprimento de seus deveres (ibid., 1871, p. 63).

Além disso, ao afirmar que cada município possuiria um inspetor de instrução pública, o qual era subordinado a um inspetor geral, cuja função seria supervisionar as escolas tanto públicas como as particulares, ele passa a impressão de que o sistema público de educação na província funcionaria de forma satisfatória.

De qualquer forma, o que pretendemos mostrar aqui é que, dentro do processo de evolução da educação no Rio Grande do Sul, a imigração desempenhou um papel primordial. Paralelamente a um sistema de educação pública, ineficiente na maioria dos casos, mas existente, desenvolvia-se o sistema de educação particular originário das populações imigrantes, primeiro no formato comunitário, precário e deficiente nos seus primórdios, depois no formato paroquial, vinculado às confissões religiosas, já mais desenvolvidas e com projetos definidos de educação.

Ambos os modos, público e particular, concorreram entre si pela preferência de uma clientela inserida em uma sociedade altamente fragmentada em classes antagônicas, cujos interesses divergentes não colaboravam em nada por um projeto sério de educação. Não podemos perder de vista o fato que, apesar de uma maior escolarização das populações imigrantes e de seus descendentes em relação à população nacional, isto não significava superioridade de classe.

Esta escolarização era tão básica que não possibilitava a estes indivíduos qualquer pretensão de ascensão, quer econômica, quer política, quer social. Os colonos aparentemente nem cobiçavam a tanto, o que não significa que não existissem aqueles que sonhassem com objetivos de vida maiores. Sua educação rudimentar atendia um propósito que remontava muitos séculos.

A seguir, em *Ethos e Capital Cultural*, tentaremos explicitar um pouco mais como esta tradição escolar trazida pelos imigrantes desenvolveu-se, demonstrando que a educação já era um valor enraizado quando da chegada destes ao Brasil.

## 2.1 ETHOS E CAPITAL CULTURAL

*“Disse-me, uma vez, um colono bem letrado, proveniente da Alemanha, quando interpelado por mim por que seus filhos eram tão mal instruídos que nem sequer sabiam*

*ler: quero que meus filhos não fiquem tão inteligentes como eu; não precisarão então aborrecer-se tanto no mundo como eu! Seus filhos permaneceram analfabetos”.*  
(Pastor Heinrich Wilhelm Hunsche in HUNSCHE, 1981, p. 69)

Este caso, contado pelo pastor e professor alemão Heinrich Wilhelm Hunsche, avô do historiador gaúcho Carlos Henrique Hunsche, é bem emblemático. Por seu relato percebe-se o peso que a educação possuía para os imigrantes, especialmente de origem germânica, e o que ela implicava para muitos destes. Poderíamos falar, assim, de uma valoração da educação como um *ethos* intrínseco à cultura germânica, cujo significado só pode ser entendido e compreendido em seu contexto de construção histórica.

Chegando ao Brasil na segunda metade do século XIX, o pastor Hunsche depara-se com uma sociedade teuto-brasileira em formação há mais de cinquenta anos. Assumindo as paróquias evangélicas luteranas situadas entre Nova Petrópolis, São José do Hortêncio e Linha Nova (*Neuschneiss*), ele não tem elogios a fazer sobre o estado de coisas que encontra. Ressentido, ele relata que:

Em Nova Petrópolis, existiam já algumas escolas e, na sede (Stadplatz), uma, subvencionada pelo governo. Mas todas eram pouco frequentadas. As grandes distâncias, as péssimas estradas e ainda a indiferença incrível por parte de muitos pais eram empecilhos quase insuperáveis para o desenvolvimento escolar [...] Na maioria dos casos, os colonos viviam tão dispersos [...] que, mesmo com a melhor intenção, não podiam levar seus numerosos filhos à escola. Os professores, muitas vezes, levavam a culpa por muitos destes males. Alguns eram dados à embriaguez e completamente inadequados para o magistério. Quem não encontrava emprego para subsistir em Porto Alegre, vinha para a colônia e tornava-se professor ou mesmo pastor. Para isso, até o mais depravado servia. Ao escrever estas linhas, aparecem diante de minha alma umas tantas existências fracassadas e deportadas da Alemanha, e nelas tenho que pensar com a mais profunda pena. É óbvio, havia exceções, louváveis até, e elas deveriam ser lembradas também (Pastor Heinrich Wilhelm Hunsche in HUNSCHE, 1981, p. 69).

Estas são palavras de um pastor ordenado, com sólida formação intelectual, e enviado pela Igreja da Alemanha com o intuito de atender seu rebanho cristão no Brasil. Sua missão é dupla: *ensinar e salvar*. É o período em que muitas escolas particulares no Rio Grande do Sul deixam de ser gradativamente comunitárias para se tornarem paroquiais. Não que este ideário (ensinar e salvar) se tivesse perdido, mas católicos e protestantes procuram retomar mais enfaticamente algo que remontava desde os tempos de Lutero: a educação como instrumento da piedade cristã. Kreutz explica, a este respeito, que:



Na década de 1820, quando vieram os primeiros imigrantes alemães, havia apenas uma escola pública na região de São Leopoldo, porém, estava sem professor. Imigrantes, católicos e evangélicos, iniciaram então o processo de implantação de escolas comunitárias que, inicialmente, não estavam vinculadas a um projeto específico de igreja. Porém, a partir de 1870, iniciou uma fase de presença marcante das igrejas, católica e luterana, em relação ao processo escolar, definindo-o como espaço privilegiado de ação pastoral (KREUTZ, 1998, p. 202).

É preciso atentar para a fala de Kreutz ao afirmar que quando se iniciou o processo de criação de escolas entre os imigrantes *não havia nenhum projeto vinculado especificamente à ou às igrejas*. Isso reforça ainda mais o que exaustivamente foi demonstrado no tópico anterior: *os imigrantes não esperaram por iniciativa do governo brasileiro ou das igrejas católicas e protestantes para provê-los com escolas*. Está claro que havia o desejo de que houvesse. Não as havendo, eles mesmos as providenciaram. Para que isso acontecesse, urge compreendermos como este sentimento de valor se formou entre estes imigrantes alemães.

O processo de educação entre imigrantes alemães iniciou-se, aqui no Brasil, no sistema de *Gemeindeschule* ou escolas comunitárias<sup>80</sup>. Seu modo básico de organização consistia em uma pequena escolinha (perto ou junto à igreja ou capela, ou na casa do professor mesmo), em um professor (formado ou não), e cartilhas improvisadas (confeccionadas pelo próprio professor, quando as havia). Esta é a configuração que, sobretudo a maioria dos historiadores e os relatos preservados que nos chegaram, concordam. Em relação aos prédios escolares, por exemplo, Willems diz que:

A construção do prédio escolar e, mormente, sua localização, provocaram quase sempre dissídios entre os colonos. Os mais influentes naturalmente queriam que a escola fôsse construída nas imediações das suas casas que, não raro, eram as vendas do distrito [...] as escolas eram, em regra, barracões de madeira cuja localização encontrava grandes dificuldades devido à rarefação demográfica (WILLEMS, 1946, p. 386-397).

Devido à circunstância de muitos pastores e padres exercerem também o magistério juntamente com a catequese, isto fazia com que “frequentemente a escola [fosse] um anexo da casa paroquial” (KREUTZ, 1998, p. 204). O que se pode dizer a este respeito é que, de fato, as primeiras escolas devem ter sido precárias,

---

<sup>80</sup> Vier menciona que, pelo menos em Dois Irmãos até 1850, as escolas eram denominadas de *Notschulen* ou escolas de necessidade (1999, p. 164).

da mesma forma como a maioria das primeiras capelas religiosas o foram. A improvisação fazia parte da rotina destes primeiros imigrantes.

Quanto aos professores, é igualmente característico o que muitos historiadores afirmam destes mestres, que na maioria das vezes se viram em situações atípicas à suas aspirações pessoais. Por algum motivo, os relatos sempre pareceram um tanto contraditórios, e em geral desabonando ou diminuindo a importância destas pessoas que, mesmo não formadas, dedicavam-se a uma atividade que a maioria não se sentia capaz para exercer.

O pastor Hunsche refere-se a muitos destes como seres de “existências fracassadas”. Vier afirma, por sua vez que, apesar da grande importância que os imigrantes sempre deram à educação, “para amenizar a falta de escolas e de professores, no início da colonização, eram escolhidos como professores aquelas pessoas que, por um ou outro motivo, não podiam trabalhar na lavoura” (VIER, 1999, p. 168). Willems, igualmente é taxativo, a ponto de generalizar que:

A escolha do professor obedecia, desde o princípio, a um *princípio negativo*: somente indivíduos inaproveitáveis para outras atividades tornavam-se mestres. Nem sempre o professor surgiu da comunidade local, pois esta frequentemente não dispunha de pessoas instruídas a ponto de poderem transmitir o mínimo de conhecimentos exigido. Não raro, as condições materiais em que o professor havia de viver e trabalhar pareciam inaceitáveis aos membros da comunidade. Somente em casos excepcionais, os mestres tinham uma formação profissional por modesta que fôsse (WILLEMS, 1946, p. 392; grifo do autor).

Acreditamos que exista muito de exagero nestas afirmações. Basta lembrar a quantidade de escolas existentes ainda hoje nas comunidades do interior cujos nomes homenageiam estes professores-colonos. Além disso, a maioria destes professores “improvisados” não era imprestável às lides da agricultura, uma vez que vários relatos dão conta que os horários de aula deviam ser adaptados de tal forma que o professor pudesse dar conta dos afazeres de sua colônia. E mais, não acumulavam apenas as funções de agricultor e professor.

Nos livros eclesiásticos da comunidade católica São Miguel de Dois Irmãos, por exemplo, são inúmeros os registros de batizados de necessidade, extrema-unções e enterros realizados pelo mestre-escola. Muitos davam igualmente a catequese, além de ajudar na conservação da igreja e tocar o sino. Nas comunidades evangélicas luteranas não era diferente. Levando em conta as devidas

diferenças geográficas e temporais, este mestre-escola colonial<sup>81</sup> teuto-gaúcho não se diferencia muito daquele que Ladurie identificava nas antigas aldeias francesas, onde:

Essa personagem tem um papel, e uma determinação a cumprir, na verdade tem prestígio: ao mesmo tempo que é mestre-escola, é membro do coro da paróquia, sacristão, tocador de sinos. Na hierarquia paroquial, pelo menos teoricamente, ocupa o segundo lugar, vindo depois do pároco, antes do senhor local (LADURIE, 2007, p. 252).

Na verdade, percebe-se que muito da má fama atribuída aos professores (ou pelo menos parte deles) advém de rixas e querelas existentes na comunidade. Napoleão já havia percebido o caráter de intriga entre os alemães, apesar de sua solicitude para com outros que não eles mesmos. É interessante o que Willems diz a esse respeito, pois corrobora o que afirmávamos:

Geralmente, a arrecadação das taxas escolares era feita diretamente pelo professor, circunstância essa que não podia deixar de refletir sobre o prestígio e a posição social de que gozava na comunidade. Não poucos contribuintes da caixa escolar intervinham diretamente na questão da escola. Divergências pessoais ou políticas separavam, às vezes, os colonos associados afetando desse modo a estabilidade do professor que muitas vezes era dispensado se a “oposição” conseguisse formar a maioria na associação escolar (WILLEMS, 1946, p. 395).

Existem inúmeros outros casos exemplares que igualmente demonstram esta situação. Temos a famosa briga entre o pastor Eugen Zwinger, da comunidade evangélica luterana de Dois Irmãos, e o professor Wilhelm von Zuccalmaglio, em 1902, em que o primeiro, após uma forte discussão arremessou um pesa-papéis contra o professor, resultando com isso a divisão da comunidade (metade da comunidade havia tomado o partido do professor) e causando consequências lastimáveis, inclusive com a interferência de forças policiais enviadas pelo governo estadual (STEYER, 1998). Há, também, o exemplo da diretora D1, de Picada 48 Baixa que, ao responder o questionário acerca de seu período de atuação na escola respondeu que havia sido de *“1967 a 1977, sendo que em um período fui afastada*

---

<sup>81</sup> Entendemos por escola colonial, onde atuavam estes mestre-escolas, como escolas situadas nas regiões de delimitação de assentamentos de imigrantes. Uma vez aberta a picada (caminho entre as matas para delimitar os lotes de assentamentos), cada colono passa a receber seu lote de terra que, mormente, passa a se chamar colônia. Estes lotes variavam de tamanho, sendo de até em média 70 hectares nos primeiros tempos da imigração (colônias velhas), até metade disso ou menos nas levas mais recentes de imigração e mesmo migração para as regiões mais ao norte e noroeste do Estado (colônias novas).

*por retaliação política contra meu avô e assim transferida para uma outra escola mais distante [escola Osvaldo Cruz, em Picada 14 Colônias]” (DIRETORA D1, 2021).*

Por fim, o caso do professor Alberto Meurer, de Santa Maria do Herval (*Teewald*), que possuía o costume de bater em seus alunos torna-se emblemático no sentido de demonstrar os conflitos latentes e tensos, muitas vezes, entre o povo e alguns membros proeminentes de sua sociedade.

Assim, na década de 40 do século passado, aconteceu de o pai de um aluno, que havia apanhado do mestre, vir em um momento tirar satisfações sobre suas atitudes, resultando com isso em forte discussão e, por fim, às vias de fato, com direito a socos e tudo o mais. Neste caso, o pároco local Affonso Scherer<sup>82</sup> ficou ao lado do professor e, no domingo, do púlpito proferiu um violento sermão defendendo-o e acusando a má atitude (na sua visão) do pai do aluno e dos demais membros da comunidade que ficaram contra o mestre<sup>83</sup>. O educador, apesar de influente na comunidade (além de professor, era regente do coral, músico e foi emancipacionista da cidade de Dois Irmãos), possuía um temperamento irascível, de forma que arrumou confusão até mesmo política, como depreende o seguinte relato, o qual afirma que:

Em 12 de dezembro de 1947, o Senhor Vitor Otto Schmidt, pela Aliança Democrática Leopoldense, lançou protesto em ata face a agressões feitas pelo Subprefeito de Dois Irmãos, Sr. Alberto Meurer, a diversas pessoas moradoras do Herval (ROST, 2010, p. 205).

De qualquer forma, este formato de organização, obviamente, estava muito longe daquele formato praticado nos territórios alemães. Até porque “as condições demográficas e materiais eram sempre muito diferentes das do país de origem” (WILLEMS, 1946, p. 397). Mesmo não sendo ricos na Europa, os imigrantes possuíam condições mais confortáveis daquelas que passariam a usufruir no Brasil. Deve ser dito que, aqui, não se produziu o formato de aldeia clássica, como aquele verificado na Europa. A disposição das terras adquiridas propiciava que cada imigrante morasse muito longe de seu vizinho mais próximo, tanto à esquerda como à direita nas picadas abertas na densa floresta. Apesar das vicissitudes, pergunta-

---

<sup>82</sup> Irmão de Dom Vicente Scherer (1903 - 1996), cardeal brasileiro.

<sup>83</sup> Este relato foi narrado pelos falecidos avós do autor desta dissertação, cuja avó era sobrinha do professor e o avô tio do aluno.

se, então, por que o imigrante, apesar das preocupações materiais imediatas, não perdeu de vista a educação de seus filhos?

Kreutz percebe a forte influência de uma tradição vinculada ao cristianismo, pois afirma que “é de se realçar que em diversas regiões da Alemanha, das quais são provenientes boa parte dos imigrantes, havia a tradição de pequenas propriedades rurais com tradição cristã milenar” (KREUTZ, 1998, p. 203). Barbosa explica, a este respeito, que:

A história da Educação e a história da Igreja mostram-se articuladas sendo, em determinados momentos, fonte de influências recíprocas. Foi na Idade Média que essa relação se mostrou ainda mais intensa sendo a Igreja a única encarregada pela educação escolar que visava à garantia da instrução de seus clérigos, ou seja, bispos e abades procuravam formar crianças e jovens com aspirações à vida religiosa. Dessa maneira, desde o século V, a instrução escolar passa a estar estreitamente ligada às ações da Igreja, sendo ela a responsável pela sua organização e manutenção (BARBOSA, 2007, p. 165).

Kreutz analisa, partindo de concepções de Karl Marx, que naqueles territórios alemães formaram-se comunidades rurais, cuja configuração era a mesma a qual foi transplantada para o sul do Brasil, ou seja, de *famílias pequeno-proprietárias* em que todos os membros ajudavam no trabalho, e cuja integração dava-se de forma religiosa, social e cultural. Além disso, percebe-se o quanto de conservadorismo esta sociedade para cá transplantada possuía se pensarmos que esta tradição remonta às próprias tradições comunais germânicas primitivas e medievais.

Estas comunidades compactas e coesas, que enxergavam a si próprias como bastião de resistência às grandes transformações socioeconômicas e culturais, ao longo dos tempos foram, assim, fortemente influenciadas e moldadas pela religião cristã, cuja fé lhes inspirava um forte sentimento de comunitarismo. Contraditoriamente, foi a ruptura da própria fé cristã, representada pela Reforma Protestante, que dera o ensejo para a criação e desenvolvimento das escolas comunitárias e, posteriormente, paroquiais.

Assim, primeiro Lutero com a Reforma e, na sequência os católicos, com a fundação da *Companhia de Jesus*, por Inácio de Loyola e a Contra-Reforma, inspirando-se nos seus antagonistas protestantes, iniciam a alfabetização com objetivos puramente religiosos. Aos territórios nórdicos e alemães foi dispensada uma atenção maior, pois “os padres dos países protestantes eram moralmente corrompidos e ignorantes” (ULLMANN, 1991, p. 162-163). Uma vez que

“triunfalmente, avançava em quase todos os lugares a doutrina luterana, que achou fácil presa na ignorância popular” (ibid., 1991, p. 163), Inácio fundou, então, em 1552, o *Collegium Germanicum*, cujo sucesso da instituição possibilitou a renovação da igreja católica na Alemanha. Em relação a Lutero, Barbosa pondera que:

As concepções de Lutero sobre Educação, principalmente sobre uma educação cristã, acabam perpassando todos os seus tratados e escritos na medida em que neles expõe e ataca os problemas da Igreja e também da sociedade, aconselhando-as como deveriam ser. Contudo, é em dois textos específicos que ele registra sua posição sobre a educação escolar: *Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs*, carta escrita em 1524, e *Uma prédica para que se mandem os filhos à escola*, sermão proferido em 1530 (BARBOSA, 2007, p. 165 e 166; grifos da autora).

A respeito do reformador alemão, Ladurie (2007, p. 251) diz que “por volta de 1530, Lutero deu o tom: a escola, disse ele, é uma arma, uma lança que é preciso brandir contra o diabo; graças à escola, a Bíblia, que é o primeiro dos livros, foi posta ao alcance do fiel, a partir de então alfabetizado”. Agora, o fiel não mais apenas escutaria através dos ouvidos, mas também veria através dos olhos, em uma referência clara e primordial para um dos principais dogmas luterano: a total independência em termos de consciência de fé, que só é possível através da própria interpretação das escrituras, a qual, não só, mas, principalmente, faz-se lendo.

Devido a isto ele defende que em uma proposta de novo currículo educacional, tendo a Bíblia como base primordial, o ensino de línguas antigas seria de suma importância. Esta postura era condizente com o pensamento humanista e propagador do Renascimento<sup>84</sup> em terras germânicas, e visava:

[...] que os cristãos tivessem não somente livre acesso à Bíblia, mas fossem capazes e tivessem condições de interpretá-la sem mediação. A aprendizagem das línguas seria, então, um instrumento para a garantia da liberdade do cristão no conhecimento da Escritura. Para a conquista desse objetivo, a língua nacional também é valorizada, tanto que Lutero propõe a leitura da Bíblia em língua vernácula para o aprendizado das crianças no ensino elementar (BARBOSA, 2007, p. 168).

Além disso, ele também defendia o ensino de ciências, história e das chamadas artes liberais, pelo menos no que dizia respeito a um currículo de nível

---

<sup>84</sup> Período da história europeia situado aproximadamente entre os séculos XIV e XVI que se caracterizou, como o próprio nome diz, em um renascimento e valorização da Antiguidade Clássica.

secundário, naquilo que se poderia chamar de *educação totalizante*<sup>85</sup>. Em relação ao método, defendia uma escola humana, que não castigasse os alunos, pois não acreditava na autoridade pelo medo. Para ele:

[...] na escola, o ensino deveria acontecer com prazer e por meio de brincadeiras. A posição apresentada é em favor de uma educação lúdica, resgatando o exemplo da educação grega cujo alto padrão, segundo ele, se infere das qualidades do povo que nela se forjou. Se os jovens gostam de dançar, cantar e pular e estão sempre em busca de algo que lhes dê prazer, então que as disciplinas sejam estudadas com prazer e brincando (ibid., 2007, p. 171).

A importância e a valoração atribuídas à educação por Lutero era tamanha que “o Reformador não teme dizer que seu maior sonho é que pudesse ter sido mestre-escola” (LADURIE, 2007, p. 251). Kreutz também percebe em Lutero aquele que primeiro entendeu o significado da educação e da necessidade de a igreja envolver-se e desenvolver ações especiais no processo escolar. Assim, ele aponta que:

Para ele [Lutero], a educação se apresentava como atividade do corpo cristão. Na carta aos Prefeitos de Cidades Alemãs, em 1524, Lutero exortou os cidadãos e autoridades a investirem na educação cristã da juventude. Para ele, a Igreja não poderia abdicar da educação geral para todas as crianças. No Sermão n. XXX de 1530, encorajou os pastores a continuarem insistindo na instrução da juventude. E ensinou que o Ministério da Palavra compreendia pastores, professores, pregadores, leitores, capelães, sacristãos e mestres-escolas. Insistiu de que “não há recompensa que faça justiça, nem dinheiro que pague um professor ou mestre piedoso que instrui e educa fielmente os meninos” Dizia que o trabalho do professor é tão precioso que se ele, Lutero, tivesse que deixar o ministério, seria mestre-escola ou professor de meninos. Entendia a educação escolar como meio como instrumento para se suplantar o egoísmo pelo amor cristão. Na Carta Aberta à Nobreza, em 1520, sustentou que o estudo da Sagrada Escritura precisava constituir o cerne do currículo (KREUTZ, 1998, p. 216).

O mestre-escola, tanto na Alemanha como depois no Brasil, representa aquele que possibilitará a manutenção da fé, especialmente nas regiões rurais. Kreutz entende que:

Até o final do século XVIII, predominava na região da Alemanha o motivo religioso na educação. O objetivo era formar bons cristãos. Por isso, além do ensino formalizado do ler, escrever e contar, a catequese, juntamente com o ensino de rezas e cânticos era prioritária. O aspecto religioso era um quesito fundamental para a nomeação do professor. Há uma nítida

---

<sup>85</sup> Para o ensino primário a educação se centraria no catecismo cuja função era principalmente dogmática.

vinculação da concepção sobre o sentido e as funções do professor comunitário, na Alemanha, até o final do século XVIII e as características que lhe foram próprias na colonização teuta do Rio Grande do Sul (KREUTZ, 1998, p. 203-204).

Outro aspecto importante para o entendimento posterior do envolvimento da comunidade imigrante com a educação é a orientação de Lutero sobre *a quem caberia o financiamento* das escolas. Apesar de conclamar os pais para que coloquem seus filhos na escola e ajude com a sua subvenção, ele não conta apenas com a boa vontade destes e, igualmente, não pretende colocar a educação sob a chancela da igreja. Antes pelo contrário, segundo Barbosa, ele:

Propõe a responsabilidade aos conselhos municipais das diversas cidades da Alemanha, ou seja, o sustento econômico para a criação e manutenção das escolas seria de responsabilidade das instituições políticas locais [pois] dessa maneira, visto que o progresso de uma cidade não se deve contabilizar pelo acúmulo de riquezas, mas por possuir cidadãos bem instruídos, os conselhos municipais deveriam despende de todo o recurso necessário para a criação e manutenção das escolas cristãs visando o seu próprio progresso (BARBOSA, 2007, p. 173).

Talvez fosse este o entendimento de que os alemães esperassem escola das autoridades. Na verdade, precisamos entender que Lutero defendia o que hoje chamaríamos de descentralização, pois não podemos esquecer que a maioria das cidades de seu tempo não passava de simples aldeias. Ele não defende a intromissão do imperador ou dos reis no assunto. Ele defende o envolvimento dos cidadãos das cidades, que sendo pequenas, possibilitava um maior grau de engajamentos desses cidadãos.

Um último ponto também deve ser lembrado: *para quem e o que deve ser ensinado nas escolas?* Este é um questionamento que Barbosa lembra haver divergências principalmente entre os historiadores. Para alguns, Lutero defende uma escola apenas para a burguesia, com o intuito de formar uma elite dirigente. Não veem nele um defensor de uma educação do tipo popular, no máximo condescendente com uma formação elementar. Entretanto, Barbosa afirma não se encontrar nos escritos de Lutero evidências que comprovem “uma proposta de diferentes escolas para as populações, dependendo da classe a que pertenciam” (ibid., 2007, p. 174). Segundo a autora:

Ainda que apresente uma utilidade diferente para a educação escolar dependendo da situação econômica e social das crianças, faz um grande



esforço de proclamá-la como sendo uma educação para todos e não somente para uma pequena parcela da população ligada aos cargos eclesiásticos ou às famílias dos príncipes e dos que pertenciam a uma elite crescente na época. Todos deveriam frequentar a escola, ainda que ela oferecesse um ensino diferenciado (o que não fica claramente explícito nos textos em questão) e, posteriormente, cargos distintos dependendo do tipo de população (ibid., 2007, p. 174).

Dito isto, urge voltarmos aos aspectos conservadores e duradouros desta *tradição* engendrada pela *religião*, a fim de entendermos o comportamento daqueles imigrantes que se dirigiram para o Brasil. Engels afirmava que a religião frequentemente era vista como um campo distante da vida material. Isto até era compreensível se analisarmos o discurso religioso dominante por séculos, a saber, da Igreja Católica. Mas como ele demonstrou:

Toda ideologia, entretanto, uma vez que surge, desenvolve-se em ligação com a base material das ideias existentes, desenvolvendo-a e transformando-a por sua vez; se não fosse assim, não seria uma ideologia, isto é, um trabalho sobre ideias conhecidas como entidades dotadas de substância própria, com um desenvolvimento independente e submetidas tão-somente às suas próprias leis (ENGELS, 2006, p. 134).

Desta forma, ele explica que, apesar de movimentos heréticos anteriores, é a *Reforma* que de fato proporcionará o conteúdo ideológico para a ascensão da burguesia. Enquanto na Alemanha as camadas populares são sufocadas e os príncipes feudais vencem, fazendo com que a reforma luterana arruíne e estanque este país por aproximadamente 300 anos (ibid., 2006), a reforma levada a cabo por Calvino “republicaniza e democratiza” a igreja, empoderando autenticamente a burguesia, onde a religião serve, na verdade, de disfarce para os interesses desta e que, entretanto, foi este o motivo de não terem, estes protestantes-burgueses, reconhecidos seus direitos imediatamente. Porém, com o recrudescimento político, especialmente francês, houve, pela primeira vez, a possibilidade de se fazer uma revolução que não fosse religiosa e, assim:

[...] o cristianismo entrava em sua última fase. Já não podia servir de roupagem ideológica para cobrir aspirações de qualquer classe progressista; foi convertendo-se, cada vez mais, em patrimônio exclusivo das classes dominantes, que o empregam como mero instrumento de governo para manter a distância as classes inferiores. E cada uma das diferentes classes utiliza para esse fim sua religião própria e congruente: a aristocracia latifundiária, o jesuitismo católico ou a ortodoxia protestante; os burgueses liberais e radicais, o nacionalismo; sendo indiferente, para estes efeitos, que os senhores creiam ou não, eles mesmos, em suas respectivas religiões (ibid., 2006, p. 137).

Engels, assim, percebe que a religião, uma vez constituída, sempre conterà uma matéria tradicional devido ao fato de que a tradição, inserida nos domínios de toda ideologia, sempre será uma força conservadora em potencial. Porém, “[...] as modificações que se produzem nessa matéria decorrem das relações de classes, e portanto, das relações econômicas vigentes entre os homens que efetuam essas modificações” (ibid., 2006, p. 137).

O processo em que se dá o domínio dessa *tradição conservadora*, entretanto, requer método. Para Bourdieu não é possível a criação daquilo que ele chama de *hábito durável* senão pela ação de um *Trabalho Pedagógico* (TP), o qual já abordamos seu significado, anteriormente, e voltaremos a falar nele mais adiante. Este TP necessita de uma *Autoridade Pedagógica* (AuP), a qual possibilitará a ação de imposição e inculcação durável, como requer qualquer comportamento tradicional. Assim, explica Bourdieu que:

[...] Tais ações de imposição simbólica não podem provocar a transformação profunda e durável daqueles que elas atingem a não ser na medida em que se prolongam numa ação de inculcação contínua, isto é, num TP (prédica e catequese sacerdotais ou comentário professoral dos “clássicos”). Considerando-se as condições que devem ser preenchidas para que se realize um TP (“o educador, diz Marx, tem ele mesmo necessidade de ser educado”), toda instância pedagógica é caracterizada por uma duração estrutural maior do que a de outras instâncias que exercem um poder de violência simbólica, porque tende a reproduzir, na medida em que o permite sua autonomia relativa, as condições nas quais foram produzidos os reprodutores, isto é, as condições de sua reprodução: o tempo extremamente lento da transformação da AP, quer se trate do tradicionalismo da AP exercida pela família que, encarregada da primeira educação, tende a realizar mais completamente as tendências de toda AP e pode assim, nas sociedades modernas, representar o papel de conservatório das tradições herdadas, quer da inércia das instituições de ensino, cuja própria função leva sempre a se autorreproduzir e tão pouco modificadas quanto possível, à maneira das sociedades tradicionais (BOURDIEU e PASSERON, 2020, p. 53-54).

Portanto, continua ele:

*O grau de tradicionalismo de um modo de inculcação mede-se pelo grau em que ele se encontra objetivamente organizado em referência a um público limitado de destinatários legítimos, isto é, pelo grau em que a aceitação do TP secundário pressupõe que os destinatários sejam dotados do habitus adequado (isto é, do ethos pedagógico e do capital cultural próprio aos grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural)* (ibid., 2020, p. 67; grifos dos autores).

A partir deste momento, podemos falar na construção de um *ethos* relativo às concepções de educação, as quais perdurarão por séculos. Graças e devido a estas particularidades, o imigrante, uma vez aqui chegado, vendo-se desamparado no quesito educação, não hesitou em perpetuar sua tradição, porque munido igualmente de capital cultural suficiente para fazê-lo. Por quase quarenta anos nem o Estado nem a Igreja envolveram-se seriamente na educação no Rio Grande do Sul, deixando as escolas comunitárias relativamente em paz. O primeiro, por nem sempre conseguir cumprir com suas obrigações; o segundo, porque sempre pareceu confiar na fidelidade do colono em relação às suas obrigações para com a religião.

Kreutz apresenta que, a partir de 1860, começa a surgir um maior interesse de ambos pelo processo educacional, deixando claro que, em princípio, a escola pública não conseguira firmar sua supremacia na zona colonial não tanto por omissão do governo, mas sim, porque “igrejas, católica e luterana, tinham interesse específico em coordenar o processo escolar, entendendo a escola como uma instância básica de seu processo pastoral” (KREUTZ, 1998, p. 215). As confissões católicas e luteranas, através de suas escolas paroquiais, queriam fazer frente de oposição a um governo cada vez mais autoritário e que advogava pelas escolas públicas laicizantes e gratuitas, especialmente após a proclamação da República e a ascensão dos ideários positivistas.

O que chama a atenção é que, apesar da franca oposição, tanto governo positivista quando Igrejas pareceram se entender, a ponto de poderem desenvolver suas ações pastorais e educacionais sem maiores obstáculos e ainda receberem subsídios para suas escolas. A este respeito, Kreutz relata que:

Os imigrantes pressionaram o Estado em favor de escolas públicas. Mas no período mais intenso da imigração, a partir de 1890, o Brasil tinha um sistema escolar altamente deficitário, com uma população de mais de 80% de analfabetos. Não tendo condições ou política prioritária para a oferta de escolas, o governo estimulou os imigrantes a abrirem escolas étnicas (KREUTZ, 2000, p. 161).

Além disso, apesar das manifestações e admoestações pela proibição do uso de línguas estrangeiras nas escolas, estas foram permitidas até mesmo nas escolas públicas. Pode-se dizer que, o que fazia com que ambos se tolerassem, Estado e Igrejas, eram suas semelhanças ideológicas. O conservadorismo manifestava-se no desejo mútuo pelos bons costumes, pela ordem, o respeito pelas autoridades, o

patriotismo, a cultura e a religião. A Igreja vinha de uma luta por supremacia já na Europa, especialmente nos grandes centros, o que se fez refletir aqui no Brasil, também. Regiões alemãs mais pobres e rurais como o Hunsrück, de onde provinha a maior parte dos imigrantes, ainda resistiam a esta interferência e, por isso, “trouxeram também, em sua bagagem cultural, a tensão entre Estado e Igreja quanto à competência no campo educacional” (KREUTZ, 1998, p. 207).

Outro fato que possibilitou um grande avanço no sentido de organização do processo escolar foi a influência dos *Brummer*<sup>86</sup>, a partir de 1870, fazendo com que as igrejas católicas e protestantes passassem a ser mais enfáticas e metódicas com sua própria influência nas esferas religiosas, culturais e educacionais. Kreutz informa-nos que enquanto as igrejas protestantes tinham como objetivo central “ensinar as bases do ler, escrever e contar e ministrar uma sólida introdução na doutrina cristã” (KREUTZ, 1998, p. 208), a Igreja Católica, embalada pelas reformas da chamada Restauração Católica efetuada ao tempo de Pio IX, igualmente, pensava na primazia espiritual sob todas as demais esferas da vida dos imigrantes e colonos.

Neste aspecto, novamente o papel desempenhado pelos jesuítas foi de suma importância, sendo que os católicos apoiaram-se em “em três núcleos de ação: acentuada difusão de imprensa, ampla rede de organizações e associações religiosas e culturais e, principalmente, escola e professor” (ibid., 1998, p. 208), a fim de tornarem mais efetiva sua influência. Além disso, o contato mais constante e íntimo com a comunidade e as famílias, expressado nas chamadas *Missões*, colaborou substancialmente para que os princípios morais e tradicionais sobre a educação não esmorecessem.

Percebeu-se que família e a educação eram os pilares da sociedade e, para tanto, deviam andar juntas. Pode-se afirmar com certeza que este processo somente atingiu seus objetivos devido ao fato de essas populações já terem estes valores entranhados em suas vidas, facilitando em muito os projetos de influência das igrejas. Mais uma vez, Kreutz esclarece-nos, a este respeito:

---

<sup>86</sup> Alcinha designativa para o grupo de soldados mercenários alemães contratados pelo governo imperial brasileiro para lutar na Argentina em 1851. Em sua maioria eles possuíam bom nível educacional, o que lhes proporcionou boa posição social e prestígio após a desmobilização. Atuaram em vários setores da sociedade, como jornalismo, magistério, comércio, etc. A alcinha significa, em uma tradução mais literal, *resmungões*.

É neste contexto que se entende uma série de iniciativas, na Igreja Católica do Rio Grande do Sul, em relação à escola e ao professor paroquial. Estas iniciativas surtiram efeitos diferenciados nas diversas etnias. Entre teuto-brasileiros católicos, esta orientação teve receptividade maior e implantação rápida em decorrência da *tradição escolar anterior dos mesmos*. Aproveitando das condições específicas da imigração alemã, a Igreja Católica, especialmente via padres jesuítas, conjugou o desenvolvimento de toda uma série de organizações econômicas, políticas e culturais, colocando-as na perspectiva e sob primazia do espiritual. Neste projeto, se configurou o professor paroquial como agente estratégico de ação, como agente de ligação e representação entre clero e comunidades rurais (ibid., 1998, p. 211; grifo nosso).

O que se pode dizer é que esta estratégia de engajamento das igrejas na vida educacional dos colonos surtiu um grande efeito a ponto de, em 1937, o número de escolas vinculadas à população de etnia alemã ser calculada em 1.579 estabelecimentos. Isto diz muito, ainda mais se levarmos em conta que na década de 30 do século passado, enquanto a média de analfabetismo no Brasil era de 80%, a maioria dos descendentes de imigrantes alemães possuía a escolaridade básica (KREUTZ, 1998; 2000). Esta situação, entretanto, mudaria em breve, especialmente no período anterior e durante a Segunda Guerra Mundial. E, em parte, devido mesmo a esta característica de *tradição* e *ethos*.

Enquanto escolas comunitárias, dependentes basicamente dos moradores da colônia, a função da escola é perpetuar a fé cristã através das letras, assim como já procediam há séculos. Com o engajamento das igrejas nas escolas paroquiais, especialmente das duas principais confissões religiosas – católica e evangélica luterana – além da fé, outro fator entra em questão quase de vida e morte para as elas: a germanidade<sup>87</sup>, representada especialmente pela língua. Apesar das gradações de diferenças entre as várias, assim chamadas, *escolas alemãs*, uma característica as unia: o ensino em língua alemã.

Willems esclarece que não é possível saber se todo o ensino era ministrado na língua alemã ou se somente algumas matérias, e que a língua portuguesa

---

<sup>87</sup> Nunca é tarde para distinguirmos dois termos que muitas vezes andam juntos e com significados diferentes: *germanismo* e *germanidade*. *Germanismo* é termo referente à noção de nacionalismo alemão, e que carrega uma forte conotação de sentimento de superioridade e mesmo desprezo pelos demais povos e culturas. Está vinculado aos movimentos pré e pós-unificação alemã e, depois mais tarde com os movimentos pangermanistas antes da Primeira Grande Guerra e o nacional-socialismo alemão que arrastou a Alemanha para a catástrofe da Segunda Guerra Mundial. *Germanidade*, pelo contrário, apesar de também abarcar a noção de pátria, relaciona-se mais ao sentimento de pertença à etnia alemã e tudo que engloba o ser alemão, tal como a língua e seus dialetos, costumes, tradições e, no que pese aos imigrantes vindos ao Brasil, a religiosidade, especialmente a evangélica luterana. Não nos deixa de vir à memória as críticas de Friedrich Nietzsche, que por sua vez influenciado por Arthur Schopenhauer, sobre a fascinação dos alemães ao ser alemão, com sua música alemã, sua filosofia alemã, sua culinária alemã, etc.

parecia não existir no currículo. Quando existindo seria quase inócuo devido à maneira inadequada de ser ministrada. A consequência mais visível é que se formou uma população bilíngue<sup>88</sup>, enfrentando dificuldades em ambas as línguas: uma marginalizada, por ser estrangeira, e outra precária, por ser mal ensinada. Padres e pastores formados na Alemanha vinham para o Brasil influenciados pelas práticas de resistência contra as investidas do Estado na educação.

Apesar de Willems entender que, no que diz respeito à Igreja Católica e aos protestantes do Sínodo de Missouri<sup>89</sup>, o processo de aculturação ser acompanhado de acordo com as tendências das comunidades que atendiam, a verdade é que, especialmente entre os católicos, tentativas de se cultivar e preservar a germanidade eram praticadas e incentivadas porque era a única forma de se preservar a fé católica. Os protestantes da chamada Igreja Evangélica Alemã<sup>90</sup>, pelo contrário, tinham na germanidade a própria razão de ser da fé cristã. Assim:

[...] a fusão de valores religiosos e étnicos motivava uma oposição à perda da cultura germânica, cuja base era religiosa e que determinava, em grande escala, a organização do sistema escolar. Este não somente se propunha a perpetuação da cultura germânica dos teuto-brasileiros, mas funcionava como instituição de combate. A língua, por exemplo, não era considerada mero instrumento de transmissão, mas simbolizava os próprios Evangelhos. Língua e religião representavam um único complexo cultural, de modo que, no entender da maioria dos teólogos evangélicos, uma coisa não podia sobreviver sem que existisse a outra. Assim torna-se evidente a *função diversa* que a escola desempenhava nas comunidades evangélicas (WILLEMS, 1946, p. 402-403, grifo do autor).

As consequências deste posicionamento fizeram-se sentir. Durante as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX, as igrejas puderam agir, mesmo sob a égide de governos positivistas após a proclamação da República, em relativa liberdade de ação. A este respeito, Dreher afirma que:

---

<sup>88</sup> Em várias cidades do Vale do Rio dos Sinos ainda encontramos esta população bilíngue, apesar de composta, em geral, por pessoas idosas. Mais raro, mas ainda existentes, encontramos igualmente algumas pessoas que nunca aprenderam a língua portuguesa.

<sup>89</sup> Aqui é sempre importante lembrar que temos duas importantes denominações religiosas protestantes no Rio Grande do Sul: a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB e a Igreja Evangélica Luterana do Brasil - IELB. Apesar de ambas serem luteranas, elas possuem algumas diferenças doutrinárias, além de diferenças em suas próprias origens. A primeira tem suas origens com a vinda dos primeiros imigrantes alemães para o Brasil e a formação do Sínodo Rio-Grandense, além de estar vinculada diretamente à igreja evangélica na Alemanha. A segunda, de presença mais recente no Brasil (1900), está vinculada às missões levadas a cabo por membros de origem alemã do Sínodo de Missouri dos Estados Unidos.

<sup>90</sup> Hoje Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil IECLB.

Esta época transformou-se em período áureo para a germanidade no Brasil. Foi justamente nesses anos que os diversos sínodos evangélicos puderam obter os maiores progressos na luta pela preservação da germanidade em suas congregações. A mudança de ordem filosófica e política, saudada pelos de descendência teuta, transformar-se-ia em verdadeira armadilha para eles, pois levou-os a uma marginalização total, justamente por causa de sua concentração na identidade teuta. Mais tarde, esta marginalidade será, contudo, eliminada de maneira violenta, após o término da “República Velha” que trouxe consigo o final da era de domínio do Positivismo no Brasil (DREHER, 1984, p. 43).

Na verdade, esta *marginalidade* será eliminada à força para alguns. Para uma grande parte destes descendentes, ela será aumentada, pois além de carregar o estereótipo daquele ser arredo, não assimilável, aferrado às suas tradições e costumes estrangeiros, também deverá agora conviver com a ignorância e o analfabetismo. À já altamente dividida e separada por um profundo abismo elitista, a sociedade brasileira, vem se juntar agora uma parcela da população que, mesmo não sendo a ideal, possuía um razoável atendimento escolar. O fracasso escolar, entendido aqui como a não frequência escolar, parece agora atingir todas as camadas, sem distinção.

A proibição do uso da língua alemã, para uma população que ainda não domina plenamente a nacional, mostrar-se-á catastrófica. Os resultados fazem-se sentir especialmente no pós-guerra. Aliado a estes fatores políticos, vem se juntar outro ainda: a forte migração interna. Já em torno de cinquenta anos após a vinda dos primeiros imigrantes, a falta de terras suficiente para atender às numerosas famílias faz-se perceber. As chamadas *colônias velhas* não conseguem mais acomodar a todos. Inicia-se, assim, a abertura de novas frentes de colonização, geralmente com o estímulo das igrejas, especialmente a católica<sup>91</sup>.

No início do século XX são abertas frentes de colonização, ainda no Rio Grande do Sul, em terras inexploradas no norte e no noroeste do estado e em algumas regiões de Santa Catarina. Mais tarde, nas décadas de 30, 40 e 50 muitas famílias terminam de ocupar outros territórios de Santa Catarina e agora, também do Paraná.

Os relatos sobre estas movimentações coincidem todos sobre as grandes dificuldades enfrentadas (mais até do que aquelas enfrentadas pelos primeiros imigrantes). Muitas famílias viajaram mais de 600 quilômetros em carroças,

---

<sup>91</sup> O padre jesuíta Theodor Amstad foi uma das personalidades mais eminentes na criação destas novas zonas de colonização, além do grande pioneiro do cooperativismo no Brasil.

encontrando nos seus destinos vastas matas a serem desbravadas, penúria e doenças. Diferentemente das primeiras levas de imigrantes, agora a escola não figura mais em primeiro lugar nas prioridades dos colonos. Primeiramente devem ser atendidas as necessidades materiais.

A isto tudo parece se aliar, também, agora, outro fator: a perda de raízes. Famílias separaram-se e muitos parentes nunca mais se viram. A própria história e memória perderam-se em muitos casos. O resultado disso tudo foi uma geração de analfabetos ou semianalfabetos que nem lembravam mais quem eram seus avós ou suas próprias origens. Esta era a situação que fez com que Dressel sentisse vontade de chorar.



## II – SEGUNDA PARTE

### 1 DE *GEMEINDESCHULE* À ESCOLA PÚBLICA EMEF MONTEIRO LOBATO

*“Toda comunidade que deseja viver tem dois pontos em torno dos quais a vida deve girar: a igreja e a escola. As duas se completam incondicionalmente, e tem uma à outra como ponto de apoio”.*  
(Theodor Johannes Emil Schüller; tradução nossa)<sup>92</sup>

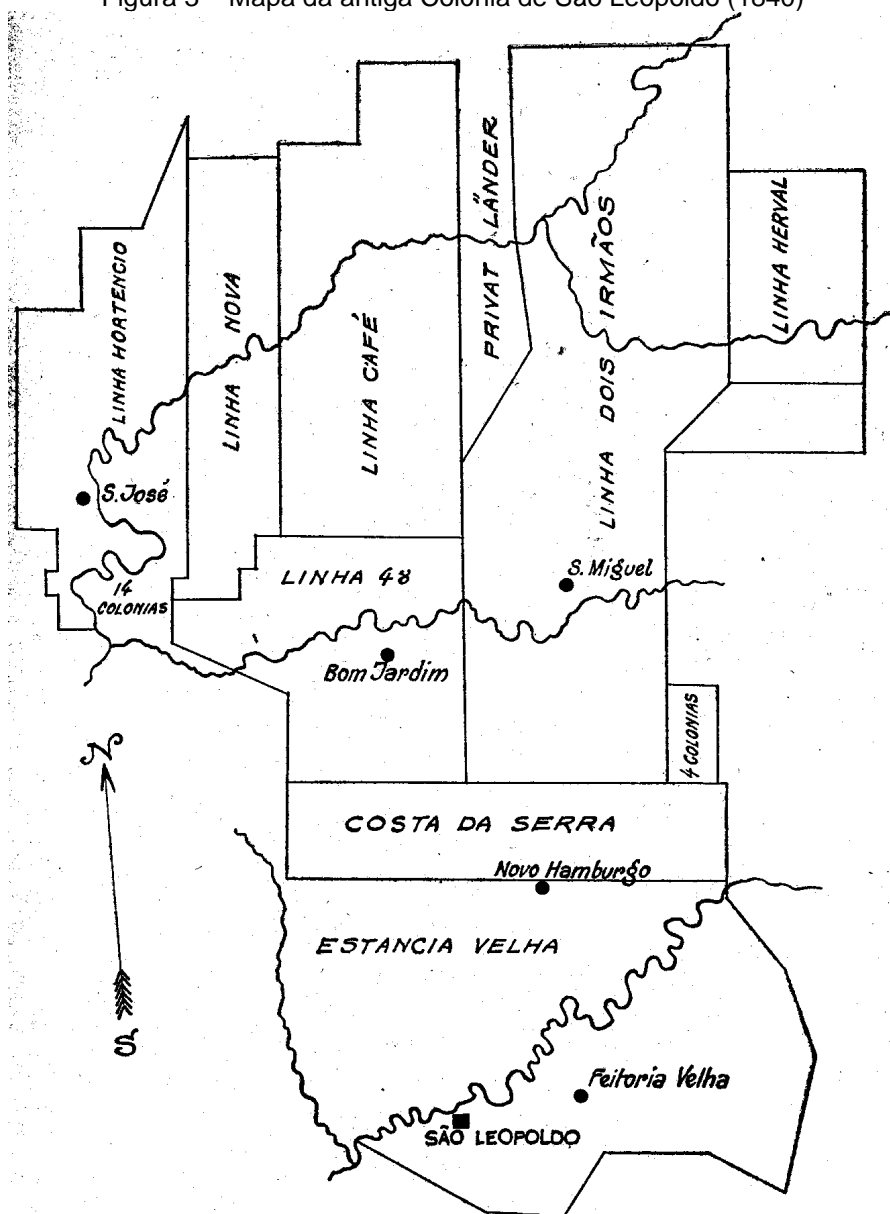
A localidade de Picada 48 Baixa encontra-se no hoje município de Lindolfo Collor, que outrora fizera parte da grande colônia alemã de São Leopoldo (Figura 3), e cujos limites iam tão longe como ao norte, em Picada Café, ao leste, em São José do Hortêncio, e ao oeste, em Santa Maria do Herval. Na década de 1940, fazia parte do 3º distrito, cuja sede ficava em Bom Jardim, hoje município de Ivoti. Aliás, a própria Picada 48 Baixa fazia parte de uma picada maior, Picada das Quarenta e Oito Colônias, a qual, posteriormente, dividida em Baixa e Alta, esta católica e a primeira protestante, por isso, composta majoritariamente de imigrantes de confissão luterana.

O território encontra-se em uma região de morros não muito altos e algumas planícies banhadas pelo rio Feitoria, em que predomina o bioma de Mata Atlântica de clima subtropical. Este foi o território que muitos imigrantes alemães puseram-se a desbravar e colonizar. Neste ambiente inóspito e hostil, nasceram as origens daquela que se tornaria a EMEF Monteiro Lobato.

---

<sup>92</sup> Jede Gemeinde, die Leben will, hat zwei Punkte, um die sich das Leben drehen muß: Kirche und Schule. Und beide gehören unbedingt zusammen, haben ein einander aufzugehen.

Figura 3 – Mapa da antiga Colônia de São Leopoldo (1840)



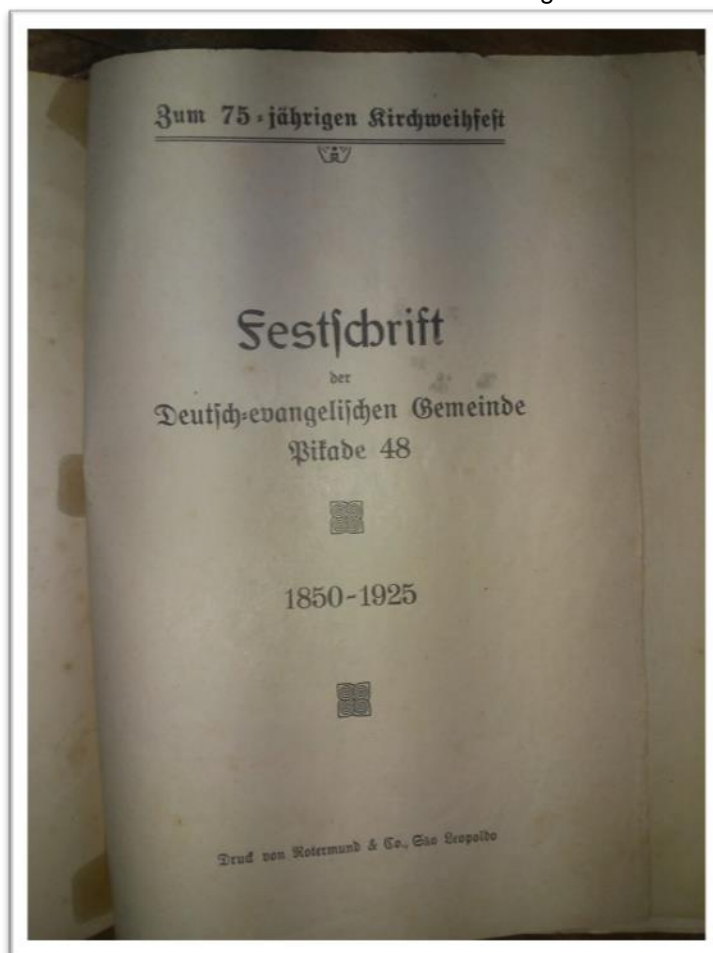
### Carta da Colônia de São Leopoldo

Fonte: IHGRGS (2022).

Um dos documentos mais interessantes que encontramos na Igreja Evangélica de Confissão Luterana São João de Picada 48 Baixa – IECLB é o *Jubiläums-Festschrift der Deutsch-evangelischen Gemeinde Pikade 48 1850-1925*, escrito em alemão pelo pastor Theodor Johannes Emil Schüler para comemorar os 75 anos de inauguração da igreja (Figura 4). Nesta pequena brochura comemorativa, o pastor faz uma pequena retrospectiva da história da comunidade, da fundação da igreja e, o que aqui mais nos interessa: a história da escola comunitária. Ele admite que, por não ser da localidade, não conhecia muito de sua

história, mas não imaginou que ao pesquisar entre os moradores estava prestando um serviço inestimável para a memória deste povo e à história da imigração alemã no Brasil.

Figura 4 - Jubiläums-Festschrift der Deutsch-evangelischen Gemeinde



Fonte: Arquivo da Igreja Evangélica Luterana de Picada 48 Baixa.

O fato de não se saber muito sobre as origens da comunidade é deveras compreensível, primeiro, por não haver documentos que registrassem sua história, ou “subsídios confiáveis”, como se queixava o pastor Schüler. O segundo, porque a história da comunidade, pelo menos até a década de 1840, resumiu-se a sobreviver. As primeiras levas de imigrantes começam a chegar em torno de 1827 partindo, pelo que se acredita, do local que hoje é conhecido como *Teufelsloch*, ou seja, Buraco do Diabo (KREUTZ, R; 2009).

Schüler (1925, p. 05) afirma que entre as primeiras famílias conhecidas encontravam-se os “Molter, Weyrich, Krug, Zimmermann, Bauermann, Heinz, Petry, Herbert”. É muito curioso quando ele narra como era a dura e difícil vida dos

primeiros imigrantes, pois se faz valer destas informações para usar como lição de moral para os jovens daquele ano de 1925, que supostamente teriam um tipo de vida bem mais suave que seus antepassados. Assim, ele narra que:

No início foi uma vida dura, da qual os jovens de hoje não têm ideia e não podem ter noção. O mais penoso sucedeu com as mulheres que tinham mais dificuldade com seus sentimentos ternos e, frequentemente, mais profunda vida espiritual. Assim anuviaram-se por volta do ano de 1830 a alma de duas esposas dos primeiros colonos subjugadas pelas condições selvagens, meio ambiente desconhecido, arrancadas de sua terra natal. Elas se jogaram no rio que corre silenciosamente pela nossa picada. [...] Nos primeiros tempos, quando um alemão aqui e ali se estabelecia, ainda não havia uma união sólida naquilo que hoje chamamos de comunidade. Um ajudava o outro em suas necessidades e situações difíceis da vida. Mas a formação de uma comunidade só vem a ocorrer na metade da década de 1840 (Schüler, 1925, p. 05; tradução nossa)<sup>93</sup>.

A situação era tal que nem mesmo cemitérios, tais como os conhecemos, existiam ainda. Muitas pessoas eram enterradas em propriedades de famílias que cediam um pedaço de terra para os sepultamentos. Houve casos em que até mesmo em meio a florestas sepultavam-se os seus mortos, como aconteceu em *Schwabenschneiss*, hoje Travessão, em Dois Irmãos. De qualquer forma, a vontade de formar uma comunidade começa a tomar feitiço entre os colonos, especialmente no sentido de providenciar um professor e um pastor que a atendesse de forma não esporádica, como tinha sido até então. É muito interessante que a comunidade acaba por criar a escola antes da fundação da própria igreja e de um cemitério. Schüler conta, assim, que:

No ano de 1845 foi fundada a primeira escola comunitária e como primeiro professor exerceu o ofício um certo Recke. Se ele tinha sido o pastor Recke e desempenhara os negócios do pastorado não há mais como averiguar, mas o último é plausível (ibid., 1925, p. 06; tradução nossa)<sup>94</sup>.

---

<sup>93</sup> Im Anfang war es ein hartes Leben, von dem die heutige Jugend keine Ahnung hat und sich keinen Begriff machen kann. Am schwersten hatten es wohl die Frauen mit ihrem weicherem Empfinden und oft tieferen Seelenleben. So trübten sich, durch die wilden Verhältnisse, fremde Umgebung, losgerissen von der Heimat, bezwungen, der Geist von 2 Frauen der ersten Ansiedler um das Jahr 1830. Sie warfen sich in den durch unsere Pikade still fließenden Fluss. [...] In der ersten Zeit, als hier und da ein Deutscher sich niederließ, gab es noch keinen festen Zusammenhalt zu dem, was wir heute Gemeinde nennen. Wohl stand einer dem andern bei in seinen Nöten und schwierigen Lebenslagen. Aber zu einer Gemeindebildung kam es erst um die Mitte der vierziger Jahre.

<sup>94</sup> Im Jahre 1845 wurde die erste Gemeindeschule gegründet und als erster Lehrer amtierte ein gewisser Recke. Ob er mit dem Pfarrer Recke identisch gewesen ist und die Pfarrgeschäfte mitversah, ist nicht mehr festzustellen, aber wohl das Letztere anzunehmen.

Ao que consta, este pastor Recke não poderia ser o mesmo pastor<sup>95</sup> alemão Otto Heinrich Theodor Recke, uma vez que ele só viria a assumir uma comunidade aqui no Brasil, a partir de 1848, em Campo Bom. De qualquer forma, Schüler afirma que logo após assumiu a paróquia e a escola o pastor Christian August Sintz, o qual, além de ser o primeiro a morar na comunidade, teve como moradia a escola. O mesmo pastor foi o grande incentivador para a construção da igreja, tarefa que descobriu logo não ser fácil, devido aos desacordos entre os colonos acerca de detalhes para a construção deste templo. O fato de a escola ter sido construída antes da igreja vai ao encontro do que Dreher afirma sobre as comunidades protestantes, ao dizer que:

Aspecto sem dúvida notável na história do protestantismo histórico no Rio Grande do Sul são as escolas. Os imigrantes, antes de construírem sua capela, construíram sua escola. Esta escola, muitas vezes, serviria também de Igreja. Nestas escolas desponta como característica o fato de serem escolas de catecismo. Sua finalidade era a de ensinar às crianças a leitura para que pudessem aprender, quando luteranas, o Catecismo Menor de Lutero (DREHER, 1998, p. 252).

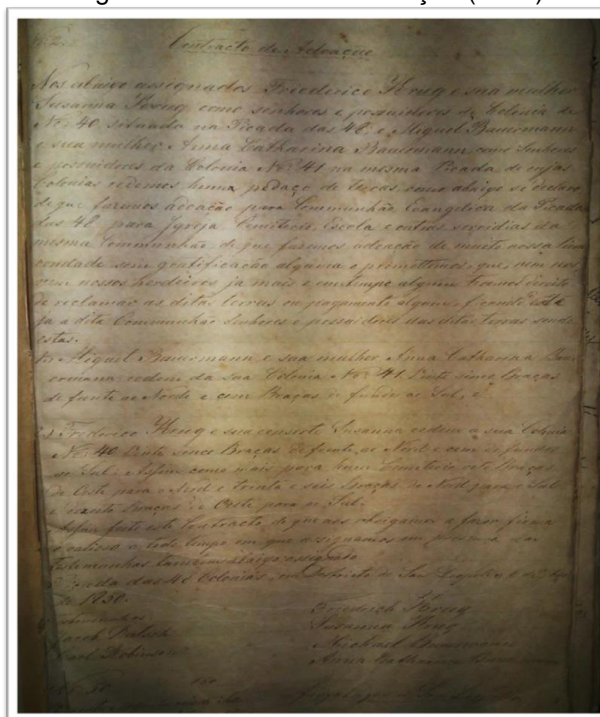
Não encontramos nos arquivos da comunidade evangélica nenhuma ata ou outro registro que comprove oficialmente a criação da escola. Entretanto, sabemos de sua existência e de sua anterioridade à igreja ao verificarmos o *Contracto de Adoção* (Figura 5) que consta no Livro de Atas (*Kirchenregister*) da igreja evangélica (Figura 6). Neste documento consta:

Nos abaixo assignados Friederico Krug e sua mulher Susanna Krug como senhores e possuidores de Colônia de Nº 40 situada na Picada das 48; e Miguel Bauermann e sua mulher Anna Catharina Bauermann como Senhores e possuidores da Colonia Nº 41 na mesma Picada de cujas Colonias cedemos huma pedaço de terras, como abaixo se declara, de que fazemos adoção para Comunhão Evangelica da Picada das 48 para Igreja, Cemiterio, Escola e outras servidias da mesma Comunhão, de que fazemos adoção de muito nossa livre vontade sem gratificação alguma e promettemos, que, nem nos nem nossos herdeiros jamais e em tempo algum teremos direito de reclamar as ditas terras ou pagamento algum, ficando desde já a dita Comunhão Senhores e possuidores das ditas terras sendo estas [seguem-se as especificações do tamanho das terras] Picada das 48 Colonias, no Districto de São Leopoldo, 6 de Sept. de 1850 (KIRCHENREGISTER, 1850, nº2).

---

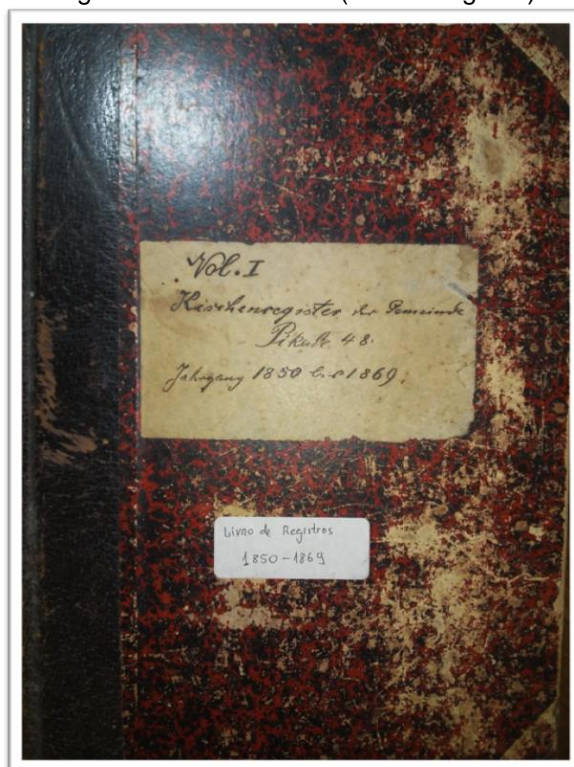
<sup>95</sup> Recke exercia a função de pastor, entretanto, não era teólogo.

Figura 5 - Contrato de Adoção (1850)



Fonte: Arquivo da Igreja Evangélica Luterana de Picada 48 Baixa.

Figura 6 - Livro de Atas (Kirchenregister)



Fonte: Arquivo da Igreja Evangélica Luterana de Picada 48 Baixa.

Tendo sido, então, inaugurada a igreja em outubro de 1850<sup>96</sup> (Figura 7), no seu primeiro estatuto, datado de 14 de dezembro de 1851, já constam os direitos e deveres de cada membro da comunidade, incluindo-se os relativos à escola. Entre eles consta que: todo jovem principiante, ao fixar residência e se casar, deverá, no decorrer de um ano, assumir as contribuições relativas à comunidade e à escola, bem como parcela do salário do pastor; todos os reparos da igreja e da escola devem ser feitos com custas rateadas entre os membros (KIRCHENREGISTER, 1851; SCHÜLER, 1925, p. 08).

Em 1855 os valores das contribuições são atualizados, sendo que a contribuição mensal para a escola ficava em 0\$500, e admitindo-se a presença de não membros da comunidade, com o valor de 1\$000 (SCHÜLER, 1925, p. 08). Em 1867 foi necessária a construção de uma casa pastoral, pois os pastores moravam no prédio da escola e os alunos tinham aulas dentro da igreja.

Dentre idas e vindas de pastores na jovem comunidade, um se tornaria ilustre por ter participado de uma triste página na história germânica no Brasil: o episódio dos *Muckers*<sup>97</sup>. Schüler nos conta que: “Em meados de 1859, o pastor Sintz deixou a comunidade após muitos anos de serviço. No seu lugar assumiu a igreja e escola então aquele que ficou conhecido como Mucker Klein, o qual morou na 48 até 1864” (SCHÜLER, 1925, p. 08 e 09; tradução nossa)<sup>98</sup>. Estamos falando de Johann Georg Klein, cunhado de Jacobina Mentz Maurer, a líder do movimento messiânico dos *Mucker* que acabou em tragédia, em 1874, no Morro Ferrabraz, em Sapiranga. Ele, na verdade, atuou como professor e apenas ocasionalmente como pastor, uma vez que o titular era o pastor Johann Peter Christian Haesbert.

---

<sup>96</sup> É a mais antiga igreja protestante ainda em funcionamento no Brasil.

<sup>97</sup> Segundo Schupp (s.d., p. 69) e Petry (1957, p. 09) o termo significa pejorativamente *santarrão*, *falso beato*.

<sup>98</sup> Mitte 1859 verließ der langjährige Pfarrer Sintz die Gemeinde. An seine Stelle trat in Kirche und Schule dann der unter seinen späteren Namen bekannte Mucker Klein, der bis 1864 in 48 wohnte.

Figura 7 – Igreja Evangélica Luterana de Picada 48 Baixa



Fonte: Coleção pessoal do autor (2022).

Em relação à história da escola, Schüler relata que nos finais da década de 1850, a comunidade escolar divide-se e passam a existir duas escolas. Ele não especifica onde essa outra escola estaria situada, apenas que o professor que a teria assumido durante quarenta anos teria o sobrenome de Müller. O que é fato, é que a escola que viria se tornar a EMEF Monteiro Lobato continuou sendo aquela ao lado da igreja, e dirigida pelo pastor. Para uma comunidade que por mais de vinte anos nem cemitério tinha, que o diria uma escola, passa a ter agora, além das outras duas, mais uma. O governo, o qual Schüler não especifica se municipal ou estadual, encaminha, em 1890, um professor para a comunidade, chamado Friedrich Fensterseifer, o qual acaba por comprar uma propriedade e constrói uma escola, na qual ele leciona até 1915 como professor público, mas também ensinando alemão e ensino religioso.

Em 1906 a escola passa por um processo, o qual, muitas outras escolas de todas as regiões de colonização alemã, em alguma medida, estavam passando: após 61 anos como escola comunitária, ela passa a ser particular, mediante a



criação de uma *associação escolar*. Transcrevemos na íntegra o texto<sup>99</sup> que consta na brochura de Schüler, com os protocolos da ata em que explica os motivos para tal procedimento. Não encontramos mais estes livros de atas nos arquivos da igreja, sendo que provavelmente tenham se perdido no período da forte repressão nacionalista da era Vargas. Assim, o documento diz que:

Picada 48, 11 de março de 1906. Como o prédio da velha escola da comunidade evangélica está perigando desabar, e como a comunidade evangélica é contra despende recursos para reparar a escola ou construir outra, os membros da Nova Vila, Sertão, e da Linha Nova por possuírem escolas próprias, e alguns membros da Picada 48 e a maioria dos da Picada Capivara por terem a escola do governo, onde o professor também ensina religião e alemão, os membros locais desta comunidade resolveram se unir e criar uma associação escolar. Se reuniram onze membros na casa de Heinrich Konrad, e resolveram construir e manter por sua conta a escola ao lado da igreja. Não aceitaram o lugar que a comunidade eclesiástica colocou a disposição na parte não usada de seu terreno, mas aceitaram agradecidamente a doação do terreno ao norte do muro da igreja, feita pelo senhor Albert Köpsell (SCHÜLER, 1925, p. 23).

Dentre os pastores e professores que assumiram a escola ou se empenharam em suas atividades são mencionados, além de Johann Georg Klein (1859-1864), pastor Johannes Stanger (1864-1874), pastor Karl Friedrich Wegel (1874-1894), pastor Paul Wilhelm Ludwig Sudhaus (1895-1898), pastor Wilhelm Richard Kreutzer (1898-1906), pastor Theophil Dietschi (1906-1912), pastor Julius Sporket (1912-1918), professor Kirchmann, professor Wesp, professor Schafarik, professor Grundmann, professor J. Török, professor Böhne, pastor Emil Albert Gottfried Gans (1919-1920), professor Willibald Geib, professor W. Hochberger (último professor no ano de 1925). Abaixo, reproduzimos a imagem (Figura 8) de alunos da escola, estando entre eles Walter Herrmann, doador das terras onde hoje se situa uma escola pública estadual com o mesmo nome, em sua homenagem. Apesar de não serem indicados os nomes, pela data da fotografia, o professor deve ser o pastor Julius Sporket.

---

<sup>99</sup> Valemo-nos da tradução efetuada por Wanda Dalla Barba, esposa do ex-pastor da comunidade Rosalvo Dalla Barba.

Figura 8 – Alunos da escola evangélica de Picada 48 Baixa.



Picada 48, 09/03/1916: Escola da Comunidade Evangélica - Entre os alunos encontra-se Walter Herrmann, na 1ª fila de pé, à direita. Foto cedida por Ivoni Herrmann Noé e editada por Roque Amadeu Kreutz. Fonte: Site da IECLB (2022).

Entre os anos de 1925 e 1941, não encontramos mais documentos nos arquivos tanto da igreja quanto da EMEF Monteiro Lobato. Entretanto, em registro no Livro de Atas de 11.12.1942 – já em vigência do Estado Novo - a escola é nomeada como *Caldas Júnior*. Na verdade, oficialmente, a escola passa a ser nomeada com este nome a partir do decreto municipal nº 20/1941, de 11 de novembro de 1941, do município de São Leopoldo, o qual dá denominação às escolas públicas municipais (SÃO LEOPOLDO, 1941). Não encontramos, assim, documentos que pudessem elucidar de que maneira a escola, que era particular, passara a ser pública.

Levando-se em consideração, porém, o seu contexto, é possível supor que a escola tenha tido o mesmo destino de muitas outras em todo o Rio Grande do Sul e em outros estados onde houvesse grandes contingentes de imigrantes e descendentes. Gritti e Gritti afirmam que após a publicação do Decreto-Lei nº 406 da Presidência da República, de 4 de maio de 1938, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros em território nacional:

[...] intensifica-se o processo de nacionalização do ensino e as escolas vão sendo encampadas pelo poder público e passam a responder por um projeto de educação centralizado a partir do Ministério da Educação e Saúde. Desde então, as escolas de iniciativas dos imigrantes passam a ser controladas, acompanhadas e o ensino deixa de ser ministrado na língua dos imigrantes (GRITTI & GRITTI, 2020, p. 16).

Sabemos, entretanto, que as prefeituras e o estado igualmente subvencionavam escolas particulares. O próprio município de São Leopoldo, através do decreto nº 1/1940, de 02 de janeiro de 1940, o qual regulamenta a instrução pública municipal, afirma em seu capítulo IV, artigo 9º, sobre as escolas subvencionadas que: “O prefeito poderá subvencionar escolas particulares de ensino primário, desde que sejam postas à disposição do governo municipal dez matrículas gratuitas, pelo menos” (SÃO LEOPOLDO, 1940). Assim, até o momento não temos como saber se o governo encampou a escola em vista da lei de nacionalização ou a própria comunidade optara em transferir a escola para o sistema público.

A partir do ano de 1959, já como localidade do distrito de Ivoti, o qual passara a fazer parte do município de Estância Velha, o estabelecimento passa a ter a designação de *Escola Isolada*. Em 1960 a escola é transferida do antigo prédio ao lado da igreja<sup>100</sup> (Figuras 9 e 10) para o mesmo terreno onde hoje está o prédio atual, mas no formato de *brizoleta*<sup>101</sup>, em terreno doado por Avelino Schäffer. Em relação ao termo *escola isolada*, Santos esclarece-nos que, de acordo com a LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961:

[...] o ensino primário, com duração de quatro anos, para crianças de sete aos onze anos de idade, era ministrado nos grupos escolares ou em escolas isoladas. Estas eram, geralmente, localizadas na zona rural ou em local de difícil acesso, não podendo ultrapassar em três o número delas numa mesma localidade. A partir de quatro já se tornaria numa escola agrupada. Esta, com mais de 7 (sete) classes, seria um Grupo Escolar (SANTOS, 1999, p. 57).

---

<sup>100</sup> Este prédio, ainda hoje existente, é usado para catequese e necrotério.

<sup>101</sup> Escolas padronizadas do governo estadual de Leonel de Moura Brizola (1959 – 1963). Rangel (1994, p. 79) explica que “Ele não queria uma só criança sem escola. Como os recursos eram escassos, as escolas foram construídas de madeira, idênticas, em módulos pré-fabricados. Logo foram chamadas de “brizoletas”, e estas construções marcaram a paisagem do Estado, tal era o seu número”. Dressel (1967) observara, quando de suas pesquisas pelas colônias do Vale dos Sinos, que as escolas públicas estavam em boas condições porque eram relativamente novas, construídas entre 1960 e 1962 no formato que ele chama de “Brizolaschulen”.

Figura 9 – Prédio da antiga escola ao lado da igreja (s/d)



**Prédio da então Escola Isolada da Picada 48 Baixa. Inicialmente era E. M. Caldas Júnior, pertencente a S. Leopoldo. Foto de Ivoni H. Noé. Edição: Roque Amadeu Kreutz.**

Fonte: Site da IECLB (2022).

Figura 10 – Prédio da antiga escola ao lado da igreja (2022).



Fonte: Coleção pessoal do autor (2022).

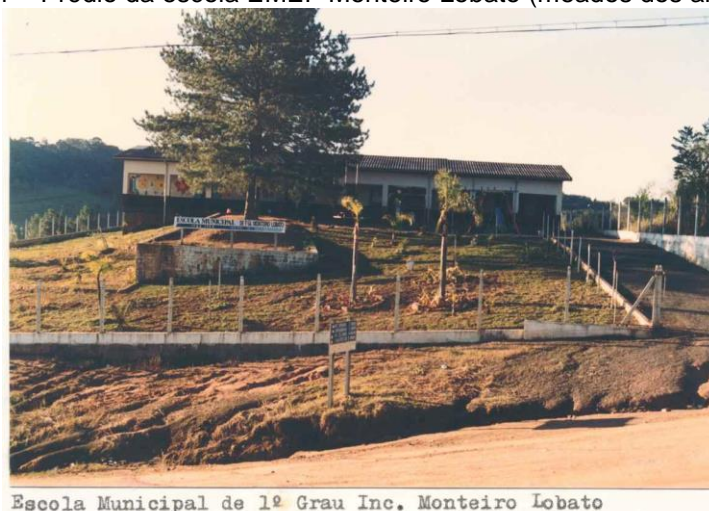
Em 1960 ela passa a ser designada como *Escola Isolada de Picada 48* e, apesar de já ser denominada bem antes como *Escola Monteiro Lobato*, somente em 1977 é oficializada, através da Lei Municipal nº 287/77, de 01 de julho de 1977, que dava denominação às escolas (IVOTI, 1977). Nesta data Picada 48 Baixa já pertencia ao município de Ivoti, de quem Lindolfo Collor (Picada Capivara) seria distrito até sua emancipação política em 20.03.1992 (RIO GRANDE DO SUL,

1992a). Desta época também se situa o abandono gradativo da antiga *brizoleta* e a construção e transferência para o prédio atual da escola (Figura 11 e 12).

Em 1983 ela é renomeada como Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Monteiro Lobato, através da Lei Municipal nº 509/83, de 22 de dezembro, que complementa a denominação das escolas municipais constantes das leis municipais nº 287/77 e nº 407/81 (IVOTI, 1983).

A partir de 2008, já como pertencente ao município de Lindolfo Collor, ela passa a ser escola de educação fundamental completo, atendendo da antiga 1ª série até a 8ª série. Hoje a escola atende desde a educação infantil até o ensino fundamental nível II (jardim A até 9º ano), com média de 200 alunos por ano.

Figura 11 – Prédio da escola EMEF Monteiro Lobato (meados dos anos 1980)



Escola Municipal de 1º Grau Inc. Monteiro Lobato

Fonte: Memorial do Legislativo do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 1992b).

Figura 12 – Prédio da escola EMEF Monteiro Lobato em sua mais recente ampliação e reforma (2023)



Fonte: Coleção pessoal do autor (2023).

## 2 ESCOLA CALDAS JÚNIOR – UM PERÍODO DE TRANSIÇÃO (1941 - 1971)

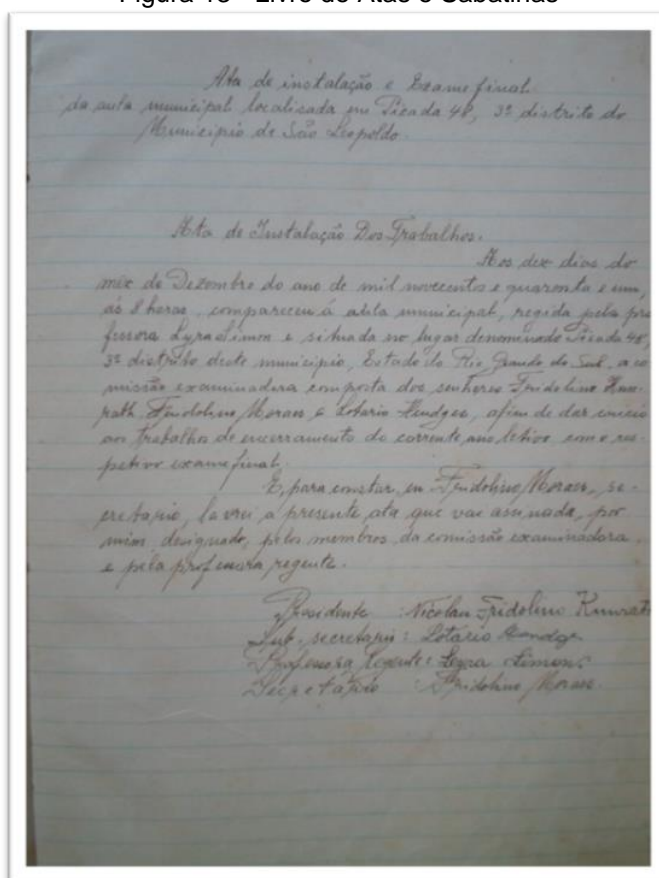
Aos dez dias do mês de Dezembro do ano de mil novecentos e quarenta e um, às 8 horas, compareceu á aula municipal, regida pela professora Lyra Simon e situada no lugar denominado Picada 48, 3º distrito deste município, Estado do Rio Grande do Sul, a comissão examinadora composta dos senhores Fridolino Kunrath, Fridolino Moraes e Lotario Hendges, afim de dar início aos trabalhos de encerramento do corrente ano letivo com o respectivo exame final. E para constar, eu Fridolino Moraes, secretario, lavrei a presente ata que vai assinada, por mim, designado pelos membros da comissão examinadora e pela professora regente. Presidente: Nicolau Fridolino Kunrath; Sub-secretario: Lotário Hendges; Professora Regente: Lyra Simon; Secretario: Fridolino Moraes (LIVRO DE ATAS E SABATINAS, 1941, n.p.).

Deste modo inicia-se solenemente o Livro de Atas e Sabatinas da Escola Caldas Júnior (Figura 13), futura EMEF Monteiro Lobato. O documento segue, repetindo a abertura da *aula municipal* e, sequencialmente, sendo feita a chamada pela professora regente, a qual constata que, de dezoito alunos que estão matriculados, dois não comparecem. A pequena escola está composta, para este ano de 1941, em três classes com a seguinte quantidade de alunos: uma de 3º ano, com um aluno, uma de 2º ano, com seis alunos e, uma de 1º ano, com onze alunos. Após o exame e o registro de notas, o secretário Fridolino Moraes conclui a ata esclarecendo que: “Foram considerados reprovados, por não terem comparecido aos exames, os seguintes alunos: [seguem-se os nomes]<sup>102</sup>, esse último por ser anormal” (ibid., 1941, n.p.).

---

<sup>102</sup> Em relação aos nomes dos alunos, optamos por omiti-los, por questões de discrição.

Figura 13 - Livro de Atas e Sabatinas



Fonte: Arquivo EMEF Monteiro Lobato.

Assim, apresentando primeiramente este livro, podemos começar com os dados demonstrados na tabela 1 (apêndice D), os quais se referem aos anos de 1941 a 1962. Entre os anos de 1960 e 1970 temos as Listas de Exames Finais, englobando o período em que a comunidade pertencia ao município de Estância Velha. Apesar da precariedade destas listas, este é um dos mais interessantes, uma vez que ele traz justificativas para explicar o fracasso escolar de alguns alunos. Infelizmente, não há mais nenhum documento relativo ao período em que a escola pertencia a este município, com exceção deste mencionado.

Acreditamos que neste período de transição em que a localidade passava de um município para outro, não houve preocupação em transferirem-se os devidos documentos escolares ou, o que também é bem provável, extraviaram-se com o tempo. De qualquer forma, no próprio Livro de Atas parece haver muitas incongruências e dados por vezes desconexos, talvez pelo fato de não existir, na época, uma uniformidade ou padrão para procedimentos administrativos. Muitos resultados apresentados em uma tabela ou quadro aparecem de outra forma em outra, tornando o trabalho de leitura e interpretação bastante difícil. Por isso, muitas

vezes, encontraremos um valor total de alunos nas nossas próprias tabelas, mas que não batem com os dados de alunos por turmas. Isto se dá devido ao fato de as professoras ou diretoras (era muito raro a existência de secretários naquela época, como continua sendo, ainda, hoje em dia), ao lançarem os dados nas atas não referirem a qual turma determinado aluno foi eliminado, por exemplo.

Optamos, desta forma, por seguir os valores totais de alunos, mas não especificar alguma turma a qual não sabíamos em que encaixar. Mesmo assim, o livro dá uma ideia de como funcionava o *modus operandi* da instituição. Desta maneira, as provas finais eram públicas, com a chamada dos alunos perante uma comissão examinadora. Esta comissão compunha-se de um (a) examinador (a), um (a) observador (a), o (a) professor (a) regente e, um (a) secretário (a).

As provas da 1ª série eram compostas das disciplinas de português e aritmética (escrita e oral), bem como de educação física comum para todas as séries. Da 2ª até a 5ª série, além de português e aritmética, constavam, ainda, prova oral de geografia, história e ciências, variando o nome, às vezes, de ano para ano. Deve-se ressaltar que, todos os alunos que constam como eliminados na tabela, não compareceram na prova pública. Desta maneira, supõe-se que, pelo menos eles terminaram o ano letivo, devido ao fato de serem convocados para realizá-la. Outra situação que se deve atentar é a brusca queda no número de alunos, onde em 1962, por exemplo, a escola contava com 37 alunos, e no ano de 1972, somente 12.

A importância deste Livro de Atas reside no fato de cobrir um período extremamente complicado para as escolas comunitárias, paroquiais e, igualmente, públicas no Rio Grande do Sul. O Brasil encontrava-se em um regime político autoritário e nacionalista, agravado por toda uma conjuntura internacional completamente desfavorável para as populações descendentes de estrangeiros no país. Antes da Segunda Guerra Mundial, “recomendava-se” que os professores fossem brasileiros ou que o ensino fosse primeiramente e com prioridade na língua portuguesa. Raras vezes esta recomendação foi atendida, inclusive com conivência governamental.

A partir de 1937 e, com especial ênfase após 1939, os professores “deviam ser” brasileiros legítimos e a única língua admitida seria o português, com a transgressão da proibição de se falar em língua estrangeira, podendo causar inclusive prisão. Quando verificamos as atas, pelo menos até o ano de 1955, quase todas as professoras possuem sobrenome de origem lusa. Entretanto, seu público



trai-se através de sobrenomes como: Petry, Pilger, Herrmann, Metz, Rückert, Krug, Spindler, Prass, Klein, Robinson, entre muitos outros. Até onde sabemos por fontes orais, a língua “oficial” da comunidade sempre foi a alemã, através do *dialeto hunsrück*, pelo menos até o início dos anos 1980.

Por isso, este pequeno livro também nos mostra outro aspecto muito interessante: os alunos tinham médias de notas gerais muito boas, praticamente não reprovavam (reprovação causada, não apenas devido a isso, mas principalmente pelo não comparecimento no exame final) e, apesar do uso constante do alemão, apesar de proibido, iam bem na disciplina de língua portuguesa, tanto na escrita quanto na oralidade. Verificaremos, além disso, que a formalidade, a ordem, a disciplina parecem ser a tônica. E poderemos nos perguntar: até que ponto a valoração da disciplina, os costumes comunitários, a religião, a estabilidade e o sentimento de classe poderiam influenciar nos índices de desempenho escolar?

Claro está que as notas em si talvez não representassem, de fato, o real aprendizado dos alunos da comunidade. Também não é mais possível saber até que ponto estes dados poderiam estar  *mascarados*. Hoje se torna pedagogicamente impossível verificar este aspecto, o que somente se daria através de uma pesquisa etnográfica. Entretanto, não se é de desconsiderar os valores, especialmente quando verificamos, de acordo com o quadro 1, que as médias são bem altas.

Quadro 1 – Notas e médias escolares para o ano de 1941

TURMA DE 1º ANO							
PORTUGUÊS				ARITMÉTICA			Média Geral
Nº	Escrita	Oral	Média	Escrita	Oral	Média	
1.	100	85	92	100	90	95	93
2.	60	90	75	100	90	95	85
3.	90	100	95	100	100	100	97
4.	80	85	82	100	100	100	91
5.	35	85	60	80	100	90	75
6.	85	95	90	100	90	95	92
7.	90	85	87	90	95	92	89
8.	100	100	100	95	85	90	95
9.	60	90	75	100	100	100	87
TURMA DE 2º ANO							
10.	90	100	95	100	90	95	96
11.	85	100	92	100	90	95	95
12.	90	85	87	100	85	92	89
13.	30	95	62	100	90	95	88
14.	60	65	62	90	80	85	74
15.	90	90	90	80	95	87	91
TURMA DE 3º ANO							
16.	95	90	92	90	90	90	94

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de dados coligidos do Livro de Atas (2022).

Neste quadro, no qual omitimos os nomes, constavam quatro meninas e doze meninos. Na média geral para os 2º e 3º anos, além de português e aritmética, constam juntamente as notas das demais disciplinas: geografia, história e ciências. Para educação física, em todas as turmas, consta a observação *regular*. Chama a atenção, igualmente, que não aparece a disciplina de ensino religioso. De qualquer forma, o principal resultado deste exame torna-se totalmente explícito: 88,89% de aprovação e alfabetização. Em relação ao aluno que foi eliminado no 1º ano por não comparecer e, mencionado como *anormal*, não há mais nenhuma observação ou menção a este fato. Pela forma como ele foi registrado na ata, percebe-se que houve certa condescendência.

No ano de 1942 ele repete o 1º ano, reprovando novamente, mas desta vez não por eliminação, e sim por desempenho. Suas notas foram em português: escrita (40), oral (20), média geral (30); em aritmética: escrita (40), oral (70), média geral (55); há outra disciplina que não é possível identificar e na qual ficou com a média 90. Por fim, sua média geral ficou 58, um pouco abaixo da média para ser aprovado, que era 60. E não há mais nenhuma menção a sua “anormalidade”. Mesmo não sendo mais possível averiguar a forma como o ensino acontecia entre quatro paredes na Escola Caldas Júnior, ainda podemos inferir a forma como o fracasso escolar poderia ser interpretado naquele período. Este caso é bem mais emblemático, levando-se em conta sua situação *sui generis*. Isto porque a postura diante de um aluno considerado anormal<sup>103</sup> condiz perfeitamente ao pensamento que ainda vigorava na época a este respeito e o fracasso escolar.

Patto afirma que “inicialmente circunscrita à avaliação médica segundo os quadros clínicos da época, a avaliação dos “anormais escolares” tornou-se, durante os trinta primeiros anos do século XX, praticamente sinônimo de avaliação intelectual” (PATTO, 2015, p. 67). Não se pretende dizer com isso que teorias psicanalizantes estivessem sendo aplicadas deliberadamente na pequena comunidade de Picada 48 Baixa. Mas não se pode deixar de levar em conta que as professoras que atendiam a escola não eram da comunidade e não estavam circunscritas ao seu pequeno mundo. Vindas de centros mais desenvolvidos como Novo Hamburgo, São Leopoldo ou mesmo Porto Alegre, é possível que já

---

<sup>103</sup> Em nenhum lugar se encontrou a justificativa, nos documentos, sobre a que se referia esta sua “anormalidade”.

estivessem a par das novas teorias educacionais em voga no Brasil, naquele momento.

Levando-se em consideração que o país encontrava-se sob a esfera de influência dos países capitalistas ocidentais, não seria estranho que também se visse forçado a encontrar respostas para uma situação a qual ele ainda estava extremamente atrasado em relação àqueles outros. Para Patto:

O aumento da demanda social por escola nos países industriais capitalistas da Europa e da América e a conseqüente expansão dos sistemas nacionais de ensino trouxeram consigo dois problemas para os educadores: de um lado, a necessidade de explicar as diferenças de rendimento da clientela escolar; de outro, a de justificar o acesso desigual dessa clientela aos graus escolares mais avançados. Tudo isso sem ferir o princípio essencial da ideologia liberal segundo o qual o mérito principal é o único critério legítimo de seleção educacional e social (ibid., 2015, p. 64).

Sendo assim, a forma mais fácil de justificar o atraso educacional do aluno em questão talvez fosse, naquele momento, alegar sua possível “anormalidade”. E engana-se quem acredita que este tipo de atitude restringir-se-ia aos anos 30 e 40 do século passado. Encontraremos, na fase antiga da escola, até meados dos anos 70, ainda muitos registros desta espécie. As Listas de Exames dos anos 1960, quando a agora nomeada *Escola Isolada Picada 48 Baixa* pertencia ao município de Estância Velha, são bem esclarecedoras neste quesito.

Estes documentos são o que restou da administração da prefeitura estanciense, uma vez que as Atas de Resultados Finais não foram encontradas, se é que existiam. Para cada documento (que era individual por ano) havia um manual de “Instruções para preenchimento da lista de classificação”. Dentre as orientações ordinárias como forma de preencher os dados de identificação, cor, idade, a quantidade de vias, formas de cálculos, entre outras, havia uma seção chamada “Causa do lento rendimento”. A seção prescreve que:

Na coluna “Causas do lento rendimento” o professor deverá especificar sempre que possível as causas, como: **Relação** dos pais ou responsáveis com o aluno (ação educativa inadequada – adequada, mas inconstante. Relação do aluno com a professora (afetivo-amistosa ou afetivo-agressiva). **Saúde** (higiene física precária, doenças frequentes, baixa vitalidade). **Nutrição** (carência de alimentos – má distribuição de alimentos). **Nível social** (profissão do pai, da mãe ou responsável (s), Educação do pai, da mãe ou responsável (s)). **Infrequência** (continuada – descontínua). Base escolar (Dificuldade em áreas do conteúdo programático que constituem fase necessária que o aluno deveria aprender no momento ou que irá

aprender no próximo ano letivo (LISTAS DE EXAMES ESCOLA ISOLADA 48 BAIXA (1960 - 1971), 1964; negritos do documento).

Assim, encontraremos em uma lista de novembro de 1960, as seguintes justificativas para o baixo desempenho de quatro alunos: *condições de vida*, *infrequência* e, o vago termo, *pouca capacidade*. Os quatro alunos (uma menina e três meninos) são designados no documento como *não alfabetizados*. O termo *pouca capacidade* é um dos mais mencionados em vários anos. Entretanto, a classificação mais forte encontrada nestes documentos foi a palavra *retardado*.

Este termo, em desuso na atualidade, por muito tempo foi sinônimo de doença mental. Retardado, louco, excepcional, eram palavras que no século XIX e ao longo do século XX estavam associadas, de uma forma equivocada, à *deficiência mental*, a qual, por sua vez era utilizada por médicos no século XIX, que dentro de sua visão científica procuravam dar ordem às coisas ao classificar, denominar e, bem como conceituar todos aqueles indivíduos que possuíam problemas relativos à cognição mental e, de alguma forma, influenciavam sua interação com o meio social. Em princípios do século XXI surge o termo *deficiência intelectual*<sup>104</sup>, visando a substituir estes termos anteriores.

A lista, datada de 15 de dezembro de 1962, dá como reprovado dois meninos do 1º ano (tabela 1 apêndice D). Ambas as crianças, com praticamente a mesma idade de sete anos e meio, são classificadas na seção Causas da Insuficiência como *retardadas*, cujas observações para as causas classificam-se como *insuficiência na leitura*. Em outras listas encontraremos ainda as expressões: *base deficiente* e *falta de interesse por parte do aluno*. Para este período analisado encontramos, ainda, pelo menos uma menção à culpabilização aos pais pelo baixo desempenho dos filhos. Na lista de exame datada em 15 de dezembro de 1970, a diretora observa na seção *Causas do Lento Rendimento* que “alguns alunos não tiraram notas muito boas, mais por falta de interesse dos pais do que dos alunos” (LISTAS DE EXAMES ESCOLA ISOLADA 48 BAIXA (1960 - 1971), 1970). Este tipo de postura perante as possíveis causas de baixo desempenho encontra raízes históricas, pois, segundo Patto:

---

<sup>104</sup> A entidade referência neste assunto é a Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento (AAIDD), a qual define deficiência intelectual como sendo “uma condição caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo que se origina antes dos 22 anos” (AAIDD, 2023). O próprio nome da entidade mudou cinco vezes desde seu surgimento em 1876, acompanhando a evolução e o entendimento sobre a deficiência intelectual.

[...] a incorporação de alguns conceitos psicanalíticos veio mudar não só a visão dominante de doença mental como as concepções correntes sobre as causas das dificuldades de aprendizagem. A consideração da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância atribuída à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocou uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional: de *anormal*, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como *criança problema*. As publicações que têm no título essa expressão são típicas dos anos 30 e operam mudanças na concepção das dificuldades de aprendizagem escolar: se antes elas são decifradas com os instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que falam em anormalidades genéticas e orgânicas, agora o são com instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sociofamiliar as causas dos desajustes infantis. Amplia-se, assim, o espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz, que supostamente explicam seu insucesso escolar: as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando por intelectuais (PATTO, 2015, p. 67 e 68; grifos da autora).

Estas novas formas de se encarar os problemas de desempenho escolar são condizentes com as teorias que passam a vigorar a partir da década de 1920 em que, nas palavras de Patto, a “nova palavra de ordem [era] a *higiene mental escolar*” (ibid., 2015, p. 68; grifos da autora), em um processo que, na maioria das vezes, influenciou para a segregação destes alunos considerados “anormais”. Como vemos, parece que esta tendência permaneceu pelo menos até a década de 1960, no Brasil, uma vez que até mesmo comunidades extremamente isoladas como Picada 48 Baixa viram-se afetadas por ela. Esta estratégia, na verdade, fazia parte de um processo que vinha imbuído na *doutrina do higienismo*, que vigorou a partir do século XIX. Esta doutrina surge no momento em que a sociedade e os governos passam a dar uma importância mais acentuada para as doenças e correlatos que afetavam a população.

Ao mesmo tempo em que havia uma preocupação sincera por melhorias de vida, em condições salubres de moradia e subsistência do povo, da mesma forma ela passa a ser usada como ferramenta de exclusão dos “indesejados” da sociedade. Praticamente todo elemento que não se enquadrava dentro de certos padrões de “normalidade” passa a ser marginalizado, no sentido de ser colocado à margem da sociedade, e vistos muitas vezes como pobres coitados. Em relação aos alunos enquadrados nesta situação, não havia a distinção quando das avaliações, o que caracterizava, praticamente em todos os casos, fracasso escolar. Com o

surgimento das APAE's<sup>105</sup> no Brasil, a partir de 1954, todas as crianças em situações de “anormalidade” são encaminhadas para esta instituição, não frequentando as escolas regulares. Somente a partir da promulgação da Constituição de 1988 que se passa, efetivamente, a se considerar este público de uma forma inclusiva<sup>106</sup>.

De qualquer forma, se formos olhar pelos números, ainda assim, a taxa de reprovação e eliminação é extremamente baixa, a despeito da estereotipação desses alunos. O único ano que pareceu destoar foi o de 1955, onde, apesar dos bons resultados para as turmas de 3º, 4º e 5º anos com taxa de aprovação de 100%, o 2º ano teve aprovação de 66% para linguagem, e igualmente, 66% para matemática e estudos sociais e naturais. Já o 1º ano teve taxa de aprovação para linguagens de somente 35% dos alunos, e para matemática e estudos sociais e naturais, um pouco melhor, com 70%, mas fazendo com que oito alunos não aprovassem (tabela 1 apêndice D).

Como já foi mencionado, enquanto no Brasil, na década de 1930, o nível de analfabetismo girava em torno de 80%, o Rio Grande do Sul sobressaía-se pelo fato de quase todos teuto-brasileiros possuírem pelo menos a escolarização básica. Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, a situação pareceu se inverter. Heinz Dressel, em seus estudos sociológicos sobre os colonos teuto-brasileiros, confirma em parte os dados que verificamos no Livro de Atas, especialmente no que diz respeito ao tempo de frequência escolar e a forma de estudo, quando afirma que:

A instrução escolar entre os colonos acima de 40 anos de idade compreende em média de 3 a 4 anos de escola primária. Em muitos casos, especialmente nas sedes paroquiais, a escola primária frequentada trata-se de uma escola paroquial, ou seja, uma escola comunitária, onde se ensina alemão. Os abaixo de 40 anos, em regra, tiveram a mesma educação escolar, mas sem aulas de alemão (DRESSEL, 1967, p. 31; tradução nossa)<sup>107</sup>.

---

<sup>105</sup> Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

<sup>106</sup> Ver a este respeito principais dispositivos que versam sobre a inclusão, por ordem cronológica, disponível em: <http://inclusaoja.com.br/legislacao/>.

<sup>107</sup> Die Schulbildung bei den über 40jährigen Kolonisten umfaßt durchschnittlich 3-4 Jahre Primarschule. In vielen Fällen, besonders an den Pfarrrsitzen, handelt es sich bei der besuchten Primarschule um eine Pfarrschule bzw. Gemeindeschule, in der deutsch unterrichtet wurde. Die unter 40-Jährigen haben in der Regel die gleiche Schulbildung genossen, allerdings ohne deutschen Unterricht.

Entretanto, como Dressel mesmo observa, percebe-se que o desempenho escolar tende a variar dependendo da região. Valendo-se de dados informados pelo pastor Norberto Schwantes, ele menciona que:

Em muitas regiões, como em Tenente Portela – “zona das Colônias Novas” – as coisas parecem bastante tristes no tocante à instrução: “Uma grande parte das pessoas, que estão entre os 30 e 40 anos de idade (as quais deveriam ter ido à escola na época da guerra), não podem ler e não podem escrever. Aqueles que podem, o fazem somente em caso de necessidade” (SCHWANTES, 1966, p. 58 apud DRESSEL, 1967, p. 31; tradução nossa)<sup>108</sup>.

A questão da alfabetização e, o que é mais importante, alfabetização em português, começa a sofrer pressão mais séria por parte do governo, especialmente, após 22 de agosto de 1942, quando o Brasil declara guerra formalmente à Alemanha. Aparentemente, este estado só veio a piorar uma situação que já vinha mal desde o fim da década de 1930. As consequências advindas disso são observadas mais de vinte anos, após o fim da Segunda Guerra Mundial. Dressel afirma que:

As pessoas com mais de 40 anos falam quase sem exceção em alemão, a qual a maioria delas lê também muito bem e alguns podem até mesmo escrever em alemão praticamente sem erros (Fraktur, Gothic). Em todo o caso, eles não falam português tão bem quanto alemão, se é que em geral conseguem. Aqui depende muito das condições das escolas em cada município e distrito. Em algumas regiões o conhecimento de português é igual a zero, em outras é um pouco melhor [...] Entre os abaixo de 40 anos, prepondera o conhecimento da língua portuguesa, em todo o caso em termos de leitura e escrita. Mas em geral também se aplica a eles a sentença: “Eles se defendem” - “infelizmente mal”, observa um pastor (DRESSEL, 1967, p. 31; tradução nossa)<sup>109</sup>.

Podemos comparar esta análise de Dressel com os dados do quadro 2, relativos ao ano de 1942 em que, apesar de uma leve piora de notas em relação ao

<sup>108</sup> In manchen Gebieten, wie etwa in Tenente Portela - “neue Koloniezzone” - sieht es in puncto Schulbildung ganz traurig aus: “Ein sehr großer Teil der Menschen, die zwischen 30 und 40 Jahre alt sind (die in der Kriegszeit hätten zur Schule gehen sollen), können nicht lesen und nicht schreiben. Die, die es können, können es gerade so zur Not”.

<sup>109</sup> Die über 40-Jährigen sprechen fast ausnahmslos deutsch, die meisten von ihnen lesen auch ganz gut und etliche können sogar ziemlich fehlerfrei deutsch (Fraktur, Gotisch) schreiben. Portugiesisch können sie auf jeden Fall schlechter als deutsch, sofern sie es überhaupt können. Hier hängt sehr viel von den besonderen Schulverhältnissen in den einzelnen Municipien und Distrikten ab. In manchen Gegenden ist die Kenntnis des Portugiesischen gleich Null, in anderen steht es damit etwas besser [...] Bei den unter 40-Jährigen überwiegt die Kenntnis des Portugiesischen, jedenfalls in Bezug auf Lesen und Schreiben. Im allgemeinen gilt aber auch für sie das Urteil: “Sie defendieren sich” — “leider schlecht”, bemerkt ein Pfarrer.

ano anterior, especialmente em português, ainda assim os índices são relativamente bons, onde a percentagem de aprovação fica um pouco acima de 91%.

Quadro 2 – Notas e médias escolares para o ano de 1942

TURMA DE 1º ANO							
Nº	PORTUGUÊS			ARITMÉTICA			Média Geral
	Escrita	Oral	Média	Escrita	Oral	Média	
1.	18	60	35	40	90	65	65
2.	70	90	65	90	95	91	83
3.	30	50	40	100	90	95	75
4.	40	85	61	40	100	70	77
5.	40	95	65	80	95	95	85
6.	<b>40</b>	<b>20</b>	<b>30</b>	<b>40</b>	<b>70</b>	<b>55</b>	<b>58</b>
7.	90	100	95	90	95	92	95
8.	58	100	75	80	95	85	96
9.	70	100	70	100	100	100	88
10.	30	90	60	50	100	75	76
TURMA DE 2º ANO							
11.	20	95	57	40	85	62	95
12.	30	90	60	70	60	65	91
13.	50	100	75	90	90	90	78
14.	50	100	75	100	100	100	95
15.	90	80	85	70	95	82	87
16.	40	95	67	70	100	85	85
17.	50	90	70	70	95	82	90
TURMA DE 3º ANO							
18.	50	100	75	80	90	85	90
19.	39	95	67	60	100	80	88
20.	30	90	60	80	70	70	80
TURMA DE 4º ANO							
21.	60	95	80	100	100	100	95

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de dados coligidos do Livro de Atas (2022).

Vemos que houve um leve aumento na quantidade de alunos (cinco) e o aumento de turmas (4º ano). Para este ano de 1942 temos 11 meninos e 10 meninas. O aluno número 06, em destaque, é aquele que no ano anterior foi caracterizado como *anormal* e agora é reprovado. Temos dois alunos eliminados, mas cujos nomes ou turmas não são mencionados. Há também, a partir deste ano, uma peculiaridade muito interessante e totalmente condizente com as teorias e ideologias da época, ou seja, além das disciplinas de português, aritmética, história, geografia e ciências, junto com educação física, que passa a ter uma avaliação separada das demais, temos também a disciplina de higiene, pois, como vimos anteriormente, estava em voga a *teoria do higienismo*. Não se trata aqui de higiene mental, apesar da conceituação clássica de *mente sano corpore sano*. Juntas, a disciplina de educação física e a *higiene avaliada* passam a exercer discretamente



formas de subordinação e controle em uma comunidade já fortemente condicionada, como veremos mais adiante.

Em termos gerais, o ensino em Picada 48 Baixa não diferia até a metade do século XX das demais outras colônias de origem alemã. A média de ensino girava em torno de quatro a cinco anos somente. Segundo Dressel, ainda na década de 1960:

As crianças frequentam as escolas primárias em regra geral 4 anos, em casos excepcionais também apenas 3 ou mesmo até 5 anos. Nas pequenas cidades, entre cerca de 25-30% dos alunos depois de concluir o tempo de ensino fundamental frequentam o Ginásio (ensino médio). Da própria zona colonial, em geral, somente os filhos de comerciantes ou de políticos chegam a usufruir de ensino superior (DRESSEL, 1967, p. 32; tradução nossa)<sup>110</sup>.

Temos falado muito na capacidade de as comunidades coloniais de origem germânica alfabetizarem seus membros. Mas é necessário frisar que, apesar disso, o ensino não ia muito além do 5º ano. Raros foram os alunos que ingressaram no que é hoje conhecido como ensino médio, e mais raros ainda, aqueles que frequentaram alguma faculdade. Por muito tempo, os únicos que possuíam alguma chance de ascender aos níveis mais altos de ensino eram aqueles destinados a serem pastores ou padres. Kreuz afirma sobre os católicos, por exemplo, que “a partir de 1920, a colonização alemã e italiana já foi considerada um verdadeiro celeiro de vocações sacerdotais e religiosas” (KREUTZ, 1998, p. 210).

Percebe-se que, mesmo os filhos de comerciantes de colônias mais afastadas dos grandes centros não continuavam os estudos. Por motivos históricos, a população teuto-brasileira limita-se ao seu ambiente, de modo que grandes nomes de origem germânica pouco despontassem no cenário gaúcho ou brasileiro. Obviamente que houve exceções notáveis na política, no jornalismo, na indústria, na religião e na educação. Esse fenômeno deve-se em parte à baixa escolarização, que possibilitou o surgimento de uma população, digamos assim, tímida e arisca, e isto deve ser entendido através do sistema de produção que dominava a vida destes colonos.

---

<sup>110</sup> Die Kinder besuchen die Primarschulen in der Regel 4 Jahre lang, in Ausnahmefällen auch nur 3 oder aber sogar 5 Jahre lang. In den Kleinstädten bürgert sich bei etwa 25-30% der Schüler nach abgeschlossener Primarschulzeit der Besuch des Gymnasiums (Mittelschule) ein. Aus der eigentlichen Koloniezone kommen zumeist nur die Kinder der Geschäftsleute oder der Politiker in den Genuß höherer Schulbildung.

Assim como seus ancestrais na Alemanha e, após a imigração, aqui no Brasil, os colonos praticavam o sistema de agricultura familiar em pequenas propriedades, muitas vezes em terras montanhosas e pedregosas. A grande característica deste sistema é a necessidade e o uso de mão de obra abundante, uma vez que não havia ainda a mecanização agrícola. Os próprios métodos praticados como a derrubada de matas, a coivara, a aragem das terras, entre outros, eram deveras primitivos. As famílias necessitavam, assim, de braços para trabalhar na propriedade. Levando em conta que a posse de escravos era vedada aos imigrantes que recebiam lotes de terras, não por acaso a grande maioria das famílias era muito numerosa, tendo cada casal, em média, de cinco a dez filhos, ou mais até<sup>111</sup>.

Todos os filhos, assim que atingissem a idade apropriada, ou muitas vezes já tivessem força suficiente para fazer alguma tarefa, deviam ajudar. Apesar da extrema dureza, consumindo muitas horas de trabalho diárias, as lides agrícolas destas populações eram simples e trouxe, mesmo assim, progresso às regiões coloniais. Não necessitavam, portanto, de especialização técnica para seus misteres diários. O que se percebia era uma espécie de autodidatismo, onde os colonos tendiam a resolver seus problemas com soluções próprias. Denotava-se, desta forma, a aquisição de habilidades e saberes que não dependiam de um ensino formal. Até hoje se percebe muito desta atitude em comunidades mais afastadas e isoladas. Assim, seus poucos anos de escola bastavam-se. Nem mesmo aqueles que passavam a exercer outras atividades como motoristas, marceneiros, funileiros, comerciantes, pedreiros, etc., sentiam falta de mais anos de estudos.

Poderíamos, assim, entender a atitude de pouca, ou nenhuma atenção das autoridades brasileiras e gaúchas em relação à educação por muitos anos. A educação ainda não era vista como peça fundamental para a indústria, quem diria para os setores agrícolas. Desta forma, não havia sentido em investir em algo que não atendia aos interesses dos grandes proprietários e financistas e não desse igualmente retorno aos líderes dirigentes do governo, o que não significa que a produção e a diligência não fossem importantes para a economia. A produção não devia, portanto, parar. E para isso era necessária uma população ordeira e trabalhadora, mesmo que sem estudos.

---

<sup>111</sup> O autor desta dissertação, em outras pesquisas relativas à imigração e genealogia na região do Vale do Rio dos Sinos, encontrou nos arquivos da Mitra da Igreja Católica e em muitos arquivos de cartórios de registros civis famílias com até quinze filhos, apesar de ser exceção.

Não querendo incorrer no pecado do anacronismo, este tipo de postura era muito similar àquela adotada pelos capitalistas do industrialismo nascente, onde “a questão da adequação [da] nova classe de trabalhadores às novas condições de trabalho era resolvida através de outros meios que não a escolarização” (PATTO, 2015, p. 48). Antes da questão da qualificação da mão de obra – uma vez que as próprias máquinas ainda eram extremamente simples e com pouco treino se aprendia a manejá-las - vislumbrou-se, assim, a necessidade de moldar o trabalhador no sentido de adquirir habilidades específicas (atitudes compatíveis) e, assim, “as medidas mais imediatas e eficazes de capacitação da classe trabalhadora incluíam impor uma disciplina rígida no ambiente de trabalho [...]” (ibid., 2015, p. 49).

Não era necessário somente no local de trabalho, uma vez que poderia ser praticada em outros ambientes e situações. Para isso entra em cena um agente, o qual nos parece que, antes de tudo, fora sempre a base disciplinar da comunidade de Picada 48 Baixa: a religião. Patto menciona que, igualmente, como em relação a não necessidade de escolarização para a indústria nascente, as relações sociais também não necessitaram da presença da escola, sendo que a religião, desta forma, age como aliado neste processo de condicionamento:

Nesse período, a escola também não é necessária enquanto instituição destinada a fixar um determinado modo de sociabilidade; sua dimensão reprodutora das relações de produção, via manipulação e domesticação da consciência do explorado, também era dispensável num momento em que este ainda não se constituía como força de oposição ao estado de coisas vigente e enquanto as instituições religiosas davam conta do papel justificador das desigualdades existentes (ibid., 2015, p. 49).

Levando-se em conta que as populações de origem germânica sempre tiveram a fama de ordeiras e, mesmo apáticas em relação às questões envolvendo combate ao *status quo* em si, compreende-se em parte esta atitude<sup>112</sup>.

---

<sup>112</sup> No auge da indústria calçadista, era claramente distinta a diferenciação dos trabalhadores originários do interior, de origem alemã, e aqueles oriundos de localidades mais urbanas e outra procedência étnica. Os primeiros costumavam, em geral, sofrer calados a exploração, limitando-se a apenas trabalhar mais ainda e se sujeitando a algumas injustiças. Da mesma forma, filiações aos sindicatos também não eram comuns e bem vistas. Os segundos costumavam ser mais combativos, não ficando calados a situações desabonadoras, estando na maioria dos casos filiados a algum sindicato ou, sendo simpatizante e apoiador das ações desta instituição dentro das fábricas. Óbvio que isso gerava muitos atritos, onde os segundos menosprezavam os primeiros, os acusando muitas vezes de *pelegos* e *puxa-sacos*. Entretanto, isso não significava que não havia aqueles de origem alemã que destoavam deste tipo de comportamento. O autor desta dissertação presenciou muitas destas discussões na década de 1990, quando trabalhou em fábrica de calçados.

Mas, então, podemos voltar a perguntar: se a educação e o ensino ainda não eram diferenciais para o sistema produtivo dos colonos, e não havia muito interesse por parte do governo, por que mesmo assim os habitantes de Picada 48 Baixa estudavam mais que a média da população nacional? Por que frequentavam a escola, mesmo sabendo que os poucos anos de estudo não trariam grandes vantagens econômicas através do trabalho? Qual era a grande motivação por trás da frequência escolar? Acreditamos que a resposta possa já ter sido respondida, ou seja, percebemos que o grande fator por trás desses indicadores seja a religião, como regulador e espécie de poder moderador. Parece-nos que é ela o agente principal das relações de poder dentro desta comunidade, sobrepujando mesmo aquelas relações de poder entre classes. É ela que disciplina.

Já vimos que, com a Reforma Protestante, educação e religião tornaram-se dois elementos inseparáveis<sup>113</sup>, criador de um *ethos* que irá acompanhar estas populações por séculos, responsável inclusive por um acúmulo de *capital cultural* fortemente associado a este *ethos*. Então, em um primeiro momento, a escola passa a ser algo natural e parte integrante inclusive da própria identidade cultural das populações teuto-brasileiras, de forma que sua ação torna-se mesmo inconsciente. Mas só isso não basta: é necessário garantir por outros meios a própria reprodução de saberes e estilo de vida cristã. A este respeito, o documento relativo aos Estatutos da Comunidade Evangélica da Picada 48 é extremamente importante, pois é nele que constam os elementos para podermos entender parte da urgência em frequentar a escola. Em seu capítulo VI referente à *Confirmação* consta o seguinte:

§22. As crianças, que podem ser confirmadas, devem, até o dia 30 de Junho do ano da confirmação, atingir a idade de 12 anos, sendo meninas, e 13 anos, sendo rapazes. O filho mais velho de uma família pode ser confirmado, se o mesmo atingir a dita idade até o dia 31 de Agosto do ano da confirmação.

§23. As crianças, que não tiverem a idade indicada no §22, não podem ser confirmadas em qualquer outra Comunidade, e também não podem ser confirmadas n'esta Comunidade crianças de outras Comunidades, que não tiverem a idade acima mencionada.

§24. As crianças, que não moram muito distantes de uma aula pública ou particular, devem frequentar a aula durante três anos para poderem ser confirmadas, e devem saber lê e escrever em alemão, exceptuando-se doenças e outros casos particulares (ESTATUTOS DA COMUNIDADE EVANGÉLICA DA PICADA 48 (19.10.1908), 1908, p. 06).

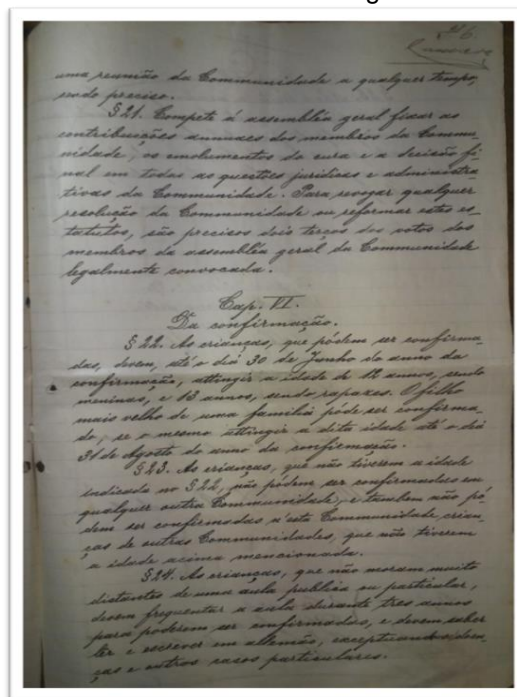
---

<sup>113</sup> Não podemos nos esquecer igualmente da ética do trabalho, cujo lema *Arbeiten und Sparen* (trabalhar e poupar) era o grande mote protestante e alemão em especial.

O parágrafo 24 (figura 14), por si só já explica a importância da escola: para fazer parte da comunidade, é necessário professar corretamente a religião e, para isso, é necessário frequentar a escola. O que chama muito a atenção é que o condicionamento ainda exige o uso da língua alemã, o que denota a relação íntima entre a profissão de fé e a etnicidade, aqui representada pela *germanidade*. Além disso, havia também a questão da distância.

A maioria das propriedades situava-se, como ainda hoje, ao longo da Estrada Geral 48 Baixa, que vai até a localidade de *Teufelsloch*, em Ivoti. Estrada longa e sinuosa que em épocas de chuvas ficava em péssimo estado e, muitas vezes intransitável, devido ao fato das enchentes que a bloqueavam<sup>114</sup>. As longas distâncias sempre foram uma tônica quando se fala das antigas colônias. Dressel afirma a este respeito que, “a distância da casa dos pais até a escola monta em média de dois a três quilômetros. Como distância máxima podia-se dar seis quilômetros. Em anos passados poderia ter sido normal cinco a seis quilômetros a distância entre a casa dos pais e a escola” (Dressel, 1967, p. 31; tradução nossa)<sup>115</sup>.

Figura 14 - Estatutos da Comunidade Evangélica da Picada 48 (1908)



Fonte: Arquivo da Igreja Evangélica Luterana de Picada 48 Baixa.

<sup>114</sup> Fato este que foi testemunhado várias vezes pelo autor desta dissertação, quando trabalhava naquela localidade, ao ter que atravessar a enchente de carro.

<sup>115</sup> Die Entfernung vom Elternhaus zur Schule beträgt durchschnittlich 2—3 km. Als Maximum wurde die Entfernung von 6 km angegeben. In früheren Jahren mögen 5—6 km Distanz zwischen Elternhaus und Schule das Normale gewesen sein.

Assim, levando-se em conta que este estatuto, pelo menos no que concerne à frequência escolar, ainda estava vigente nos anos 1930 e 1940, aliado ao fato de os exames finais serem públicos, é possível imaginar a forte pressão que haveria sobre os alunos naqueles anos. Ainda, mais um detalhe: nos anos 1940 a educação física deixa de ser uma disciplina voltada apenas ao culto do corpo para ser também uma ferramenta de coesão nacional, através de práticas que enaltecessem o patriotismo e o sentido de pertencimento nacional responsável, incentivando, desta forma, a brasilidade em detrimento de sentimentos de fidelidade étnica<sup>116</sup>.

Vários tipos de forças agiam, assim, concomitantemente, no sentido de produzirem determinados resultados: aqui, no caso, a frequência e a aprovação nos resultados escolares. Estas forças refletiam igualmente as várias relações de poder inseridas dentro da comunidade e que, aparentemente, poderiam ser harmoniosas, sem nenhum tipo de conflito aparente. Estas forças e relações de poder partiam tanto da esfera religiosa, representada pelos pastores; da esfera pública, por meio dos professores e autoridades encarregadas pela educação e; da esfera privada, representada pelos pais, familiares e comunidade em geral. A respeito desta complexa rede de interesses, Foucault diz que o:

[...] poder se exerce mais que se possui, que não é o “privilégio” adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas - efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não têm”; ele os investe, passa por eles e por meio deles; apoia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apoiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança. O que significa que essas relações se aprofundam dentro da sociedade, que não se localizam nas relações do Estado com os cidadãos ou na fronteira das classes e que não se contentam em reproduzir ao nível dos indivíduos, dos corpos, dos gestos e dos comportamentos, a forma geral da lei ou do governo; que se há continuidade (realmente elas se articulam bem, nessa forma, de acordo com toda uma série de complexas engrenagens) [...] (FOUCAULT, 2017, p. 30).

O que confere uma impressão aparente de harmonia na localidade é o fato de Picada 48 Baixa ser uma comunidade homogênea, no que concerne às diferenças de classes. Mesmo existindo alguns membros um pouco mais abastados que outros em termos de posse, especialmente aqueles que se dedicavam ao comércio, não se

---

<sup>116</sup> Isto é o que determina o Decreto-Lei Nº 2.072 - de 8 de março de 1940 o qual Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira (BRASIL, 1940).

pode dizer que a diferença era tão grande a ponto de criar dicotomias dentro da comunidade. Na verdade, todos se viam – ou se imaginavam – em uma situação de igualdade. Acreditamos ser este o fenômeno que propiciava que a reprodução cultural – aqui representada pela educação e religião - fosse reflexo de sua própria reprodução social, pois, como já afirmado, esta educação possuía um intuito muito mais no sentido de atender os anseios de uma educação cristã do que de atender as necessidades de uma economia simples. Bourdieu, a este respeito, alerta que:

Definindo-se tradicionalmente o “sistema de educação” como o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto é, a informação acumulada), as teorias clássicas tendem a dissociar a reprodução cultural de sua função de reprodução social, isto é, a ignorar o efeito próprio das relações simbólicas na reprodução das relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 2020, p. 31-32).

Entretanto, mesmo não havendo conflitos de classes propriamente ditas, não significa que não houvesse a existência de estamentos<sup>117</sup> dentro da comunidade, onde outros valores como honra, respeito e estima eram tão importantes como a posse de capital. Estes estamentos eram representados por membros como os pastores, professores ou apenas líderes colonos que, como já mencionado, exerciam suas relações de poder dentro da comunidade.

Segundo Bourdieu, para que determinados tipos de forças possam ser exercidos, é necessário a compreensão de alguns conceitos, que aqui nos interessam mais, tais como o de *ação pedagógica* (AP), *autoridade pedagógica* (AuP) e *trabalho pedagógico* (TP)<sup>118</sup>. Deve-se atentar que Bourdieu concebe todos estes conceitos como fruto de uma *violência simbólica*, porque imposto, por aquilo que ele chama de *poder arbitrário*, oriundo de um *arbitrário cultural*. Ou seja, de uma forma ou de outra, normalmente tudo aquilo que nos é transmitido, o é de forma arbitrária. Se formos proceder a este raciocínio, o *ethos* transmitido de geração em geração igualmente não deixa de ser uma forma de violência simbólica. Neste sentido, Bourdieu afirma que:

---

<sup>117</sup> De um modo geral, estamentos são estratificações sociais. Diferenciam-se das classes sociais por serem mais fechadas que estas, e das castas por serem mais abertas. Significa que, dentro de uma determinada classe social, por exemplo, possa haver determinados estamentos, que irão se definir de acordo com seu status nesta mesma classe.

<sup>118</sup> As abreviações aqui são as mesmas utilizadas pelo autor.

*A AP é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação) (BOURDIEU; PASSERON, 2020, p. 27; grifo dos autores).*

Ao longo da História da Educação tem-se falado muito na *violência não simbólica*, na *violência real*, vivenciada de várias formas por alunos. Foucault analisa a forma como os castigos disciplinares eram aplicados em várias instituições, e constata que a violência real era a tônica:

Na oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma micro penalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 2017, p. 175).

Como não possuímos registros, diários ou outros documentos que possam nos relatar como eram os processos pedagógicos aplicados na escola Caldas Júnior ou quando era uma *Gemeindeschule*, apenas podemos inferir que talvez algumas destas práticas, especialmente castigos físicos como o uso da vara, ficar em algum canto das paredes ou, ajoelhar-se sobre grãos de milho, fosse praticada<sup>119</sup>. Entretanto, Bourdieu percebe que, na maioria dos casos, a violência simbólica pode se tornar mais eficiente se exercida sob certas condições, quando ele diz que “a “maneira suave” pode ser o único meio eficaz de exercer o poder de violência simbólica num certo estado das relações de força e de disposições mais ou menos tolerantes relativas à manifestação explícita e brutal do arbitrário” (BOURDIEU; PASSERON, 2020, p. 38).

Assim, não seria necessário bater ou castigar ninguém para que fosse às aulas, na comunidade de Picada 48 Baixa. Bastava que se estipulassem

---

<sup>119</sup> Na década de 1980 muitas destas práticas ainda eram recorrentes nas escolas. O autor desta dissertação ficou de castigo ajoelhado no chão muitas vezes durante o ensino fundamental, além de presenciar outros tipos de violências contra colegas, como o caso da menina que teve o lóbulo da orelha perfurada com a unha da professora.



determinadas condições para frequentar as aulas doutrinárias e, subsequentemente, a comunidade protestante, em uma “maneira suave” de poder arbitrário. Assim, podemos perceber que a ação das várias autoridades pedagógicas (pastores, professores, líderes comunitários e pais), reconhecidas tacitamente pela comunidade, torna-se exitosa devido à preexistência de alguns condicionantes. Bourdieu explica, a este respeito, que:

*Numa formação social determinada, o êxito diferencial da AP dominante segundo os grupos ou as classes é função 1) do ethos pedagógico próprio a um grupo ou a uma classe, isto é, do sistema das disposições relativamente a essa AP e da instância que a exerce como produto da interiorização a) do valor que a AP dominante confere por suas sanções aos produtos das diferentes AP familiares e b) do valor que, por suas sanções objetivas, os diferentes mercados sociais conferem aos produtos da AP dominante segundo o grupo ou a classe de onde eles são provenientes; e 2) do capital cultural, isto é, dos bens culturais que são transmitidos pelas diferentes AP familiares e cujo valor enquanto capital cultural é função da distância entre o arbitrário cultural imposto pela AP dominante e o arbitrário cultural inculcado pela AP familiar nos diferentes grupos ou classes (BOURDIEU; PASSERON, 2020, p. 52; grifo dos autores).*

A autoridade pedagógica parece-nos que transita entre todos os elementos de prestígio dentro da comunidade, sendo inclusive transferível. Ela é tão marcante a ponto de ser “vivida ou concebida sobre o modelo da relação primordial de comunicação pedagógica, isto é, a relação entre pais e filhos ou, mais geralmente, entre gerações” (ibid., 2020, p. 41). Dressel, analisando o comportamento dos habitantes da localidade de Boa Vista do Herval<sup>120</sup>, percebe o porquê de os professores serem valorizados, apesar de, em certa medida, não criarem uma grande distância entre a sua própria autoridade:

Os professores, em geral, estão em boa estima junto aos colonos, porque eles sabem bem mais que eles. Especialmente o conhecimento da língua do país eleva o prestígio social dos professores junto à população colonial. Por outro lado, frequentemente também são reconhecidas pelos colonos as deficiências de formação dos professores (DRESSEL, 1967, p. 33; tradução nossa)<sup>121</sup>.

Outro fator determinante para os resultados satisfatórios de desempenho escolar está fortemente baseado nas provas de exames finais. Por muitos anos a

<sup>120</sup> Localidade situada no município de Santa Maria do Herval/RS.

<sup>121</sup> Die Lehrer stehen im allgemeinen in gutem Ansehen bei den Bauern, weil sie eben doch viel mehr wissen als diese. Besonders die Kenntnis der Landessprache hebt das Sozialprestige der Lehrer bei der Koloniebevölkerung. Andererseits werden oft auch die Mängel in der Ausbildung der Lehrer von den Bauern erkannt.

igreja e toda sua tradição de educação cristã bastaram-se para perpetuar um *arbitrário cultural* sem a necessidade de medidas que não o próprio *habitus* inerente ao grupo protestante. Isto porque, segundo Bourdieu:

*Enquanto trabalho prolongado de inculcação que produz a interiorização dos princípios de um arbitrário cultural sob a forma de um habitus durável e transferível, e por conseguinte capaz de gerar práticas conformes a esses princípios fora de e para além de toda regulamentação expressa e de todo apelo explícito à regra, o TP permite ao grupo ou à classe que delegue à AP sua autoridade de produzir e de reproduzir sua integração intelectual e moral sem recorrer à repressão externa e, em particular, à coerção física (BOURDIEU; PASSERON, 2020, p. 57-58; grifo dos autores).*

Na medida em que a escola passa a ser responsabilidade do estado, a influência da igreja começa a diminuir, apesar de não se extinguir. Como agente moral e regulador da comunidade, ela continua a exercer forte autoridade. Entretanto, a condicionalidade à frequência escolar passa a ser controlada pela alçada pública. O ato de exercer o poder e, por sua vez, de manter uma disciplina aceitável e condizente a uma comunidade fortemente cristã, agora é partilhada também com o poder público, através dos exames de provas finais. E, como demonstra Foucault, “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 2017, p. 167). Tal qual o ato ritualizado da *confirmação religiosa*, em que o indivíduo, após o batismo, reafirma a sua convicção na fé e, desta forma, é admitido plenamente no seio da comunidade e perante toda a comunidade, o exame escolar, tal qual praticado nas décadas de 1940 e 1950, exerce um papel parecido, no sentido de vigia e normatização. Mesmo que o aprendizado em si tenha sido superficial, o sentido simbólico do ato perante toda a comunidade não permite fracasso.

Em uma comunidade pequena, na qual todos se conhecem e onde, a despeito das aparências, ciúmes, invejas, rancores, sentimentos de honra e orgulho podem aflorar de forma explícita ou disfarçada, o dia de aplicação de exames públicos pode se tornar um momento de glória ou vergonha pública. Isto porque, conforme Foucault:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre o indivíduo uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em

todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (FOUCAULT, 2017, p. 181).

Através da análise do Livro de Atas e Sabatinas Públicas, percebe-se esta ênfase na ritualização e solenidade, que vai desde a instalação da comissão examinadora, a observância dos horários e a definição do local de aplicação. Percebe-se claramente que a participação da comunidade é solicitada e desejada, uma vez que não é somente o resultado das provas em si que contam, mas também a demonstração de que a educação, a qual aliada à formação religiosa cristã, é capaz de produzir cidadãos ordeiros, disciplinados e patrióticos.

Quase todas as atas fazem menção ao grande comparecimento dos pais, bem como a execução de vários hinos, como Hino à Bandeira, Hino do Descobrimento do Brasil, além de outras atividades como apresentações e declamações de poesias. E isto orgulhosamente é transmitido para os representantes oriundos de fora da comunidade e, muitas vezes, culturalmente diferenciados. Igualmente, as bancas de exames finais também servem para, mesmo que inadvertidamente, criar escalas de diferenciação e premiação, em uma espécie de competição para ser o primeiro da turma e, desta forma, servir para a família perante a comunidade como uma demonstração de conformação ou adequação ao *status quo* vigente. Em ata de encerramento do ano letivo de 1958, a programação, iniciada às 8 horas da manhã do dia 20 de dezembro, constava de, entre outros:

1º) Distribuição dos prêmios, aos alunos a quem coube o 1º lugar, com as respectivas felicitações.

2º) Foi cantado: O Hino Nacional, Adeus ó meu torrão Natal, Pátria Formosa, ó Sapinho e Hino às Férias (LIVRO DE ATAS E SABATINAS, 1958, n.p.).

A visibilidade torna-se premente, onde famílias com alunos bem-sucedidos são invejados e aquelas famílias com pior desempenho de seus filhos podem tornar-se motivo de vergonha e ridicularização dentro da comunidade. A partir de 1960, o ritual de exame final é fragmentado em mais dias de aplicação das provas e com horários específicos para cada turma e ano escolar, reservando apenas como ápice

o dia de entrega de resultados e boletins, que continua sendo o grande momento de encontro da comunidade. Por fim, a disciplina com fins de normatização não é praticada somente nos exames finais, mas sim, constantemente, de modo que “a escola se torna uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino” (FOUCAULT, 2017, p. 182). Isto é percebido na Escola Caldas Júnior, através da ata de 15 de dezembro de 1960, que se referindo às atividades realizadas ao longo do ano declara que foram realizadas: “Dezoito sessões cívicas e culturais, visando a intensificação de hábitos e atitudes de ordem social, cívica e moral dos educandos” (LIVRO DE ATAS E SABATINAS, 1960, n.p.).

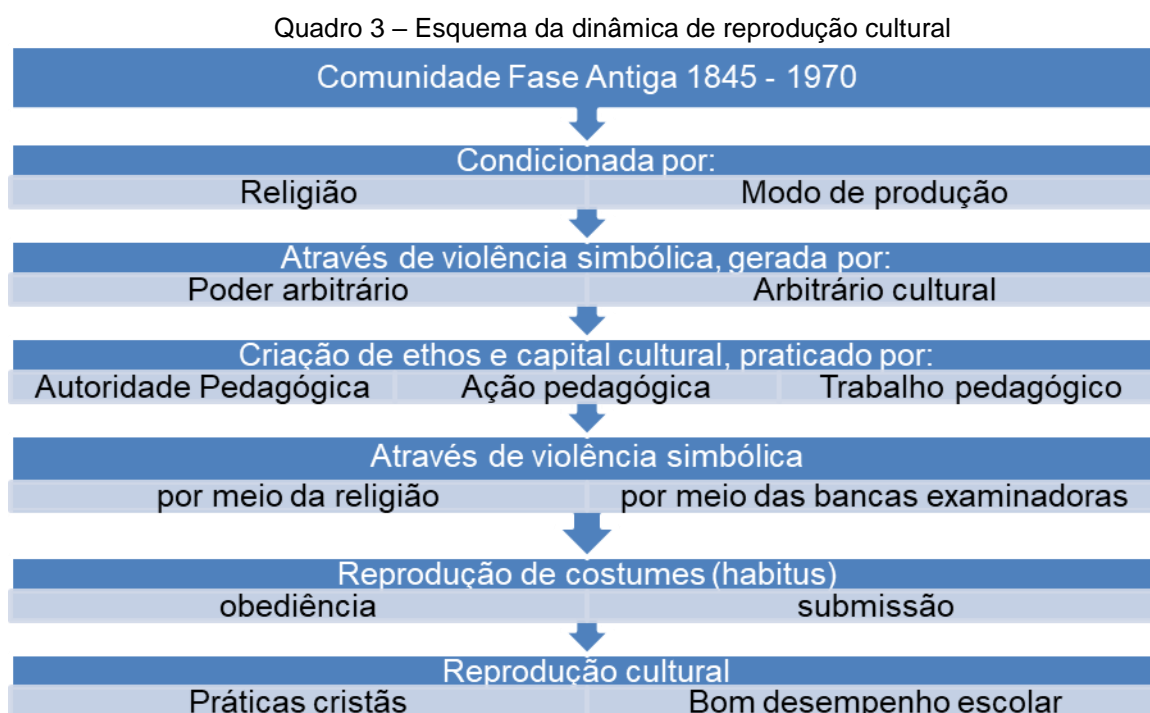
De qualquer modo, parece-nos que o exame escolar, neste período e, especificadamente, nesta comunidade, possuía uma dinâmica e um significado diferente daquele que assumirá a partir dos anos 1970 e 1980 em diante. Enquanto nestes anos o exame passará a ter um sentido explícito de seleção e exclusão para um enorme número de alunos, entre os anos 1940 até os 1950, pelo menos, possui um caráter muito mais de sancionador e, podemos dizer, avalizador de um *status quo*. Nunca é demais lembrar o que antes afirmáramos acerca da constituição do sistema de produção da comunidade, caracterizada por uma economia simples baseada na agricultura, sem grande necessidade de tecnologia ou técnicas muito avançadas, aliado a uma forte homogeneidade socioeconômica de seus habitantes.

O exame, neste caso, “exprime, inculca, sanciona e consagra os valores solidários com uma certa organização do sistema escolar, com uma certa estrutura do campo intelectual e, através dessas mediações, com a cultura dominante” (BOURDIEU; PASSERON, 2020, p. 172). O exame aqui é diferente daquele que será praticado nos anos 1980, cuja finalidade será de fato medir e documentar cada aluno, naquilo que Foucault (FOUCAULT, 2017) denomina de fazer com que a individualidade entre em um campo estritamente documentário. Para ele, o resultado de um exame é:

[...] um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui no nível dos corpos e dos dias. O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância os situa igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária. Um “poder de escrita” é construído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina. Em muitos pontos, modela-se pelos métodos tradicionais da

documentação administrativa. Mas com técnicas particulares e inovações importantes. Umas se referem aos métodos de identificação, de assimilação, ou de descrição (FOUCAULT, 2017, p. 185).

Assim sendo, podemos concluir que os bons resultados de desempenho escolar, bem como a consciência da necessidade de uma educação, básica, mas sólida, são mais resultados de toda uma dinâmica complexa e que, de um modo geral, podemos esquematizar esta dinâmica de reprodução cultural da comunidade de Picada 48 Baixa em sua fase antiga, de acordo com o seguinte quadro 3:



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Em 1925, o pastor Schüller, ao encerrar sua pequena brochura comemorativa ao jubileu da igreja, faz um apelo aos pais reforçando a importância da educação, dizendo que:

Há 80 anos atrás vossos antepassados criaram a primeira escola em nossa comunidade. Por quê? Porque eles sabiam que nossas crianças tinham que aprender alguma coisa para poderem melhor se posicionar na vida e progredir. O que no passado valia, hoje também ainda vale, e com mais razão. Em nosso tempo se precisa de melhor estudo do que há 80 anos atrás. As exigências hoje são maiores. Quem não dispõe de certo grau de

talento e conhecimento será encarado com justa razão como retrógado (Schüler, 1925, p. 25; tradução nossa)<sup>122</sup>.

A comunidade de Picada 48 Baixa possuía seu ritmo, em 1925, ditado basicamente pelas estações. Assim o foi antes disso, e o será até meados dos anos 1980, quando a industrialização e todas as consequências advindas dela se farão sentir igualmente na pacata população. Talvez por isso seu estilo de vida não tenha se alterado tanto, fazendo com que a comunidade permanecesse tão conservadora em seus costumes. Quando o pastor faz referência de que há oitenta anos antes os imigrantes criaram a primeira escola, ele quis dizer que estes trouxeram junto seus valores e os aplicaram na nova pátria. A imigração, então, neste sentido, não foi motivo ou causa de fracasso escolar (usando a concepção moderna do termo). Ela não influenciou negativamente na educação e, antes pelo contrário, a imigração, de certa forma, reforçou-a no sentido de manter os laços culturais do povo estreitamente ligados.

À vista disto, a educação, mesmo a seu modo, tenha servido ao seu fim. Schüler exortava aos habitantes que considerassem sempre a educação, dizendo que ela era, inclusive, mais importante do que deixar grandes somas de dinheiro em herança. Afinal, esta poderia em pouco tempo esvanecer-se, ao passo que, os filhos bem encaminhados na religião e na educação seriam o maior patrimônio que os pais poderiam ter. Patrimônio este emprestado por Deus, e dos quais um dia teriam que prestar contas daquilo que fizeram por eles.

---

<sup>122</sup> Vor 80 Jahren gründeten Eure Vorfahren die erste Schule in unserer Gemeinde. Weshalb? Weil sie wußten, unsere Kinder müssen etwas lernen, um weiter bestehen und fortkommen zu können. Was damals galt, gilt auch heute noch und mit noch mehr Recht. In unserer Zeit bedarf der Einzelne einer besseren Schulung als vor 80 Jahren. Die Anforderungen sind größer. Wer nicht über ein gewisses Maß Können und Wissen verfügt, wird mit Recht als rückständig bezeichnet.

### 3 MIGRAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR ENTRE OS ANOS DE 1972 – 2012

Verificando-se as tabelas 1 e 2 (Apêndices D e E) até o ano de 1981, percebe-se que os números da EMEF Monteiro Lobato destoam de uma forma geral, das estatísticas nacionais, excetuando-se os anos de 1978, 1979 e 1980, quando as turmas de 1º anos ficam com taxas de reprovação de 100% e 34%, respectivamente. Mesmo sendo números expressivos no cômputo geral, é preciso atentar que as turmas eram minúsculas, com poucos alunos, tendo 2 alunos em 1978 e 3 alunos em 1979 e 1980. As estatísticas nacionais, entretanto, acusavam 50% ou mais de evasão e repetência entre a primeira e a segunda série, no início dos anos 1980 e que, segundo Brandão, foi uma taxa que permaneceu estável por mais de 40 anos (BRANDÃO, 1983, p. 10). Ela afirma, ainda, que:

Quanto ao Brasil, para o período considerado [de] (1974/1978), de cada 1000 crianças que iniciam a 1ª série, apenas 438 chegam à segunda, 352 à terceira, 297 à quarta e apenas 294 à quinta. Poder-se-ia estimar que dessas 1000 crianças iniciais, apenas 180 chegariam a concluir o 1º grau. O ponto de estrangulamento do sistema é a passagem da 1ª para a 2ª série, onde as taxas de evasão e repetência, no Brasil, chegam a 56%. (A partir da 2ª série, as taxas oscilam em torno de 30%) (BRANDÃO, 1983, p. 22).

Este é um dado ainda mais interessante, levando-se em conta que, segundo a literatura, como afirma Rangel “[...] a repetência é um fato sociológico, com uma taxa mais elevada nas zonas rurais do que nas zonas urbanas e que os mais atingidos são os alunos mais desfavorecidos” (RANGEL, 1994, p. 35 e 36). Devemos lembrar que neste período, entre os anos de 1970 e 1980, a comunidade de Picada 48 Baixa ainda era muito isolada, apesar de relativamente próxima das cidades mais urbanas e industrializadas, e sendo composta basicamente por agricultores e alguns comerciantes.

Isto posto, também neste aspecto as estatísticas da escola destoavam da média nacional. A partir do ano de 1982, entretanto, iniciou-se a vinda de um grande contingente de migrantes<sup>123</sup> (das mais variadas etnias e confissões religiosas), os quais se instalaram em terrenos ribeirinhos, ao longo da estrada que leva à comunidade. Este dado é percebido na tabela 2 (apêndice E 1ª parte), em que o

---

<sup>123</sup> Na verdade, a vinda de migrantes para a localidade já havia começado antes, mas timidamente e em casos muito isolados. Acrescente-se ainda que, pelo menos nos primeiros anos, prevaleceu a vinda de famílias de sobrenome alemão.

número de alunos aumenta quase duas vezes e meia de um ano para outro. É a partir deste ano, também, que o número de repetências e evasões (estas um pouco mais moderadas) parece acompanhar as estatísticas nacionais. O Rio Grande do Sul, aliás, já nos anos 1980 deixava de ser referência de boas estatísticas relacionadas ao setor educacional.

Apesar de ainda estar em vantagem quando comparado com outros estados, os dados já sugeriam um franco declínio na qualidade da educação. Brandão demonstra que, no Rio Grande do Sul, de 1000 alunos que ingressavam na primeira série, 448 conseguiam passar para a segunda, 400 para a terceira, e 398 para a quarta série, e conclui dizendo que:

Quanto aos Estados, a situação é mais ou menos a mesma com variações pequenas em torno dessa média. Os Estados que possuem taxas menores de evasão e de repetência são os estados do Sul, enquanto que os Estados da região Norte e Nordeste apresentam as piores taxas. O problema dos limites das estatísticas, no caso da educação no Brasil, incide diretamente sobre a falta de confiabilidade nos dados (BRANDÃO, 1983, p. 23).

Ghanem igualmente aborda esta questão do declínio educacional gaúcho ao mencionar em seu livro notícia vinculada no jornal O Estado de São Paulo, de cinco de março de 1988, a qual, ao tratar sobre o crescimento de evasão de alunos no estado, comenta que:

De cada cem alunos que se matriculam no primeiro ano do 1º grau, no Rio Grande do Sul, somente 28 chegam à 8ª série, por razões que vão desde a dificuldade em aprender provocada pela desnutrição, até a necessidade dos estudantes de trabalhar ou cuidar dos irmãos mais novos. Embora não exista um acompanhamento da evolução e agravamento desse quadro nos últimos anos, a Secretaria de educação começa a preocupar-se com a evasão escolar no estado, onde até há alguns anos havia um dos melhores índices de alfabetização do país. A situação mais grave é a do município de Erval, na área de fronteira com o Uruguai (O ESTADO DE SÃO PAULO, 1988, apud GHANEM, 1990, p. 103-104).

Percebe-se, pelo teor da notícia, que há uma tendência de atribuir estes índices de fracasso escolar a variadas causas, mas que denota claramente problemas relacionados à situação socioeconômica das crianças e suas famílias. Outro problema relacionado, como observa Brandão, é que naqueles longínquos anos, havia deficiências relacionadas às coletas de dados acerca da educação brasileira. Por parte do governo havia sido criado o Censo Escolar, cuja primeira



realização deu-se no ano de 1964, mesmo ano em que ocorria o golpe de estado militar e, concomitantemente, o afastamento de Anísio Teixeira, do INEP.

Entretanto, em seus primórdios, o censo escolar era uma ferramenta ainda fortemente centralizada que não conseguia contabilizar com confiança os dados relativos à educação referentes às matrículas, transferências, reprovações, evasões, etc. Isto só vai ser possível, com um grau maior de confiabilidade, a partir da Portaria MEC nº 316, de 4 de abril de 2007, confiando ao INEP a coordenação e responsabilidade de proceder ao Censo Escolar Nacional em regime de colaboração entre a União, os Estados e os municípios<sup>124</sup>.

Vimos, no capítulo anterior, que o fator imigração, em si, não foi determinante na ausência de educação. Antes pelo contrário, a imigração *a reforçou* em claro processo de socialização e reforço de laços culturais e religiosos. Mas, igualmente, não podemos esquecer de que isso só foi possível devido a um forte *ethos* que vinha sendo desenvolvido há muitos séculos em um povo específico, a saber, os alemães. Na prática, estes imigrantes nada mais fizeram do que transplantar um *modus operandi* da pátria de origem para o Brasil. Da mesma forma, nem todos os povos que imigraram procederam da mesma maneira. Segundo Kreutz, pelo menos quatro etnias tiveram destaque neste processo: a já mencionada alemã, a italiana, a polonesa e a japonesa. Segundo ele:

Para entender a dinâmica do processo escolar dos imigrantes é preciso estar atento não apenas para as diferenciações entre as etnias, mas também para a dinâmica de sua inserção no Brasil. Nos estados em que eles se concentraram mais em núcleos rurais, etnicamente homogêneos, promoveram escolas comunitárias a partir do apoio das respectivas lideranças religiosas, também de origem estrangeira. As “colônias” alemãs, italianas e polonesas, isoladas por longo período, empreenderam uma ampla estrutura comunitária de apoio ao processo escolar, religioso e sociocultural, à semelhança dos países de origem (KREUTZ, 2000, p. 159).

Em tese, no Rio Grande do Sul, quando se iniciou a expansão da colonização de novas áreas também conhecidas como “colônias novas”, especialmente no norte

---

<sup>124</sup> Com a criação do Censo Escolar Nacional, e posteriormente com sua descentralização, pôde-se, de fato, ter uma noção mais acurada da situação escolar brasileira. Entretanto, mesmo assim, ele não pode ser considerado 100% de confiança devido, contraditoriamente, a esta mesma descentralização de acompanhamento e verificação de lançamento de dados, e devido à precarização de pessoal devidamente treinado e preparado para executá-lo tanto nas Secretarias de Educação quanto nas escolas. Há relatos de que em algumas cidades era o próprio prefeito quem fazia o censo do município. Isto faz com que ocorram algumas distorções e alguns erros que podem inclusive comprometer os resultados. O autor da presente dissertação foi operador municipal escolar por oito anos e coordenador municipal por dois anos, o que propiciou uma grande experiência neste assunto.

e noroeste do estado, este *ethos* deveria ter acompanhado as novas levas de colonos. Entretanto, o fenômeno migração parece ser de tal forma complexo que os agentes envolvidos sempre se transformam com este processo.

Na década de 1960, por exemplo, o pastor Heinz Dressel já mencionava a observação de outro pastor que atendia estas colônias novas ao dizer que “o que o P [Pastor] Norberto Schwantes diz sobre os camponeses das “novas colônias” pode ser inteiramente generalizado: “Seu nível cultural está hoje em média muito abaixo do mínimo necessário para uma pessoa civilizada”” (SCHWANTES, 1966, p. 58 apud DRESSEL, 1967, p. 34; tradução nossa)<sup>125</sup>. Estes pastores denunciavam, assim, um fenômeno que tendia a se agravar cada vez mais ao longo das próximas décadas, ou seja, a *desescolarização* de uma grande massa de alunos.

Este fenômeno, igualmente, torna-se mais perceptível na medida em que se compreende que estas novas colônias faziam parte de outra dinâmica de colonização, em que não havia mais a homogeneização étnica nem religiosa dos novos núcleos. Aliado a isso, havia toda uma conjuntura econômica nacional e internacional que também era diferente daquela das primeiras gerações de imigrantes, uma vez que é dada, agora, prioridade à produção de caráter comercial com produtos como milho, soja ou trigo.

Dadas às devidas condições econômicas dos colonos, o investimento em maquinário, como este tipo de produção requer, tornava-se inviável, o que os sujeitava a se valerem do único meio acessível e barato como força de trabalho: a mão de obra familiar, aliada à forma tradicional de produção. A este respeito, Mantelli informa-nos sobre o povoamento da região noroeste que:

A consolidação do povoamento faz-se nas regiões agrícolas, pois é conhecido que a agricultura, principalmente a que não utiliza intensivamente máquinas, requer um maior emprego de trabalho braçal. O expressivo número de membros das famílias dos colonos sempre representou um meio fácil de obter a mão-de-obra necessária para as inúmeras tarefas da propriedade, quando esta se desenvolve em moldes tradicionais de produção (MANTELLI, 2006, p. 275).

Isto significa que muito da energia despendida pelos colonos e seus familiares era direcionada para a subsistência e, com as próprias dificuldades advindas desta

---

<sup>125</sup> Was P. Norberto Schwantes von den Bauern der “neuen Kolonie” sagt, darf durchaus generalisiert werden: “Ihr kultureller Stand ist heute durchschnittlich weit unter dem mindest notwendigen für einen zivilisierten Menschen”.

condição, forçadas à migração. Diante desta situação, não serão poucas as crianças e os jovens que precisarão se educar de outra forma, ou seja, fora da escola e do ensino formal, pois, como observava Anísio Teixeira:

A educação escolar, anterior à universidade, compreende a escola primária e a escola média, distribuindo-se as crianças e jovens pelos dois níveis, antes de se dirigirem para o trabalho, que deve iniciar-se após os 14 anos de idade. Pela nova Constituição, essa idade foi rebaixada para os 12 anos. Como, no Brasil, a educação ainda é deficiente, em quantidade e qualidade, temos primeiro que considerar os quase 3 milhões de crianças que não tem oportunidade alguma de escola e trabalham como podem, sem nenhum preparo formal. Destes, mais de 2 milhões e 600 mil são da área rural e, de algum modo, se educam no trabalho precoce que marca as condições da vida rural. Os demais vão constituir as massas de analfabetos da zona urbana (TEIXEIRA, 1969, p. 255).

Assim, levando em consideração o que foi exposto, analisaremos a possível relação que a migração tenha exercido nos índices de fracasso escolar da EMEF Monteiro Lobato a partir da década de 1980, através dos seguintes tópicos: família e religião e, êxodo rural e migração, esta subdividida em condições de vida e adaptação.

### 3.1 A RELAÇÃO FAMÍLIA E RELIGIÃO

No capítulo anterior, relativo à fase antiga da EMEF Monteiro Lobato, vimos a grande importância que a religião exerceu nos costumes da comunidade e a sua influência na educação. Já na década de 1960, Anísio Teixeira mencionava que:

A educação de um povo somente em parte se faz pelas suas escolas. Compreendida como o processo de transmissão da cultura, ela se opera pela vida mesma das populações e, mais especificamente, pela família, pela classe social e pela religião. A escola, como instituição voluntária e intencional, acrescenta-se a essas outras instituições fundamentais de transmissão da cultura, como um reforço, para completar, harmonizar e tornar mais consciente a cultura, em processo natural de transmissão, e, nas sociedades modernas de hoje, para habilitar o jovem à vida cívica e de trabalho, em uma comunidade altamente complexa e de meios de vida crescentemente especializados (TEIXEIRA, 1969, p. 131).

A relevância em se considerar este aspecto acerca da influência da família e da religião é que o aluno, quando ingressa na escola, não é despossuído de saber. Ele não é a famosa *folha em branco a ser preenchida* de que falava Paulo Freire em sua “crítica e à recusa ao *ensino bancário*” (FREIRE, 2002, p. 27). Ao ingressar na

escola, o aluno já é possuidor de saberes advindos de outras fontes. Além da religião e da família, também é possível falarmos de saberes adquiridos na rua, na sociedade, nos grupos de amigos, etc.

Marques, apesar de sua relutância quanto à teoria da desigualdade social, percebe que este fator de acúmulo de *capital cultural* transmitido e não reconhecido pela escola pode ser o diferencial quando de situações de fracasso escolar, mas que devido a questões relativas aos próprios professores falha porque:

Primeiramente é necessário compreender que os alunos que se encontram em situação de fracasso são sujeitos de uma realidade social e cultural específica e que vivenciam relações sociais diversas. Esse conjunto de situações gera subjetividades que tornam os sujeitos pessoas socialmente diferentes, possuidoras de um capital cultural, portanto, não chegam à escola sem saber de nada (MARQUES, 2011, p. 21).

A isto ela parte a sua crítica ao tipo de formação que os professores recebem. Para ela:

O [...] problema está no fato de que esse modelo de formação ignora as crenças e as representações anteriores a respeito do ensino que os alunos já trazem para as salas de aulas. Suas experiências de vida não são levadas em conta e, conseqüentemente, a formação para o magistério que recebem tem um impacto pequeno sobre o que pensam e sentem antes de começarem a atuar na prática (ibid., 2011, p. 21).

Até os primeiros anos da década de 1980, os docentes e gestores da EMEF Monteiro Lobato lidaram com um público que lhes era familiar, homogêneo. Por mais de um século, praticamente foram frequentadores da instituição as mesmas famílias, onde todos se conheciam, em muitos casos de forma íntima. Devido ao pequeno número de alunos matriculados na escola, o próprio atendimento possuía outra dinâmica, podendo ser mais personalizado, com uma maior atenção por parte da professora. Quando em 1982 o número de matriculados salta de 10 para 34 alunos e, no ano seguinte, para 47 (apêndice E tabela 2 1ª parte), a situação muda completamente de figura. Ingressa na escola um público muito distinto e heterogêneo, cujas experiências de vida, *seus saberes*, talvez destoassem bastante daquelas dos alunos de Picada 48 Baixa.

Através de pesquisa por amostragem de cem fichas de matrículas pertencentes à Caixa 01, que vai do ano de 1972 a 1990, podemos montar um panorama de como a comunidade escolar da EMEF Monteiro Lobato passara a se

constituir e como mudava com a chegada destes novos habitantes. A partir do quadro 4 é possível perceber que, no que diz respeito ao sexo dos alunos, há uma pequena predominância de meninos. Mas, de uma forma geral, a distribuição dos sexos sempre foi equilibrada na escola<sup>126</sup>.

Quadro 4 – Estatística Geral por Sexo

<b>Quadro Geral de Estatísticas das Fichas de Matrículas Caixa 01 (1972 - 1990)</b>	
<b>Sexo dos alunos</b>	<b>Porcentagem %</b>
Masculino	53%
Feminino	47%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir das fichas de matrícula (2022).

Entretanto, o que passava a influenciar na alteração da comunidade e, por consequência, na escola, era a constituição étnica e religiosa. Apesar de ainda haver um predomínio da etnia alemã, novos elementos passavam a fazer parte da vida da localidade e onde, por exemplo, na questão da fé, a religião evangélica luterana IECLB deixava de ser a principal para ceder espaço à católica. Em relação à etnia (quadro 5) e à religião (quadro 6), temos então as seguintes amostragens:

Quadro 5 – Estatística Geral por Etnia<sup>127</sup>

<b>Quadro Geral de Estatísticas das Fichas de Matrículas Caixa 01 (1972 - 1990)</b>	
<b>Etnia</b>	<b>Porcentagem %</b>
Germânica	65%
Brasileira	31%
Italiana	3%
Polonesa	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir das fichas de matrícula (2022).

Quadro 6 – Estatística Geral por Religião

(Continua)

<b>Quadro Geral de Estatísticas das Fichas de Matrículas Caixa 01 (1972 - 1990)</b>	
<b>Religião</b>	<b>Porcentagem %</b>
Católica	50%
Evangélica luterana IECLB	42%
Batista Betel	1%
Luterana <sup>128</sup>	1%

<sup>126</sup> Nos anos em que o autor da dissertação trabalhou na escola (2012 - 2017), sempre houve uma pequena predominância de meninas em relação aos meninos.

<sup>127</sup> Na questão *etnia* optou-se por considerar o sobrenome na ficha de matrícula. Com exceção das famílias naturais de Picada 48 Baixa, nas quais tanto pelo lado paterno como materno eram de etnia alemã, nas famílias que vieram migradas, uma boa parte já constava de casais mistos.

(Conclusão)

Assembleia de Deus	1%
Não consta	5%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir das fichas de matrícula (2022).

Quando isoladas as 20 fichas de matrículas de alunos somente de Picada 48 Baixa, temos 100% de famílias com origem étnica alemã e, em relação à confissão religiosa, apenas uma família católica, prevalecendo completamente a evangélica luterana IECLB. Esta mudança de perfil verificada pós 1981 está relacionada com o próprio perfil diversificado das populações migrantes que estão se dirigindo para a localidade.

A este respeito, René Gertz, em artigo sobre a *velha zona* de colonização alemã, procura demonstrar algumas diferenças entre os municípios da região leste e oeste do estado, especialmente no que se refere aos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH). Sua interpretação é interessante, uma vez que nos possibilita entender a motivação para a migração, para além somente dos fatores econômicos. Apesar de admitir, como ele mesmo diz, adentrar “um campo pantanoso” (GERTZ, 2009, p. 117), é no posicionamento político que ele entende esta postura.

Ele afirma, assim, que “a região mais a oeste apresenta, historicamente, uma maior diversidade religiosa que o Leste, e que esse pluralismo religioso traz consigo uma maior diversidade política” (ibid., 2009, p. 117). Em sua visão, é esse pluralismo político/religioso que possibilita a mobilidade das pessoas em busca de melhores oportunidades, pois, como ele atesta:

[...] os habitantes do oeste originam-se, em grande parte, de migrações sucessivas do leste para o oeste - e eu imagino que um migrante se distingue daquele que fica no lugar em que nasceu pelo maior espírito de iniciativa, pelo maior empreendedorismo, e, portanto, pelo espírito mais moderno, mais “esquerdista” (ibid., 2009, p. 117).

Para fins comparativos, ele apresenta dois quadros, que aqui transcrevemos, sendo o quadro 7, referente aos municípios do leste do estado, e o quadro 8, do oeste:

<sup>128</sup> Apesar de não ser especificada na ficha de matrícula qual a denominação, acreditamos que seja a Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), uma vez que os alunos pertencentes à igreja da IECLB são denominados como evangélicos. Em Lindolfo Collor ainda existe uma Igreja Evangélica Congregacional do Brasil (IECB), situada no outro extremo do município, no bairro Feldmann.

Quadro 7 – Dados Estatísticos de Municípios do Leste do RS

<b>Dados Estatísticos de Municípios do Leste do RS</b>					
	Renda per capita	Expectativa de vida	Taxa de alfabetização	IDH	Posição do IDH no RS
Dois Irmãos	342,212	72	974	812	113
Ivoti	<b>383,706</b>	75	977	<b>850</b>	8
Lindolfo Collor	240,114	75	<b>956</b>	<b>804</b>	<b>148</b>
Linha Nova	229,993	75	972	808	130
Morro Reuter	325,356	75	<b>984</b>	834	30
Picada Café	311,936	73	971	819	80
Presidente Lucena	276,171	75	971	820	76
Santa Maria do Herval	247,760	75	968	806	146
São José do Hortêncio	250,830	76	973	815	94
MÉDIA	289,786	74,5	971	818	-

Fonte: Gertz (2009, p. 120; grifos do autor).

Quadro 8 – Dados Estatísticos de Municípios do Oeste do RS

<b>Dados Estatísticos de Municípios do Oeste do RS</b>					
	Renda per capita	Expectativa de vida	Taxa de alfabetização	IDH	Posição do IDH no RS
Áurea	170,884	67	916	738	414
Cacique Doble	181,562	66	867	734	423
Carlos Gomes	169,017	75	935	783	249
Centenário	150,463	75	<b>941</b>	777	274
Charrua	150,690	69	854	717	448
Florianópolis	156,354	75	928	781	257
Paim Filho	275,519	72	887	793	204
Sananduva	<b>328,631</b>	71	915	<b>800</b>	<b>172</b>
São José da Urtiga	197,396	72	897	774	285
MÉDIA	197,835	71,3	904	766	-

Fonte: Gertz (2009, p. 121; grifos do autor).

Seu objetivo, com este estudo, é demonstrar as disparidades encontradas em cidades de regiões distintas, e tentar entender o motivo para os bons índices de prosperidade encontrados nas cidades do leste. Segundo sua análise:

Este segundo quadro [quadro 8] mostra claramente que o nível de vida que se usufrui aqui na região de Ivoti é superior ao da região de Sananduva. Mesmo que este último município apresente uma renda per capita que só perde para dois municípios da primeira região, todos os outros indicadores estão distantes daquilo que se tem aqui. Para visualizar melhor, negritei os índices mais *baixos* da taxa de alfabetização, do IDH e de seu *ranking* na lista daqui – todos referentes a Lindolfo Collor – e negritei os índices mais

*altos* lá do norte. Como se vê, os índices *mais elevados* de lá são inferiores aos índices *mais baixos* daqui (ibid., 2009, p. 121; grifos do autor).

Deste modo, ao comparar a região leste e oeste do estado, ele levanta algumas reflexões interessantes, quando apresenta que:

Por isso, eu arrisco o palpite de que, provavelmente, há um *ethos* diferente na região de Ivoti [onde se encontra igualmente Lindolfo Collor]. Nesse sentido, penso que não se deva levar em conta apenas o fator educação formal, mas sim um processo de internalização de valores, de comportamentos de longo prazo, que vai além da educação formal. [...] Estou convicto de que a situação relativamente positiva da região de Ivoti deriva de um processo de aprendizagem que se estruturou no longo prazo (ibid., 2009, p. 125; grifo do autor).

Temos afirmado que a religião, representada aqui pela evangélica luterana, e a família, desempenharam em Picada 48 Baixa um papel primordial, forjando uma comunidade com um *ethos* solidamente consolidado, em que a educação tornara-se indissociável às outras duas. Ao longo de nossa análise, temos entendido que esta construção de um *ethos* e a produção de um *habitus* esteve bastante condicionada à etnia dos imigrantes e seus descendentes, que colonizaram não só Picada 48 Baixa, mas quase toda a região do Vale do Rio dos Sinos.

Gertz, entretanto, não acredita que esta característica tenha influenciado na construção de um *modus operandi* que possibilitasse a existência de bons indicadores de desenvolvimento econômico e social na região, quando afirma que “penso, também, que isso não tem muito a ver com o fato de que se trate de uma população de origem alemã” (ibid., 2009, p. 125). De qualquer maneira, sua análise é importante, devido ao fato que vem ao encontro da preocupação com a movimentação de populações e seus impactos. Ele conclui, assim, de suas pesquisas que:

Mas isso coloca desafios para o futuro. Uma última estatística comparada entre nossas duas regiões diz que a população da região de Sananduva *diminuiu* 4,3% entre os anos 2000 e 2007, enquanto a da região de Ivoti *augmentou* 6,7%. Isso significa que as pessoas estão saindo de lá e vindo para cá. Para quem está interessado no futuro daqui e no processo educacional, no sentido amplo da palavra, isso significa que precisam ser pensadas estratégias de integração desses migrantes, para que aqui se possa manter, no futuro, os bons níveis de vida registrados até agora (ibid., 2009, p. 125; grifos do autor).



A partir da análise de Gertz, podemos perceber que, de certa forma, para além da questão do *ethos* transmissível entre populações migrantes, esteja a própria formação escolar de origem, o que significa questão de gestão administrativa de cada cidade. Sabendo que os índices educacionais da região de origem dos migrantes estão aquém daquela considerada ideal, gerando defasagens no atendimento aos alunos, ao migrar, é claro que estas defasagens serão transferidas para a região receptora, fazendo com que os próprios índices desta caiam. Isto é claramente perceptível na cidade de Lindolfo Collor, cujos índices de alfabetização estão levemente abaixo da média das cidades em seu entorno<sup>129</sup>. Como secretário escolar nesta cidade por quase dez anos, atendendo além da EMEF Monteiro, também a EMEF Meno Dhein, e mais um período de quase dois anos trabalhando diretamente na Secretaria de Educação deste município, a experiência mostrou-nos o quão é verdadeira esta situação.

Apesar de não ser a regra, a maioria dos alunos oriundos de outras regiões e mesmo de outros estados (especialmente da região Nordeste e São Paulo) matriculam-se na rede municipal com sérias defasagens educacionais, obrigando a Secretaria de Educação e as escolas a fazer um diagnóstico prévio e criar estratégias de reforço para estes alunos<sup>130</sup>. É necessário esclarecer que não se trata de preconceito para com os alunos, nem de se negar *seus saberes*. Mas é necessário entender que, a despeito da educação nacional ser unificada, com metas e objetivos comuns a serem atingidos, é claramente perceptível que a qualidade não consegue ser igualmente atingida por todos os municípios e redes de ensino, criando disparidades regionais, como vimos nos dados de Gertz. Como veremos mais adiante, um dos motivos apontados por gestores e professores nos anos 1980, a respeito do fracasso escolar, estava relacionada a esta questão a origem dos alunos, apesar de os motivos serem bem distintos do que aqui foi esclarecido.

Assim, sabendo que a grande diferença que professores e gestores da EMEF Monteiro Lobato passavam a enfrentar com a vinda de alunos migrantes era justamente esta distinção de público, uma vez que estavam acostumados com seus alunos, naturais da comunidade, estas *estratégias de integração* preconizadas por Gertz se fariam urgentes naqueles conturbados anos, a fim de amenizar os impactos

---

<sup>129</sup> O que não significa que o mesmo não ocorra em outros municípios do Vale do Rio dos Sinos.

<sup>130</sup> O mais comum era atender estas crianças no contraturno individualmente ou em pequenos grupos.

causados pelos índices de fracasso escolar. Sabemos, entretanto, que isso não ocorreu, pois, como comenta Andrea Schneck sobre este período de Lindolfo Collor:

Na década de 80, devido ao crescimento desordenado oriundo da oferta de emprego, o município viveu de perto a problemática do êxodo rural [...]. É neste momento que o choque de ideias se traduz numa crise de identidade local, há muitas divisões de opinião, divergências em todas as áreas, uma comunidade que antes vivia uma vida pacata se depara com o caos, começam a aparecer problemas oriundos desta mudança especialmente na área social (SCHNECK, 2009, p. 539).

O próprio Projeto de Lei nº 104/92, que trata da criação do município de Lindolfo Collor, em seu capítulo 5 sobre a população, alertava sobre este “choque de ideias” e os problemas de ordem social que:

Com o aumento do número de pessoas que vieram de fora, estão ocorrendo, também, muitos desentendimentos entre os moradores, e muitas vezes falta policiamento. Na escola, e também em outros lugares, nota-se a diversidade de culturas. Como as pessoas vêm dos mais diferentes lugares (Três Passos, Tenente Portela, Crissiumal...), também têm maneiras diferentes de viver, nos usos, nos costumes, etc. E, muitas vezes, ocorre choque de ideias (RIO GRANDE DO SUL, 1992b).

A questão da *crise de identidade*, que de certa forma é percebida até os dias de hoje, não deixaria de refletir na educação. O que conseguimos averiguar pela documentação e no questionário com a ex-diretora D1 é que, assim como na fase anterior da escola, a religião, a família e os bons costumes eram fatores que influenciavam muito na vida daqueles alunos naturais de Picada 48 Baixa. Não pretendemos dizer com isso, que as famílias que migravam não possuíssem religião, família ou bons costumes. Queremos dizer que a forma como estes fatores eram interpretados e praticados possuía muitas vezes outra dinâmica.

Mais ainda, queremos dizer que as formas de controle e disciplina praticados entre migrantes e naturais eram distintas. A escola serve, mesmo que inadvertidamente, como um órgão de controle e vigia tanto de seus membros como da comunidade em si. Entretanto, ela não se assume como a única autoridade do direito de possuir esta vigilância disciplinar, porque:

A “disciplina” não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia (FOUCAULT, 2017, p. 208).

Ocorre, assim, aquilo que Foucault chama de *ramificação dos mecanismos disciplinares*, na qual há uma desinstitucionalização destes mecanismos de forma que eles possam circular de forma livre e paralelamente aos “órgãos oficiais”. Para Foucault:

Assim, a escola cristã [mas não somente a cristã] não deve simplesmente formar crianças dóceis: deve também permitir vigiar os pais, informar-se de sua maneira de viver, seus recursos, sua piedade, seus costumes. A escola tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular: o mau comportamento de uma criança, ou sua ausência, é um pretexto legítimo [...] para se ir interrogar os vizinhos, principalmente se há razão para se pensar que a família não dirá a verdade [...] (FOUCAULT, 2017, p. 204).

Os dados registrados pela diretora D1 nas fichas de matrículas dos alunos a este respeito da vigilância e controle são valiosos e extremamente elucidativos. As fichas de matrículas e de observações dos alunos são, praticamente, atestados de conduta, tanto para o aluno como para suas famílias. Esta diretora atendeu a escola de 1967 a 1977 e, segundo seu relato, atuou como professora, diretora e merendeira, sendo que mais tarde lhe foi cedida uma professora auxiliar. Formada no curso de magistério normal, precisou refazê-lo devido ao fato que “*o primeiro curso foi invalidado por estar desatualizado*” (DIRETORA D1, 2021). Questionada acerca das condições físicas da escola em seu período, respondeu que “*já era o prédio de brizoletas, mas em geral em boas condições, sendo que todas as melhorias eram realizadas basicamente por intermédio do antigo CPM*” (ibid., 2021). Segundo ela, em relação à origem de seus alunos, atestou que não havia famílias migrantes na comunidade, ou seja, seus alunos eram “*todos de Picada 48 Baixa e que somente falavam em alemão*” (ibid., 2021).

A questão da língua, aliás, continua sendo a tônica. Apesar de, segundo ela, haver índice de repetência quase nulo e não haver evasões, os problemas de aprendizagem eram pontuais. De acordo com seu relato “*em relação ao aprendizado, as maiores dificuldades eram relacionadas à língua, pois só falavam em alemão. Entretanto, no geral era tudo muito tranquilo*” (ibid., 2021). Não deixa de chamar a atenção que a própria diretora, em seus registros, comete alguns erros de ortografias que são bem característicos de falantes de língua estrangeira,

especialmente a alemã, quando da troca da letra *t* pela *b* (*desatenta* por *desatenda*), ou *x* por *ch* (*caxumba* por *cachumba*), por exemplo.

De qualquer forma, continua ela, “*em relação às turmas, eram bem tranquilas e disciplinadas, não fugindo daquilo que se espera normalmente de crianças estudantes*” (ibid., 2021). Naqueles longínquos anos, aparentemente, as escolas do interior pareciam ser deixadas por conta, especialmente no que dizia respeito ao controle da aprendizagem. Ao ser inquirida se em sua época havia alguma legislação, especialmente no que tocava aos casos de fracasso escolar, respondeu que “*se havia, não era seguida. Isto no sentido de cobranças, pois nunca ninguém aparecia na escola para ver como andava o aprendizado e outras questões administrativas*” (ibid., 2021).

Devido ao fato de serem turmas pequenas (ela não faz menção em suas respostas, mas supõe-se que eram turmas multisseriadas, como é comum até hoje, em escolas do interior), o atendimento e o controle dos alunos eram mais facilitados, a despeito de ser necessário exercer mais que uma atividade na rotina escolar. É neste controle que se percebe o quão importante a família parecia ser naquela comunidade, e o quanto parecia haver de vigilância nas atitudes de todos.

Infelizmente, somente as fichas de matrículas dos anos 1970 que possuem estas informações detalhadas sobre os alunos. Encontramos somente uma ficha semelhante de um aluno, no ano de 1986, e que trataremos mais adiante. Estas fichas do período da diretora D1 eram compostas de duas folhas: uma com os dados pessoais e da família do aluno, e outra chamada *Ficha Geral de Observações do Aluno* (Figura 15 e 16). Esta que mais nos interessa, pois é composta dos seguintes dados: identificação, vida escolar, classificação para o próximo ano, equilíbrio emocional, ajustamento social, atitude em classe, antecedentes familiares, antecedentes pessoais, interesses e preferências, atitudes e reações em face de pessoas, ambiente familiar e social, outras observações. Todas as fichas analisadas pertenceram a alunos entre a 1ª e a 4ª séries.

Figura 15 - Ficha Geral de Observações do Aluno

FICHA GERAL DE OBSERVAÇÕES DO ALUNO

Nome: Alvaro Reimholz  
 Filiação: Eduardo Reimholz  
Prof.ª Francisca Forst Reimholz  
 Residência: Piedade 44, Bauria  
 Data de Nascimento: 14 de outubro de 1953  
 Cor: Branca Sexo: feminino  
 Escola: M. Monteiro Lobato Série: 4ª  
 Ano: 1977 Professora: Francisca Krug

ANÁLISE GERAL:

a) - Equilíbrio emocional: equilibrado  
 b) - Ajustamento social: aceito pelo grupo  
 c) - Atitude em classe: atenta e participativa

ANÁLISE DA VIDA:

a) - Antecedentes familiares: sem observação

b) - Antecedentes pessoais: marcas de maturação emocional, ausência da marcha e da fala normal, já desde o período neonatal, embora adquiridos, quando nasceu, P.G. e outra marcadamente

VIDA SOCIAL:

ANO	IDADE	SÉRIE QUE FREQUENTOU	RESULTADO
1970	13	3ª	40
1971	14	3ª	33
1975	18	4ª	Boim

COMENTÁRIOS:

A aluna havia interrompido os estudos há 7 anos, retornando a fazer a 4ª série em 1975, faltando a média da 1ª série a cada ano.

Classificação para o ano de 1976:  
 foi classificada para a 5ª série

Fonte: Arquivo EMEF Monteiro Lobato.

Figura 16 - Ficha Geral de Observações do Aluno

FICHA GERAL:

ANÁLISE GERAL:

ANÁLISE DA VIDA:

a) - Antecedentes familiares: Costa de desunção, falta trabalho manual, custos de educação e de forças educativas, não demonstra desinteresse, mas algumas atitudes e um pouco atenta.

b) - Antecedentes pessoais: ela é pouco dependente, mas é confiante e cooperadora, participa das brincadeiras e interesses da família, e amigos de todos.

c) - Antecedentes sociais: Muito legal de fazer família elemento, bom costume e hábitos, muito superior para idade de sua série, e também afeto, de uma personalidade harmoniosa.

COMENTÁRIOS:

Estas informações são referentes a aluna que em 1976, Gabriel, Berta, Berta e a filha.

Fonte: Arquivo EMEF Monteiro Lobato.

Em relação ao quesito equilíbrio emocional, os alunos avaliados foram considerados como equilibrados, constando apenas um aluno da 4ª série como apático. Dentre os conceitos acerca do ajustamento social constam: aceito (a) pelo

grupo, líder, isolado (a), atento (a) e indiferente ao grupo. Compreende-se o que a diretora quis dizer ao afirmar que suas turmas eram bem tranquilas e disciplinadas, ao se analisar, nas fichas, as observações acerca da atitude em classe, nas quais constam em quase todos os alunos a observação: atento (a) e colaborador (a). As “anomalias” nessa turma referiam-se a ser, assim, desatento, indiferente ou não colaborador.

Aparentemente, percebe-se que se procurava praticar e incentivar a união e a colaboração de todos. Em nenhuma ficha foi encontrada menção a mau comportamento ou brigas. Por fim, dentre as informações mais gerais, há os antecedentes familiares e pessoais, que, na verdade, referem-se à saúde da família e dos alunos. Na coluna referente aos antecedentes dos familiares, consta em todas as fichas a observação: *sem observação* ou *não tem*. Os antecedentes dos alunos constam em comum a quase todos no tocante à questão do *nascimento normal, início da marcha* e da *fala normais*. Igualmente, com pequenas variações, quase todos tiveram varíola, sarampo, caxumba, coqueluche e receberam a vacina BCG<sup>131</sup>, a tríplice<sup>132</sup> ou contra a meningite.

Entretanto, os dados que realmente demonstram a dinâmica do *ethos* da comunidade referem-se aos **(1) interesses e preferências, (2) atitudes e reações em face de pessoas** e **(3) o ambiente familiar e social**, sendo que abaixo transcrevemos, sequencialmente, alguns casos registrados pela diretora D1:

**Aluno da 1ª série:** 1 - Gosta de brincar com a bola, de desenhar, é alegre, é tímido, gosta de fazer caretas e não gosta muito de estudar, mas mesmo assim é *atendo* em hora de aula; 2 - Aceita a educação na escola, é confiante e observador, é educado com os colegas; 3 - União legal dos pais, família de boas condições financeiras, bons costumes e religião, recebe proteção de seus pais e afeto, a educação é como a de outras crianças também (DIRETORA D1, 1975; grifo nosso).

**Aluno da 2ª série:** 1 - Gosta de brincar de tudo, é ativo, atencioso, gosta de desenhar, pintar, fazer artes, prefere a bola; 2 - Aceita a educação na escola, é confiante e observador, respeita a professora e os colegas na escola; 3 - União legal dos pais, família de mais condições financeiras, bons costumes e afeto recebe de sua mãe, gosta e fala em sua mãe (ibid., 1975).

**Aluna da 4ª série:** 1 - Gosta de desenho, de ginástica, de trabalhos manuais e de cantar; 2 - Fala muito em sua família, participa das preocupações da mesma e muito dependente e é confiante. Gosta de contar tudo o que ela sabe; 3 - União legal, família otimista, bons costumes e religião, recebe superproteção de seus pais e também afeto, enquanto que o tipo de educação é rigorosa. **Observações:** Tem dificuldade na expressão e na escrita. Não tem uma boa letra (ibid., 1975).

<sup>131</sup> Vacina contra o Bacilo de Calmette e Guérin que protege contra a tuberculose.

<sup>132</sup> Vacina que previne contra sarampo, cachumba e rubéola.

Dois casos são bem interessantes, pois registram de forma mais incisiva os problemas relacionados com estes alunos:

**Aluno da 4ª série:** 1 - Gosta de jogos esportivos, na hora do recreio prefere a bola. Não é muito interessado nas atividades escolares *a há* não ser na matemática; 2 - Fala muito na sua família, participa das preocupações da mesma. É inibido na aula; 3 - União legal - pais otimistas – bons costumes e religião – proteção – afetuosa – boa educação no lar. Por parte da mãe esse aluno recebe sua educação. **Observações:** Todas as reprovações foram por falta de interesse do aluno. Na última série *ouve* mais interesse, e *ouve* muito progresso em todas as áreas (ibid., 1975; grifo nosso).

**Aluna da 2ª série:** 1 - Não gosta de brincar nada, gosta de ficar com a professora e é conversadora. É interessada mas ao mesmo tempo ela tem dificuldades na escrita (ortografia); 2 - Fala muito em sua família, participa das preocupações da mesma, prefere a companhia dos pais, ela é confiante e observadora, quanto aos pais; 3 - União legal dos pais, família de boas condições financeiras, bons costumes e religião, recebe proteção de seus pais e afeto enquanto que a educação é rigorosa. **Observações:** É *desatenta*, quando faz suas lições, se distrai muito na sala de aula; resolve sempre sozinha seus problemas; chega sempre na hora certa; tem bons hábitos, tem respeito e boa educação com seus colegas; aprendeu a ler em 3 meses, passando as duas primeiras séries muito bem, mas começou a ter dificuldades a partir da 3ª série. A aluna passou de ano com boas condições, mas não ótimas. Está se mostrando interessada ao estudo, brinca todos os dias, ajuda nos serviços da escola que lhe são confiados. Mas continua *desatenta* e troca as letras, mas lê tudo certo. Gosta de elogios, chora quando a professora lhe chama atenção, quanto a ortografia. Enfrentou dificuldades para se adaptar ao ambiente escolar. Fica muito nervosa quando ralham com ela, ficando até toda abatida (ibid., 1975 e 1976; grifo nosso).

Percebe-se que a menção aos fatores família, religião e costumes é a constante. E isto tanto por parte da escola, como da observação da escola em relação aos alunos. Esta simbiose fica explícita, igualmente, na fala da diretora D1, ao comentar a relação da escola com a comunidade. Segundo ela:

O relacionamento com a comunidade era bom, até porque todos eram naturais dali e se conheciam bem, possuindo às vezes até relações de parentesco. Os pais participavam das reuniões e confiavam na professora. Houve apenas um ou outro caso de implicância por parte de pais para com a escola (ibid., 2021).

Este tipo de relacionamento entre as autoridades, aqui representada pelos professores, não era incomum nas colônias e localidades mais isoladas, vindo bem ao encontro do que Dressel ainda observara nos anos 1960:

O contato do colono com os professores em geral é bom. A gente vê nos jogos de cartas, em festas de aldeias ou em visitas domiciliares. Frequentemente colonos e professores mantêm relações amigáveis entre si. Para muitas crianças o professor é, principalmente se ele é habitante do local, padrinho ou a esposa do professor madrinha. Se os professores, mas especialmente as professoras, não são locais, assim dificilmente há contato com os pais dos alunos. A barreira do idioma é muito grande (DRESSEL, 1967, p. 32 e 33; tradução nossa)<sup>133</sup>.

Encontramos na documentação, entretanto, pelo menos um registro que comprova que nem sempre a comunidade era tão solícita para com a escola. Em registro de caderno de chamadas de setembro de 1973, a professora, que é a mesma diretora D1, entre outras anotações, relata: “*dia 8 de setembro Reunião do Círculo de Pais e Mestres. Por motivo de força maior a reunião não pode ser realizada, pois os pais deixaram de comparecer*”. De qualquer forma, percebe-se que os problemas pontuais pedagógicos acerca das dificuldades dos alunos eram tratados de maneira individualizada. Por serem pouquíssimos casos, é até mesmo difícil de fazer a análise.

Entretanto, algo que fica muito explícito é a tentativa de a professora atribuir os fracassos de seus alunos a eles próprios. Quando ela diz que *todas as reprovações foram por culpa do próprio aluno*, ela não está querendo dizer que ela mesma não possui parte neste fracasso ao ser relapsa ou incompetente. Ela está querendo dizer, antes pelo contrário, que realmente o aluno é culpado por não ir bem, uma vez que ele “possui” capital cultural suficiente adquirido por intermédio de sua família, a qual preza pela educação, para atingir o mínimo para passar de ano.

Uma vez que o aluno possui subsídios suficientes para ter pelo menos uma atuação mediana na escola, ao negligenciar isso, está negligenciando duas educações: a da família e a da escola. Seus próprios pais estudaram o suficiente para adquirir, pelo menos, a alfabetização. Verificando as taxas de escolarização dos pais nas fichas de matrículas podemos constatar, de acordo com os quadros 9 e 10, os seguintes dados, sendo que, considerando-se somente as fichas de matrículas de alunos naturais de Picada 48 Baixa, tem-se o índice de pais e mães 100% alfabetizados:

---

<sup>133</sup> Der Kontakt der Bauern mit den Lehrern ist im allgemeinen gut. Man sieht sich beim Kartenspiel, bei dörflichen Veranstaltungen oder bei Hausbesuchen. Oft unterhalten Bauern und Lehrer freundschaftliche Beziehungen zueinander. Bei vielen Kindern ist der Lehrer, besonders wenn er ortsansässig ist, Pate oder die Lehrersfrau Patin. Sind die Lehrer, besonders aber die Lehrerinnen, nicht ortsansässig, so gibt es kaum Kontakt zu den Eltern der Schüler. Das Hindernis der Sprache ist zu groß.



Quadro 9 – Estatística Geral por Escolaridade do Pai

<b>Quadro Geral de Estatísticas das Fichas de Matrículas Caixa 01 (1972 – 1990)</b>	
<b>Escolaridade do pai</b>	<b>Porcentagem %</b>
1ª Série	1%
2ª Série	3%
3ª Série	7%
4ª Série	5%
5ª Série <sup>134</sup>	6%
6ª Série	1%
7ª Série	1%
1º Grau Incompleto	3%
1º Grau Completo	1%
Superior <sup>135</sup>	2%
Analfabeto	12%
Alfabetizado	36%
Não consta	22%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir das fichas de matrícula (2022).

Quadro 10 – Estatística Geral por Escolaridade da Mãe

<b>Quadro Geral de Estatísticas das Fichas de Matrículas Caixa 01 (1972 - 1990)</b>	
<b>Escolaridade da mãe</b>	<b>Porcentagem %</b>
1ª Série	2%
2ª Série	1%
3ª Série	1%
4ª Série	12%
5ª Série <sup>136</sup>	6%
6ª Série	1%
8ª Série	1%
1º Grau Incompleto	8%
Ensino Médio <sup>137</sup>	3%
Analfabeta	10%
Alfabetizada	44%
Não consta	11%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir das fichas de matrícula (2022).

Este panorama escolar da EMEF Monteiro Lobato estava, entretanto, prestes a se transformar. A homogeneidade que antes dominava o perfil da escola dava lugar um público heterogêneo, ainda com algumas características em comum, mas já bastante diferente daquele com que as professoras estavam acostumadas a atender. Esta complicada transição ficou a cargo da diretora D2 que, segundo suas palavras, “*se não me falha a memória, trabalhei na escola de 1980 a meados de*

<sup>134</sup> Na 5ª série constava um pai que frequentara colégio agrícola.

<sup>135</sup> Os dois pais que constam com ensino superior eram pastores que trabalharam na comunidade evangélica luterana de Picada 48 Baixa.

<sup>136</sup> Na 5ª série consta uma mãe que cursara o magistério, mas não o concluiu.

<sup>137</sup> No ensino médio uma mãe cursou o magistério e o concluiu.

1984". Professora formada na época, somente em Magistério, graduou-se depois em Pedagogia, exercendo o cargo de Supervisora Escolar, com pós-graduação em Gestão Escolar. Em seu período na escola, atuou como diretora e professora multisseriada, além de acrescentar a função também de merendeira, uma vez que as condições da escola não eram muito fáceis:

A escola era uma 'brizoleta', de madeira, com duas salas de aula, uma saleta para a guarda dos documentos e materiais pedagógicos e dois sanitários (feminino e masculino) em uma casinha anexa do tipo "capunga". Não tínhamos água encanada. Buscávamos a água para beber, fazer a merenda e a faxina, no primeiro vizinho. Quando cheguei na Escola, os alunos não recebiam merenda. Organizamos com o CPM promoções de Meio Frango e Ação entre Amigos para angariar fundos, para equipar a cozinha em uma das salas de aula. Compramos fogão, geladeira, guardalouça, material de cantina. Eu chegava na escola uma hora antes de a aula começar, para preparar e fazer a merenda. As crianças também ajudavam no que podiam. Nas sextas-feiras, após o recreio, fazíamos a faxina da escola e trabalhávamos na horta. Os alunos eram divididos em grupos e todos cooperavam, fazendo a sua parte. As verduras eram aproveitadas na merenda da escola e o excedente era dividido entre os alunos que não tinham horta em casa (DIRETORA D2, 2021).

Entretanto, a mudança mais drástica ocorrida em sua gestão diz respeito ao aumento repentino de alunos. Segundo ela:

Quando assumi, em 1980, só havia 10 alunos matriculados, da 1ª à 4ª série, todos naturais de Picada 48 Baixa. No primeiro ano fiquei sozinha. No ano seguinte, a matrícula aumentou para 27 alunos e recebi a ajuda da professora [...] Klein, que assumiu a 1ª e a 2ª série e eu fiquei com a 3ª e a 4ª série, mais a direção. A partir de então, a cada ano aumentavam os alunos, todos filhos de migrantes que se estabeleceram na rua que liga 48 Baixa a, então, Capivara (hoje cidade de Lindolfo Collor) (ibid., 2021).

De acordo com a tabela 2 (apêndice E 1ª parte), no entanto, no ano de 1981 ainda havia na escola apenas 10 matrículas e, somente no ano de 1982 que as matrículas saltaram para 34. Da mesma forma, no que diz respeito à questão das repetências e evasões, a diretora D2 afirma que "*a repetência girava em torno de 10% ou menos. Não havia evasão porque os alunos que saíam da escola eram transferidos*". Infelizmente não é o que constatamos nas Atas de Resultados Finais.

Somente em relação à matrícula total da 1ª série no ano de 1982, o índice de reprovação foi de 64,71%, e o de evasão, de 11,76%. A 2ª série, por sua vez, teve 37,50% de reprovação. O índice de reprovação total de todas as séries da escola ficou em 44,12%. No ano de 1983, já contando com 47 alunos matriculados, a

afirmação acerca da porcentagem de reprovação e a não existência de evasões, igualmente, não se confirma. Tendo matrícula total de 26 alunos na 1ª série, o índice de reprovação foi de 42,31%, uma leve melhora em relação ao ano anterior, mas com aumento de 16 para 26 alunos. O índice de evasão para a 1ª série ficou em 15,38%, sendo o índice total de reprovação de todas as séries da escola de 31,91%.

Comprova-se, assim, o que a literatura afirma sobre os anos 1970 e 1980, em que o ponto de estrangulamento em reprovações e evasões nas escolas era a 1ª série. Na EMEF Monteiro Lobato, os índices de reprovação na 1ª série foram respectivamente de: **1984 – 36,84%; 1985 – 46,15%; 1986 – 40%; 1987 – 46,67%; 1988 – 39,29%; 1989 – 33,33%; 1990 – 42,31%**. Somente a partir de 1991 os índices de reprovação começam a cair lentamente, até atingir, do ano de 1997 em diante, uma média irrisória abaixo de 6%. Contribuíram para isso as políticas educacionais que passam a se fortalecer, especialmente, a partir da década de 1990.

Nesta década passa a vigorar cada vez mais enfaticamente pelos governos ocidentais o discurso *neoliberal*<sup>138</sup>, que entre outras coisas, pregava o chamado estado mínimo e a não interferência do estado na economia. Contraditoriamente, o que se viu foi uma interferência enorme nos setores educacionais. Como afirmam Schneider e Nardi:

Ao contrário do que ocorreu no campo da economia, que advogou pelo afastamento do Estado por causa de sua suposta inoperância, no setor educacional a ideologia neoliberal passou a ter um papel central nos modos de governação e regulação operadas pelo Estado. A exemplo do que ocorrera no campo econômico, as reformas encetadas no campo educacional tiveram como marco referencial a conformação da educação às leis que regem o mercado e a iniciativa privada (SCHNEIDER & NARDI 2015, p. 63).

Surgiu, assim, o que se convencionou chamar de *Estado-avaliador*: um estado cuja dinâmica era transportar para a educação princípios avaliadores do mercado, com forte controle e distribuição de cobranças e resultados, sendo que um dos modos de controle adotado por este Estado-avaliador é o modelo que se

---

<sup>138</sup> O neoliberalismo se caracteriza como aquela doutrina socioeconômica cujos pressupostos teóricos são retomados do *liberalismo clássico*. Dentre outras coisas, defende a mínima interferência estatal na vida econômica, a qual se autorregularia, de acordo com as demandas do mercado.

convencionou chamara de *accountability*<sup>139</sup>. Este processo está inserido dentro do contexto de globalização<sup>140</sup>, o qual com a gradativa abertura de fronteiras e a agressiva competitividade por mercados, fez com que os estados precisassem repensar suas políticas públicas educacionais.

Termos advindos do campo econômico como: eficiência, controle, competitividade, produtividade, excelência, entre outros, começam a se tornar corriqueiros na área educacional. Desta forma, a qualidade da educação pública brasileira, ao ser medida por critérios quantitativos e valorativos, por meio de indicadores de desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, criou uma espécie de círculo vicioso, exatamente por servir como meio para condicionar investimentos. De acordo com Schneider e Nardi:

Por meio do PDE, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), calculado em avaliações bienais. O Índice, que iniciou sua série histórica em 2005, resulta do produto entre o desempenho dos alunos na Prova Brasil (N), compreendendo a média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática expressa por um indicador entre 0 e 10, e o rendimento escolar (P), baseado na taxa de aprovação dos alunos na etapa de ensino, taxa essa aferida por intermédio do Censo Escolar e expressa por valores entre 0 e 1 (SCHNEIDER; NARDI, 2012, p. 231).

Desse modo, as escolas precisaram se reorganizar para atender as exigências do Estado através dos testes padronizados, pois:

[...] os sistemas escolares necessitam de conceitos cada vez maiores, com resultados a serem atingidos em tempo determinado, com rendimentos quantificados e eficiência comprovada, entendendo que seu valor pode ser atribuído, contabilizado (ALMEIDA, 2013, p. 83).

Vê-se, desta forma, que os interesses por uma melhor qualidade nos índices educacionais estão intimamente correlacionados com interesses de ordem

---

<sup>139</sup> Accountability é um conjunto de mecanismos que permitem que os gestores de uma organização prestem contas e sejam responsabilizados pelo resultado de suas ações. O termo *accountability* não tem uma tradução específica para o português, mas pode ser relacionado com responsabilização, fiscalização e controle social. Esse termo pode ser aplicado em organizações privadas, mas é utilizado especialmente no contexto das organizações públicas e é um conceito importante quando se fala em participação democrática.

<sup>140</sup> Globalização, também chamada muitas vezes de mundialização, é o termo atribuído ao fenômeno de integração do espaço mundial. Neste fenômeno se inserem todos os meios que possibilitam uma maior mobilidade de informações e produtos, tais como as tecnologias de informação e comunicação, bem como os meios de transporte.

econômica, cujos pactos e acordos internacionais firmados no início dos anos 1990 foram forjados neste sentido<sup>141</sup>.

Ao negar que houve evasões em sua época, a diretora D2 afirma que “se houvesse evasões, certamente as famílias seriam procuradas pela escola”. Ao contrário da diretora D1, ela admite a existência de legislação sobre o tema, mas que, entretanto, nunca foi necessário aplicá-la. Hoje não é mais possível verificar os procedimentos adotados, uma vez que não encontramos nenhuma documentação que comprove sua afirmação de que as evasões não ocorriam porque os alunos eram transferidos. Ao se analisar a tabela 2 (Apêndice E 1ª parte), vê-se, na verdade, justamente o contrário, ou seja, em seu período como gestora houve coincidentemente sete evasões e sete transferências.

Também não é possível afirmar se esta “transferência” não era uma tática de mascaramento de evasões. Hoje sabemos que muitas escolas, especialmente do sistema estadual, possuem a tática de cancelar a matrícula de alunos que evadiram. Sabendo que a operação de cancelamento dá-se somente nos casos de alunos que matriculados, não chegaram a entrar na escola de fato, devido a questões como mudança de residência e ou cidade, ou mesmo, por opção por alguma instituição mais próxima de sua casa, muitas escolas optam por este procedimento com o intuito de mascarar as evasões e, assim, não incorrer de ter estes dados registrados no censo escolar. Como gestora, ela entende que as reprovações possuíam uma razão pontual:

Os principais motivos das repetências eram dificuldades de aprendizagem propriamente ditas. Às vezes, os alunos vindos de fora apresentavam defasagens de aprendizagens e, na época, a gente não tinha dúvidas: o aluno repetia de ano (DIRETORA D2, 2021).

Note-se que ela cita somente os alunos “de fora” como possuindo defasagens de aprendizagens. Mesmo que de forma implícita, percebe-se que ela não culpa as famílias pelo baixo desempenho de seus alunos. Antes pelo contrário, seu parecer acerca do envolvimento delas na vida escolar era elogioso, uma vez que:

Os pais eram muito comprometidos, atuantes e parceiros da escola e davam 'carta branca' aos professores quanto a cobranças, regras, educação. Acompanhavam diariamente a vida escolar dos filhos. A escola

---

<sup>141</sup> Para ver mais a respeito dos acordos internacionais pela educação nos anos 1990 conferir a Parte I - 1.6 PERÍODO DA NOVA REPÚBLICA (1946 ATÉ OS DIAS ATUAIS).

tinha uma ótima relação com a comunidade, que se fazia presente nas reuniões, nos eventos, nas promoções, valorizava a escola dos filhos (ibid., 2021).

Mesmo assumindo uma escola em um período tão complicado de transição, a diretora D2 afirma que guarda boas lembranças da escola e da comunidade:

Deixei de atuar na Monteiro Lobato por motivos pessoais (dificuldade de acesso, filhos pequenos...), mas lamentei a saída. Foi, sem dúvida, a melhor escola e a melhor comunidade em que eu já trabalhei. Não tínhamos problemas de disciplina na escola. Éramos uma grande família, que fazia tudo de forma coletiva e cooperativa (ibid., 2021).

Esta visão não é de todo compartilhada pela diretora D4. Professora formada em Magistério, com licenciatura plena em Português e pós-graduação em Gestão Escolar, atuou como professora e diretora na EMEF Monteiro Lobato nos seguintes anos: 1992 – 1993 (professora); 1999 – 2000 (professora); 2006 – 2008 (diretora). Em seu período de atuação, os alunos migrantes já eram plena maioria, com pouquíssimos naturais de Picada 48 Baixa, e a escola passava por novas mudanças, pois, como atesta:

No início dos anos 90, quando trabalhei na escola como professora, tudo era muito diferente. 48 Baixa era um bairro do interior de Ivoti, não havia asfalto, a escola era um prédio de três salas de aula e nos fundos ficava uma “Brizoleta”. Atendia-se somente as turmas do Jardim à 5ª série. Aos poucos, com o aumento da demanda, o prédio foi ampliado, aumentou o número de turmas, profissionais e espaços dentro da escola. Em 2007, ocorreu a última ampliação na qual foram construídas duas salas: uma permaneceu como sala de aula e a outra foi dividida para ser usada como laboratório de informática e sala de professores. Também, neste mesmo ano, foi ampliada e reformada toda a cozinha, além de se construir próximos à mesma, banheiros novos para os alunos e um banheiro novo para funcionários (DIRETORA D4, 2021).

Bem ciente dos índices de reprovação e evasão que ocorriam, possui uma interpretação diferente da diretora D2 acerca das causas para o fracasso escolar na escola, apesar de representar o mesmo público:

A condição social influenciava imensamente na aprendizagem, a falta de acesso aos livros, revistas e meios de comunicação em geral; A falta de incentivo e acompanhamento dos pais que possuíam baixa escolaridade e incentivavam os filhos a deixar a escola em troca do chão de fábrica, entre outros... (ibid., 2021).

Vimos, nos dados apresentados nos quadros 9 e 10 que, de fato, a baixa escolaridade (tanto de naturais quanto migrantes) era a tônica entre os pais dos

alunos. O problema é que entre os migrantes as taxas de analfabetismo eram consideráveis, girando em 12% para os pais e 10% para as mães (inexistindo para os naturais da comunidade). São várias as fichas de matrículas que possuem o polegar no lugar da assinatura dos pais ou responsáveis, como mostra o exemplo da Figura 17.

Figura 17 – Ficha de matrícula

PREFEITURA MUNICIPAL DE IVOTI  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ASSISTÊNCIA SOCIAL  
**FICHA DE MATRÍCULA**

Escola Colégio Municipal de Ivoti Localidade Dist. de Ivoti

Nome do aluno Thiago Roberto Costa Nº de matrícula \_\_\_\_\_  
 Data de nascimento 05/10/15 Sexo Masc Religião Cat  
 Nacionalidade Bra. Nat. do Brasil Estado RS  
 Residência Rua 48 de Ivoti

Documentos que apresentou: Certificado BCG Nº 408160 Data 11/12/83  
 Certidão de Nascimento Nº 430 Livro A.6 Fl. 0601  
 Cartório Sumaré Localidade Sumaré

Aspecto físico emocional do aluno \_\_\_\_\_  
 Observações \_\_\_\_\_

**FAMÍLIA**

Nome do Pai Roberto Roberto Costa Nome da Mãe Carolina Roberto Costa  
 Nacionalidade Brasileira Nacionalidade Brasileira  
 Profissão Agente Profissão Doméstica  
 Religião Católica Religião Católica  
 Observações \_\_\_\_\_

Nº de Irmãos 9 Mais velhos 6 Mais novos 3

TIPO DE MATRÍCULA	DATA	SÉRIE	REPETENTE Sim/não	ESCOLARIDADE Nº anos que se freq. Esc.	ASSINATURA PAI/RESPONSAVEL
Matriculada nova na Escola	<u>9/10/17</u>	<u>3º</u>		Anos	
	<u>21/11/17</u>	<u>4º</u>		Anos	
	<u>22/11/17</u>	<u>5º</u>		Anos	
Rematriculação na Escola	1/1/			Anos	
	1/1/			Anos	
	1/1/			Anos	
	1/1/			Anos	

Fonte: Arquivo EMEF Monteiro Lobato.

Sobre este aspecto, Brandão afirma que muitos estudos concluíram que:

[...] o fator mais importante para compreender os determinantes do rendimento escolar é a família do aluno, pois nela se materializam todas as características que diferenciam o indivíduo. E mais, as crianças que permanecem mais tempo na escola e tem um rendimento superior provêm de famílias onde a mãe tem um nível mais elevado de escolaridade (BRANDÃO, 1983, p. 68).

Brandão refere-se, neste sentido, àquilo que Patto chama de “corpo docente oculto”. Apesar das críticas sobre em muitos casos a escola se imiscuir de sua responsabilidade e transferi-las à família, ao que tudo indica esta última representa conclusivamente um fator preponderante no desempenho escolar do aluno. De suas

pesquisas nos anos 1980, em uma escola da periferia de São Paulo, Patto chegou à seguinte conclusão:

[...] a análise estatística de algumas características familiares dos grupos de crianças que, nas duas classes, foram e não foram reprovadas, revelou que, quando a escolaridade da mãe, o fato de ela trabalhar ou não fora de casa e o rendimento escolar do filho são correlacionados, as mães analfabetas que permanecem em casa têm seus filhos reprovados com mais frequência do que as que permanecem em casa e são alfabetizadas. Mais do que o tão falado “currículo oculto”, a escola pública parece contar com um “corpo docente oculto” sem o qual não consegue dar conta de seu recado (PATTO, 2015, p. 279).

Assim, ela diz que “as crianças que conseguem um melhor rendimento nas tarefas são as que contam com alguma ajuda pedagógica em casa” (ibid., 2015, p. 279). Esta relação entre o desempenho escolar do aluno e o nível escolar dos pais, igualmente parece influir além apenas da educação formal em si, afetando mesmo sua futura inserção no mercado de trabalho. Reis e Ramos analisando no Brasil este tipo de relação, afirmam que:

O nível de educação dos pais está bastante associado ao desempenho dos filhos no mercado de trabalho no Brasil. Com isso, a estrutura educacional da família pode desempenhar um papel importante na determinação da elevada disparidade de rendimentos observada (REIS; RAMOS, 2011, p. 177).

A partir da declaração da diretora D4 e das respostas fornecidas por ex-alunas, que veremos adiante, acerca da necessidade de trabalho nestas famílias, é possível perceber o grande círculo vicioso em que se encontravam. Apesar da noção e da consciência da importância da educação, as necessidades materiais se sobressaíam, de modo que pais com pouca escolaridade tendiam a ter filhos com baixa escolaridade. Devido a esse fator, todos, invariavelmente exerciam atividades que se aproximavam muito do subemprego (nos casos de atelieres) e baixa remuneração nas empresas maiores. Segundo Reis e Ramos:

Evidências na literatura mostram que as diferenças educacionais, assim como nos rendimentos, apresentam um elevado grau de persistência de uma geração para outra no Brasil. Os resultados apresentados nesse artigo indicam que a estrutura educacional da família parece ter um papel importante nesse processo de transmissão da desigualdade de rendimentos entre gerações. Trabalhadores cujos pais ou mães alcançaram níveis mais altos de educação tendem a apresentar não apenas mais anos de estudo em média, como também os retornos à escolaridade são maiores do que



para aqueles cujos pais ou mães adquiriram poucos anos de escolaridade (ibid., 2011, p. 192).

Pelo testemunho da diretora D4, assim como temos a primeira declaração sobre a questão de os pais incentivarem a saída da escola, da mesma forma, a diretora via de forma ambígua o envolvimento das famílias na educação de seus filhos. Conforme ela:

Assim como hoje, havia famílias comprometidas e havia também aqueles que não davam valor à educação de seus filhos. Dependendo da programação da escola, os pais compareciam, como eventos de integração, entrega de avaliações, apresentações feitas pelos alunos, entre outros. Não eram muito frequentes em palestras... (DIRETORA D4, 2021).

Ao contrário das outras diretoras, ao ser questionada sobre o relacionamento da escola com a comunidade, percebe-se que já não havia mais aquele sentimento de parceria e união que aparentemente reinava anos antes:

Acredito que o envolvimento da escola com a comunidade depende muito da gestão da escola. Houve gestões em que a comunidade foi mais chamada a participar, com mais oferta de programações e propostas de envolvimento e houve gestões que não faziam muita questão deste envolvimento (ibid., 2021).

Apesar de não haver documentação que comprove todos os fatos, sabemos por fontes orais que houve, em determinados períodos, sérios desentendimentos entre a gestão da escola e a comunidade, o que pode ter suscitado este desejo de não se ter muito contato. Encontramos no arquivo passivo pelo menos um documento referente a um boletim de ocorrência policial. Nele consta que a escola fora alvo de um disparo de arma de fogo. Não se descobriu o culpado e também não é informado o motivo para tal ato. Mas o fato em si já é sintomático para demonstrar que nem sempre o relacionamento fora amigável.

Em relação às medidas tomadas aos casos de reprovações e evasões, já havia uma postura mais ativa, ao contrário do que acontecia décadas antes, constando inclusive nos registros de diários de classe a menção a várias visitas da Secretaria de Educação à escola. Segundo a diretora D4:

A partir do ano 2005, aproximadamente, iniciou a oferta de reforço em turno inverso para os casos mais críticos, de alunos com muita dificuldade e defasagem. Também foram realizados alguns encaminhamentos ao

psicólogo, psicopedagogo e outros profissionais para os alunos que necessitavam, de acordo com a avaliação do professor em sala de aula. No período em que atuei como diretora já era necessário encaminhar ficha FICAI para os alunos que abandonavam a escola (ibid., 2021).

A ficha *FICAI* (Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente) foi uma grande conquista no combate à evasão. Ferramenta de vanguarda criada no Rio Grande do Sul, ela possibilitou que houvesse um maior controle de alunos infrequentes e, conseqüentemente, maior contato com as famílias destes alunos, a fim de que se verificassem os motivos que levavam o aluno a não frequentar a escola e prevenir, assim, sua evasão. A prática na EMEF Monteiro Lobato, no período em que o autor da pesquisa foi ali secretário escolar<sup>142</sup>, consistia do seguinte procedimento: após três faltas consecutivas ou cinco intercaladas sem aviso da família, os professores responsáveis pelo aluno comunicavam à secretaria. Então o secretário, a diretora ou a coordenadora pedagógica ligavam para a família para averiguar o que aconteceu ao aluno. Havendo o contato, entrava-se em acordo sobre a volta imediata deste (salvo se as faltas eram por motivo de doença).

Não havendo o retorno do aluno, entrávamos em contato com o Conselho Tutelar, o qual tomava os devidos procedimentos a partir de então. No geral, as ausências eram resolvidas sem muito tumulto, mas em último caso, as famílias em situação de abandono escolar eram encaminhadas ao promotor de justiça, o qual tomava as medidas cabíveis<sup>143</sup>. Importante frisar que a maioria dos casos relacionados à evasão de alunos acima de 15 anos estava vincula ao abandono escolar para ir trabalhar. Em todos os documentos de deferimento para se arquivar estes tipos de casos, ou seja, permitir a sua *não mais frequência à escola*, constavam as seguintes justificativas do promotor: a idade do educando, a defasagem aluno x série (e o fato de ter que estudar com colegas bem mais novos) e as dificuldades financeiras das famílias agravadas pela não ajuda deste educando para a economia do lar.

Não é perceptível se nas famílias de alunos migrantes o fator religião fora tão preponderante na influência da educação como o fora com os alunos de Picada 48

---

<sup>142</sup> Entre os anos de 2018 e 2019, o autor da dissertação foi coordenador municipal do programa Bolsa Família e do Ficai.

<sup>143</sup> Nas cidades pequenas, em que é possível um maior contato dos órgãos governamentais com a população, o trabalho dos Conselhos Tutelares consegue ser mais efetivo, de uma aproximação mais íntima com as famílias. Com isso é possível se realizar uma busca ativa e trazer, na maioria dos casos, o aluno de volta à escola.

Baixa. Dos questionários on-line obtivemos retorno de somente cinco ex-alunas, apesar de suas respostas terem sido bastante esclarecedoras. Estas alunas situam-se hoje na faixa de 39 a 50 anos, sendo que o índice de identificação étnica ficou em 100% alemã. Foram identificadas apenas duas cidades de origem: Três Passos/RS e São Miguel do Iguazu/PR. Em relação à confissão religiosa que pertenciam no tempo da escola, 40% declararam-se pertencentes à igreja evangélica congregacional IECB, 40% à igreja evangélica luterana IECLB e 20% à católica, sendo 80% praticante e 20% não praticante.

Em relação às reprovações, 60% declarou ter reprovado pelo menos uma vez na vida. Como seria de se esperar, as reprovações foram na 1ª série e na 2ª série. Apenas uma ex-aluna evadiu. Quanto à conclusão do ensino fundamental, duas alunas não o concluíram, sendo que as três que o concluíram também terminaram o ensino médio. Apenas uma aluna fez graduação e pós-graduação. O que nos interessa aqui, entretanto, é a relação que suas famílias possuíam com a educação. De acordo com suas respostas, temos os seguintes índices:

- Sua família dava importância para a educação? **Sim, 100%**;
- Sua família participava sempre que solicitada das atividades da escola? **Sim, 100%**;
- Havia livros em sua casa no tempo da escola? **Sim, 40%; Não, 60%**. Neste quesito, uma ex-aluna declarou que na sua casa “*havia apenas bíblias, mas nada de literatura ou outro tipo de livro*”.
- Seus pais incentivavam você a ler? **Sim, 100%**;
- Você possuía o hábito de ler? **Sim, 60%; Não, 40%**;
- Seus pais acompanhavam seus estudos? **Sim, 80%; Não, 20%**;

Talvez a pergunta mais importante diga respeito àquela se os pais incentivavam os filhos a parar de estudar para ir trabalhar. Apesar de o nível de ensino de seus pais oscilarem entre o analfabetismo e o ensino fundamental incompleto, de forma unânime as ex-alunas responderam que os pais não incentivavam parar de estudar, o que contradiz de certa forma aquela afirmação da diretora D4 e a própria declaração das alunas, ao responder se sabiam os motivos de sua reprovação. Maus resultados escolares não eram negligenciados, sendo que, apesar de o castigo corresponder a 20% da reação dos pais ante resultados

insatisfatórios, 80% das respostas correspondiam aos pais as estimularem a melhorar as notas.

Assim como antes da migração, quando a família e a religião serviam como base para a educação, a família, para estes migrantes, em grande medida, igualmente funcionou como sustentáculo educacional. É perceptível, assim, a existência de um *ethos*, a partir da valorização da educação. Além disso, não é possível negar que estas famílias praticassem aquilo que Bourdieu e Passeron chamam de “seleção de significações” para seu sistema simbólico de cultura. Apesar de estas seleções serem arbitrárias, no entender de Bourdieu, por não poderem ser “deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual” (BOURDIEU e PASSERON, 2020, p. 29; grifos dos autores), elas são de suma importância. Isto porque refletem a própria realidade destas famílias que tentam sobreviver e cuja educação é vista como a porta de entrada para uma vida melhor e mais digna. Desta forma:

*A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é sociologicamente necessária na medida em que essa cultura deve sua existência às condições sociais da qual ela é o produto e sua inteligibilidade à coerência e às funções da estrutura das relações significantes que a constituem (ibid., 2020, p. 29; grifos dos autores).*

Não podemos negar, entretanto, que apesar das respostas positivas, não tenham ocorrido casos de negligência ou estímulo a largar a escola naquele período. A questão, assim, é: para estes alunos, o que era mais importante? Estudar ou trabalhar? Apesar de 100% responder que gostava de ir para a escola, para 80% dos informantes trabalhar era mais importante. Iremos abordar mais pormenorizadamente sobre esta questão no próximo subcapítulo.

A análise até agora tem se centrado fora da escola, ou seja, em fatores extraescolares como a religião e a família. Há, entretanto, a necessidade de se verificar qual o papel que a própria escola desempenha quando se fala de fracasso escolar. Isto porque, segundo Marques:

Considerando que o meio social e o cultural são condições para o desenvolvimento psíquico e, ainda, que a escola é um meio social no qual acontecem relações interpessoais, convém refletirmos a respeito do papel dessas relações no desenvolvimento afetivo e intelectual do aluno e, por conseguinte, na aprendizagem escolar. Sabemos que a criança, logo no início da sua vida, é totalmente dependente do meio externo. Sua

dependência é tanta que necessita do meio social para interpretar, dar significado e trazer respostas à suas necessidades (MARQUES, 2011, p. 41).

Basicamente, o que Marques quer dizer é que a escola precisa fazer sentido ao aluno. Para ela:

[...] práticas pedagógicas desempenhadas pelos professores, sobretudo as relações sociais que delas emergem, representam um caminho que pode levar o aluno tanto ao sucesso como ao fracasso escolar. Isso ocorre, porque as ações dos professores refletem as ideias que estes têm dos alunos. Estas ideias acabam sendo transmitidas pelas relações interpessoais mantidas na sala de aula. O professor é uma pessoa repleta de emoções e como tal, ao desenvolver seu trabalho, irradia sentimentos, impressões e desejos que envolvem os alunos, e provocam, nesses sujeitos efeitos que nem sempre lhe são favoráveis. Essa situação influencia decisivamente no desenvolvimento e no aprendizado dos alunos, podendo levar tanto ao fortalecimento quanto à fragilização do sentimento de valor próprio, da autoestima e das dificuldades de aprendizagem. Desse modo, o comportamento do professor em sala de aula, geralmente concretizado mediante suas práticas, expressa suas intenções, suas crenças, seus valores, sentimentos e desejos, atingindo profundamente cada aluno individualmente (ibid., 2011, p. 38).

Como afirmado antes, todas as ex-alunas relataram que gostavam de ir para a escola. Aparentemente o ambiente era bom e propício para a convivência. Os motivos relatados por elas versavam basicamente sobre o contato com outros colegas e professores, como segue:

*//Por ser importante para aprender... até o português... pq [porque] eu só falava o alemão//.*

*//Queria muito a prender [sic] ler escrever//.*

*//Porque eu gostava de estudar e brincar com meus amigos//.*

*//Porque estava aprendendo a ler, escrever isso era o máximo adorava brincar com as outras crianças//.*

*//Gostava da convivendo [sic] com os colegas e professores//.*

Segundo elas, as condições oferecidas pela escola eram boas e os próprios professores eram considerados bons. Igualmente, 100% das ex-alunas acreditam que os professores dominavam bem as respectivas matérias que lecionavam. No quesito relacionamento com os professores, 80% das ex-alunas disseram que o relacionamento era bom e 20% que era ótimo. Entretanto, encontramos contradições nestas declarações quando defrontamos as respostas acerca das reprovações.

Perguntadas se já haviam reprovado alguma vez na escola e, se sabiam a que isso se atribuía, suas respostas foram: **falta de interesse – 25%; problemas de aprendizagem – 50%; culpa dos professores – 25%; falta de incentivo dos pais – 25%**. Podendo ser apontado mais que uma causa para a reprovação, ninguém citou problemas familiares, comportamento ou culpou a escola como motivo para seu baixo desempenho escolar.

Não é possível afirmar sem ter vivenciado entre quatro paredes a rotina de aula daqueles anos, mas sabemos que a tensão, em muitos momentos, deve ter aflorado na relação aluno x professor, deixando transparecer aquilo que Marques falara de relações interpessoais mantidas na sala de aula. Quando ela fala que o professor “irradia sentimentos, impressões e desejos que envolvem os alunos, e provocam, nesses sujeitos efeitos que nem sempre lhe são favoráveis” (2011, p. 38), podemos entender o relato de uma das ex-alunas<sup>144</sup> sobre como considerava os professores em seu tempo de escola.

Assim, devido ao temperamento da professora, passou por muitos momentos constrangedores, ao afirmar que: “*Fazia xixi nas calças no Pré para não pedir para ir no banheiro, porque achava a professora muito grossa e estúpida. Meu irmão precisava me levar para casa para trocar de roupa*”. Mesmo assim, em uma visão mais crítica de seus antigos professores ela afirma que: “*Pedagogicamente eu percebia dois tipos de professores: aqueles que verdadeiramente vestiam a camiseta, e aqueles que estavam ali, dando aula sem nenhum tipo de comprometimento*”.

Ainda sobre outros gestores, relatos orais fornecidos ao pesquisador durante o exercício da função na escola, dão conta de que havia uma diretora extremamente rígida e pouco tolerante, especialmente com os mais pobres. Os funcionários mais antigos da escola lembravam-se das histórias nem sempre inspiradoras sobre ela, pois era extremamente exigente com seus alunos, especialmente no que dizia respeito à higiene. Segundo os relatos, ela colocava os alunos em fila e revisava um por um os cabelos, para ver se não havia piolhos, e as unhas, para ver se não estavam grandes e sujas, bem como os estado de suas roupas. Os relatos ainda asseguram que ela não era paciente ou carinhosa com os alunos neste ato, xingando-os e ameaçando-os em caso de não conformidade com a higiene.

---

<sup>144</sup> Alguns complementos de respostas foram digitados no espaço dedicado a comentários adicionais, que ficavam totalmente à cargo e disposição de cada informante.

Um relato muito interessante de uma ex-aluna diz respeito diretamente ao envolvimento da comunidade, que já tratamos anteriormente, e a questão pedagógica propriamente dita. Ela relata que “*No 4º ano os pais se mobilizaram para rever os conteúdos porque achavam que não estavam sendo passados os mesmos*”. Isto prova que a comunidade não era passiva em relação aos assuntos escolares de seus filhos.

Analisando a tabela 2 (apêndice E 1ª parte), chegamos a um índice de reprovação total da escola, em 1990, de 18,28%. Levando-se em conta que a escola estava prestes a atingir sua primeira centena de alunos na história, o índice não é tão elevado, mostrando, inclusive, uma sensível queda em relação aos anos anteriores. Este ano, entretanto, é interessante, ainda mais se levarmos em conta o relato da ex-aluna, pois, vasculhando o arquivo com os cadernos de chamadas, coincidentemente encontramos um documento que parece corroborar o seu testemunho. Não há, porém, como ter certeza se é a mesma turma a que ela se reporta.

O documento em questão refere-se ao *caderno de chamada* do ano de 1989. Dentro deste caderno encontramos um conjunto de folhas agrupadas intitulado *Planejamento de objetivos a recuperar na E. M. de 1º Gr. Monteiro Lobato*. Este documento, assinado pela professora Schirmer, consta de um Projeto de “Preparação para o Trabalho”, o planejamento citado, um detalhamento dos objetivos e estratégias para os bimestres daquele ano letivo e, o mais importante para nossa pesquisa, o diagnóstico da turma. Apenas o diagnóstico em si já comprova que algo estava se passando com esta turma, e a escola - se por pressão ou não, não sabemos, uma vez que só possuímos o testemunho da ex-aluna - estava se mobilizando para ver o que estava acontecendo. Apesar de não ser o primeiro documento em que percebemos uma clara distinção praticada por professores acerca de alunos naturais da localidade e alunos migrantes, este é o primeiro que descobrimos associando explicitamente dificuldades de aprendizagem com a região de origem do aluno. Transcrevemos o documento na íntegra, como segue:

Diagnóstico. Através da sondagem, pude constatar as dificuldades apresentadas pelos alunos. É uma turma agitada, não estão acostumados a fazer silêncio, a se organizarem sozinhos, dependem muito da ajuda da professora. Alguns alunos estão fracos em leituras e escrita de textos, porém outros estão bem nesta parte. ***Alguns alunos possuem muitas***

***dificuldades em se expressar usando vocabulários diferentes tendo em vista a região que vieram. Dificilmente pronunciam palavras com rr.*** Os alunos tem muita criatividade em dramatizações, cânticos e desenhos. Pretendo através de atividades práticas reduzir as dificuldades apresentadas (DOCUMENTO AVULSO, 1989, grifo nosso).

Percebemos que aparentemente este documento foi solicitado pela Secretaria de Educação, uma vez que havia várias observações nos detalhamentos dos objetivos e estratégias para os bimestres com a rubrica da secretária de educação da época. Havia observações nas disciplinas de ciências, matemática e português, sendo que nesta última lhe foi feita uma observação enfática de que ela estaria passando conteúdo de 6º série para alunos da 4ª série. É claramente perceptível a mudança de discurso nos diagnósticos apresentados após 1982, em relação aqueles dos anos 1970. Enquanto nestes a tônica é a disciplina, a independência, a dedicação à escola e uma condescendência em relação àqueles alunos mais fracos, naqueles a tônica é a indisciplina, a incapacidade de se virarem sozinhos, e a justificativa de suas deficiências escolares resultantes de sua origem.

Trazemos as duas únicas fichas que encontramos com diagnósticos de alunos referentes ao período do diretor D3, todos migrantes, sendo o primeiro aluno natural de Frederico Westphalen, e a segunda aluna de Três Passos. A diferença de abordagem é gritante:

**Aluno da 1ª série:** O aluno cursou pela 3ª vez a 1ª série sem ter sido aprovado. Não consegue fixar os conteúdos. Mantem-se atento por tempo mínimo. É gago. Não consegue pronunciar a letra “r”. É extrovertido e agressivo. Sua agressividade inicialmente visa a brincadeira, mas como na maioria das vezes não é entendida, torna-se mais séria (DIRETOR D3, 1986).

**Aluna da 1ª série:** A aluna cursa pela 3ª vez a 1ª série sem ter sido aprovada (em 3 escolas diferentes). Não consegue fixar os conteúdos. É tímida e insegura. Fala pouco. Tem convulsão e comete pequenos furtos (DIRETOR D3, 1986).

Percebe-se novamente a ênfase na questão da insegurança, a falta de atenção, a agressividade e, o fato de não se conseguir pronunciar a letra *r*. Em relação à questão da pronúncia, parece haver uma falta de compreensão cultural, uma vez que a fala, seus sotaques e trejeitos, quando não condicionada por fatores neurológicos, é algo completamente subjetivo ao indivíduo.

Um ponto que ainda é necessário frisar, em relação às famílias e sua influência no retrospecto educacional de seus filhos, é a própria formatação delas.



Nos anos 1980, pelos menos em algumas regiões com perfil mais tradicional, a conjuntura básica ainda era a família composta de pai, mãe e filhos. Das fichas de matrículas analisadas, por exemplo, apenas uma constava a observação de os pais serem separados. A “crise da família” que se verificara nos anos 1960 e 1970, na esteira da *revolução cultural* de que fala Hobsbawm, ainda não se fizera sentir. Segundo ele:

A melhor abordagem dessa revolução cultural é, portanto, através da família e da casa, isto é, através da estrutura de relações entre os sexos e as gerações. Na maioria das sociedades, essas relações resistiram de maneira impressionante à mudança súbita, embora isso não queira dizer que fossem estáticas (HOBSBAWM, 2011, p. 314).

Apesar da rapidez com que muitas mudanças passavam a acontecer no mundo, logo depois da Segunda Guerra Mundial, especialmente no que dizia respeito aos costumes e à cultura e favorecidas com a grande facilidade de comunicações, nem sempre estas mudanças se davam de forma tão rápida e espontânea. Hobsbawm defende que:

A crise da família estava relacionada com mudanças bastante dramáticas nos padrões públicos que governam a conduta sexual, a parceria e a procriação. Eram tanto oficiais quanto não oficiais, e a grande mudança em ambas está datada, coincidindo com as décadas de 1960 e 1970. [...] Essas tendências, claro, não afetaram igualmente todas as partes do mundo. Enquanto o divórcio aumentava em todos os países onde era permitido [...], o casamento tornara-se claramente muito menos estável em alguns deles. Na década de 1980, continuava bem mais permanente em países católicos (não comunistas). O divórcio era bem menos comum na península Ibérica e na Itália, e ainda mais raro na América Latina, mesmo em países que se orgulhavam de sua sofisticação: um divórcio por 22 casamentos no México, por 33 no Brasil [...] (ibid., 2011, p. 316-317).

Isto é importante de se observar se levarmos em consideração a grande mudança que passa a ocorrer, por exemplo, no início do século XXI, quando a quantidade de famílias com outras configurações cresce enormemente. Percebe-se a grande quantidade de crianças que passam a viver e serem criadas pelos avós, bem como famílias de relacionamentos mistos, onde filhos de ambos os pais de outros relacionamentos passam a viver todos juntos. Claro está que nunca é a forma de configuração familiar que possa vir a influenciar na educação dos alunos. Como ex-secretário escolar e com atuação próxima às equipes diretivas, percebemos que não faz diferença quem cria e educa a criança, mas sim, a forma como o faz. E,

neste quesito, o grande problema sempre nos pareceu a instabilidade de muitas famílias. Ou seja, casais que se unem por pouco tempo, para logo se separar.

Esta situação ainda é visível nas fichas de matrículas, onde nas lacunas de preenchimento de endereço, telefone e nome dos responsáveis (troca de padrasto e madrasta) há uma quantidade enorme de rasuras, marcas de corretivos e anotações nas laterais das folhas. Esta separação geralmente envolvia a mudança de cidade e transferência de escola, especialmente quando a separação não era de forma amigável. No arquivo da escola, há a existência de pastas de alunos em que há mais de oito ou nove transferências, seja de cidade ou de estado. Além disso, temos alunos que saíram e voltaram para a escola, igualmente, várias vezes. Invariavelmente, quase todos os casos envolviam questões de relacionamentos dos pais ou responsáveis, sendo poucos os casos devido a questões envolvendo trabalho. A consequência desta situação geralmente era defasagem escolar, resultando em muitos casos em reprovação.

Assim, diante dos relatos e documentos, é totalmente perceptível que a escola não estava preparada para atender um público diferenciado, e diante da dificuldade para lidar com novos problemas, antes praticamente inexistentes, a solução parecia ser uma só: reprovar o aluno, ou o aluno evadir.

### 3.2 ÊXODO RURAL E MIGRAÇÃO

Não que seja a regra, mas normalmente, a movimentação de grandes massas através da migração só é benéfica para a economia, ao fornecer mão de obra barata para as indústrias. Fora isso, é um processo que costuma desestabilizar em maior ou menor medida os ambientes em que opera. Picada 48 Baixa, a exemplo de inúmeras outras localidades e cidades gaúchas, tornou-se (e continua até hoje a ser) um receptor de grande quantidade de famílias migrantes.

Entretanto, segundo uma definição de Gertz, assim como a maioria das colônias de imigração alemã, permanecendo, por mais de “um século e meio numa condição em que dominava a pequena propriedade, a qual refletia uma grande igualdade social” (GERTZ, 2009, p. 125), Picada 48 Baixa pôde vivenciar a experiência de ser uma comunidade estável e basicamente homogênea, como atesta a diretora D1 (2021), ao afirmar que seus alunos em geral eram “*de origem*

*humilde, não necessariamente pobres, mas filhos de colonos, simples [sendo que] havia algumas famílias um pouco mais abastadas, de origem mais tradicional".* Analisando-se as fichas de matrícula, verifica-se que todas as famílias possuíam casa própria, com água de poço artesiano e luz elétrica. Acrescente-se isso ao fato de que a maioria das famílias ainda mantinha uma boa parcela de terras herdadas de seus antepassados, mesmo que talvez com dimensões já bem mais reduzidas, devido à fragmentação fundiária.

Apesar do fenômeno da imigração e migração ser uma constante ao longo da história do próprio homem, em determinados períodos ele passa a ser motivo de preocupação e estudo. Junto a este fenômeno acrescenta-se mais um: o êxodo rural. No caso do Brasil, que apesar de ser uma nação de imigrantes por natureza, já quando o país começava seu processo de industrialização, ainda em fins dos anos 1930, Anísio Teixeira alertava que:

Uma das consequências dessa evolução, unilateralmente acelerada, da vida nacional vem sendo a incorporação, sem o devido preparo, das massas do campo e das pequenas cidades ao operariado dos centros industriais e o crescimento vertiginoso das grandes cidades, com os resultados já conhecidos da urbanização intensiva, agravada pela heterogeneidade e ausência de formação dos novos elementos transplantados (TEIXEIRA, 1969, p. 23-24).

Sua preocupação acerca da migração e êxodo rural justificava-se devido ao conhecimento das grandes contradições pelas quais o Brasil passava. Segundo ele:

Se esse fenômeno, em nações de sólida estabilidade, se tem revelado causa de profundos desequilíbrios, que não se poderá verificar aqui, com tal súbita concentração da população ineducada nas cidades em crescimento e a onda de mobilidade a percorrer todo o país, desperto, pelos novos meios de comunicação material e mental, para uma nova e indisfarçável inquietação? (ibid., 1969, p. 24).

Em um processo que se inicia desde o início do século XX e se intensifica a partir dos anos 1950 em diante, na década de 1980 a situação fica tão dramática que praticamente há um esvaziamento do campo. Entre todos os setores afetados por este fenômeno, a educação igualmente não conseguiria sair imune. Ghanem menciona o tema postado no Jornal do Brasil, de 22/09/1987, que relata o seguinte:

Migração já levou 250 escolas da zona rural a fecharem no Paraná: Um total de 250 escolas de 1º e 2º graus instaladas nas zonas rurais do Paraná

estão vazias: os alunos, filhos de pequenos agricultores e trabalhadores rurais estão migrando, junto com os pais, para as grandes cidades ou para a região norte do país em busca de trabalho e riqueza. Até o fim do ano passado, segundo dados da Secretaria de educação, 249 estabelecimentos escolares em todo o estado estavam desocupados e 251 haviam sido extintos. O fechamento das escolas rurais por falta de alunos é apenas um dos indicadores, segundo o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (Ipardes), de que o êxodo rural, fenômeno detectado na década de 70, continua ocorrendo no Paraná. (Jornal do Brasil, 1987 apud GHANEM, 1990, p. 95).

No Rio Grande do Sul a situação não era muito diferente, pois como atesta a diretora D2 (2021), seus “*alunos eram, na sua maioria, filhos de classe operária e de colonos que deixaram a terra natal em busca de melhores condições de vida*”. Como se percebe na tabela 2 (apêndice E 1ª parte), a partir de 1982, o número de alunos na EMEF Monteiro Lobato cresce num *continuum* que somente se estabiliza em torno da segunda década do século XXI. Ao se analisar o quadro 11 de estatística geral por naturalidade, podemos perceber que os migrantes, em pouco tempo, tornam-se maioria na comunidade de Picada 48 Baixa. Podemos perceber também que a grande maioria procede da região norte e noroeste do estado:

Quadro 11 – Estatística Geral por Naturalidade

(Continua)

<b>Quadro Geral de Estatísticas das Fichas de Matrículas Caixa 01 (1972 - 1990)</b>	
<b>Naturalidade</b>	<b>Porcentagem %</b>
Lindolfo Collor /RS	20%
Três Passos/RS	19%
Tenente Portela/RS	15%
Ivoti/RS	11%
Itapiranga/SC	3%
Palmitinho/RS	3%
Boa Vista do Buricá/RS	2%
Humaitá/RS	2%
Planalto/PR	2%
Frederico Westphalen/RS	2%
Porto Alegre/RS	2%
Barra do Garças/MT	2%
Miraguaí/RS	1%
Nova Venécia/ES	1%
São Sebastião do Caí/RS	1%
Campo Bom/RS	1%
Pérola do Oeste/PR	1%
Alvorada/RS	1%
Estância Velha/RS	1%
Horizontina/RS	1%
Sinimbu/RS	1%
Paraná	1%
São Leopoldo/RS	1%
Presidente Lucena/RS	1%
Sobradinho/RS	1%
Santo Augusto/RS	1%

(Conclusão)

Nada consta	3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir das fichas de matrícula (2022).

Aqui consta apenas uma pequena amostragem do que representa de fato a migração nesta localidade. A quantidade de cidades é bem maior. Vê-se, entretanto, que somente das cidades de Três Passos e Tenente Portela a quantidade de alunos monta a 34%. Ao contrário de seus antepassados, esses contingentes populacionais precisam migrar devido às novas conjunturas com as quais se defrontam. A primeira diz respeito ao fato de não haver mais frentes de colonização disponíveis como havia no início do século. Não havendo mais terras, a única solução é migrar para as cidades<sup>145</sup>. A segunda, de que aquela configuração fundiária que remontava ainda aos tempos dos primeiros pioneiros, ou seja, das pequenas propriedades familiares com produção de produtos coloniais para o consumo interno e de subsistência não atendia mais aos anseios do mercado. Assim, é necessário entender o contexto pelo qual estas pessoas sentiram-se impelidas a sair de sua localidade de origem.

Mantelli oferece-nos uma visão bem clara de que a origem deste problema está já na própria *origem das colônias novas* da região noroeste. Ao estudar o processo de ocupação do noroeste do Rio Grande do Sul, ela explica que essa região “[...] apresenta características inerentes às das zonas de colonização, com o domínio da pequena propriedade rural e da policultura de vários produtos destinados à subsistência familiar e ao abastecimento do mercado interno” (MANTELLI, 2006, p. 274). Sendo parte da última e mais recente área do estado a ser ocupada, especialmente por descendentes dos antigos colonizadores de origem europeia, tornou-se uma região com uma densidade demográfica extremamente acentuada devido à forte influência da agricultura no processo de desenvolvimento.

Isto fez com que “as atividades relacionadas à agricultura [contribuíssem] para a formação de grandes contingentes populacionais e a existência de numerosos povoados nessa porção” (ibid., 2006, p. 274). A partir do estudo de

<sup>145</sup> As próprias dimensões das propriedades nas “colônias novas” eram muito menores em relação às aquelas que originais nas “colônias velhas”. Enquanto nas segundas elas podiam atingir até uma média de 70 hectares, nas primeiras estas propriedades abrangiam somente 25 hectares. Isto fazia parte da própria política de colonização, pois como afirma Herédia (2001, s.p.): “A colonização no Rio Grande do Sul foi fundada sob o regime da pequena propriedade. Os alemães em 1824 receberam lotes coloniais de 77 hectares. Em 1848, os lotes coloniais foram reduzidos para 48 hectares, parecendo ser um tamanho ideal para um lote a ser ocupado com agricultura intensiva. Em 1875, os lotes foram alternados para 25 hectares, medindo 200 a 250m de frente e 1.000 a 1.250 de profundidade”.

Mantelli, é possível perceber que o fenômeno do êxodo agrícola é produto da própria contradição do sistema produtivo vigente. Isto porque:

A ocupação da Região Noroeste do Rio Grande do Sul foi, economicamente, viabilizada pela pequena propriedade, que ainda hoje proporciona o desenvolvimento da agricultura local. Proprietário de pequenas áreas, o agricultor, com o auxílio da mão de obra familiar, produz alimentos, matérias-primas de transformação industrial e grande parte participa - principalmente com a cultura da soja - do mercado externo. Ainda assim, essas áreas apresentam baixo rendimento econômico e a maioria das famílias vive em condições desfavoráveis. A pequena propriedade, em termos de disponibilidade de área, e o elevado número de pessoas por família obrigam a uma intensa exploração do solo, o que provoca um rápido esgotamento de sua fertilidade natural. Soma-se a estes fatores a intermediação comercial desfavorável em relação aos pequenos proprietários, praticamente isolando-os dos estímulos do mercado. Mesmo mantendo a propriedade da terra, o colono vê-se, desta forma, submetido cada vez mais ao capital comercial. [...] se for acrescentado a este processo o uso de uma técnica rudimentar e o crescente parcelamento do minifúndio familiar entre uma numerosa descendência, ter-se-á obtido o quadro completo da progressiva perda da produtividade da pequena propriedade e da crescente pauperização do colono imigrante. Paulatinamente proletarizado, o pequeno produtor agrícola poucas oportunidades encontra para reinvestir capital em terra ou em tecnologia, para aumentar a produtividade (ibid., 2006, p. 276).

Esta análise de Mantelli é totalmente condizente com os relatos e testemunhos que o pesquisador dessa dissertação obteve de migrantes quando de sua experiência de trabalho na indústria. Ao perguntar para estes ex-colonos o motivo do abandono de sua terra natal, desfazendo-se de seus pequenos pedaços de terra, a resposta invariavelmente era sempre a mesma: não dava mais! Era preferível ser pobre na cidade, mas com certa dose de conforto, do que um miserável, mesmo que possuidor de terra, no campo.

Como já vimos, a imigração ou migração em si, ou seja, o fato de se locomover de um local para outro por qualquer motivo, não foi e parece não ser fator decisivo para influir no desempenho escolar. As próprias ex-alunas, ao serem questionadas se, naturais de outra cidade ou região, acreditavam que a mudança teria interferido no seu desempenho escolar, responderam de forma unânime que não. Entretanto, de acordo com as ex-diretoras e estas mesmas ex-alunas, o que ficou evidente, no caso dos alunos migrantes da EMEF Monteiro Lobato, foram dois fatores primordiais: *as condições de vida e a adaptação ao novo ambiente*.

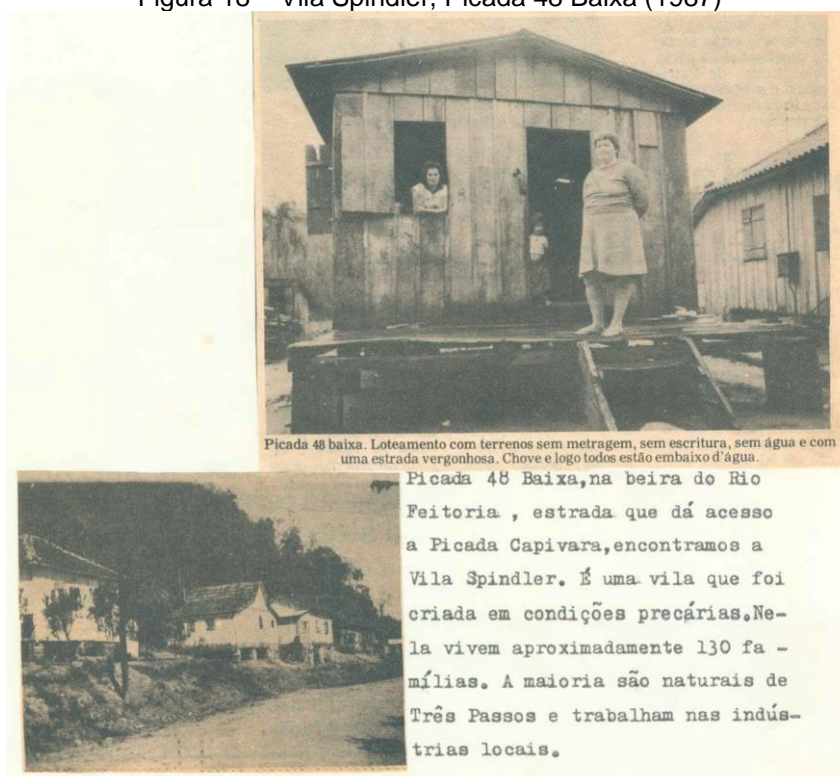
### 3.2.1 Condições de vida e estabilidade

Como já afirmado, os alunos naturais da comunidade vinham de famílias estáveis que, se não eram abastadas, ao menos possuíam sua terra, casa e razoáveis condições de vida. Já os novos moradores enfrentavam sérias adversidades. De acordo com a diretora D2 (2021): *“Poucos tinham condições de ter a casa própria, que foram adquirindo só com o tempo. Geralmente havia duas a três famílias morando no mesmo terreno”*. A diretora D4 também atesta que:

No início, as condições eram precárias. Os pais estavam tentando a sorte aqui e foi justamente o emprego com carteira assinada e remuneração que os trouxe para cá. As crianças eram muitas vezes agressivas e lhes faltava o mínimo para uma vida digna. Aos poucos, com o trabalho, as famílias conseguiram substituir o barraco de lona preta pelos chalés ou casas de alvenaria... (DIRETORA D4, 2021).

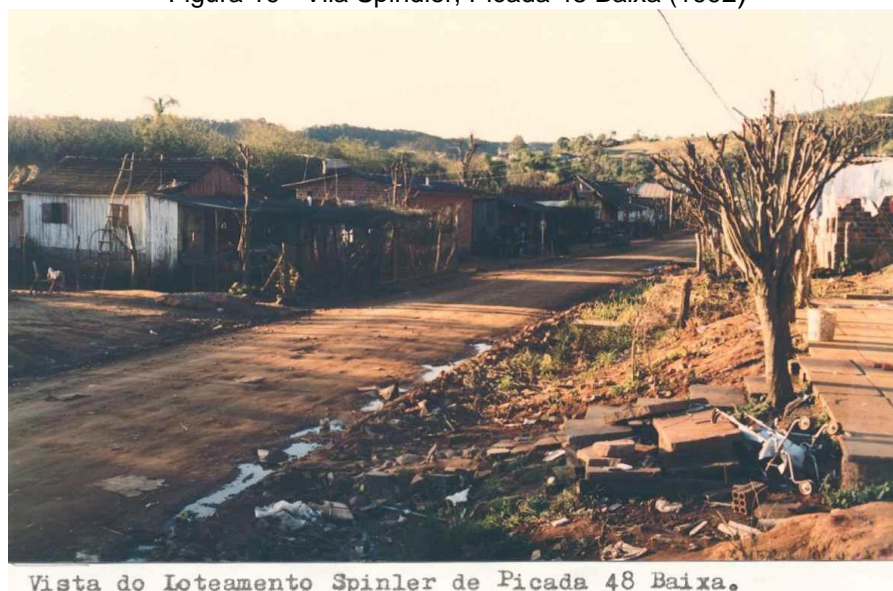
O surgimento da Vila Spindler, ao longo da Avenida Capivara, está intimamente ligado à vinda destes migrantes. Segundo relatos, estas pessoas não teriam sido avisadas quando da compra de que a área onde estavam os terrenos era alagadiça, uma vez que o rio Feitoria passa a poucos metros ao fundo dos mesmos, ficando espremidos, assim, entre o rio e o sopé de um morro à frente. Pessoas mais antigas contam que se formou ao longo daquele trecho da avenida uma verdadeira favela (Figuras 18 e 19). O clima para estas pessoas era, assim, de franca pobreza e dificuldades. Lentamente e com muito esforço as famílias conseguiram construir casas de madeira provisórias ou, mais raramente, de alvenaria. Com as enchentes era necessário ou erguer os terrenos ou as casas. O pesquisador, quando trabalhou naquela comunidade pode presenciar, além das enchentes, a melhoria significativa no bairro. Resta hoje um ou outro chalé daqueles primeiros tempos de penúria.

Figura 18 – Vila Spindler, Picada 48 Baixa (1987)



Fonte: Memorial do Legislativo do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 1992b).

Figura 19 - Vila Spindler, Picada 48 Baixa (1992)



Fonte: Memorial do Legislativo do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 1992b).

Na medida em que não havia mais terrenos disponíveis para venda neste trecho da avenida, começaram as vendas em áreas mais altas, cuja vila é conhecida hoje como Vila Petry. Apesar destes tempos difíceis, 80% das ex-alunas afirmaram que as suas condições de vida, no tempo da escola eram boas. Entretanto, 20%



afirmou que as condições eram precárias. Esta precariedade cobrará seu preço quando estas crianças estiverem na escola.

Como relatado pela diretora D4, o que atraía os migrantes era a possibilidade de um emprego com carteira assinada e remuneração, baixa, mas certa, no final do mês. Através dos quadros 12 e 13 podemos ter um panorama de como se ocupavam os pais e mães dos alunos naqueles anos:

Quadro 12 – Estatística Geral por Profissão do Pai

<b>Quadro Geral de Estatísticas das Fichas de Matrículas Caixa 01 (1972 - 1990)</b>	
<b>Profissão do Pai</b>	<b>Porcentagem %</b>
Operário	44%
Agricultor	13%
Desempregado	11%
Comerciante	8%
Motorista	3%
Pastor	2%
Encostado	2%
Lenhador	2%
Funcionário Público	1%
Zelador	1%
Garçom	1%
Ecônomo	1%
Mãe solteira <sup>146</sup>	1%
Nada consta	10%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir das fichas de matrícula (2022).

As profissões assinaladas no quadro 12 são aquelas que constam na ficha do aluno, ou seja, de quando do momento de sua matrícula. Isto significa que, de certa forma, os pais estavam conseguindo empregos nas fábricas e ateliers da região. Dos 44% de pais cadastrados como operários, a maioria era agricultor em sua cidade de origem. Em relação aos 11% de pais desempregados, boa parte é referente a migrantes recém-chegados que ainda estavam procurando colocação no mercado.

Quadro 13 – Estatística Geral por Profissão da Mãe

(Continua)

<b>Quadro Geral de Estatísticas das Fichas de Matrículas Caixa 01 (1972 - 1990)</b>	
<b>Profissão da Mãe</b>	<b>Porcentagem %</b>
Doméstica (do lar)	66%
Operária	19%
Agricultora	3%
Funcionária Pública	1%
Babá	1%

<sup>146</sup> O termo *mãe solteira* consta assim mesmo na ficha. Não há menção ao pai da criança.

(Conclusão)

Empregada doméstica	1%
Professora	1%
Nada consta	8%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir das fichas de matrícula (2022).

Em relação às mães, apesar de constar nas fichas que a maioria seria dona de casa, na verdade, boa parte delas exercia mais que uma atividade, geralmente de meio turno. Nessas fichas ainda são visíveis, apesar de as inscrições a lápis terem sido apagadas, a constante troca de emprego. Muitas costuravam em casa, ou cuidavam de crianças dos vizinhos.

As estatísticas dos quadros 12 e 13 confirmam os relatos das ex-alunas sobre as profissões que os pais exerciam quando da vinda para Lindolfo Collor: agricultores, concomitante com outro ofício, como por exemplo, carpintaria e construção civil, e *donas de casa agricultoras*. Em relação à suas memórias acerca do motivo de suas famílias terem abandonado a terra natal para tentar a sorte em Lindolfo Collor foi relatado o seguinte:

*//A procura de emprego//.*

*//Na época deu uma seca muito grande e perdemos muito na lavoura e também queimou a nossa casa e ficamos sem nada aí meu pai resolveu começar uma vida nova e [sic] picada capivara hoje Lindolfo Collor//.*

*//Nossos pais haviam perdido nossa casa em um incêndio//.*

*//Os pais vieram em busca de emprego//.*

Os relatos de uma ex-funcionária da escola, natural de uma remota localidade de Três Passos, são impressionantes, tratando-se de um estado como o Rio Grande do Sul, que sempre possuiu fama de proporcionar aos seus habitantes boas condições de vida. É difícil de acreditar que ainda na década de 1980, segundo esta ex-funcionária, pessoas ainda morassem em casas que não possuíam piso ou assoalho, ou seja, de chão batido. Mas a sua casa era assim. Além disso, viviam constantemente sob a ameaça de enchentes, tendo perdido tudo várias vezes. Percebe-se, assim, que a vida destas pessoas era realmente muito dura.

Como já afirmado anteriormente, a diretora D4 percebe que a *condição social* influenciara bastante na aprendizagem, considerada entre os motivos principais de repetências e evasões, levando em conta as precárias condições materiais e, uma

vez que os pais incentivavam os filhos a parar de estudar para irem trabalhar nas fábricas, ou no máximo faziam vistas grossas ao desempenho escolar que, a curto e médio prazo, geralmente também levavam à constante reprovação e abandono escolar. Em seus estudos sobre o fracasso escolar, Patto questiona esta forma de encarar o fenômeno. Acerca da questão sobre se *as dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre poderiam decorrer de suas condições de vida*, ela parece cética, pois afirma que:

Esse pressuposto, bem como várias afirmações derivadas, encontra-se em plena circulação no pensamento educacional, o que mostra que ainda estamos sob a influência da teoria da carência cultural, em sua versão que afirma a presença de deficiências ou distúrbios no desenvolvimento das capacidades e habilidades psíquicas da clientela (PATTO, 2015, p. 144).

Ao analisar os estudos de Ana Maria Poppovic, cujos resultados foram divulgados na revista *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, no início dos anos 1970, ela questiona o posicionamento daqueles que defendiam a teoria da *carência cultural*. Para ela, o posicionamento teórico daquela professora estava bem definido ao atribuir “igual peso à influência da maturação física e da estimulação ambiental no desenvolvimento das capacidades e habilidades apresentadas por um indivíduo” (ibid., 2015, p. 134). Segundo ela:

Nessa primeira fase de sua produção [de Poppovic], a influência de fatores *extraescolares* no rendimento escolar ocupava o primeiro plano. Características dos alunos e de seu ambiente familiar eram relacionadas com o desempenho na escola, em busca dos determinantes do baixo rendimento. Assim, alta densidade habitacional, desejo de trabalhar logo, ausência dos pais nas reuniões convocadas pela escola, desinteresse dos pais diante das tarefas escolares de seus filhos, autoritarismo dos pais nas práticas de criação infantil, pouca interação verbal e ausência de hábitos de leitura no lar eram considerados variáveis independentes que poderiam responder por um baixo rendimento escolar (ibid., 2015, p. 134; grifo da autora).

Sua crítica parte principalmente do fato que o fracasso escolar era visto, segundo esta teoria, como algo extrínseco à escola, em que o conjunto de atividades e rotinas a serem desenvolvidas seria alheio culturalmente, e por isso, não adequados, se destinados a um público possuidor de uma *subcultura*<sup>147</sup>. Para ela, “na verdade as causas intraescolares do fracasso escolar e a crítica ao sistema

---

<sup>147</sup> Entende-se aqui subcultura como aquela cultura que não faz parte da cultura dominante, ou o que no mundo das artes se chama de *mainstream*.

de ensino haviam sido secundarizadas no marco dessa concepção” (ibid., 2015, p. 135). Assim, a teoria da *carência cultural*, como “explicação engendrada pela psicologia educacional norte-americana nos anos 1960 e 70 para o problema das desigualdades sociais da escolarização” (ibid., 2015, p. 133) não satisfaziam mais. Mas aqui é necessário fazer uma observação: a própria pesquisadora percebeu, em seus estudos, que há uma íntima relação entre a escolaridade da mãe e o desempenho do aluno, o que contradiz em parte, sua crítica à teoria.

Para Brandão, entretanto, as condições materiais exercem influência em uma maneira de mão dupla, ou seja, a forma como determinados indivíduos consideram a escola e a forma como a escola considera estes indivíduos:

Quanto melhores são as condições materiais de existência [...] maior o nível de escolaridade atingido, maior a unidade ideológica no tocante à escola já que estão mais expostas a ela. O fato de ser assalariado permanente ou temporário (quer urbano, quer rural) faz com que os primeiros tenham uma visão mais crítica e exigente da escola, enquanto os segundos esperam que seus filhos sejam ao menos alfabetizados. Esta diferenciação de possibilidades e representações por categorias demonstra que o fenômeno da evasão e repetência longe está de ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias. Ao contrário, refletem a forma como a escola recebe e exerce sua ação sobre os membros destes diferentes segmentos da sociedade (BRANDÃO, 1983, p. 79-80).

De qualquer forma, apesar das controvérsias acerca de a *condição social* ser ou não ser fator preponderante nas situações de fracasso escolar, pelo que foi averiguado com as ex-alunas, ela exerceu sua parcela de influência. A única aluna que declarou haver evadido, ao ser questionada se saberia dizer o motivo que a levava a abandonar a escola, declarou que o fizera: “*Porque meus [sic] pais não tinham condições de eu continuar a estudar aí comecei a trabalhar pra ajudar nas despesas de casa*”. Em tempos de não obrigatoriedade de cursar o ensino médio, boa parte, se não quase a totalidade dos alunos, assim que terminasse o ensino fundamental partia para o mercado de trabalho, se não evadissem antes. Devido a isso, a precocidade de início de trabalho das ex-alunas: 20% começaram a trabalhar depois dos 15 anos; 40%, aos 14 anos; e 40%, aos 12 anos de idade.

Todas iniciaram na indústria de calçados, seja em fábricas ou ateliers. O fato de duas alunas começarem a trabalhar com 12 anos está intimamente ligado à natureza destes ateliers, que na época não costumavam contratar os funcionários com carteira assinada, deixando um grande contingente de trabalhadores na informalidade. Além disso, esses estabelecimentos permitiam o chamado meio

turno. Muitos jovens, assim, frequentavam a escola em um turno e trabalhavam no atelier em outro. Além disso, precisavam ajudar em casa com os afazeres domésticos e a cuidar dos irmãos mais novos. Percebe-se, deste modo, que a dedicação aos estudos ficava seriamente prejudicada, sendo necessário, em muitos casos, fazer uma escolha. E ela recaía geralmente em trabalhar<sup>148</sup>.

Interessante a visão que estas alunas possuíam do sentido da educação. Aparentemente o ensino possuía para elas um viés bastante utilitarista. E não poderia deixar de ser diferente, levando em consideração as condições em que viviam com suas famílias. Mesmo a maioria afirmando que possuía boas condições de vida naquele período, estas estudantes estavam vendo o enorme esforço que seus pais estavam fazendo para sobreviver e manter a família. Devido a isso, quando questionadas sobre a importância da educação, tivemos as seguintes respostas, levando em consideração que era possível marcar no questionário mais de uma opção:

*Para conseguir um bom emprego: 100% das respostas;*

*Para ter uma vida melhor: 50% das respostas;*

*Para ser inteligente: 50% das respostas.*

Quando questionadas sobre a importância de se trabalhar em detrimento da educação, as respostas invariavelmente retornam para a questão de sobrevivência, tendo a família como primeira preocupação:

*Para ganhar dinheiro: 20% das respostas;*

*Poder ajudar meus pais: 80% das respostas;*

*Ser independente: 20% das respostas.*

Nenhuma ex-aluna marcou a opção de que preferia trabalhar porque não gostava de estudar ou, porque pretendia se casar e formar a própria família. Todos deviam ser unidos e ajudar como podiam para melhorar as condições materiais da família. Trabalhando o dia todo e, provavelmente fazendo várias horas extras tanto em dias de semana como aos sábados, o contato com os filhos muitas vezes se

---

<sup>148</sup> Como vimos anteriormente, para 80% dos informantes trabalhar era mais importante.

resumia ao mínimo. É de se supor o impacto que este fato possa ter causado na educação dos filhos. Ou seja, não se tratava tanto de negligência ou descaso para com a educação de sua família, mas sim, do fato de ter de lidar com uma lógica exploradora de trabalho que lhe tomava quase todo seu tempo. O tempo era algo valioso, e não deveria ser gasto em algo que não refletisse na melhoria das condições de vida desta população. A este respeito, sobre a importância do tempo, temos o relato de uma ex-aluna, a qual, ao que parece, deve ser natural da comunidade, e afirmou que: “*Quando era para alguém ajudar na escola comparecia somente os naturais da comunidade, pois os de fora trabalhavam em fábrica e não podiam ajudar*”.

Encontramos no meio de um caderno de chamada da 4ª série, do ano de 1994, um pequeno bilhete, que apesar de seu tamanho, parece dizer mais do que está escrito. O bilhete, com uma letra que denota pouca intimidade com a escrita, endereçado para a professora, diz: “*professora [A] o [A] vai Voltar Na hora do Recreio para fazer o Almoço. ASSina [S]*”. Não é possível saber se a criança, que de acordo com nossos registros reprovou três vezes a 1ª série nos anos de 1988, 1989 e 1990, retornara para a escola. De qualquer forma, é de se imaginar o transtorno que esta situação devia causar para um aluno que já possuía um histórico de desempenho escolar delicado.

A agressividade também foi um fator mencionado pelos diretores D3 e D4 como uma das características destas crianças. Claro está que o fator agressividade influencia em vários aspectos, entre eles, o relacionamento com professores e colegas. Isto, por sua vez, poderá influenciar no aprendizado do aluno, uma vez que impactará diretamente na visão que o professor terá da turma ou do aluno, o que, por sua vez, segundo Brandão “*a motivação do professor tem associação positiva e significativa com o rendimento do aluno.*” (BRANDÃO, 1983, p. 64, grifo do autor).

Entretanto, não conseguimos encontrar nos documentos da escola elementos que pudessem nos dar uma pista sobre o motivo desta suposta agressividade. O autor da dissertação, quando trabalhava na escola, ouviu de antigos funcionários e algumas professoras ainda em atividade, muitos relatos de brigas frequentes, tanto na hora do recreio quanto na rua, após as aulas. As ex-alunas, entretanto, divergem um pouco sobre este aspecto. Além de 100% delas responder que as relações com os colegas eram boas, amigáveis, 40% delas igualmente afirmou que em sua época de escola não havia brigas, o que contradiz totalmente os relatos. Dentre as

declarações daquelas que se lembram dos desentendimentos na escola, apesar de serem respostas lacônicas, chama a atenção o fato de a merenda ser motivo de briga:

*//Namoros, desavença em brincadeiras e jogos//.*

*//Porque as vezes alguém queria teu lanche e não dava aí brigavam com a gente//.*

*//Por merenda//.*

Em ofício de 1986, o diretor D3 menciona, como motivo de dificuldades de relacionamento do professor com os alunos, além da agressividade deles, o fato dos pais deixarem suas responsabilidades com a escola (fato este também mencionado pela diretora D4) e, consequência direta da migração, a existência de turmas enormes e heterogêneas. Ele cita no ofício que os professores enfrentam problemas de domínio de classe porque “[...] *a tendência atual é de que as turmas sejam enormes e formadas por alunos problemáticos e nestas, nem mesmo o professor experiente tem o domínio desejável*” (DIRETOR D3 in OFÍCIO nº 09/86, 1986).

O problema que em 1986 causava exasperação ao diretor D3 continua em 1992, uma vez que é mencionado no Projeto de Lei nº 104/92 que tratava da criação do município de Lindolfo Collor:

[...] com a vinda dos novos imigrantes, a escola da localidade cresceu com o volume de crianças. Estão começando a faltar salas de aula, e a ampliação do prédio da escola se faz necessária. As salas estão superlotadas, e os professores, muitas vezes, têm dificuldades em fazer um bom trabalho, pelo elevado número de crianças (RIO GRADE DO SUL, 1992b).

Por fim, ninguém fez menção à questão de vestuário ou de alimentação, apesar de ser mencionado pelas diretoras D1 e D2 o não oferecimento, por parte do governo, de merenda escolar, que era suprida, na medida do possível, pela própria escola. Apesar disso, sabe-se por informações orais que algumas famílias realmente passaram necessidade alimentar. Brandão, entretanto, afirma que a questão da subnutrição em si não poderia ser fator de fracasso escolar em si, pois, segundo ela:

A revisão de literatura indica que não é possível estabelecer uma relação unívoca entre maior ou menor grau de desnutrição e rendimento do aluno. Parece claro que a subnutrição não constitui fator impeditivo da aprendizagem. Com efeito, os especialistas afirmam que os efeitos da subnutrição são mediados pela influência do ambiente da criança. [...]

Existem diferentes graus de desnutrição que, dependendo da fase de desenvolvimento da criança, e da duração em que ocorram podem causar alterações acentuadas, consideradas irreversíveis. Embora se admita que tanto nutrição como estimulação social tenham ação específica sobre o desenvolvimento infantil, estes fatores interatuam de forma tão integrada que tem se tornado quase impossível separar, na prática, os efeitos de cada um desses fatores. Estudos revelam que crianças desnutridas se tornam apáticas, solicitam menos atenção daqueles que a cercam e conseqüentemente por não serem estimuladas tem seu desenvolvimento prejudicado (BRANDÃO, 1983, p. 65 -81).

É possível, desta forma, que o problema fosse mais abrangente, e talvez as próprias brigas originadas por merenda seja um indício disto.

### 3.2.2 Adaptação ao novo ambiente

Vimos anteriormente que a mudança de cidade ou estado não interferiu, segundo as ex-alunas, no desempenho escolar. Entretanto, como veremos, a adaptação ou integração parece não ter sido fácil. Até que ponto de fato ela possa ter interferido no desempenho daqueles alunos com histórico de fracasso escolar é difícil mensurar. Mas pelo que temos visto até agora, especialmente em declarações de ex-gestores e documentos, ou seja, do ponto de vista “oficial”, a mudança de ambiente trouxe alguns inconvenientes para os alunos.

Entre as ex-alunas, para 20% delas, suas lembranças são de que o relacionamento com a comunidade de Picada 48 Baixa era muito bom, e 80% recorda que o relacionamento era bom. Mas apesar disso, elas percebiam que não era tudo um mar de rosas, uma vez que quando questionadas se havia preconceito na comunidade para com pessoas de outras regiões, apenas 20% respondeu que não havia; 40% respondeu categoricamente que havia preconceito e, estranhamente 40% respondeu que *talvez houvesse* preconceito.

Apesar do teor confidencial dos questionários, percebe-se que, como de resto em todas as questões de responder, as ex-alunas foram bem lacônicas e sucintas, denotando uma ação de não comprometimento. Não comprometimento aqui não significa o ato de não se comprometer com a pesquisa, mas sim, de não se comprometer com a comunidade. Ou seja, percebe-se uma tentativa de não falar algo que a desabone. De qualquer forma, quando perguntadas sobre que tipo de preconceito que percebiam na comunidade, 50% afirmou que havia preconceito



relacionado à **origem das pessoas**, 25% relacionado à **língua** e, 25% relacionado à **cor**.

Em relação à adaptação ao novo ambiente, parece haver uma discordância entre as diretoras D2 e D4. Isto porque, para a diretora D2 (2021) “*não havia problemas de adaptação e integração dos alunos novos*”. Em sua opinião, todos “*eram bem recebidos e contribuíram bastante na questão da língua portuguesa*”, uma vez que “*os alunos de origem só falavam alemão e aprenderam rapidamente a língua portuguesa na convivência com eles, que não falavam a língua alemã*” (ibid., 2021). Entretanto, isso não denota adaptação da parte dos migrantes, e sim, dos naturais da localidade em relação a eles. Outro fato é que, na verdade, muitas crianças de “fora” também falavam sim a língua germânica, pois eram desta etnia<sup>149</sup>. Uma ex-aluna relata sua experiência de primeiro contato com a escola: “*Não sabia português quando entrei na escola em 1986, somente alemão, e por sorte a professora falava alemão*”.

Segundo a diretora D4, entretanto, a situação era um pouco mais delicada. De acordo com seu relato:

No início dos anos 90, período em que atuei como professora, os migrantes não eram tão bem aceitos pela comunidade e ouvia-se muito a expressão “os de fora”. A integração foi lenta e aos poucos os migrantes foram conquistando seu espaço, pois se tornaram a maioria. Certamente, este processo de adaptação influenciava na aprendizagem, pois tudo era novo e os migrantes enfrentaram muitos desafios. Alguns vinham somente com a roupa do corpo... (DIRETORA D4, 2021).

Por isso, ela acredita que “[...] *a questão da identificação com o local (Lindolfo Collor), ou seja, criar raízes, sempre foi muito complicada...*” (ibid., 2021). Muitos expressavam o desejo de, assim que conseguissem juntar algum dinheiro, retornar com suas famílias para a terra de origem. O relato de uma ex-aluna, natural da comunidade, também expressa bem a forma como era tensa a convivência muitas vezes entre os naturais da comunidade e os migrantes:

[...] percebia a questão de cor, os avós principalmente que tinham preconceito. Na verdade, não havia muitos lugares onde se relacionar com estas pessoas, apenas a escola. O pessoal de fora e o pessoal da comunidade não se misturavam e não possuíam ambientes de socialização (RELATO DE EX-ALUNA, 2022).

<sup>149</sup> Fato facilmente verificável nas fichas de matrículas, em que se sobressaem muitos sobrenomes germânicos (ver também quadro 5).

Em sua resposta ao questionário ela complementou, escrevendo que: “*Não sei o motivo de não haver socialização, se não havia convite, ou se eles não queriam se misturar*”.

Não era fácil socializar quando se era segregado. Quando todas as coisas de ruim na comunidade eram imputadas aos moradores não naturais dali. Eram segregados e tachados como “os de fora”, no dizer da diretora D4. A ex-aluna relatou que, assim como muitos da comunidade, “*minha mãe até hoje chama “das is Três Passos*”. No *dialeto hunsrück* significa: isso é Três Passos. Mesmo que muitas vezes a pessoa não seja desta cidade, sempre que há algum problema envolvendo algum forasteiro, seja em briga de baile, bar ou futebol e, até mesmo crimes como roubo, assassinato, é imputado ou caracterizado desta forma.

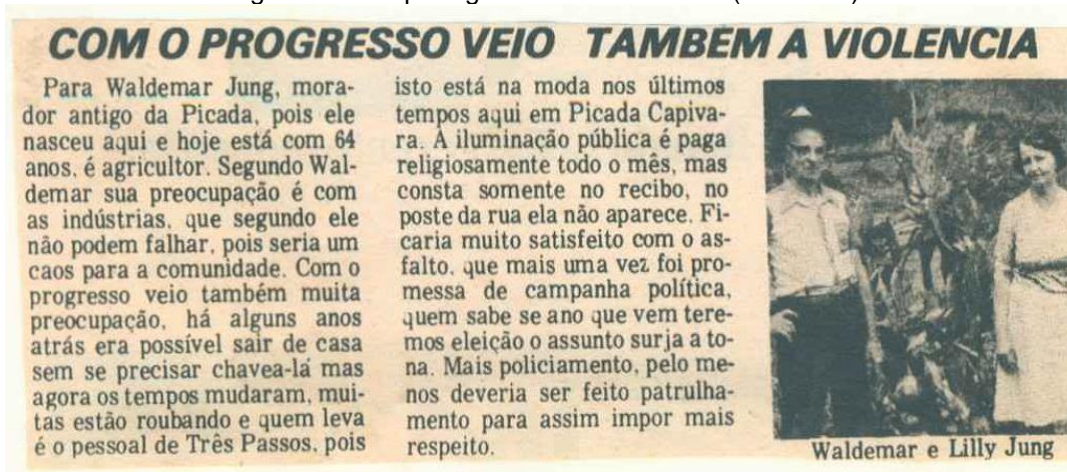
Ser um “Três Passos” também denota dubiedade moral, o que gerava o enorme clima de desconfiança entre estes sujeitos. Segundo relato oral de uma ex-funcionária da escola, cuja família migrara do Paraná, a discriminação fora muito forte naqueles primeiros anos de vida, na comunidade de Picada 48 Baixa. De acordo com ela, seu marido somente conseguiu emprego com um colono quando falou em alemão com ele. No próprio Projeto de Lei nº 104/92 que trata da criação de Lindolfo Collor, é vinculado ao documento um excerto de jornal<sup>150</sup> que aborda a questão da violência como efeito colateral do progresso.

Este pequeno trecho (Figura 20) de reportagem talvez seja o mais emblemático a mostrar a tensão reinante entre os naturais de Lindolfo Collor e os novos moradores ou “forasteiros”, como eram chamados.

---

<sup>150</sup> O qual não é mencionado o nome, mas supõe-se que seja o Jornal Ivoti, hoje Jornal o Diário da Encosta da Serra.

Figura 20 – Reportagem sobre a violência (sem data)



Fonte: Memorial do Legislativo do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 1992b).

A adaptação não era fácil, entretanto, nem para alunos, nem para professores. A maioria dos professores (as) que assumiram a escola eram de cidades distantes e que estudavam no Instituto de Educação Ivoti.

Normalmente, moravam em alguma pensão<sup>151</sup> ou no próprio Instituto durante a semana, e retornavam para casa somente aos fins de semana, quando podiam. Isto, de certa forma, também acabava por influenciar na aprendizagem dos alunos, uma vez que refletia, na maioria dos casos, na própria disposição dos professores. Para o diretor D3 “a adaptação do novo professor na escola é difícil no início” (DIRETOR D3 in OFÍCIO nº 09/86, 1986). Ele sugere no documento que o profissional deveria ter um contato prévio com a escola para “conhecer sua realidade”, denotando assim, a existência de dificuldades.

Dificuldades que iam desde a acessibilidade ao local de trabalho até aquelas propriamente de regência de classe. Neste ponto, respondendo ofício solicitado pela Secretaria de Educação de Ivoti (na época mantenedora da escola), o ex-diretor D3 faz uma espécie de *mea culpa* ao afirmar, entre outras coisas que, devido à precocidade do ingresso no mercado de trabalho, muitos professores demonstram muita imaturidade para o ofício. Este fator causa o que já foi mencionado acima sobre o domínio de classe, pois, “por ser inexperiente não sabe ao certo em que situação deve ser rígido e onde deve dar mais liberdade” (ibid., in OFÍCIO nº 09/86, 1986). Em relação ao domínio de conteúdos dos professores que atuavam na EMEF Monteiro Lobato, ele afirma que:

<sup>151</sup> Por muitos anos os professores que vinham de cidades muito distantes ficavam no Hotel Meno, pertencente à família Dhein. Era o único hotel do município de Ivoti, e hoje não mais existente.

[...] a formação do professor é fraca, criando dificuldades em seu trabalho. Muitas vezes, o professor não domina o conteúdo a ser ensinado a seus alunos, tendo que buscar e estudar as informações que lhe faltam. Esta dificuldade muitas vezes provoca o comodismo do professor, fazendo com que não queira assumir determinadas séries (ibid., in OFÍCIO nº 09/86, 1986).

É possível que esta formação fraca, aliada à inexperiência, seja a origem de uma estereotipação que considera os alunos inaptos para aprenderem, de serem agressivos e com tendência a abandonarem a escola. Marques explica, a este respeito, que:

As pesquisas mais atuais [...] explicam que a prática docente pode ser influenciada não só pelo que pensam e sentem os professores sobre a profissão; mas também, pelo que pensam e sentem sobre os alunos. Esse processo que envolve a construção de imagens que professores e alunos constroem uns em relação aos outros, influencia o processo ensino-aprendizagem e pode comprometer a aprendizagem dos alunos. Sobre isso, convém questionarmos ainda: as imagens que professores e alunos formam uns em relação aos outros incidem nos resultados do processo educacional? Tudo leva a crer que sim; notadamente, porque essas imagens influenciam as relações afetivas que se desenvolvem entre os sujeitos envolvidos nesse processo (MARQUES, 2011, p. 15).

Desta forma, o professor tende a perder a empatia pelo aluno, especialmente aquele em situação de fracasso escolar, pois, como afirma Marques:

Outro elemento que parece estar servindo como mediador nessa construção [educacional], pois parece afetar muito as relações entre professores e alunos, é a questão das expectativas que são desenvolvidas em torno dos alunos que fracassam. Os professores, em sua maioria, parecem comungar do mesmo pensamento, expectativas e sentimentos, quase sempre negativos em relação aos alunos que fracassam na escola (ibid., 2011, p. 22).

O professor, assim, cria expectativas acerca do público que atenderá. Uma vez frustrado nesta expectativa, tende a culpar o aluno pela sua falha. Nem sempre significará preconceito contra estes alunos, mas muito mais mecanismos de defesa para encobrir suas próprias deficiências.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“[...] per aiutare, guidare, generare ciascun uomo e donna a "dar-forma" alla propria umanità in pienezza, l'educatore è chiamato a conoscere l'essenza dell'uomo stesso, comprendere e accettare la propria umanità e quella altrui, appropriarsi dell'umanità che tutti accomuna lavorando per la promozione, il rispetto e la custodia della ricchezza antropologica che ogni uomo e donna è” (CALTAGIRONE, 2013, p. 23)<sup>152</sup>*

Nos vários anos em que trabalhei em Picada 48 Baixa tive um contato muito próximo com seus moradores. Acabei mesmo por fazer algumas amizades que mantenho até hoje. Este contato mais próximo possibilitou-me, de alguma forma, compreender alguns mecanismos peculiares que movimentavam (e de certa forma ainda movimentam) aquela comunidade.

Um dos aspectos que sempre me chamou a atenção era o discurso de vários alunos acerca de sua visão de futuro. Lembro-me de sempre conversar com aqueles que eram enviados para a secretaria por algum problema de disciplina. Eu era curioso para entender o porquê de agirem daquela forma, de estarem constantemente de “castigo”, mesmo sabendo que isto prejudicava seu desempenho na escola. Invariavelmente, sempre que eu perguntava o que pensavam de sua atitude frente ao seu futuro, respondiam-me que não se importavam, que iriam parar de estudar assim que completassem 15 anos<sup>153</sup>, ou se formassem no ensino fundamental. E para quê? Para irem trabalhar no curtume da cidade. Vários destes alunos relatavam isto até mesmo em tom de troça, pois afirmavam que seus pais, com pouco estudo, ganhavam às vezes mais trabalhando como operário em fábricas que as professoras da escola, que tinham ensino superior. Esta postura parecia-me sempre incoerente, pois eu não conseguia entender como jovens com um futuro enorme pela frente agiam de forma tão estranha e descompromissada, para não dizer indiferente.

Só fui compreender este tipo de discurso quando comecei a ter contato com os pais destes meninos e meninas. Ao conversarmos na secretaria em várias ocasiões, especialmente quando eles precisavam comparecer à escola para alguma reunião com a diretora, vários deles me relatavam o seu próprio período quando

<sup>152</sup> [...] para ajudar, guiar, gerar cada homem e mulher para "dar-forma" plenamente a sua própria humanidade, o educador é chamado a conhecer a essência do próprio homem, compreender e aceitar a sua própria humanidade e a dos outros, apropriar-se da humanidade que une a todos trabalhando pela promoção, respeito e custódia da riqueza antropológica que é cada homem e cada mulher (Tradução nossa).

<sup>153</sup> Vários tentaram parar de estudar a partir dos 13 anos.

estudavam na EMEF Monteiro Lobato. Relatavam-me das brigas, do mau comportamento em sala de aula, das faltas constantes, da falta de respeito para com professores e, o principal, a ânsia de parar de estudar para ir trabalhar e ter seu próprio dinheiro. Alguns contavam estes fatos em tom divertido. Outros, porém, pareciam se sentir envergonhados. Aparentemente, seus filhos estavam apenas repetindo o discurso de seus próprios pais. Estes, apesar de tudo, reconheciam o valor do ensino, e lamentavam não terem aproveitado o seu período de escola. Seus filhos, entretanto, pareciam não compreender que para seus pais terem o conforto material que tinham hoje, tiveram que batalhar e sofrer bastante.

A maioria destes pais chegou à comunidade de Picada 48 Baixa como migrante. Vieram, por sua vez, junto com suas famílias de cidades e regiões longínquas, com costumes e culturas que, se não eram estranhas a eles, diferiam bastante em alguns aspectos. Assim sendo, o mais preocupante dessa atitude é que nos parece que *estes alunos aparentavam estar alienados para se alienarem*. Quer dizer, eles não se davam conta que, ao repetir a atitude de seus pais, acabariam eles mesmos alimentando a máquina que os explorava.

Patto, ao analisar o aspecto alienante do trabalho a partir da perspectiva de Marx, afirma que o tipo de trabalho a que foi submetido o homem, faz com que: “a) o trabalhador se [sinta] contrafeito, na medida em que o trabalho não é voluntário mas lhe é imposto, é *trabalho forçado*; b) o trabalho não é satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades; c) o trabalho não é para si, mas para outrem; e d) o trabalhador não se pertence, mas sim a outra pessoa” (PATTO, 2015, p. 41, grifo da autora). Assim, ela continua, “o caráter alienado desse processo de trabalho fica patente, segundo Marx, pelo fato de que, sempre que possível, ele é evitado” (ibid., 2015, p. 41).

Ora, se trocássemos trabalhador por aluno, o sentido das afirmações não mudaria muito, pois: a) o aluno sente-se contrafeito, na medida em que o estudo não é voluntário, mas lhe é imposto, é **estudo forçado**; b) o estudo não é satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades (**do mercado de trabalho e de sua subsistência futura**); c) o estudo não é para si, mas para outrem (**para os pais, para o governo, para os patrões**)<sup>154</sup>; e d) o aluno

---

<sup>154</sup> A este respeito, Gehrke, Kunst e Pereira, ao analisarem os efeitos da pandemia de Covid-19 e a forma como as famílias lidaram com a educação de seus filhos neste período, perceberam que, especialmente em comunidades mais abastadas economicamente, o estudo está intimamente

não se pertence, mas sim a outra pessoa (**ao sistema político e econômico vigente e dominante do momento**). Talvez seja por isso que muitos alunos igualmente, sempre que possível, evitam a escola? Quem sabe!

O fato é que a escola parece não fazer mais sentido para estes jovens. Pelo menos esta forma de escola oferecida, daí o seu caráter alienante. Ora, quando perceberem que o trabalho igualmente não faz sentido em suas vidas (no sentido de satisfação), irão colocar na balança este e os estudos: pelo menos no trabalho ganharão dinheiro. É uma situação contraditória que se transforma em um círculo vicioso, pois, como apresenta Patto:

A atividade vital consciente do homem é que o distingue da atividade vital dos animais; mas quando submetido a um trabalho alienado, o trabalhador só se sente livre quando desempenha suas funções animais: comer, beber, procriar etc., enquanto atos à parte de outras atividades humanas e convertidos em fins definitivos e exclusivos. Uma tal condição de vida produz uma inversão desumanizadora: em suas funções especificamente humanas, o trabalhador animaliza-se; no exercício de suas funções animais, humaniza-se (ibid., 2015, p. 41).

O entendimento deste fenômeno foi importante para a pesquisa, pois possibilitou o olhar diferenciado para este grande problema que é o fracasso escolar. Como mencionam Bicudo e Klüber:

[...] ao percebermos o fenômeno em seu campo de manifestação, nosso olhar, que é um ver compreensivo, já traz consigo a historicidade de nossas vivências e o solo cultural e histórico em que o fenômeno se presentifica. O caminho da questão para aquele que pergunta faz parte da sua experiência vivida, e esse caminho precisa ser visualizado para que o indagante se dê conta do solo histórico e cultural em que está se movendo. A experiência vivida constitui-se em atos realizados (BICUDO; KLÜBER, 2013, p. 27).

Falar de fracasso escolar e tentar apontar suas causas pareceu-nos ser, entretanto, uma tarefa um tanto ingrata. Ao longo deste trabalho, tentamos indicar aqueles pontos mais prováveis que justificassem o elevado número de reprovações e evasões da EMEF Monteiro Lobato. Acabamos descobrindo, porém, que mesmo entre aqueles pesquisadores que dedicaram suas vidas ao assunto não

---

atrelado à manutenção do próprio status econômico e social da família, pois domina “a influência da ideia que, sem estudo, sem *título acadêmico*, não é possível ser alguém na vida e, desta forma, manter o nível socioeconômico mantido pelos próprios pais” (2022, p. 85, grifo dos autores). Desta forma, muitas vezes, os alunos estudam para satisfazer os desejos de seus próprios pais, alienando-se do verdadeiro sentido da educação e preocupando-se mais com o valor nominal do título do que o saber e habilidades que ele de fato lhe proporciona.

conseguiram chegar a um consenso. Talvez porque, o *ato de fracassar seja semelhante ao ato de aprender*: cada indivíduo possui seu ritmo, cada indivíduo possui suas peculiaridades para o ato de adquirir habilidades, cada indivíduo possui suas dificuldades mentais, econômicas e sociais, que o tornam único em sua subjetividade e por isso, não “enquadrável” em uma fórmula exata que o encaixe em qualquer teoria. Na verdade, há até mesmo quem acredite que transformar a escola em um espaço dicotomizado entre aqueles que aprendem e aqueles que não o conseguem (fracassam) é um erro. A este respeito, Marques aponta que:

A ideia de que a criança pobre não aprende foi sendo amplamente difundida e aceita no meio escolar, passando, dessa forma, a nortear as práticas e os processos que constituem desde as decisões referentes à política educacional até as relações diárias entre professores e alunos. Entretanto, pensar no fracasso escolar apenas pela ótica das diferenças entre alunos bem sucedidos ou fracassados é, no mínimo, contraditório, uma vez que a escola funciona como espaço de construção de subjetividades; portanto, de sujeitos diferentes. A escola, ao se basear nas diferenças entre alunos para classificar quem é bem sucedido ou fracassado, está, dessa forma, funcionando como mecanismo de exclusão (MARQUES, 2011, p. 13).

Da mesma forma, também Rangel percebe que é muito difícil, senão talvez totalmente em vão, pensar na educação em termos dicotômicos de sucesso/fracasso. Isto porque, segundo ela:

É preciso sublinhar ainda que a noção de insucesso escolar [...] é uma noção relativa. Ela só tem sentido no seio de uma dada instituição escolar e num dado momento da carreira nessa instituição. Ela é relativa aos objetivos da escola, traduzidos num programa, uma progressão, níveis e não a uma inaptidão [...] (RANGEL, 1994, p. 20).

Bourdieu exprime, assim, a não sintonia entre a escola e determinados públicos:

É no momento em que começa a se romper o acordo perfeito entre o sistema escolar e seu público de eleição que se revela com efeito a “harmonia preestabelecida” que mantinha tão perfeitamente este sistema que excluía toda interrogação sobre o seu fundamento. O mal-entendido que assedia a comunicação pedagógica só permanece tolerável na medida em que a Escola é capaz de eliminar os que não preenchem suas exigências implícitas e em que ela consegue obter dos outros a cumplicidade necessária para o seu funcionamento. Tratando-se de uma instituição que só pode preencher sua função própria de inculcação enquanto é mantido um mínimo de adequação entre a mensagem pedagógica e a aptidão dos receptores a decifrá-la, é preciso apreender em seus efeitos propriamente pedagógicos o crescimento do público e do tamanho da organização, para descobrir, na ocasião da crise nascida da ruptura desse equilíbrio, que os conteúdos transmitidos dos modos institucionalizados da transmissão foram objetivamente adaptados a um



público definido, ao menos tanto por seu recrutamento social quanto por seu fraco volume: um sistema de ensino que se baseia sobre uma pedagogia de tipo tradicional não pode preencher sua função de inculcação exceto na medida em que se dirige a estudantes dotados do capital linguístico e cultural - e da aptidão a fazê-lo frutificar - que ele pressupõe e consagra sem jamais exigí-lo expressamente e sem transmiti-lo metodicamente (BOURDIEU; PASSERON, 2020, p. 130).

Além disso, como já foi afirmado ao longo da pesquisa, há o próprio entendimento da família sobre aquilo que ela considera como sucesso e/ou fracasso em termos educacionais. Ou seja, o simples fato de conseguir manter os filhos na escola já pode ser considerado um sinal de sucesso para algumas famílias. E também não podemos nos esquecer de que a preocupação com baixo desempenho ou fracasso escolar é algo recente. Apesar da inquietação de intelectuais e educadores para com esta realidade que desde sempre assolou o Brasil, o fracasso escolar não era visto com preocupação porque não atrapalhava os interesses de setores da sociedade. Para Rangel:

[...] a existência de centenas de milhares de analfabetos não ameaçavam o funcionamento econômico e a ordem social porque eles eram marginais em relação à economia, e a sociedade poderia fazer economia da sua instrução. No entanto, aumentando os efetivos desta população, a ineficácia da escola em relação a estas crianças tornava-se uma ameaça para a ordem social e econômica (RANGEL, 1994, p. 20).

Da mesma forma como hoje está ocorrendo em relação às mudanças no ensino médio, visando a alterações desesperadas para atender às transformações no mercado de trabalho, só ocorreram tentativas para sanar o problema escolar quando se percebeu que o modelo aplicado até então não atendia mais às necessidades do capital. Retomando o que afirmáramos sobre o fato de os colonos descendentes de imigrantes estudarem somente até o 5º ano por não sentirem necessidade de mais estudo, inversamente, o mercado de trabalho passa a sentir necessidade de mão de obra mais especializada, e daí ocorrer uma maior intensificação dos programas escolares a serem aplicados. Acreditamos que daí derive o choque entre a escola e seus programas e as expectativas geradas sobre os alunos e seus saberes, nem sempre coincidentes.

No que diz respeito à nossa pesquisa, foi possível perceber que vários fatores contribuíram tanto para o sucesso quanto para o fracasso escolar na EMEF Monteiro Lobato. Assim, um dos aspectos mais importantes para entender o comportamento

dos alunos pré-migração (antes de 1982) é o fator religião. Na verdade, este fator ajuda muito mais a explicar o que chamaríamos de “sucesso escolar” do que o “fracasso”. Isto porque, condicionados por uma tradição religiosa e escolar remontando aos tempos da Reforma Protestante, a comunidade de Picada 48 Baixa manteve ativo e operante o seu *ethos*. Através dele, aliado ao *capital cultural* (mesmo que exíguo em muitos aspectos), foi possível praticar a *reprodução de costumes*, atrelados que estavam às condições socioeconômicas estáveis e homogêneas daquela comunidade<sup>155</sup>.

Não por acaso Bourdieu compara a transmissão cultural à transmissão genética, pois:

Instrumento fundamental da continuidade histórica, a educação considerada como processo através do qual se opera no tempo a reprodução do arbitrário cultural, pela mediação da produção do hábito produtor de práticas de acordo com o arbitrário cultural (isto é, pela transmissão da formação como informação capaz de “informar” duravelmente os receptores), é o equivalente na ordem da cultura daquilo que é a transmissão do capital genético na ordem biológica: o hábito sendo o análogo do capital genético, a inculcação que define a realização da AP é o análogo da geração na medida em que transmite uma informação geradora de informação análoga (BOURDIEU; PASSERON, 2020, p. 54).

Não podemos nos esquecer de que os índices de desempenho escolar mantiveram-se igualmente estáveis durante toda a fase pré-migração devido ao fato de, como dissemos, Picada 48 Baixa ser uma comunidade homogênea étnica, social e religiosa. Ela, por ser pequena, via-se pressionada pelas relações de poder e de status interfamiliar. A vigia pelos costumes (culturais e religiosos) fazia-se por vários membros da comunidade, quer seja pelos pastores, quer pelos professores, quer pelos pais, *na sociedade*, pois, como afirma Foucault: “A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço” (FOUCAULT, 2017, p. 139). Ou seja, cada um sabendo o seu lugar.

Pastores e professores, homens do saber culto da comunidade, são os detentores simbólicos de poder, sendo desnecessária a coação física de outros poderes. Este poder, sendo exercido por sua *Ação Pedagógica*, só é possível mediante relação de comunicação, na qual estes dois são os representantes por excelência. Desta forma, para Bourdieu:

---

<sup>155</sup> Ver a este respeito o *Quadro 3 – Esquema da dinâmica de reprodução cultural* no segundo capítulo.

*Enquanto violência simbólica, a AP não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente pedagógico, senão quando são dadas as condições sociais da imposição ou da inculcação, isto é, as relações de força que não estão implicadas numa definição formal da comunicação (BOURDIEU e PASSERON, 2020, p. 28, grifos dos autores).*

Assim, além da religião em si, a qual exigia que cada membro da igreja fosse alfabetizado pelo menos três anos para poder fazer a *confirmação*, havia, também, a partir de fins da década de 1930 até meados dos anos 1960, os *exames públicos*, que deviam exercer uma forte pressão psicológica não somente para os alunos, mas também para seus pais, uma vez que sempre havia a possibilidade de se envergonhar perante toda a comunidade diante de um mau resultado.

Outra questão relevante diz respeito às turmas pequenas e multisseriadas. Pelo fato de a professora atender a todos na mesma sala, o contato era mais íntimo e quase personalizado, como vimos nas fichas apresentadas nesta pesquisa. Este contato íntimo da professora, além das informações acerca das famílias dos alunos, proporcionava vantagens pedagógicas imensas, especialmente no que diz respeito ao quesito disciplina. Não podemos nos esquecer de que, como lembrou uma ex-diretora, havia “legislação, mas não era seguida”. Assim, apesar da ausência ou frouxidão de legislação, os alunos não evadiam, denotando forte sentimento de vigia e disciplina familiar.

Pelos relatos das diretoras que atenderam na escola até meados de 1980, os problemas pedagógicos de aprendizagem eram pontuais, relacionando-se em geral ao fator linguístico, uma vez que só se falava em alemão na escola, e à “falta de interesse” dos alunos (que eventualmente reprovavam ou iam mal nos resultados), o que também demonstra que havia resistências e indisciplina entre alunos naturais de Picada 48 Baixa. De qualquer forma, o aprendizado educacional era facilitado pelo fato do público estudantil ser homogêneo, com saberes “apropriados” para o que a escola de fato esperava deles naquele momento.

Em relação aos alunos de famílias migrantes, chegados à comunidade a partir de 1982, as causas para o fracasso escolar parecem ter sido outras. Dentre os principais motivos levantados ao longo da pesquisa, podemos elencar a defasagem de aprendizado, as condições sociais e econômicas, a falta de incentivo dos pais, a forma como as famílias consideravam a escola e este público “diferenciado”, a adaptação ao novo ambiente, a falta de preparo dos professores e o preconceito de origem dos alunos. Entretanto, o que percebemos, foi que esses motivos, ou causas,

não podem ser considerados como padrão ou regra para o todo do corpo estudantil daquela época.

Partindo do que foi exposto até aqui, pode-se afirmar que a migração contribuiu, de fato, como causa para o alto índice de fracasso escolar no período analisado de 1982 - 2012, uma vez que possibilitou o transplante de um enorme número de famílias de baixo capital sociocultural<sup>156</sup> para Picada 48 Baixa. Entretanto, a migração não pode ser considerada, *per se*, como causa para baixo desempenho ou fracasso escolar. Se assim o fosse, os imigrantes alemães aqui chegados não teriam perpetuado a sua própria tradição escolar.

Da mesma forma, percebeu-se que as famílias migrantes não perderam seu *ethos*. Antes pelo contrário, o perpetuaram. E *ethos* aqui não se refere somente à questão educacional, mas também à sua ética de trabalho. Através da pesquisa descobriu-se que as famílias incentivavam seus filhos a estudar e eram comprometidas dentro do possível com a educação deles, mesmo possuindo *baixo capital cultural*, refletido em livros ou outro tipo de material cultural em suas casas. Porém, para 80% dos ex-alunos que responderam o questionário, *trabalhar era mais importante*. Isto denota que escola e trabalho faziam parte ativa do *habitus* destas famílias que lutavam por uma vida melhor.

Percebemos que a família foi um componente importante na vida escolar dos alunos, tanto positivamente quanto negativamente, apesar de concordarmos que esta importância não pode ser superestimada. Verificando-se a bibliografia, percebem-se algumas discordâncias quanto a esta importância da família no rendimento de seus filhos. Brandão escreve que:

Há um consenso entre todos os estudos examinados, seja qual for a metodologia adotada, a respeito da importância do nível socioeconômico (NSE) do aluno para a explicação do seu desempenho. O NSE, frequentemente identificado com o - background - social, está ligado à educação dos pais, ocupação do pai, renda da família, ao estado nutricional e de saúde do aluno e, muitas vezes, a frequência à pré-escola (BRANDÃO, 1983, p. 60)<sup>157</sup>.

---

<sup>156</sup> Não por acaso, Lindolfo Collor foi por muito tempo o município da região com os piores índices sociais (GERTZ, 2009, p. 120).

<sup>157</sup> Rangel (1994, p. 41), ao estudar os tipos de abordagens sobre o baixo desempenho escolar afirma que há duas principais, onde “[...] as investigações são centradas na família da criança, ou na sua herança cultural ou orientação cultural. Num primeiro grupo, os autores tentam estabelecer uma correlação com o nível de instrução dos pais, os seus rendimentos, o tamanho da família, o encorajamento recebido dos pais, a estrutura e a ordem do lar. Num segundo grupo, a análise é centrada no sistema de valores próprios da família, nas suas motivações, ambições, etc”.

Marques, entretanto, critica esta forma de análise, uma vez que ela percebe uma clara tentativa de atribuir ao próprio aluno sua culpa de fracasso e, ao mesmo tempo, isentando a escola de sua responsabilidade. Segundo ela:

A teoria das desigualdades sociais foi a explicação bastante difundida nos anos 1970 e ainda hoje está presente no discurso de professores e gestores do ensino [...] Segundo essa teoria, o aluno fracassa, porque lhe falta tudo, e a escola não consegue adequar-se a esse aluno carente de cultura, inteligência e de capital cultural. É importante observarmos que todas essas teorias sempre tiveram o mesmo intuito: colocar no aluno a “culpa” pelo seu fracasso escolar, seja em relação as suas características psíquicas, seja em relação à sua situação social, econômica e cultural. Assim, a escola e, conseqüentemente, os professores, ao longo dos anos, permanecem isentos de responsabilidade nesse processo (MARQUES, 2011, p. 12).

Rangel também percebe que a escola é, muitas vezes, culpada por uma representação estereotipada e negativa das classes mais desfavorecidas, as quais, desprovidas de recursos, são vistas como “culturalmente desmotivadas” (RANGEL, 1994, p. 23). É verdade que a escola parece não saber como agir com este público, mas não se pode deixar despercebida a atuação da família neste processo. E ela é importante porque, como Anísio Teixeira afirma “toda sociedade sobrevive à custa de um mínimo de educação que permita aos pais de certo nível social manter nesse nível social os próprios filhos” (TEIXEIRA, 1969, p. 94).

Na verdade, aqui teremos duas situações: aquelas famílias onde os filhos terão uma educação pelo menos ao nível dos pais; e aquelas famílias que incentivam os filhos a ter uma educação pelo menos um nível mais elevado que eles próprios. A partir desta constatação que Brandão (1993), Reis e Ramos (2011) e Marchesi (2002) percebem o papel primordial da família na vida escolar de seus filhos. Para Marchesi:

O capital cultural de uma família tem uma grande influência na formação dos filhos. A comunicação entre os membros da família, o nível da linguagem, o acompanhamento dos estudos, as atividades culturais a que assistem, os livros que leem ou a informação compartilhada são fatores que tem uma influência muito importante na educação dos alunos. Ainda que o importante não seja o capital cultural que se possui, mas como se transmite, é preciso reconhecer que as famílias, com menos capital cultural e social, tem, inicialmente, mais dificuldades de contribuir para o progresso educacional de seus filhos (MARCHESI, 2002 p.108-109).

Ora, uma vez que há assim um claro entendimento de que não se constata perda de *ethos*, que a *reprodução cultural* e o *habitus* ainda se mantêm nestas famílias, urge voltarmos nossa atenção para outro lugar: a própria escola.

Apesar do fato de estas famílias de migrantes serem muito similares etnicamente e culturalmente àquelas da comunidade de Picada 48 Baixa, a situação de déficit escolar, que se traduzirá em fracasso escolar, dá-se devido a toda uma conjuntura econômica que obrigou estas famílias a se movimentarem constantemente em busca de melhores condições de vida, o que não evitou, no entanto, sua proletarização. O resultado disso traduziu-se em evasões com o objetivo de ir trabalhar nas fábricas e constantes reprovações.

Percebeu-se, entretanto, que na visão dos professores, devido às diferenças culturais (preconceito velado) e déficit educacional advindo de suas cidades de origens, estes alunos tendiam a ter um baixo desempenho na escola. Em um primeiro momento não parece que o corpo docente tenha se dado conta de que estes vinham com saberes e experiências de vida diferentes para, desta maneira, adaptar o programa escolar para atrair e manter interessadas estas crianças que conheciam apenas uma realidade: pobreza e necessidade de sobrevivência.

A própria questão da violência e da agressividade dos alunos era reflexo da situação de vida em que estavam inseridos e formas, se não de extravasamento, de reação e resistência a uma educação alheia à sua realidade. É claro que nem sempre foi este o caso. Muitas vezes tratava-se apenas de rebeldia e agressividade gratuita mesmo<sup>158</sup>. Mas isso igualmente era reflexo da forma de vida que levavam naquele período.

Descobrimos que em determinado momento da história da escola ela se deu conta de que havia algo errado pedagogicamente e fomentou ações no intuito de melhorar os índices de qualidade educacional. Através de um diagnóstico avaliativo de uma professora, percebeu-se, entretanto, que o programa planejado estava inadequado. Ela estava passando conteúdos da 6ª série para uma turma de 4ª série. Poderíamos então inquirir se esta falha pedagógica não estivesse ocorrendo em várias outras situações e turmas, condenando alunos a uma situação de fracasso

---

<sup>158</sup> Como o famoso caso em que uma manhã, após a largada da escola ao meio-dia, os alunos rasgaram todos seus cadernos e espalharam as folhas ao longo da Avenida Capivara, a deixando literalmente branca. A polícia foi acionada e os pais precisaram dar explicações sobre a atitude da garotada.

escolar gratuitamente? Talvez este tipo de atitude tenha feito um ex-diretor denunciar a falta de preparo de seu corpo docente.

Os próprios pais, demonstrando que estavam de fato acompanhando os estudos dos seus filhos, questionam a didática pedagógica da escola, o que parece nos mostrar que havia alguma espécie de tensão na relação escola-comunidade, o que nos faz voltar novamente para as relações de força, simbólicas ou não reinantes naquela localidade. Este tipo de tensão faz-se visível, principalmente quando os professores entendem que parte do déficit de seus alunos deve-se à falta de acompanhamento de seus pais. Prioste, entretanto, diz que:

[...] os professores criam expectativas de que as famílias possam oferecer apoio e estímulo às crianças, que acompanhem suas atividades escolares e se comprometam com a escola. Ou seja, esperam que os pais transmitam normas disciplinares e estímulos escolares que talvez nunca tenham recebido, eles próprios. Evidenciam, ainda, uma visão romantizada de família ao atribuírem as dificuldades de aprendizagem à desestrutura familiar (PRIOSTE, 2020, p. 10).

A escola, assim, parecia de fato não estar preparada para receber este público estudantil tão diferenciado àquele até então frequente na EMEF Monteiro Lobato, apesar de que descobrimos que algumas medidas foram tomadas, tais como uma avaliação diagnóstica dos problemas enfrentados na aprendizagem escolar e a criação de turmas de reforço no contraturno.

O mesmo despreparo pode-se dizer dos professores que ali lecionavam. Foi denunciado pelo ex-diretor que, devido mesmo à deficiência de formação, muitos professores não aceitavam determinadas turmas. Aparentemente, não sabiam como agir com estas crianças, de fato um tanto agressivas, de fato com algum tipo de déficit educacional de origem, de fato com costumes um pouco diferentes, mas que possuíam seus próprios saberes e experiências, que bem trabalhados, poderiam ter contribuído para um melhor desempenho escolar.

Obviamente que na época parece que estas particularidades não eram, ou não podiam ser percebidas no microcosmo que representava cada sala de aula com uma daquelas turmas imensas de alunos. Cada professor precisava lidar, solitariamente, com subjetividades complexas, que necessitavam de outros olhares para suprir suas carências. O que se fazia então era muitas vezes jogar a culpa nas famílias e nas condições socioculturais destes alunos. Estes, por sua vez, não vendo sentido naquilo que a escola lhe cobra pedagogicamente, não vendo sentido em

ficar repetindo a mesma série anos a fio, percebendo todos os tipos de violências simbólicas ou não por parte de professores, sentindo-se um pássaro fora do ninho, em um ambiente muitas vezes hostil, entendem que só há uma alternativa: parar de estudar para ir trabalhar, pois o trabalho lhe proporciona pelo menos um tipo de conforto que a escola não pode lhe dar: o conforto material.

Como dissemos, tratar sobre as causas do fracasso escolar não é fácil. Hoje, assim como nos anos 1980 e antes, ainda, voltamos a enfrentar o problema das repetências e evasões. Elas são de outro perfil e por outros motivos. Mas igualmente está suscitando debates para se tentar encontrar uma solução para este impasse. As condições materiais da maioria da sociedade brasileira há mais de trinta anos eram bem diferentes. As necessidades do capital e do mercado de trabalho também mudaram.

Hoje estamos vivendo uma era de franca informatização, onde milhares de postos de trabalho são substituídos por máquinas ou aplicativos. Os saberes necessários são outros, as habilidades requisitadas são de outra espécie. A configuração do trabalho mudou, onde muito trabalhadores nem precisam mais se deslocar até a empresa, pois exercem suas atividades em casa, no sistema de *home office*. Apesar disso, acreditamos que educação tenha o mesmo entendimento de Caltagirone, o qual apresenta que:

Educação, entendida como a promoção de habilidades e potencialidades pessoais fundamentais para viver a plenitude humana de forma livre e responsável, no mundo e com os outros, no fluxo do tempo e nas etapas da vida, no entrelaçamento das relações interpessoais e na vida social organizada, sempre se refere a uma perspectiva antropológica e ética global que constitui o fundamento de todo discurso sobre educação (CALTAGIRONE, 2013, p. 15-16, tradução nossa)<sup>159</sup>.

Ou seja, acreditamos que educação não deva servir apenas para atender às necessidades do mercado de trabalho. Deve, antes de tudo, atender às necessidades de plenitude humana. A educação, entretanto, parece engessada nos mesmos moldes de décadas passadas. Assim como no passado, no Brasil não conseguimos ainda chegar a um consenso sobre o que queremos com a

---

<sup>159</sup> L'educazione, intesa come la promozione delle capacità e delle potenzialità personali fondamentali per vivere la pienezza umana in modo libero e responsabile, nel mondo e con gli altri, nel fluire del tempo e delle età della vita, nell'intreccio delle relazioni interpersonali e nella vita sociale organizzata, fa sempre riferimento ad una prospettiva antropologica ed etica globale che costituisce il fondamento di ogni discorso sull'educativo.



educação<sup>160</sup>. Formar trabalhadores, atendendo exclusivamente ao capital, ou seres humanos, cidadãos plenos e conscientes de sua responsabilidade na sociedade. Desta forma, a educação voltou a não fazer sentido para os alunos, os quais não se sentem atraídos por um tipo de educação que não lhes proporciona aquilo que aparentemente eles acreditam ser realmente necessário para dar sentido à suas vidas.

---

<sup>160</sup> Como exemplo, temos a reforma do Novo Ensino Médio no país, mas que no momento setores da sociedade civil estão exigindo a revogação da mesma. Apesar de ser uma iniciativa governamental, percebe-se que esta reforma foi fortemente influenciada pelo capital financeiro no sentido de fomentar mão-de-obra mais especializada ao mercado de trabalho. No Rio Grande do Sul, por exemplo, um dos grandes patrocinadores da iniciativa é o Banco Itaú.

## REFERÊNCIAS

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Defining Criteria for Intellectual Disability**. Disponível em: <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>. Acesso em: 04 abr. 2023.

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI. **Revista Diálogo Educacional** 17(53), 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8495>. Acesso em: 05 jan. 2022.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Políticas de educação e Estado Avaliador na América Latina: uma análise para além das avaliações externas. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 11(4), 77-91, 2013. Disponível em: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num4/art5.htm>. Acesso em: 24 abr. 2023.

AMSTAD, Theodor. **HUNDERT JAHRE DEUSCHTUM IN RIO GRANDE DO SUL 1824 – 1924**. Porto Alegre: Typografia do Centro, 1924.

ANDRÉ, Marli E.D.A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. *In*: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020. p. 12-28.

ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/S97ys447ZPsVNwqrRRgTFhc/?lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2022.

ANTUNES, Janaina. **“Famílias desestruturadas” e dificuldades escolares – recortes sobre a (re) produção da exclusão**. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2913213](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2913213). Acesso em: 01 mai. 2022.

ARENDDT, Isabel Cristina; SILVA, Haike R. Kleber da. **Representações do discurso teuto-católico e a construção de identidades**. Porto Alegre: EST, 2000.

ARQUIVO DA IGREJA EVANGÉLICA LUTERANA DE PICADA 48 BAIXA.

ARQUIVO EMEF MONTEIRO LOBATO.

ASSIS, Raquel Anne Lima de. História Comparada: por que usar e como usar. **Boletim Historiar**, v. 05, n. 03, jul./set. 2018, p. 54-63. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/10104>. Acesso em: 14 abr. 2023.

ATAS FINAIS DA EMEF Monteiro Lobato dos anos 1972 a 2012.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira. Introdução ao Estudo da Cultura do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia editora Nacional, 1944.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. As concepções educacionais de Martinho Lutero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 163-183, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/tBR8R4H5zwGVm3fhZqyTnqg/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BARROS, José D'Assunção. História Comparada – um novo modo de ver e fazer a História. **Revista de História Comparada**. v. 1, número 1, jun./2007. p. 1-30. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/144/136>. Acesso em: 17 abr. 2023.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; KLÜBER, Tiago Emanuel. A questão de pesquisa sob a perspectiva da atitude fenomenológica de investigação. *In*: **CONJECTURA: filosofia e educação**. UCS. v. 18, n. 3. (set./dez. 2013). Caxias do Sul: Educs, 2013. p. 24-40.

BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens segundo o método documentário. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação – Teoria e Prática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 114-134.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação – Teoria e Prática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 67-86.

BORDIGNON, Sandra de Avila Farias. **Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não escolares no Oeste Catarinense**. 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3763355](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3763355). Acesso: 03 mai. 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2020.

BRANDÃO, Zaia. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 2.072**, de 08 de março de 1940. Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-norma-pe.html>. Acesso em: 02 out. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 8.159**, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8159.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20pol%C3%ADtica%20nacional,privados%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Art.,elementos%20de%20prova%20e%20informa%C3%A7%C3%A3o](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8159.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20pol%C3%ADtica%20nacional,privados%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Art.,elementos%20de%20prova%20e%20informa%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 20 abr. 2023.

BRUNETTO, Valnei. **Trabalho e educação no processo imigratório de haitianos no Brasil**. 2018. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6610037](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6610037). Acesso em: 01 mai. 2022.

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. 7. ed. s/l: Fename, 1970.

CADERNOS DE CHAMADAS DA EMEF Monteiro Lobato dos anos 1963 a 1990.

CALTAGIRONE, Calogero. **“Dar-Forma” all’umano: dimensione antropologica, etica ed educativa della Bildung in Edith Stein**. In: **CONJECTURA: filosofia e educação**. UCS. v. 18, n. 3. (set./dez. 2013). Caxias do Sul: Educs, 2013. p. 15-23.

CASTRO, Celso. **Os militares e a república**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

CESAR, Guilhermino. **História do Rio Grande do Sul (Período Colonial)**. Porto Alegre: Editora Globo, 1970.

CHIANELLO, Lidiany Cristina de Oliveira; SIQUELLI, Sônia Aparecida [Orgs.]. **Da Filosofia à História da Educação: textos de José Luís Sanfelice**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

CONJECTURA: filosofia e educação. **UCS**. v. 18, n. 3. (set./dez. 2013). Caxias do Sul: Educs, 2013.

DIEHL, Fernando. **Pastorear o rebanho na colônia: articulações de pastores luteranos alemães no processo de formação da etnicidade teuto-brasileira no sul do Brasil**. 2021. 276 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/225350>. Acesso em: 24 nov. 2022.

DOMINGUEZ, Fabiane da Rosa; TRINDADE, Thais Pulgatti (org.). **Os efeitos colaterais da pandemia na docência do Ensino Básico e Superior**. Rio de Janeiro: Libroe, 2022. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/13bJ-\\_AWXFFVvYCeJ17yLtyCMPij7ziHF/view](https://drive.google.com/file/d/13bJ-_AWXFFVvYCeJ17yLtyCMPij7ziHF/view). Acesso em: 20 mai. 2023.

DREHER, Martin Norberto (org.). **Populações rio-grandenses e modelos de igreja**. Porto Alegre: Edições EST: São Leopoldo: Sinodal, 1998.

DREHER, Martin Norberto. Os protestantismos rio-grandenses. *In: Populações rio-grandenses e modelos de igreja*. Porto Alegre: Edições EST: São Leopoldo: Sinodal, 1998. p. 241-255.

DREHER, Martin Norberto. **Igreja e Germanidade**. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1984.

DRESSEL, Heinz F. **Der deutschbrasilianische Kolonist im alten Siedlungsgebiet von São Leopoldo, Rio Grande do Sul**. Neuendettelsau: Freimund-Verlag, 1967.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000\\_declaracaosobreeducacao-paratodosocompromissodedakar.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacao-paratodosocompromissodedakar.pdf). Acesso em: 02 mai. 2023.

ENGELS, Friedrich. Ludwig Feuerbach e o fim da Filosofia Clássica Alemã (Parte IV). *In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2006. p. 121-139.

ESTATUTOS DA COMUNIDADE EVANGÉLICA DA PICADA 48 (19.10.1908).

FEE – Fundação de Economia e Estatística. Disponível em: <https://arquivofee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/coredes/detalhe/Paranhana-Encosta+da+Serra/>. Acesso: 27 nov. 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 23, n 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2022.

FICHAS DE MATRÍCULAS DA EMEF Monteiro Lobato dos anos 1972 a 1990.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação – Teoria e Prática*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 29-38.

GEHRKE, Luiza Paul; KUNST, Moisés Henrique; PEREIRA, Débora Pinheiro. A pandemia de covid-19: sua relação com a saúde mental e a educação escolar remota. *In: DOMINGUEZ, Fabiane da Rosa; TRINDADE, Thais Pulgatti (org.). Os efeitos colaterais da pandemia na docência do Ensino Básico e Superior*. Rio de Janeiro: Libroe, 2022. p. 54-93.

GERTZ, René E. A velha zona de colonização alemã – hoje. In: SEMINÁRIO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA HISTÓRIA DAS COMUNIDADES TEUTO-BRASILEIRAS (10., 2008, Ivoti). **Anais [...]** Ivoti: ISEI, Porto Alegre: Corag, 2009. p. 117-125.

GHANEM, Elie. **Educação no Brasil: 1987-1988**. São Paulo: Cedi, 1990.

GOMES, Rafael Gila. **Fracasso escolar: a (in) visibilidade do sujeito no cotidiano da escola**. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Universitário Moura Lacerda, 2018. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6857849](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6857849). Acesso: 01 mai. 2022.

GOOGLE EARTH. **Mapa de Picada 48 Baixa, Lindolfo Collor/RS**. Disponível em: <https://earth.google.com/web/@-29.58352474,-51.2160912,40.15584969a,2443.94527662d,35y,2.01300657h,0.90077673t,0r>. Acesso em: 21 mar. 2023.

GRITTI, Isabel Rosa; GRITTI, Silvana Maria. A educação polonesa na Colônia Erechim: a escola como instrumento de organização e resistência. **História Debates e Tendências**. Passo Fundo, v. 20, n. 3, p. 115-134, set./dez. 2020. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/11654>. Acesso em: 20 abr. 2023.

HEILAND, Helmut. **Friedrich Fröbel**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HERÉDIA, Vania. A Imigração Europeia no Século Passado: O Programa de Colonização no Rio Grande do Sul. **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Universidad de Barcelona. Nº 94 (10), 1º ago. 2001. Disponível em: <https://www.ub.edu/geocrit/sn-94-10.htm>. Acesso em: 10 mai. 2023.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2. ed. 44ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HUNSCHE, Carlos H. **Pastor Heinrich W. Hunsche e os começos da Igreja Evangélica no Sul do Brasil**. São Leopoldo: Ed. Rotermond, 1981.

IECLB. **Comunidade Evangélica de Confissão Luterana em Picada 48**, 2022. Disponível em: <https://ieclb48baixa.com.br/comunidade-evangelica-de-confissao-luterana-de-picada-48-baixa-lindolfo-collor-rs/>. Acesso: 23 nov. 2022.

IHGRGS – Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul. **Capítulo VI Plantas Coloniais**. Disponível em: [https://www.ihgrgs.org.br/mapoteca/cd\\_mapas\\_rs/CD/imagens/mapas/cap\\_6/Planta\\_SLeo.htm](https://www.ihgrgs.org.br/mapoteca/cd_mapas_rs/CD/imagens/mapas/cap_6/Planta_SLeo.htm). Acesso: 27 nov. 2022.

IVOTI. **Lei Municipal nº 287/77**, de 01 julho de 1977. Dá denominação às escolas municipais. Disponível em: <http://legislacao.ivoti.rs.gov.br/>. Acesso em: 07 abr. 2022.

IVOTI. **Lei Municipal nº 509/83**, de 22 de dezembro de 1983. Complementa a denominação das escolas municipais constantes das leis municipais Nº 287/77 e Nº 407/81. Disponível em:  
<https://legislacao.ivoti.rs.gov.br/acessos/consolida/lei/nsqNSRn4wwGMAIuv.html>.  
 Acesso em: 02 mai. 2023.

JAHN, Adalberto. **As colônias de São Leopoldo na Província Brasileira do Rio Grande do Sul**. Leipzig: F. A. Brockhaus, 1871.

KIRCHENREGISTER DER GEMEINDE PIKADE 48 Vol. 1 JAHRGANG 1850 bis 1869.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**. São Leopoldo, RS, n 15, dez. 2000. p. 159-176. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JYYxCr33QdTvPLpDTBYWXFg/?lang=pt#:~:text=As%20estruturas%20de%20apoio%20para,n%C3%BAmero%20de%20imigrantes%20e%20outros>. Acesso em: 14 ago. 2022.

KREUTZ, Lúcio. Modelo de uma Igreja imigrante: educação e escola. In: DREHER, Martin Norberto (org.). **Populações rio-grandenses e modelos de igreja**. Porto Alegre: Edições EST: São Leopoldo: Sinodal, 1998. p. 201- 217.

KREUTZ, Roque Amadeu. Alguns Indicadores e Fatos da História de Ivoti. In: SEMINÁRIO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA HISTÓRIA DAS COMUNIDADES TEUTO-BRASILEIRAS (10., 2008, Ivoti). **Anais [...] Ivoti**: ISEI, Porto Alegre: Corag, 2009. p. 141-148.

KRÜGER, Heinz-Hermann. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação na Alemanha. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação – Teoria e Prática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 39 – 52.

KUNST, Moisés Henrique. Restauração dos arquivos da EMEF Monteiro Lobato. **Revista Construindo e Reconstruindo Voos com Cooperação**. Lindolfo Collor, RS, Secretaria de Educação, ed. 6, ano 6, out. 2014. p. 10-11.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LADURIE, Emmanuel Le Roy. **História dos Camponeses Franceses Volume II**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 07 abr. 2022.

LE MOS, Priscila Tavares Coelho de. **RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: sentidos e significados atribuídos por famílias e professores de crianças de camadas populares**

à educação escolar. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Paulo, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8028637](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8028637). Acesso: 01 mai. 2022.

LISTAS DE EXAMES ESCOLA ISOLADA 48 BAIXA (1960 - 1971).

LIVRO DE ATAS E SABATINAS PÚBLICAS DA EMEF Monteiro Lobato (10.12.1941 a 16.12.1962).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MACHADO, Rosana da Silva. **Um Encontro Intercultural em Contexto Migratório: A Inserção de Crianças Haitianas na Educação Infantil de Balneário Camboriú (SC/Brasil)**. 2020. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9751132](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9751132). Acesso: 03 mai. 2022.

MANNHEIM, Karl. O problema de uma sociologia do conhecimento. In: MANNHEIM, Karl; MERTON, Robert King; MILLS, Charles Wright. **Sociologia do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. p. 13 – 80.

MANNHEIM, Karl; MERTON, Robert King; MILLS, Charles Wright. **Sociologia do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MANTELLI, Jussara. O Processo de Ocupação do Noroeste do Rio Grande do Sul e a Evolução Agrária. **Geografia**, Rio Claro, v. 31, n. 2, p. 269-278, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/1093>. Acesso em: 27 out. 2022.

MARCHESI, Alvaro. Mudanças sociais e mudanças educacionais na América Latina. In: **EDUCAÇÃO na América Latina**. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002. p.97-165.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **As relações interpessoais entre professores e alunos mediando histórias de fracasso escolar: um estudo do cotidiano de uma sala de aula**. Teresina: EDUFPI, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MERTON, Robert King. Sociologia do Conhecimento. In: MANNHEIM, Karl; MERTON, Robert King; MILLS, Charles Wright. **Sociologia do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. p. 81 – 125.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35995>. Acesso em: 03 jul. 2022.

MIRANDA, Maria Geralda de; VILLARDI, Raquel Marques. Projeto Horizontes - relação entre capital cultural, na acepção de Bourdieu e o fracasso escolar. **Revista**



**Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 25, p. 01-22. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/s3VJkpDnfsVY4f7dwVK7Gjm/?lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2022.

NOLASCO, Vivian. **Do Berço ao Porvir: O Fracasso Escolar e a Estruturação Psíquica Precoce - Uma Articulação Entre Educação e Psicanálise**. 2019. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Passo Fundo, 2019.

Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7883269](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7883269). Acesso: 30 set. 2022.

OFÍCIO EMEF Monteiro Lobato nº 09/86 de 08/09/1986.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 23 – 34.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia**. 4 ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PAULILO, André Luiz. A Compreensão Histórica do Fracasso Escolar no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 47, n. 166, p. 1252-1267. out./dez. 2017.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/9sXhzGqdCPD5z7Ppyk4x3qc/abstract/?lang=pt#:~:text=RESUMO-,RESUMO,emprego%20como%20no%C3%A7%C3%A3o%20de%20an%C3%A1lise>. Acesso em: 02 mar. 2022.

PETRY, Almiro. Realidade educacional. In: SCHNEIDER, José Odelso; LENZ, Matias Martinho; PETRY, Almiro. **Realidade Brasileira: estudo de problemas brasileiros**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1976. p. 295-340.

PETRY, Leopoldo. **O Episódio do Ferrabraz (Os Muckers)**. São Leopoldo: Rotermund, 1957.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997, p. 83-84. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfr4dmSD#>. Acesso em: 24 abr. 2023.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. 6 ed. Brasiliense: 1961.

PRIAMO, Vania Inês Avila; SANTOS, Rodrigo Luis dos. Nos caminhos do ensino: trajetórias e memórias do grupo escolar de Campo Vicente (1959). In: SOUZA, José Edimar (org). **Grupos Escolares no Rio Grande do Sul: Escolarização primária em perspectiva regional no século XX**. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 88 – 98.

PRIOSTE, Cláudia. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1 – 20, 2020.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SWXzFfpTCnLsHXYDc755gjF/?lang=pt>. Acesso: 04 mai. 2022.

RAMBO, Arthur Blásio. **A Igreja da Restauração Católica no Brasil Meridional**. In: DREHER, Martin Norberto (org.). **Populações rio-grandenses e modelos de igreja**. Porto Alegre: Edições EST: São Leopoldo: Sinodal, 1998. p. 147-162.

RANGEL, Annamaria. **Insucesso escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

REIS, Maglaice Miranda. **A Relação Família-Escola em Contexto Rural: Mobilização familiar em um subdistrito de Mariana-MG**. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Ouro Preto, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5013433](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5013433). Acesso: 01 mai. 2022.

REIS, Mauricio Cortez; RAMOS, Lauro. Escolaridade dos pais, desempenho no mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos. **RBE**, Rio de Janeiro, v. 65, n.2, p. 177-205, abr./jun. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71402011000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71402011000200004). Acesso em: 07 abr. 2022.

RIO GRANDE DO SUL (Assembleia Legislativa do). **Lei Nº 9.630**, de 20 de março de 1992a (publicada no DOE nº 59, de 26 de março de 1992). Cria o município de Lindolfo Collor. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/09.630.pdf>. Acesso em: 15 de fev. 2023.

RIO GRANDE DO SUL (Comissão de Constituição e Justiça da Assembleia Legislativa do). **Projeto de Lei nº 104/92**, de 17 de março de 1992b. Cria o município de Lindolfo Collor. Disponível em: [https://acervomemorial.al.rs.gov.br/uploads/r/memorial-do-legislativo-do-rio-grande-do-sul/9/4/94038e91bd2fbce4036e1897a8e7eb9c998ad7d461397f52193cc76b6b16efe9/Cria\\_\\_\\_o\\_do\\_munic\\_\\_\\_pio\\_de\\_Lindolfo\\_Collor\\_1\\_\\_\\_parte.PDF](https://acervomemorial.al.rs.gov.br/uploads/r/memorial-do-legislativo-do-rio-grande-do-sul/9/4/94038e91bd2fbce4036e1897a8e7eb9c998ad7d461397f52193cc76b6b16efe9/Cria___o_do_munic___pio_de_Lindolfo_Collor_1___parte.PDF). Acesso em: 02 fev. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Relatório do Vice-Presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul** Luiz Alves Leite de Oliveira Bello, Abertura da Assembleia Legislativa Provincial de 01 de outubro de 1852. Disponível em: [http://memoria.bn.br/pdf/252263/per252263\\_1852\\_00001.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/252263/per252263_1852_00001.pdf). Acesso em: 13 ago. 2022.

ROST, Ademir et al. **No coração verde da mata virgem (Thee Walt – Santa Maria do Herval)**. Porto Alegre: Martins Livreiro; 2010.

ROST, Ademir. A Formação do Herval. In: ROST, Ademir et al. **No coração verde da mata virgem (Thee Walt – Santa Maria do Herval)**. Porto Alegre: Martins Livreiro; 2010. p.174-214.

SANTOS, Clovis Roberto dos. **Educação escolar brasileira: Estrutura, administração, legislação**. 1. ed. São Paulo : Pioneira, 1999.

SANTOS, Glauco Fernando Silva. **Fracasso Escolar: As Atitudes dos Familiares Frente a Este Fenômeno São Bernardo do Campo - SP 2016**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de São Paulo, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4101278](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4101278). Acesso: 01 mai. 2022.

SÃO LEOPOLDO. **Decreto Nº 1/1940**, de 02 de janeiro de 1940. Regulamenta a instrução pública municipal. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/sao-leopoldo/decreto/1940/0/1/decreto-n-1-1940-regulamenta-a-instrucao-publica-municipal>. Acesso em: 21 set. 2022.

SÃO LEOPOLDO. **Decreto Nº 20/1941**, de 11 de novembro de 1941. Dá denominação as escolas públicas do município. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/s/sao-leopoldo/decreto/1941/2/20/decreto>. Acesso em: 07 abr. 2022.

SAVIANI. Dermeval. Sobre a especificidade do objeto da história da educação. **Revista online da Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v.1, n.3, p. 1-2, jun. 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/550>. Acesso em: 26 jun. 2022.

SCHAUN, Dóris Helena Gerber et al (org). **Imigração: do particular ao geral**. Ivoti/Porto Alegre: Instituto de Educação Ivoti/CORAG, 2009.

SCHNECK, Andrea Cristina Baum. De Lindolfo Collor – Tecendo Retalhos Passado, o Presente e o Futuro. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA HISTÓRIA DAS COMUNIDADES TEUTO-BRASILEIRAS (10., 2008, Ivoti). **Anais** [...] Ivoti: ISEI, Porto Alegre: Corag, 2009. p. 534-541.

SCHNEIDER, José Odelso; LENZ, Matias Martinho; PETRY, Almiro. **Realidade Brasileira: estudo de problemas brasileiros**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1976.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 58–74, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Qualidade na educação básica: entre significações, políticas e indicadores. **Revista Educação Em Questão**, v. 42 n. 28 (2012): jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4059>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SCHÜLER, Theodor Johannes Emil. **Jubiläums-Festschrift der Deutsch-evangelischen Gemeinde Pikade 48 1850 – 1925**. São Leopoldo: Rotermund, 1925.

SCHUPP, Ambrósio. **Os Muckers**. 2. ed. Porto Alegre: Selbach & Mayer, s.d.

SEYFERTH, Giralda. As Contradições da Liberdade: Análise de representações sobre a identidade camponesa. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 7, n.18, p. 1 – 19, fev. 1992. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/publicacoes-sp-2056165036/rbcs/219-rbcs-18>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SILVA, Haike R. Kleber da. Representações do humor no imaginário teuto-brasileiro. *In*: ARENDT, Isabel Cristina; SILVA, Haike R. Kleber da. **Representações do discurso teuto-católico e a construção de identidades**. Porto Alegre: EST, 2000. p. 07-90.

SILVA, M. A. T.; CRUZ, A. S.; CAMPOS, F. M.; DIAS, G. A. A importância dos arquivos públicos na construção da memória da sociedade. **Biblionline**, v. 5, n. 1/2, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/16413>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SOBRINHO, Sueli Assad. **O que afirmam as pesquisas sobre o fracasso escolar: Revisão integrativa da literatura**. 2016. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Petrópolis, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4954413](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4954413). Acesso: 01 mai. 2022.

SOUZA, José Edimar (org). **Grupos Escolares no Rio Grande do Sul: Escolarização primária em perspectiva regional no século XX**. São Leopoldo: Oikos, 2021.

SOUZA, Leigh Maria de. O conceito de habitus e campo: princípios que sustentam o ethos docente da educação profissional agrícola. **Anais [...] II COLÓQUIO NACIONAL – A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**, Natal: IFRN, p. 1 – 11, 2013. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2012/coloquio/anais/eixo3/Leigh%20Maria%20de%20Souza%20.pdf>. Acesso em: 03 set. 2022.

STEYER, Walter O. A implantação do luteranismo confessional e as populações protestantes teutas. *In*: DREHER, Martin Norberto (org.). **Populações rio-grandenses e modelos de igreja**. Porto Alegre: Edições EST: São Leopoldo: Sinodal, 1998. p. 268-280.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

TOLEDO, Eliziário; TONI, Fabiano. Existe um processo de esvaziamento populacional nas regiões rurais brasileiras? **COLÓQUIO – Revista do Desenvolvimento Regional – Faccat**, Taquara, v. 13, n. 1, jan./jun. 2016, p. 89-

107. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/coloquio/article/view/381>. Acesso em: 04 abr. 2023.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **Inácio de Loyola (1491 – 1991)**. São Leopoldo: Unisinos, 1991.

UNESCO. **Educação na América Latina**. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002.

VIER, Justino Antonio. **História de Dois Irmãos/RS (Passado e Presente)**. 1. ed. Dois Irmãos: s. e., 1999.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação – Teoria e Prática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

WILLEMS, Emílio. **A Aculturação dos Alemães no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946.

WITT, Marcos Antônio. Trabalhadores e responsáveis pelo progresso... ou agentes político-sociais e formadores de redes? Leituras e visões sobre a imigração no Brasil. *In: XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. **Anais** [...]. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013. Disponível em: <https://cdsa.academica.org/000-010/321>. Acesso em: 11 abr. 2023.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título:** MIGRAÇÕES E FRACASSOS ESCOLARES: UMA ESCOLA COLONIAL NO CONTEXTO HISTÓRICO DO ÊXODO AGRÍCOLA GAÚCHO (1941 – 2012)

**Pesquisador responsável:** Moisés Henrique Kunst

**Instituição/curso:** Universidade Federal de Santa Maria

**Telefone e endereço postal completo:** (51) 997162281. Rua Pedro Hansen, 134, 99950-000 – Travessão, Dois Irmãos - RS.

**Local da coleta de dados:** comunidade de Picada 48 Baixa, Lindolfo Collor/RS

Eu, **Moisés Henrique Kunst**, responsável pela pesquisa **MIGRAÇÕES E FRACASSOS ESCOLARES: UMA ESCOLA COLONIAL NO CONTEXTO HISTÓRICO DO ÊXODO AGRÍCOLA GAÚCHO (1941 – 2012)**, convido-o a participar como voluntário deste estudo.

Por meio desta pesquisa, pretende-se entender de que forma ocorriam os processos de repetência e evasão da EMEF Monteiro Lobato nos anos 80 e de que forma fatores extracurriculares como a migração interferiam no desempenho dos alunos da dita escola. Acreditamos que ela seja importante porque ajuda a verificar a dimensão dos prejuízos causados pela intensa transferência de domicílios, bem como pelos transtornos decorrentes de uma economia fragilizada e as consequências disso

decorrentes. Para o desenvolvimento deste estudo será feito o seguinte: questionário de simples respostas (marcação), composto de perguntas abertas, fechadas/dicotômicas e múltiplas respostas, e tabulação dos resultados com verificação da literatura sobre o tema. Sua participação constará em apenas responder um questionário de resposta simples não envolvendo nenhum dado pessoal como nome, telefone, endereço, e-mail ou algum tipo de documento que o possa identificar.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelo responsável pelo estudo.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos, como más lembranças ou tristeza. Desta forma, caso ocorra algum problema decorrente de sua participação na pesquisa, você terá o direito de interrompê-la. Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da sua participação no trabalho.

Os benefícios que esperamos com o estudo são descrever a dinâmica do processo que excluiu muitos alunos da escola, verificando se de fato o processo migratório contribuiu para isso.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com o responsável por ela.

As informações desta análise serão confidenciais e poderão ser divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários. É assegurado o sigilo sobre sua participação.

### **Autorização**

Após a leitura ou a escuta da leitura deste documento, e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente, também, dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis riscos e benefícios deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto, e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

**Concordo (    ) Não concordo (    )**



**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ESCRITO PARA EX-DIRETORAS (ES)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
QUESTIONÁRIO ESCRITO PARA DIRETORAS (ES)**

1. Função que ocupou na E.M.E.F. Monteiro Lobato:
2. Qual é/era sua formação?
3. Período em que atuou na escola:
4. Como eram as condições da escola na sua época?
5. Qual era a origem dos alunos da escola? Naturais de Picada 48 Baixa ou migrantes?
6. No caso de alunos migrantes, como era o processo de integração? A adaptação ao novo lar influenciava a escolarização?
7. Como eram as condições de vida destes alunos?
8. De acordo com suas lembranças, havia muita repetência e evasão no seu período de atuação? ( ) Sim ( ) Não
9. Se sim, de acordo com sua opinião, quais seriam os principais motivos das repetências?
10. Se sim, de acordo com sua opinião, quais seriam os principais motivos das evasões?
11. Na época, era tomada alguma providência para tais casos?
12. Havia legislação para estes casos?
13. Como era o envolvimento dos pais na educação de seus filhos?
14. Como era o relacionamento da escola com a comunidade?
15. Se tiver mais algum comentário ou lembrança que queira relatar, pode escrever aqui:

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ON-LINE PARA EX-ALUNOS (AS)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

### APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ON-LINE PARA EX-ALUNOS (AS)

1. **Gênero:** Masculino (    ); Feminino (    ); Prefiro não dizer (    )
2. **Idade:**
3. **Naturalidade:**
4. **Se natural de outra cidade, quantos anos tinha quando veio para Lindolfo Collor?**
5. **Se natural de outra cidade, lembra-se o motivo pelo qual saíram da cidade de origem?**
6. **Qual era a profissão do pai?**
7. **Qual era a profissão da mãe?**
8. **Origem étnica: \*responda aquela com a qual se identifica.**  
Alemã (    ); Italiana (    ); Portuguesa (    ); Indígena (    ); Afrodescendente (    ); Polonesa (    ); Outra (    )
9. **Religião que praticava na época de escola:** Católica (    ); Evangélica luterana (    ); Pentecostal (    ); Luterana (    ); Evangélica congregacional (    ); Espírita (    ); Neopentecostal (    ); Outra (    )
10. **Em relação à religião, eram:** Praticantes (    ); Não Praticantes (    ); Indiferentes (    )
11. **Começou a estudar na escola Monteiro Lobato com quantos anos?**
12. **Começou a estudar na escola Monteiro Lobato em que série?**
13. **Se natural de outra cidade, como era o relacionamento com os moradores naturais de Picada 48 Baixa?** Péssimo (    ); Ruim (    ); Bom (    ); Muito Bom (    )
14. **Se não era bom, saberia dizer por quê?**
15. **Havia preconceito contra pessoas que vinham de outras regiões?** Sim (    ); Não (    ); Talvez (    )
16. **Que tipo?** Cor (    ); Religião (    ); Língua (    ); Origem (    )
17. **Reprovou na escola alguma vez?** Sim (    ); Não (    )

18. **Se sim, lembra-se quantas?** 01 (    ); 02 (    ); 03 (    ); 04 (    ); 05 (    )
19. **Se sim, lembra-se em quais séries?** (marcar quantas achar necessário) 1ª série (    ); 2ª série (    ); 3ª série (    ); 4ª série (    ); 5ª série (    )
20. **Se natural de outra cidade/estado, acredita que a mudança tenha interferido nos seus estudos?** Sim (    ); Não (    ); Talvez (    )
21. **Saberia dizer por quê?**
22. **Concluiu o ensino fundamental?** Sim (    ); Não (    )
23. **Concluiu o ensino médio?** Sim (    ); Não (    )
24. **Cursou ensino superior?** Sim (    ); Não (    )
25. **Cursou pós-graduação?** Sim (    ); Não (    )
26. **Evadiu (parou de ir à escola e nunca mais voltou) alguma vez da escola?** Sim (    ); Não (    )
27. **Lembra-se qual foi o motivo pelo qual evadiu da escola?** Sim (    ), Não (    )
28. **Se sim, saberia dizer qual foi este motivo pelo qual evadiu?**
29. **Como eram as suas condições de vida, na época da escola?** Ótimas (    ); Boas (    ); Ruins (    ); Precárias (    )
30. **Qual era o grau de ensino de seu pai?** Analfabeto (    ); Ensino Fundamental Incompleto (    ); Ensino Fundamental Completo (    ); Ensino Médio Incompleto (    ); Ensino Médio Completo (    ); Ensino Superior Incompleto (    ); Ensino Superior (    )
31. **Qual era o grau de ensino de sua mãe?** Analfabeta (    ); Ensino Fundamental Incompleto (    ); Ensino Fundamental Completo (    ); Ensino Médio Incompleto (    ); Ensino Médio Completo (    ); Ensino Superior Incompleto (    ); Ensino Superior (    )
32. **Você possuía quantos irmãos/irmãs?** 01 (    ); 02 (    ); 03 (    ); 04 (    ); mais de 04 (    )
33. **Você começou a trabalhar com quantos anos?** Antes dos 10 (    ); 10 (    ); 11 (    ); 12 (    ); 13 (    ); 14 (    ); 15 (    ); Depois dos 15 (    )
34. **Qual foi seu primeiro emprego?**
35. **Em que cidade foi seu primeiro emprego?**
36. **Você gostava de ir para a escola?** Sim (    ); Não (    ); Às vezes (    )
37. **Se sim, por quê?**
38. **Se não, por quê?**

39. **Como você considerava as condições da escola na sua época?**  
Péssimas (    ); Ruins (    ); Boas (    ); Ótimas (    )
40. **Como você considerava os professores?** Ruins (    ); Medianos (    );  
Bons (    ); Muito Bons (    )
41. **Se você os considerava ruins, saberia informar o motivo?**
42. **Sua família dava importância para a educação?** Sim (    ); Não (    )
43. **Sua família participava sempre que solicitada das atividades da escola?**  
Sim (    ); Não (    ); Às vezes (    )
44. **Havia livros em sua casa no tempo da escola?** Sim (    ); Não (    )
45. **Seus pais incentivavam você a ler?** Sim (    ); Não (    )
46. **Você possuía o hábito de ler?** Sim (    ); Não (    )
47. **Havia brigas de alunos na escola?** Não (    ); Sim (    )
48. **Se sim, lembra-se o motivo das brigas?**
49. **Seus pais acompanhavam seus estudos?** Não (    ); Sim (    )
50. **O que acontecia quando você ia mal nos estudos?** (pode marcar mais de  
uma resposta) Era castigado (    ); Era repreendido (    ); Os pais não davam  
importância (    ); Os pais o estimulavam a melhorar as notas (    )
51. **Seus pais incentivavam você a largar a escola para trabalhar?** Sim (    );  
Não (    )
52. **Para você era mais importante:** Estudar (    ); Trabalhar (    )
53. **Se estudar, por quê?** (pode marcar mais de uma resposta) Para conseguir  
um bom emprego (    ); Conseguir algum cargo público (    ); Para ter uma  
vida melhor (    ); Para ser inteligente (    )
54. **Se trabalhar, por quê?** (pode marcar mais de uma resposta) Não gostava  
de estudar (    ); Para ganhar dinheiro (    ); Poder ajudar meus pais (    );  
Casar e formar a própria família (    ); Ser independente (    )
55. **Você acredita que os professores dominavam bem a matéria que  
lecionavam?** Não (    ); Sim (    )
56. **Se você reprovou alguma vez, a que você atribui isso?** (pode marcar  
mais de uma resposta) Falta de interesse (    ); Problemas de aprendizagem  
(    ); Culpa dos professores (    ); Problemas familiares (    );  
Comportamento (    ); Falta de incentivo dos pais (    ); Culpa da escola (    )
57. **Como era seu relacionamento com as/os professoras/professores?**  
Péssimo (    ); Ruim (    ); Bom (    ); Ótimo (    )

58. **Como era seu relacionamento com os colegas de escola?** Péssimo (    );  
Ruim (    ); Bom (    ); Ótimo (    )

59. Obrigado pela ajuda! Ficamos imensamente gratos! Se quiser deixar algum comentário ou acrescentar algo que não foi abordado nas questões, sinta-se à vontade para contar. Afinal, você também está ajudando a manter a história da escola e da comunidade de Picada 48 Baixa viva.

## APÊNDICE D - DADOS ESTATÍSTICOS DO PERÍODO DE 1941 a 1962

### Tabela 1- Dados estatísticos do período de 1941 a 1962

(continua)

Anos	1ª série/ano				2ª série/ano				3ª série/ano				4ª série/ano				5ª série/ano				Total
	APr	RE	TR	EL	APr	RE	TR	EL	APr	RE	TR	EL	APr	RE	TR	EL	APr	RE	TR	EL	
1941	09	02			06				01												18
1942	10	01			07				03				01								23
1943	21				03				04				02								30
1944	13	02			09	01			03				01								29
1945	Não são especificadas as turmas, mas 03 são eliminados e 04 reprovados.																			31	
1946	10				02				07				02								21
1947	Não constam os resultados na ata.																				
1948	Não constam os resultados na ata.																				
1949	02	01		01	05				03				03								15
1950	08				02				04				02								16
1951	Não constam os resultados na ata.																				
1952	Não constam os resultados na ata.																				
1953	Não constam os resultados na ata.																				
1954	02	02		01	02	02		01	01	01			03	01		01					17
1955	04	08			04	02			02				02				03				25
1956	09	01		06	05				03				02	01							27
1957	06	01		08	05			02	06			02	04				03				37

(conclusão)

Anos	1ª série/ano				2ª série/ano				3ª série/ano				4ª série/ano				5ª série/ano				Total
	APr	RE	TR	EL	APr	RE	TR	EL	APr	RE	TR	EL	APr	RE	TR	EL	APr	RE	TR	EL	
1958	07				05	01			03			01	03				03				23
1959	09			04	08				06				04				02				33
1960	11			01	09				08				02			02	02				35
1961	05			06	07	01			06	01			05	02							33
1962	07	02		05	04				07	01			06				05				37

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de dados coligidos do Livro de Atas (2021).

## APÊNDICE E - DADOS ESTATÍSTICOS DO PERÍODO DE 1972 a 2012 (1ª parte)

### Tabela 2 - Dados estatísticos do período de 1972 a 2012 (1ª parte)

(continua)

Anos	1º ano				1ª série/2º ano				2ª série/3º ano				3ª série/4º ano				4ª série/5º ano			
	APr	RE	TR	EV	APr	RE	TR	EV	APr	RE	TR	EV	APr	RE	TR	EV	APr	RE	TR	EV
1972									04								02			
1973					02								02	01						
1974					06				02				01				01	01		
1975					01				06				02				03			
1976					03				01				07				01	01		
1977					01				03				02				07			
1978						02			03				02				01	02		
1979					02	01							03				02	01		01
1980					02	01			02								04	01		
1981					04	01			01		01		02				01			
1982					03	11	01	02	05	03			05	01	01		02			
1983					10	11	01	04	06	02	01		06	01			04	01		
1984					09	07	02	01	04	04			06	01			05			
1985					12	12	04		10	04	02	01	08	03		01	03	02		
1986					12	10	03		11	07	06		09	03	04		05	01	01	01
1987					13	14	03		16	02		01	11	08	02		07	04		
1988					16	11	01		08	10			12	09	02	01	11	06	01	01
1989					13	08	03		18	07	01	01	17				14		02	01
1990					13	11	02		18	04	01		16	01			14	01		
1991					29	08			18	04			14	02	01		15	02	03	01
1992					21	10	02	01	21	09	04	01	18	04	01		15	04	02	
1993					23	05	06	01	25	04	01		21	03	02		14	02	04	
1994					12	09	03		19	05	02		23	05	02		17	03	01	
1995					24	03	01		11	04	04		17	06	03		18	05	04	
1996					09	06			23	05			15	03	01		13	06	01	



(conclusão)

1997					29	02			14				24	03			19	02		
1998					19	01	04		23	02	03		20	01	03		23		03	
1999					17	02	03		15	02	07		24	01	02		17	02		
2000					19	03	01		21				16		03		24	03	02	
Anos	1º ano				1ª série/2º ano				2ª série/3º ano				3ª série/4º ano				4ª série/5º ano			
	APr	RE	TR	EV	APr	RE	TR	EV	APr	RE	TR	EV	APr	RE	TR	EV	APr	RE	TR	EV
2001					22	04	02		15		01		20				27			
2002					23	02	04		21	01	03		15	01	01		19		02	
2003					20	02	03		26	02	02		25	01	01		18		01	
2004					22	02	05		18	03			21	04	02		22	03	02	
2005					20		01		27	01			19	02	01		21	03	01	
2006					30	02	06		19	01	03		24	03	04		17	04	02	
2007					34	01	03		13	01	01		17	01	01		24	03	02	
2008	11		01		15	01	01		21	01	01		13	02	04		19	02	01	
2009	07		01		15	01	03		15		03		20	01	05		15	01		
2010	23		01		08	01			14				16		01		21	01		
2011	14		03		20		01		06	01	01		15				18	01		
2012	19		01		18		01		18	02	04		07				16	01	01	
Total	74	00	07	00	571	165	70	09	521	91	52	04	515	71	47	02	499	69	36	05

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de dados coligidos das Atas de Resultados Finais (2021).



(conclusão)

Anos	5ª série/6º ano				6ª série/7º ano				7ª série/8º ano				8ª série/9º ano				Total
	APr	RE	TR	EV	APr	RE	TR	EV	APr	RE	TR	EV	APr	RE	TR	EV	
	1999	22	02	04													
2000	24																116
2001	22		02														115
2002	19	03	03														117
2003	20	02	01		39	02	03										168
2004	17	05	02		40	03											171
2005	25	01	02		14	01	03										142
2006	21	02	02		20	04	01										165
2007	11	04	02		26	01	02		17	03	03						170
2008	24	02	01	01	14				22	03	01		14		02		177
2009	18	04	02		17	04	06	01	12	02	06		20	01	01		181
2010	16	04	02	01	18	04	01		17	02	02		12		01		185
2011	18	05	02		15	04	01		13	01	05		14	01	02		182
2012	17	05	03		15	04	02		15		03		11	02			193
Total	426	66	38	11	218	27	19	01	96	11	20		71	04	06		3886

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de dados coligidos das Atas de Resultados Finais (2021).

Obs.: 2010: incluso no total mais 19 alunos dos Jardins A e B.

2011: incluso no total mais 21 alunos dos Jardins A e B.

2012: incluso no total mais 28 alunos dos Jardins A e B.