

Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - Asphe



Anais do 18º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação

Jean-Jacques Rousseau (1712-2012)
modernidade, história e educação

26 a 28 de setembro de 2012
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Porto Alegre - RS

Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - Asphe/RS

Associação criada em 11 de dezembro de 1995, em São Leopoldo/RS,
que tem por finalidade promover estudos e disseminação de
informações relacionadas à história da educação.
<http://asphe.blogspot.com>

Diretoria (2011-2013)

Claudemir de Quadros - presidente - UFSM
Luciane Sgarbi Santos Grazziotin - Unisinos
Carla Gastaud - secretário geral - UFPel

Conselho Fiscal (2009-2011)

Maria Helena Câmara Bastos - PUCRS
Elomar Antonio Callegaro Tambara - UFPel
Beatriz Teresinha Daudt Fischer - Unisinos

Revista História da Educação

<http://seer.ufrgs.br/asphe>

18º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação

JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712-2012) MODERNIDADE, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

26 a 28 de setembro de 2012
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Porto Alegre - RS

Apresentação

A Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - Asphe - tem procurado, desde a sua criação em 1995, contribuir para com o desenvolvimento de estudos acerca da história da educação brasileira. Para tanto, desde 1997, edita a Revista História da Educação - RHE/Asphe - e promove de forma contínua, encontros anuais.

Tanto a revista, quanto os encontros têm se constituído em espaços de socialização das pesquisas, de dinamização da produção historiográfica e de debates no campo da investigação histórica.

A Asphe já realizou dezessete encontros, com o apoio institucional das universidades do Rio Grande do Sul representadas por seus associados e, em alguns casos, com financiamentos das agências de fomento, como Fapergs, Capes e CNPq. Para cada evento são publicados Anais com os resumos e os trabalhos completos apresentados nas sessões de comunicação de pesquisas.

Em 2012, realizar-se-á o 18º Encontro Sul-Rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação. O foco temático do encontro será *Jean-Jacques Rousseau (1712-2012): modernidade, história e educação*. A programação abrangerá uma conferência de abertura e outra de encerramento, duas mesas redondas, mini-curso e sessões de comunicação de pesquisas.

Temática

Jean-Jacques Rousseau (1712-2012): modernidade, história e educação

Data

26 a 28 de setembro de 2012

Local

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS
Avenida Ipiranga, 6681
Prédio 15 - sala 240

Objetivos

- a) Refletir acerca da produção em história da educação, tendo a Asphe como espaço de referência;
- b) acompanhar a produção do conhecimento na área, considerando o tema modernidade e educação como objeto de estudo e reflexão;
- c) promover a formação continuada de pesquisadores em história da educação;
- d) congrega e oportunizar espaços de relacionamento entre professores, estudantes e pesquisadores em história da educação.

Público alvo

Associados da Asphe, professores, pesquisadores e estudantes de graduação e de pós-graduação das áreas de educação e de história.

Programação

Dia 26 de setembro

- | | |
|-------------|--|
| 8h30min. | - Credenciamento |
| 9h | - Sessão de abertura |
| 9h30min. | - Conferência de abertura
<i>Jean-Jacques Rousseau: três séculos de história e educação</i>
Claudio Almir Dalbosco - UPF |
| 12h | - Intervalo |
| 14h | - Apresentação de comunicações |
| 17h30-18h30 | - Mini-curso:
<i>Las publicaciones periódicas y su relación con la cultura material de la escuela.</i>
Silvia Finocchio - UNLP e Flacso, Argentina |

Dia 27 de setembro

- | | |
|---------|--|
| 8h30min | - Mesa redonda
<i>Emílio e Nova Heloísa: a revolução das sensibilidades</i>
Antonio Gomes Ferreira - UC, Portugal
Nadja Mara Amilibia Hermann - PUCRS |
|---------|--|

- 10h - Intervalo
- 10h15min - Mesa redonda
História e história da educação: diálogos possíveis
Eduardo Arriada - UFPel
Silvia Finocchio - UNLP e Flacso, Argentina
Dóris Bittencourt Almeida - Ufrgs
- 14h - Apresentação de comunicações
- 17h30-18h30min. - Mini-curso
Las publicaciones periódicas y su relación con la cultura material de la escuela
Silvia Finocchio - UNLP e Flacso, Argentina
- 18h30min. - Assembléia geral ordinária da Asphe

Dia 28 de setembro

- 9 h - Conferência de encerramento
Jean-Jacques Rousseau e a moral laica
Luiz Carlos Bombassaro - Ufrgs
- 11h - Encerramento

Promoção

- Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação
- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação

Apoio

- Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Ufrgs
- Universidade Federal de Pelotas - UFPel
- Universidade de Caxias do Sul - UCS
- Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos
- Fundação Universidade do Rio Grande - Furg

Comissão organizadora local

- Maria Helena Camara Bastos, coordenadora
- Alice Rigoni Jacques

Carina Vasconcelos Abreu
Dilza Porto Gonçalves
Marcos Villela Pereira
Patrícia Augusto Rodrigues Carra
Raphael Castanheira Scholl

Comissão científica

Beatriz Teresinha Daudt Fischer	- Unisinos
Dóris Bittencourt Almeida	- Ufrgs
Eduardo Arriada	- UFPel
Giana Lange do Amaral	- UFPel
Giani Rabelo	- Unesc
Jorge Luiz da Cunha	- UFSM
Luciane Sgarbi Grazziotin	- Unisinos
Marcos Villela Pereira	- PUCRS
Maria Stephanou	- Ufrgs
Maria Teresa Santos Cunha	- Udesc
Terciane Ângela Luchese	- UCS

Anais do 18º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação
26 a 28 de setembro de 2012
PUCRS - Porto Alegre - RS

**18º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de
Pesquisadores em História da Educação**

**Jean-Jacques Rousseau (1712-2012)
modernidade, história e educação**

Anais

ISBN 978-85-88667-68-6

SUMÁRIO

A construção da civilidade na infância: a série fontes nas escolas públicas de Santa Catarina (1925-1950) <i>Marli de Oliveira Costa</i>	16
A construção do discurso pedagógico de Jean-Jacques Rousseau: algumas reflexões históricas <i>Dênis Wagner Machado</i> <i>Berenice Corsetti</i>	25
A década de 1950 e as múltiplas relações entre os museus e a educação: um estudo sobre o curso de organização de museus escolares do Museu Histórico Nacional (1958) <i>Ana Carolina Gelmini de Faria</i>	34
A educação de adultos em páginas de jornais do Rio Grande do Sul (1950-1970) <i>Greicimara Vogt Ferrari</i> <i>Beatriz Daudt Fischer</i>	45
A formação de professores em Santa Catarina e No Rio Grande do Sul: considerações de João Roberto Moreira nos anos 1950 <i>Elaine Aparecida Teixeira Pereira</i> <i>Maria das Dores Daros</i>	57
A formação de professores em São Paulo na primeira república: um olhar a partir dos periódicos normalistas (1906-1927) <i>Áurea Esteves Serra</i>	69
A formatação de um perfil discente nas Deutsche Schulen urbanas de Rio Grande e Pelotas (1933-1938) <i>Maria Angela Peter da Fonseca</i> <i>Elomar Antonio Callegaro Tambara</i>	79
A instalação dos colégios elementares e dos grupos escolares nos relatórios do Estado do Rio Grande do Sul <i>Tatiane de Freitas Ermel</i>	90
A participação da Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul na fundação da Universidade de Caxias do Sul <i>Liliane Maria Viero Costa</i>	104

A produção da série de livros didáticos “linguagem e estudos sociais”: primeiras impressões <i>Mônica Maciel Vahl</i>	114
A reforma do ensino técnico segundo os professores: estudo em duas escolas técnicas industriais gaúchas <i>Elisabete Zardo Búrigo</i>	127
Álbuns de bebê dos anos 40 e 50 do século XX: representações de infância e família <i>Roberta Barbosa dos Santos</i>	137
Análise da trajetória social de dois transfugas do Curso Clássico do Colégio Estadual Dias Velho Florianópolis/SC (1951-1960) <i>Juliana Maués Silva Clarino</i> <i>Norberto Dallabrida</i>	145
As culturas escolares em uma instituição de assistência à infância pobre e abandonada (Curitiba, 1948-1956) <i>Joseane de Fátima Machado da Silva</i>	154
As práticas de escrita retratadas nos manuais de caligrafia e ensino da escrita <i>Patrícia Machado Vieira</i>	163
Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre a escola de Belas Artes de Pelotas: uma contribuição para a historiografia das instituições educativas <i>Clarice Rego Magalhães</i>	171
Cadernos escolares como documentos para a história da educação: o acervo do professor catarinense Victor Márcio Konder (1920-2005) <i>Maria Teresa Santos Cunha</i>	183
Colégio Regina Coeli e a história da educação no município de Veranópolis <i>Marina Matiello</i>	192

“Com a palavra dom João Becker”: a revista <i>Unitas</i> como possibilidade de difusão dos ideais católicos sobre a educação <i>Cláudia Regina Costa Pacheco</i>	203
Contrastando indícios: cenas de escrita na escola <i>Carolina Monteiro</i> <i>Maria Stephanou</i>	214
Diários de classe de professoras alfabetizadoras: a recorência de exercícios com sílabas (1973 -2010) <i>Gisele Ramos Lima</i>	228
Diários de professoras e cadernos de alunos: um estudo acerca da permanência dos textos de cartilhas no período de 1983 a 2010 <i>Cícera Marcelina Vieira</i> <i>Fernanda Noguez Vieira</i> <i>Joseane Cruz Monks</i>	239
Do <i>Schüler-Zeitung</i> ao <i>O Ateneu</i> , marcas da cultura escolar nas páginas dos periódicos (1964 a 1973) <i>Luciane Sgargi Graziottin</i> <i>Joana Frank</i>	252
Educação e regulação política: a legislação estadonovista para as obras didáticas <i>Dilmar Kistemacher</i>	265
Entre o público e o privado: a instrução na província de São Pedro do Rio Grande do Sul do séc. XIX (1822-1889) <i>Hardalla do Valle</i> <i>Eduardo Arriada</i>	273
Escrevendo e desenhando no álbum de composições de 1939 <i>Alice Rigoni Jacques</i>	284
Formação de professores no contexto da colonização de Tangará da Serra - MT nos anos 1970 <i>Regiane Custódio</i> <i>Carlos Edinei de Oliveira</i>	296
História da educação rural: professoras e suas representações (1950-1980) Santiago-RS <i>Cinara Dalla Costa Velasquez</i> <i>Fabiana Regina da Silva</i>	

<i>Jorge Luiz da Cunha</i> <i>Josiane Caroline Machado Carré</i>	308
Histórias de educação em uma comunidade de extrema vulnerabilidade social em Pelotas/RS: primeiras aproximações Jeane dos Santos Caldeira Giana Lange do Amaral	319
Imagens de 1ª comunhão, recortes de um rito: uma análise a partir do acervo fotográfico do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS <i>Raphael Castanheira Scholl</i>	331
Impressões, ideias e memórias escolares construídas a partir de um exercício de ver e olhar imagens, recordar e evocar lembranças: mediação com memórias pintadas de Flávio Scholles <i>Andréa Cristina Baum Schneck</i>	343
Lá, na última página do caderno escolar: práticas de letramento não autorizadas: pensando a historicidade dos usos deste artefato <i>Mariana Venafre Pereira de Souza</i>	355
Letra de professora: a educação brasileira oitocentista nos escritos de Nisia Floresta e nas cartas de Ina Von Binzer <i>Tafnes do Canto</i>	367
Lugares de memória e esquecimento: museu na escola <i>Maria Beatriz Vieira Branco Ozorio</i>	375
Memória e educação confessional católica: 100 anos de história na sociedade gabrielense <i>Carlos Alberto Xavier Garcia</i>	379
Memória Faced: implicações da ditadura-civil-militar no cotidiano da faculdade <i>Fábio Freitas Moreira</i> <i>Thaise Mazzei da Silva</i> <i>Valeska Alessandra de Lima</i>	386
Memorial Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha: um lugar de memórias da escola (2002-2012) <i>Lucas Costa Grimaldi</i>	398
Memórias de formação e prática em horizontes rurais: o professor Paulo Plentz (Novo Hamburgo/RS, 1965-1995) <i>José Edimar de Souza</i>	408

Memórias de professoras: a formação e a atuação docente no contexto da italianidade, 1927-1932 <i>Jordana Wruck Timm</i> <i>Lúcio Kreutz</i>	420
Modernidade e educação: indícios da educação moderna no Grupo Escolar Lauro Müller - 1946 a 1951 <i>Carolina Ribeiro Cardoso da Silva</i> <i>Suzane Cardoso Gonçalves Madruga</i>	428
Móveis Cimo S/A: notas iniciais acerca do mobiliário em escolas primárias catarinenses <i>Luiza Pinheiro Ferber</i> <i>Ana Paula de Souza Kinchescki</i> <i>Gustavo Rugoni de Sousa</i>	438
Mulheres policiais e as relações de gênero: um estudo sobre a formação das primeiras alunas da academia da Polícia Civil de Santa Catarina (1967 a 1977) <i>Maria Aparecida Casagrande</i>	449
“Na minha casa eu cuidava de crianças”: memórias e histórias da educação infantil em Francisco Beltrão/PR na transição do sec XX para sec XXI <i>Caroline M. Cortelini Conceição</i> <i>Beatriz T. Daudt Fischer</i>	459
Nos arquivos da escola: as línguas vivas no Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora (1931-1961) <i>Marta Banducci Rahe</i>	473
O Colégio São Carlos e a presença da congregação das irmãs de São Carlos Borromeo em Caxias do sul, RS (1936 – 1971) <i>Valéria Alves Paz</i> <i>Terciane Ângela Luchese</i>	484
O Colégio União Espírita De Pelotas: primeiras descobertas <i>Marcelo Freitas Gil</i>	494
O Curso Técnico de Comércio no Colégio Farroupilha (Porto Alegre RS – 1949/ 1962) <i>Pietro Gabriel dos Santos Pacheco</i>	504

O ensino de matemática no curso complementar do Instituto Júlio de Castilhos <i>Antonio Cesar dos Santos Esperança</i>	513
O ensino profissionalizante de viticultura e enologia no município de Bento Gonçalves <i>Sergio Ricardo Pereira Cardoso</i>	525
O jornal escolar <i>O Estudante Orleanense</i> e o seu lugar na construção da cultura escolar (1951-1973) Giani Rabelo	535
O jornal <i>O Mensageiro</i> e a instrução na Província de São Pedro do Rio Grande do sul (1835 – 1836) <i>Itamaragiba Chaves Xavier</i>	546
O Kindergarten do Deutscher Hilfsverein: o jardim de infância da Associação Beneficente Alemã de Porto Alegre/RS (1911 – 1929) <i>Milene Moraes de Figueiredo</i>	558
O método intuitivo e os museus escolares em circulação na revista <i>O estudo</i> (1922-1931) <i>Andréa Silva de Fraga</i>	566
O paradoxo da perfectibilidade sobre a formação do homem segundo os pressupostos de Rousseau <i>Cleudio Marques Ferreira</i>	574
O perfil da rede municipal de ensino de Caxias do Sul (1937 a 1945): as escolas e seus personagens <i>Paula Cristina Mincato Roso</i> <i>Lúcio Kreutz</i>	581
O regime de cátedra no ensino superior: os primeiros professores da escola de engenharia industrial da cidade do Rio Grande <i>Vanessa Barrozo Teixeira</i> <i>Elomar Antonio Callegaro Tambara</i>	593
Os acervos autorreferenciais e sua patrimonialização: fontes para a história da educação no ambiente clerical <i>Cristiéle Santos de Souza</i> <i>Carla Rodrigues Gastaud</i>	603

Os caminhos metodológicos do historiador na pesquisa em história da educação <i>Alessandro Carvalho Bica</i> <i>Berenice Corsetti</i>	611
Os carimbos como indício de circulação de livros didáticos nas escolas: um estudo de caso da Coleção Tapete Verde <i>Chris de Azevedo Ramil</i>	622
Os ciclos do ensino privado em Pelotas-RS: séculos XIX, XX, XXI <i>Helena de Araujo Neves</i>	634
Os jardins de infância de Gisela Schmeling (Porto Alegre/RS - 1948-1971) <i>Maria Helena Camara Bastos</i>	646
Práticas de arquivamento do eu: o diário de Malvina Tavares (1891 - 1930) <i>Dóris Bittencourt Almeida</i> <i>Luciane Sgargi Graziottin</i>	660
Práticas de leitura de professoras: contribuições para uma história da leitura <i>Carine Winck Lopes</i>	672
Práticas de correspondências de mulheres entre 1890 e 1950 <i>Carla Gastaud</i>	683
Refletindo a inserção masculina no curso de Pedagogia da UFSM (1974-2011): representações discentes <i>Cinara Dalla Costa Velasquez</i> <i>Fabiana Regina da Silva</i> <i>Josiane Caroline Machado Carré</i> <i>Jorge Luiz da Cunha</i>	690
Revista <i>O Pequeno Luterano</i> : uso pedagógico no testemunho de professores e redatores <i>Patrícia Weiduschadt</i>	700
Sobre a ética do docente matemático moderno: um processo de conservação <i>Wagner Pinto Bonneau</i>	712

Sociedade União Operária e a educação em Rio Grande/RS <i>Francisco Furtado Gomes Riet Vargas</i> <i>Rita de Cássia Grecco dos Santos</i>	725
Trabalhos manuais na primeira república: representações da educação feminina por meio de imagens <i>Maria Augusta Martiarena de Oliveira</i>	737
Uma abordagem histórica sobre o ensino da Sociologia na educação brasileira: 1882-1942 <i>Marcelo Pinheiro Cigales</i> <i>Eduardo Arriada</i>	749
Valorização parental e concentração de investimentos: trajetórias sociais de trãsfugas egressas do ensino secundário de um colégio público de Florianópolis (déc. 1950) <i>Letícia Vieira</i> <i>Norberto Dallabrida</i>	760

A CONSTRUÇÃO DA CIVILIDADE NA INFÂNCIA: A SÉRIE FONTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA CATARINA (1925-1950)

Marli de Oliveira Costa
Universidade do Extremo Sul Catarinense
moc@unescc.net

Resumo

Os livros de leitura da Coleção Série Fontes alcançaram as escolas públicas de Santa Catarina entre os anos de 1920 a 1950. A Série foi idealizada pelo Inspetor da Instrução Pública do Estado, Henrique Fontes. É composta por uma cartilha, chamada *Cartilha Popular* e mais quatro livros de leitura. O documento “Livro de Leitura” permite perceber tentativas de disseminação de um perfil de criança considerado ideal para esse período e visualizar estratégias de construção de hábitos de civilidade nas crianças. As noções de civilidade aparecem associadas a práticas de higiene, a postura do corpo, ao amor da pátria e da família.

Palavras-chave: livro de leitura, civilidade, projeto pedagógico.

Introdução

Um dos poucos livros de leitura que alcançou as escolas cidades de Santa Catarina entre os anos de 1920 a 1950 foi a Coleção Série Fontes, publicada durante o governo de Hercílio Pedro da Luz (1928-1924). Essa Série idealizada pelo inspetor da Instrução Pública do Estado, Henrique Fontes, marcou “durante décadas o projeto educacional das escolas públicas do Estado” (VENERA, 2007. p. 121). E, foi composta por uma cartilha, chamada *Cartilha Popular*¹ e mais quatro livros de leitura.

Encontrei alguns volumes desses livros com a professora aposentada Carmela Milanez, na cidade de Criciúma. A professora os guardou, pois foram livros usados por ela e sua família quando eram alunos e também quando a mesma lecionou. Esses “dispositivos pedagógicos”, ao serem distribuídos a praticamente todas as crianças que freqüentavam a escola em Santa Catarina, marcou, de forma indelével, as experiências de leitura dessas crianças.

A força da impressão da leitura fez com que, muitas crianças decorassem seus textos, pois “é preciso lembrar que a leitura, também ela, tem uma história (e uma sociologia) e que a significação dos textos depende das capacidades, dos códigos e das convenções de leitura próprios às diferentes comunidades que constituem, na sincronia ou na diacronia, seus diferentes públicos” (CHARTIER, 1995, p. 257).

Como por exemplo, o Sr Aldo Pavan², que recorda principalmente o primeiro livro de leitura. Esse senhor teve contato com os livros em torno de 1945 quando entrou na

¹ As pessoas entrevistadas reportam a essa cartilha como “Cartilha do Boi”, devido a primeira lição, que tinha como palavra BOI como estímulo, seguido das sílabas formadas pela letra B.

² Acervo Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação em Santa Catarina-GRUPEHME-SC. Criciúma, 04/11/2005.

escola. Lembra que iniciavam os estudos em uma cartilha e depois com um livrinho que ele denomina de “O Trabalho”. Em seguida, vinha o Segundo e o Terceiro Livro. A denominação do primeiro livro como “O Trabalho” está relacionada com o primeiro texto do livro que se chama “O Trabalho”. O trabalho foi um dos temas que aparece na série como texto que “direciona pelo exemplo” e convida ao trabalho. Carla Lourdes Nascimento diz que Henrique Fontes buscava mostrar as crianças “a importância do trabalho e a necessidade da criança usar sua energia em algo útil”. (2003, p. 88)

Dessa forma, de 1920 a 1950, todas as pessoas que foram crianças em Santa Catarina e que passaram pelos bancos escolares estudaram nos mesmos livros de leitura. Assim, gerações receberam os mesmos textos, junto com eles as lições de como ser no futuro um “bom cidadão”, ou como reflete Venera, um “homem” útil”. Boa parte desses textos apresentam a moral cristã, evidenciando a aliança entre Estado, Igreja e Escola na formação daqueles que apontam como futuro da nação.

Esse artigo busca discutir o documento “Série Fontes” como um dispositivo pedagógico preocupado em instaurar modelos de adultos, para as crianças, ou seja, modelos de “bons cidadãos”, modelos de civilidade.

Para tanto, a incorporação de saberes morais e higiênicos eram lições inscritas nesse dispositivo pedagógico, neles,

o aluno é convocado através das lições de leitura a internalizar o ‘o’ sentido que está, diretamente, relacionado a uma demarcação da realidade, será analisada enquanto dispositivo disciplinar. Este, por sua vez, demarca práticas normativas, distribuindo e hierarquizando conhecimentos que se desdobram em poder sobre o corpo e a mente. (VENERA, 2007. p. 131)

O Primeiro Livro de Leitura da Série Fontes, apresenta diversos textos construídos com um linguajar simples e curto, alguns em forma de versos que deveriam ser decorados diziam que “todo menino” devia ser desde criança trabalhador, obediente, educado, corajoso, honesto, prudente e caridoso. Devia evitar as brigas e não podia chorar. Fica evidente a relação de gênero expressa nesses textos, quem estava sendo preparado para exercer uma possível “cidadania”, nos moldes aceitos pela sociedade eram os “meninos”, podemos nos perguntar, que papéis, que conselhos eram dirigidos às meninas”? Para as meninas, coloca Carla de Lourdes do Nascimento, o idealizador da Série “julgava necessário educar para a vida doméstica, pois acreditava que a unidade familiar levaria à felicidade nacional” (2003, p. 29.) Para tanto, os textos exprimem três comportamentos que se esperava das meninas, futuras mulheres “companhia e auxílio, especialmente aos pais, e coragem, isto é, energia moral diante do perigo e da dor.” (Idem, p, 92).

Destaquei dos textos, o que segue, porque acredito que eles fazem uma síntese do que podemos chamar de preocupação com a alma da criança. Com o título “Boas qualidades e defeitos das crianças”, o texto discorre que

O menino *aplicado* ouve tudo o que diz o professor e por isso aprende com facilidade. O menino *leviano* e *vadio* nunca presta atenção às palavras do professor; cuida mais de observar as moscas do que de estudar as lições; ficará por isso *ignorante*. O menino *delicado* sabe agradecer às pessoas que lhe fazem algum favor ou lhe dão algum presente; cumprimenta as pessoas mais velhas; é

um menino *amável*. O menino *grosseiro* não agradece os favores que recebe, nem cumprimenta as pessoas de espeito; é um menino *desagradável*. O menino *serviçal* gosta de ajudar os outros; o menino *egoísta* cuida só de si. O menino *discreto* não fala a torto e a direito e sabe guardar segredos. O menino *agradecido* lembra-se sempre do favor que lhe fizeram e é amigo da pessoa que lhe fez bem. O menino *ingrato* esquece-se dos benefícios que recebe e não gosta do seu benfeitor. O menino que chega à escola à hora certa, é *pontual*. O menino *descuidado* chega sempre atrasado à escola e não prepara as suas lições³.

Percebe-se então, que de um lado o autor apresenta as conseqüências de práticas de “maldades” e em outro as honras das práticas “bondosas” e ainda, em um terceiro, compara as duas práticas. O objetivo dessas narrativas poderia ser o de levar os “meninos” a praticarem o “bem”, pois, o bem era sempre recompensado.

Estamos diante da dicotomia das idéias bem e mal, belo e feio; única verdade, idéias cristãs. A presença forte das idéias cristãs na Série pode ter sido, talvez, pela formação do autor Henrique Fontes. Embora ele não assinasse a Série, foi seu idealizador e organizador, selecionando os textos que compoem a obra. Suas convicções políticas, religiosas, ideológicas aparecem nos volumes. Ele era um homem católico praticante e buscou orientar “as crianças e os jovens nos princípios da moral cristã”. (NASCIMENTO, 2003, p. 28)

Para José Isaias Venera, a escrita da coleção Série Fontes deveria “produzir o ‘homem útil’, que seria “dócil para obedecer à norma que pode ser entendida como regra de conduta”. (2007, p. 134). Penso que para além do homem útil, esse material tenta construir um homem civilizado, junto com a idéia de civilizado traz as virtudes que deveriam ser inscritas nas crianças desde cedo. Poderíamos dizer que trata-se de “recursos para o bom adestramento” (FOUCAULT, 1998,p.143). Os textos desse modo foram utilizados para garantir a disciplina no intuito de fabricar “indivíduos”, a disciplina nesse sentido seria “ a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (idem)

Carlota Boto (2002), ao referir-se aos educadores da Renascença, enfatiza que a criança, naquele contexto,

é percebida pelo que lhe falta, pelas carências que apenas a maturação da idade e da educação poderiam suprir. Frágil na constituição física, na conduta pública e na moralidade, a criança é um ser que deverá ser regulado, adestrado, normalizado para o convívio sócia.l (Boto, 2002. p. 17)

A preocupação em construir tratados, códigos de civilidade especialmente voltados para a formação de jovens datam, segundo Norbert Elias (1990), do segundo quartel do século XVI com o clássico *De civilitate morum puerilium* (da civilidade em crianças) de Erasmo de Rotterdam. Pode-se inferir que os enunciados dos livros da Série Fontes, fazem parte de um “programa pedagógico” que busca também a construção da civilidade”, desencadeada a partir do século XVI.

O segundo livro de Leitura da Série Fontes traz 87 textos. O livro mede 13 cm de largura por 18 de altura e foi impresso também em papel jornal. Dos 87 textos para a

³ Primeiro Livro de Leitura (Série Fontes) adotado nas escolas públicas do Estado de Santa Catarina/ Fornecido gratuitamente pelo Departamento de Educação) Imprensa Oficial do Estado/ Florianópolis- 1945.

leitura das crianças que deveriam estar na antiga 2ª série primária, encontram-se narrativas, cartas, poesias, ditados, provérbios, hinos, e outros. Sobre o conteúdo desses textos encontramos religião, ciências, história, civismo e diria também conteúdos de ética.

O livro abre com o texto “Nossa Pátria” seguido pelo poema “Meu Brasil”, marcando a lição de civismo que deveria ser construída nas crianças. No final do livro uma propaganda de venda de mapas do Estado de Santa Catarina. Para construir um cidadão brasileiro era preciso encaminhar discursos que ressaltassem a pátria, assim os poemas de Antonio Gonçalves Magalhães (Canção do Exílio), Olavo Bilac (A Pátria) e os hinos da bandeira nacional e do Brasil fazem parte do corpo discursivo desse livro que alcançava crianças entre 8 e 12 anos em todo o Estado de Santa Catarina.

Como no primeiro livro, esse também traz muitas lições de civilidade, associados às práticas de higiene, como por exemplo, o texto número 26, intitulado “Do Nariz”, de D Antonio de Macedo Costa, que fala das regras de civilidade quanto ao nariz:

-Devem-se observar várias regras bem importantes:

1º Assoar-se sempre com um lenço, com todo o asseio, volvendo o rosto um pouco para o lado, e sem estrondo.

2º Não conservar o lenço na mão, nem gesticular com êle, nem traze-lo debaixo do braço, nem pô-lo sôbre a mesa ou na cadeira, mas dentro da algibeira, que é o seu lugar.

3º Levar a mão ao nariz, ou introduzir o dedo nas fossas nasais é desasseio e grosseria imperdoáveis, e além disso costume perigoso pelos incômodos que pode acarretar e de que nos podemos ressentir muito tempo depois. Devem, pois, os pais tratar com desvelo de fazer evitar isto aos meninos.

4º Há de se espirrar sem estrondo e guardando o asseio e modéstia conveniente⁴.

Regras de civilidade que “podem ser compreendidas como uma manobra para limitar e até mesmo negar a vida privada”. (REVEL, 1991, p. 169)

Em vários outros textos como os textos de número 12 e 13 (A cabeça e da cabeça e das orelhas), 20 (Os olhos), 30 e 31 (A Boca e A Boca), 36 e 37(O tronco e Atitude erecta), 42 (As pernas e os pés), 57 e 58 (Os braços e Dos braços); o corpo humano é apresentado de forma muito simples, expondo a função de cada parte. Seguindo a descrição de alguns, geralmente feita por Trindade Coelho (escritor português) aparecem noções de cuidados com parte do corpo ali enfocada, revelando a importância da higiene na saúde e no convívio social. Ao investirem no corpo, com suas especificidades para o livro de leitura, focando a forma como esse “corpo” deveria se apresentar na sociedade, os idealizadores do recurso pedagógico “Série Fontes”, aproximam-se do que Michel Foucault, 1987, coloca sobre “uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder”, no século XVIII. Michel Foucault apresenta a manipulação dos corpos em uma discussão acerca da disciplina e da fabricação de soldados. No entanto, os discursos que envolvem a docilidade dos corpos proliferam e alcançam “outros” corpos, no caso dos livros da série Fontes. Podemos inferir que a forma como ofereceu atenção aos cuidados com a postura e apresentação do corpo, seria mais um investimento da sociedade para construir “corpos dóceis”. Parece que, embora em outro contexto, há uma repetição de desejos nos discursos que circulam pelo ocidente, pois, “é dócil um corpo que pode ser submetido, ou

⁴ Segundo Livro de Leitura. Série Fontes. Adotado nas escolas públicas do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Tip. Livraria Central de Alberto Entres, 1933.

pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1998, p. 118.)

O adulto do futuro precisa saber se comportar na sociedade. O 2º livro traz alguns conselhos associados ao uso do corpo em público no texto “Não fica bem”: “assobiar na rua, rir com estrondo, sorrir ou fazer trejeitos a propósito de qualquer coisa, deixar descair o lábio inferior”(p. 50); [...] Ou, a forma como deveriam expressar-se em “Fica mal”: interromper uma pessoa que está falando, discutir calorosamente, pormenorizar demais durante uma narrativa, falar coisas que não interessam os outros, fazer trocadilhos de mau gosto, falar mais alto que os outros, ridicularizar alguém, ouvir com impaciência as outras pessoas[...] Ou ainda, “Defeitos que se devem evitar na sociedade” .

Essas indicações de modos para se viver em sociedade vêm, principalmente, do século XVI, tempo de “um intenso esforço de codificação e controle dos comportamentos” (REVEL, 1991. p 169). Pois, durante toda a modernidade percebe-se que se investiu em procedimentos de controle sociais mais severos, “através das formas educativas, da gestão das almas e dos corpos” que visavam encerrar “o indivíduo numa rede de vigilância cada vez mais compacta” (REVEL, 1991. p. 170) Tratam-se, pois, do que Norberto Elias coloca como o desenvolvimento do conceito de civilidade na sociedade ocidental. (ELIAS, 1990).

No terceiro livro de leitura da Série Fontes, os textos parecem seqüência do segundo livro, apresentando a regularidade dos discursos para imprimir um desejo de verdade. Há alguns textos que se referem ao funcionamento dos órgãos do corpo humano, bem como algumas regras de higiene e bom comportamento social. Apresentam também ditados, provérbios, poemas e fábulas. Os provérbios trazem sempre uma lição moral. Mas, as idéias da valorização da família e da pátria parecem ser uma marca muito presente nesse livro.

As referências ao valor da família abordam o “Amor filial”, as relações entre os irmãos, a comparação entre o amor de Deus e de nossos pais e também uma alusão àqueles que não possuem família, “aos desamparados”. (Terceiro Livro de Leitura, 1948. p. 10, 74, 75, 98, 99)

A maioria dos textos refere-se ao fortalecimento do amor à Pátria. Esses variam desde indicativos às datas comemorativas, como o Sete de Setembro, às alusões aos heróis nacionais e aos símbolos nacionais, principalmente a Bandeira que aparecem em 03 textos, o primeiro “A nossa bandeira”, trata de uma apresentação da mesma, o significado de suas cores e desenho, o segundo, na página 36 é o “Juramento a Bandeira” e por último na página 14º, a “Saudação a bandeira”. Ensinar as crianças a respeitar e honrar os símbolos nacionais, no sentido de construção de uma identidade nacional, tem sido uma das funções empreendidas pelas escolas.(CHAUÍ, 2004).

Além de reconhecer datas comemorativas, heróis nacionais e os símbolos da pátria, era necessário também mostrar a importância de ser patriota. No texto “ O Patriota” coloca que ser patriota não significa apenas servir o país em tempo de guerra, mas colaborar para “o rápido crescimento das riquezas nacionais, para o aperfeiçoamento intelectual e moral de sua Pátria, é um patriota, e pratica o verdadeiro, o são patriotismo” (p. 56). Mas, como todo o livro, a presença do pacto com a igreja é um atenuante, foi necessário repassar de Luiz Guimarães Júnior a “Oração pela Pátria”. (p. 62) e, associando a Pátria à idéia de família, o texto “Ordem e Progresso”, de Rita M Barreto,

ressalta que “ A Pátria é uma grande família. Ora, em uma família é preciso que todos de casa e, principalmente os chefes, tenham energia e caráter para que tudo corra bem.”

A obediência e o papel dos líderes se apresentam nesses discursos como elementos essenciais na construção do adulto futuro, pois o menino obediente, talvez seja o empregado que trabalhará com afinco, sem reivindicar; os líderes devem conduzir outras pessoas, mas, desde que não questione o modelo de sociedade que os textos apresentam, seguindo “a ordem” e o “progresso”.

Associado à preparação do patriota, o que considero ponto alto desse livro são os textos aconselhando as crianças (meninos) ao escotismo. Ao todo são cinco textos, os dois primeiros são bastante sutis, pois aparecem no rodapé de outros textos que apresentam também a idéia do valor da Pátria, como que completando a idéia veiculada no texto precedente. Por exemplo, depois do texto “Amor filial”, que fala dos sentimentos fraternais aparece o enunciado do *Código dos Escoteiros* “ O escoteiro é generoso e valente, sempre pronto a auxiliar os fracos, mesmo com perigo da própria vida”. (p. 10). E, na página seguinte após o texto “A Criança e o Dever”, que procura mostrar as crianças seu dever para com a pátria, outro enunciado do Código dos Escoteiros: “O escoteiro sabe obedecer, compreende que a disciplina é necessidade de interesse geral” (p. 11). No final do poema “ A Pátria”, um outro recorte do mesmo Código: “O escoteiro considera todos os outros escoteiros como seus irmãos, sem distinção de classes sociais.” (p. 21)

Depois desses pequenos anúncios sobre os escoteiros, na página 45, eis o convite em forma de indagação “Queres ser escoteiro?”. O pequeno texto apresenta uma série de prazeres para quem desejar experimentar a prática do escotismo como “gozar das delícias do campo”, como se as crianças daquela época não tivessem sido criados entre rios, matas virgens, beiras de lagoas, mares e até as montanhas. O texto mostra que os escoteiros seriam soldados pequenos “Com quatro companheiros forma uma patrulha, que será comandada por um dêles, que se chamará monitor” (p. 45) e ainda no mesmo texto “[...] e assim moço, serás feliz, forte, alegre, honesto, ciente de teus deveres e, quando homem, serás o escoteiro da Pátria, o defensor da tua amada Bandeira.” (46). Eis a criança como futuro patriota, eis a educação cívica num livro de leitura.

O último texto, mais no final do livro traz o título de “O escotismo”. Nele a visão de como os educadores ou aqueles que pensavam as políticas de educação no Estado viam as crianças:

É na infância que se prepara o homem. [...] os exemplos são moldes nos quais se deve formar a alma da criança. O que se adquire na infância -virtude ou vício-integra-se, no caráter e nêle desenvolve-se, tornando-se, com o tempo, hábito ou feição moral. [...] O escoteiro, assim como se robustece nos exercícios ao ar livre, apura os sentidos, desenvolve as faculdades e aprimora os sentimentos; torna-se sociável, fraternizando com os companheiros no convívio que os liga intimamente pela cadeia da solidariedade. [...] Assim essa instituição heróica e generosa é a escola primaria do civismo, na qual se devem matricular todos os meninos brasileiros que, amando o seu País, queiram aprender a vem servi-lo e honra-lo. (p. 92, 93, 94)

A Série Fontes desse modo se apresenta dentro de um modelo de dispositivo pedagógico, disseminado a partir da obra de Erasmo no século XVI, pois além da

“literatura erudita ou semi-erudita, Erasmo recorre a sabedoria das nações -aos provérbios, máximas, fábulas [...]” (REVEL, 1991. p. 171).

A organização do livro, seu conteúdo, mostra a forma lenta com que as orientações pedagógicas para a educação das crianças modificam-se na história. Anterior ao tratado de Erasmo para a civilidade das crianças, a história reconhece na Idade Antiga e Média, outras manifestações nesse sentido, como os tratados de educação e fisognomias, de Aristóteles a Cícero, de Plutarco a Quintiliano. E, também a produção que houve a partir do século XII, textos que se apresentam como instruções aos príncipes, tratados de cortesia e conselhos aos jovens. (REVEL, 1991. p. 171).

Considerações finais

No contexto de um suposto desejo de modernidade, em que certas práticas cotidianas deveriam ser substituídas por atitudes civilizadas, que envolviam desde a higiene do corpo às regras de portar-se em sociedade, ainda marcadas por um projeto de nação, e fortalecimento da identidade nacional, a Série Fontes parece ter cumprido seu papel de educadora da infância por décadas no Estado de Santa Catarina. No entanto, embora possamos pensar nas intenções dos editores ou do idealizador, por meio dos conteúdos dessa Série, é difícil alcançar as possíveis leituras realizadas pelas comunidades de leitores que eram basicamente as crianças.

Referencias

ARIÉS, Phillippe. **História social da criança e da família**. 2ª Ed. Rio de Janeiro LTC, 1981.

_____. Verbete para a Editora Eianudi. **Revista de Educación**. N. 281(1986). P. 5-17.

BOTO, CARLOTA. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, MARCOS Cezar e KUHLMANN, Moysés Jr. (org) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. P.11-60.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cézar. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. P.269-288.

CHARTIER, Roger. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p.257.

CHAUÍ, Marilena. Brasil: **Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. 58.

DONZELOT, Jacques. **Polícia das Famílias**. 2ª Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: Uma história dos costumes. Tradução, Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. , 1994. 1 v. 277 p.

FLANDRIN, Jean-Louis. **O sexo e o ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 1988. Cap. Infância e sociedade. A propósito de um livro de P. Áries.

FONTES, Henrique da Silva. **Série Fontes**. Florianópolis,SC. Edições de 1920-1951.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo, Loyola, 1996.

FREIRE, Maria Martha Luna. Educação e higiene: um discursos republicano sobre a criança. **Anais da ANPUH**. 2004. P. 4.

WWW.r.j.anpuh.org/anais/2004/simpósio%20Temático/Maria%20Martha%20de%20Luna%20Freire.doc

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI, Paulo Jr. (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GILES, Jacques. A individualização da criança. In: **História da Vida Privada**, v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p.311-329.

KENNEDY, David. As raízes do estudo da infância: história social, arte e religião. IN: KOHAN, Walter Omar e KENNEDY, David. (orgs.). **Filosofia e infância**. Petrópolis, RJ, 1999.

KOAN, Walter O . **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

KUHLMANN, Moisés. A circulação das idéias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, MARCOS Cezar e KUHLMANN, Moysés Jr. (org) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.p. 459-503.

LOURENÇO, Leila. Lembranças, registros e percepções do processo de ensino aprendizagem. In: **Escola Casemiro Stachurski: das aulas particulares/comunitárias ao ensino público municipal**. Série Cadernos da história da educação das escolas da Rede Municipal de Criciúma. Criciúma: Editora da UNESCO, 2005.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 77-96.

MONTEIRO, Jaecyr. **Nacionalização do ensino: uma contribuição à história da educação**. Florianópolis: editora da UFSC, 1984.

NASCIMENTO, Carla de Lourdes. **Sagrado Dever é Servir à Pátria: a educação cívico-patriota na Série Fontes**. Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2003.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (org.). **Educação da infância: História e Política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 73-97.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Com a palavra o Senhor Presidente José Sarney ou como entender os meandros da linguagem do poder**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1989

RABELO, Giani. **Entre o Hábito e o Carvão: Pedagogias Missionárias no Sul de Santa Catarina na Segunda Metade do Século XX**. Porto Alegre, UFRGS. 2008. 414 f.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: ARIÉS, Philippe e DUBY, Georges. **História da vida privada: Da Renascença ao século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. IN: **Educação & Sociedade**. V. 26. n. 91. Campinas: CEDES, 2005.

VENERA, José Isaías. **Tempo de Ordem: a construção discursiva do homem útil**. Itajaí: UNIVALI, 2007.

VEYNE, Paul. O império Romano. In: **História da Vida Privada, v. 1**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

VIRTUOSO, Tatiane dos Santos e RABELO, Giani. Infância no Estado Novo: Cartilha Getúlio Vargas para crianças. In: **Anais dos III simpósio Nacional de História Cultural: Mundos da Imagem do Texto ao Visual**. Florianópolis: UFSC, 2006.

VIRTUOSO, Tatiane. **Representações da Campanha de Nacionalização do ensino - experiências de Criciúma (1930 -1945)**. Trabalho de Conclusão de Curso. Criciúma:UNESC, 2004.

WADSWORTH, E. James. Monocorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência á infância no Brasil. In: **Revista Brasileira de História: infância e adolescência**. São Paulo: Anpuh, 1999.

A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU: ALGUMAS REFLEXÕES HISTÓRICAS

Dênis Wagner Machado
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
dtron_rs@hotmail.com

Berenice Corsetti
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
cor7@terra.com.br

Resumo

Esta comunicação tem como principal objetivo compreender como se deu a histórica construção do discurso pedagógico de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Articulando texto e contexto, relativizamos a vida do filósofo genebrino as suas obras de maior preponderância, conectando-as as conjunturas espaço-temporais. Para tanto, adotamos como fundamento teórico-metodológico de nosso trabalho a metodologia histórico-crítica. Percebemos que a proposta rousseuniana de educação defendia a construção de uma sociedade emancipadora. O discurso conscientizador de Rousseau sugeria uma ação contra a servidão intelectual e moral, propagada pela soberania francesa. Rousseau proclamava em seus escritos uma educação fundamentada na emancipação dos povos com o desígnio de edificar uma sociedade mais justa, democrática e cidadã.

Preâmbulo

Esta comunicação tem como principal objetivo compreender como se deu a histórica construção do discurso pedagógico do filósofo, teórico político e compositor autodidata, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Para tanto, investigaremos suas obras de maior relevância internacional, além de outros trabalhos desenvolvidos acerca do mesmo. Conectando autor e produção ao espaço e tempo histórico, delimitamos nossa pesquisa ao período de vida do filósofo. Para tanto, adotamos como fundamento teórico-metodológico do nosso trabalho a metodologia histórico-crítica. Deste modo, articulando texto e contexto, tratando as obras como fontes históricas, pretendemos perceber como se deu a construção da proposta rousseuniana de educação. Sabendo que o autor assinou todas as obras que escreveu, não se valendo de pseudônimos, por acreditar que estaria fazendo o melhor como cidadão de seu tempo. Em seus escritos, Rousseau divulgava uma educação fundamentada na emancipação dos povos com o desígnio de edificar uma sociedade mais justa, democrática e cidadã. Sugerindo ações contra a servidão intelectual e moral, propagada pela soberania francesa, Rousseau vai construir discursos de conscientização, defendendo a retomada de uma sociedade livre, fraterna e igualitária.

Empenhei-me em expor a origem e o progresso da desigualdade, o estabelecimento e o abuso das sociedades políticas, na medida em que essas coisas podem ser deduzidas da natureza do homem pelas simples luzes da razão e independentemente dos dogmas sagrados que conferem à autoridade soberana a sanção do direito divino. Conclui-se desta exposição que a desigualdade, sendo quase nula no estado de natureza, extrai sua força e seu crescimento do desenvolvimento de nossas faculdades e dos progressos do espírito humano e torna-se enfim estável e legítima pelo estabelecimento da propriedade e das leis. Conclui-se ainda que a desigualdade moral, autorizada unicamente pelo direito positivo, é contrária ao direito natural todas às vezes em que não coexiste, na mesma proporção, com a desigualdade física; distinção que determina suficientemente o que se deve pensar a esse respeito da espécie de desigualdade que reina contra a lei da natureza, seja qual for a maneira por que a definamos, uma criança mandar num velho, um imbecil conduzir um homem sábio e um punhado de gente regurgitar de superfluidades enquanto a multidão esfaimada carece do necessário. Jean-Jacques Rousseau. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Martins fontes, 1999, p.243

Jean-Jacques Rousseau: Vida e obras

Para auxiliar a narrativa que transcorrerá recorreremos a dois trabalhos, e para aqueles interessados, recomendamos duas obras de grande valia utilizadas por nós: *Compreender Rousseau*, de Matthew Simpson (Vozes, 2009) e *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens* (Martins Fontes, 1999). O segundo livro citado tem tradução de Maria Ermantina Galvão e traz uma cronologia da vida de Rousseau, distribuída em seis momentos distintos, assinada por Jacques Roger. Matthew Simpson, autor do primeiro livro mencionado, é mais enxuto, divide-a em apenas três momentos. Coincidentemente, ambos os escritores mencionados são condizentes em demarcar a primeira fase da vida de Rousseau entre os anos de 1712 e 1742.

Em 28 de junho de 1712, em Genebra, na Suíça, nasceu Jean-Jacques Rousseau. A morte da mãe durante o parto, o distanciamento crescente do pai e o caos da sua vida pessoal levaram-no a dezenas de viagens, afetos e querelas. Fugido de casa ainda muito jovem, viverá um período rico de autoeducação com ajuda da Baronesa de Warens, Françoise-Louise de la Tour (1699-1762). Em 1728, meses depois da morte Isaac Newton (1643-1727), Rousseau rejeitou sua fé protestante e tornou-se católico. Mais tarde, quando adulto, voltaria a converter-se ao calvinismo. Valeu-se das duas maiores religiões da história moderna, teve pouco apreço por ambas e foi perseguido pelas duas. As discussões filosóficas, muitas sobre Voltaire (1694-1778) inclinara-o para o cultivo de seus talentos literários. Coincide com este momento, a leitura de competentes filósofos e pensadores franceses do século anterior.

Alguns anos mais adiante no tempo, a comunidade onde Rousseau estava inserido envolveu-se com o amparo das opiniões de um bispo católico chamado Cornelius Otto Jansen (1585-1638). Este “ênfatizava a doutrina do pecado original e a incapacidade de uma pessoa alcançar a salvação sem a graça divina” (SIMPSON, 2009, p. 23). Embebido das ideias de Santo Agostinho (354-430), professava que toda alma humana advinda depois do pecado original seria “corrupta e incapaz de obter salvação por seu próprio mérito” (SIMPSON, 2009, p. 23). Ainda vale mencionar que nesse primeiro período demarcado por Simpson e Roger, Rousseau, em Lyon, exercerá o trabalho de tutor para os filhos de um nobre local. Essa precursora experiência como professor substanciou ao

genebrino as formulações acerca de educação que o distinguiriam para o resto de sua vida.

Matthew Simpson chamará o próximo período da vida de Rousseau (1742-1762) de *Ascendência*. Jacques Roger divide-o em dois momentos distintos, *Os anos parisienses* (1742-1756) e *A solidão de Montmorency* (1756-1762). De fato, em Paris, diante de tantos e cobiçosos jovens, a chegada de Rousseau, num primeiro momento, não teve grande alarde. O que lhe ajudou imensamente com certeza foi a rede de relacionamentos do período anterior, que lhe geriu as recomendações que precisava para ter acesso aos círculos sociais mais altos da cidade.

Data desse momento também, o nascimento dos filhos de Rousseau com Thérèse Levassier (1721-1801), motivo de grandes controvérsias até os dias atuais, pois, que educação poderia propor alguém cujos filhos foram abandonados nas rodas de enfeitados? Datado desse período temos a publicação de *O espírito das leis*, de Charles de Montesquieu (1689-1755), considerando que *O contrato social* de Rousseau levou cerca de vinte anos para ser escrito, é possível que esse trabalho tenha tido alguma influência nas obras subsequentes do genebrino. Mas, segundo Simpson, o evento mais significativo da vida de Rousseau durante esta fase da sua vida foi o *insight* que teve em julho 1749 ao percorrer a estrada para Vincennes a fim de visitar seu amigo Denis Diderot (1713-1784), preso por defender no livro *Carta sobre os cegos* uma variante radicalista da tese de John Locke (1632-1704) acerca da “tela em branco”.

Diderot argumentou que todas as ideias e as muitas emoções derivam da experiência e da reflexão, ao invés de ser algo inato na alma. Essa teoria parecia desafiar a crença ortodoxa de que os humanos são, por natureza, pecadores e minar as muitas provas da existência de Deus, que se baseiam na tese de que a ideia de Deus é inata à mente (SIMPSON, 2009, p. 30).

O *insight* de Rousseau recaiu sobre a confiança implícita de que são os vícios que “corrompem o caráter das pessoas, as injustiças que permeiam seus arranjos sociais e as infelicidades das quais sofrem vem das escolhas humanas, e não de Deus ou da natureza” (SIMPSON, 2009, p. 183). Este pensamento o impregnou de uma maneira que acabou marcando profundamente sua filosofia e suas obras dali em diante, a saber, destacam-se: *O Discurso sobre as ciências e as artes* (1751), *O Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade* (1753), e por fim, *O contrato social (Do contrato social, ou princípios do direito Político)* e *Emílio* (ambos de 1762).

Em janeiro de 1751 foi lançado *O Discurso sobre as ciências e as artes*, neste trabalho, premiado pela Academia de Dijon, Rousseau refletiu sobre a natureza da sociedade, opondo o progresso da ciência e da arte ao progresso da moral, argumentando que o admirável desenvolvimento da Renascença não estaria conectado ao alargamento da cultura e da felicidade humana. A vida e os seus arranjos sociais estaria ameaçada pela corrupção da moral e dos costumes. Para explicar seu ponto de vista, Rousseau recorreu a uma reconstrução histórica apresentando a ascensão e queda de grandes civilizações do passado (Egito, Constantinopla, Grécia, Roma, entre outras). A estas, associou a contemplação das artes e ciências a manutenção do luxo e das riquezas materiais. Amplas geradoras de opressão e tiranias institucionais, seriam elas as portadoras e divulgadoras do egoísmo, da mesquinha e da desonestidade entre os

homens. A despreocupação com a moral e a com felicidade humana seriam, portanto, resultado dos avanços de outros setores da vida concreta. Para ilustrar esse processo de degeneração (moral, social e político), Rousseau recorreu a um delineamento da passagem do homem do estado de natureza, marcado especialmente por um sentimento de igualdade para com o próximo, para um estado de civilidade, caracterizado pelas injustiças e desigualdades de sua sociedade.

No ano de 1753 o Rei Luís XV (1710-1774) da França dissolveu o parlamento parisiense por conta de uma polêmica envolvendo a doutrina de Cornelius Jansen. A revolta só não foi maior, pois data desse período o primeiro desagrado coletivo acerca de Rousseau, que acabou chamando para si as discussões que ocorriam em torno da música francesa, outro palco a qual Rousseau se dedicará. Luís XV bisneto de Luís XIV, ascendeu ao trono com apenas cinco anos. O reino teve dois regentes antes de o soberano atingir a maioria, quando tal, Luís XV governou sem Primeiro-Ministro, dirigindo, sobretudo as relações exteriores. Mas o início de seu governo é marcado principalmente pela persistente campanha de perseguição aos protestantes que promoveu. Mais tarde, conhecido por seus caprichos, seu governo destacar-se-ia principalmente no plano da intelectualidade e das artes. Justamente os principais domínios das críticas de Rousseau.

Em meio aos tumultos sobre Jansenismo de 1753, a Academia de Dijon anunciou um novo concurso, desta vez questionando qual era a origem da desigualdade entre os homens, e se tal desigualdade era justificada pelas leis naturais. Rousseau retirou-se ao campo e produziu sua resposta, impactante e demasiadamente radical, envio-a a tempo, mas sabia que ela não teria a mesma aceitação que o primeiro *Discurso*. Veio a chama-la de *O Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade*. Não venceu o prêmio, mesmo assim, publicou seu conteúdo em 1755.

Colocado de maneira mais simples, ele argumentou que a desigualdade está enraizada na vaidade e na ganância, o que faz com que as pessoas sintam uma alegria secreta diante da pobreza e da miséria dos outros. Essa tese, contudo, não era tão original, pois, como o próprio Rousseau sabia, já havia sido defendida no século anterior pelo filósofo inglês Thomas Hobbes. A parte revolucionária da teoria de Rousseau era sua reivindicação de que a vaidade e a ganância não eram partes essenciais da natureza humana, mas sim produtos de arranjos sociais injustos. Consequentemente, foi capaz de ratificar sua teoria da “bondade natural dos homens”, até mesmo diante das óbvias crueldades e injustiças do mundo ao seu redor. Ele as interpretou como um tipo de corrupção de uma condição humana original. Quando desenvolveu esse *insight*, ele não somente influenciou as ciências da sociologia e psicologia social, mas também estabeleceu a fundação para uma nova filosofia política e teoria educacional (SIMPSON, 2009, p. 35).

A França se encontrava amarrada ao seu passado medieval e embora se dividisse em três estamentos básicos (clero, nobreza e plebe), outros grupos e categorias sociais tornavam a sociedade demasiadamente estratificada, demandando atenções concentradas, caso dos latifúndios. O contexto social que Rousseau descreve tem espelho nos aspectos sócio-políticos de sua contemporaneidade. Todavia, os pensadores mais conservadores se opuseram ao seu trabalho. A doutrina rousseauiana expressa nesse *Discurso* pretendia recuperar a consciência de liberdade individual originária. Um

dos meios para se buscar isso era demonstrar como o surgimento da desigualdade entre os homens estava atrelado ao juízo de propriedade e das leis de regimento. Como nos assegura Streck, “a ideia de propriedade é vista por ele como fator principal para a criação das desigualdades” (STRECK, 2008, p. 28). Destarte, também “as distinções políticas levam necessariamente às distinções civis. A desigualdade, ao crescer entre o povo e seus chefes, logo se faz sentir entre os particulares” (ROUSSEAU, 1999, p. 235).

Por desigualdades é preciso ter em mente que a questão não se pretendia limitar as razões econômicas. Rousseau por sua vez, vai entender que as questões monetárias eram paralelas a outras questões, como as políticas, e que unidas, constituíam o verdadeiro ápice da cadeia hierárquica. Como professou Rousseau “a riqueza, a nobreza ou a posição, o poder e o mérito pessoal são em geral as principais distinções pelas quais os homens se medem na sociedade” (ROUSSEAU, 1999, p. 237). O direito divino, por exemplo, tão providencial aos monarcas, seria apenas uma das possibilidades de origem das desigualdades. Ao negar veemente que Deus concedeu a estes o direito de governar sob os outros, portanto, o direito de uns poucos de mandar e o dever submisso de outros tantos de obedecer, Rousseau concebeu que as instituições estavam formando o tipo de pessoa que mantinha o *status quo*. Não é a toa que mais tarde, no *Emílio*, Rousseau afirmará que não poderia encarar as instituições públicas como colégios. Rousseau colocará também que “os cidadãos só se deixam oprimir na medida em que, arrastados por uma cega ambição e olhando mais para baixo do que para cima de si, passam a apreciar mais a dominação que a independência” (ROUSSEAU, 1999, p. 236).

Rousseau, na verdade, reformulou a pergunta feita pela Academia propondo-se assim a responder “por que existem pessoas de diferentes posições políticas, sociais e econômicas e essas desigualdades são moralmente justificáveis?” (SIMPSON, 2009, p. 88). Não é difícil imaginar a recepção da resposta de Rousseau, principalmente entre as classes mais abastadas, sobretudo na corte de Luís XV. A desigualdade não era nada mais do que uma vaidade, uma construção humana, este era o ponto nefrágico para o genebrino. Conforme Simpson, Rousseau conseguiu explicar “a origem da desigualdade através de uma teoria de como a humanidade se movia (ou deveria ter se movido) do estado da natureza, no qual não havia desigualdade, para os arranjos atuais das coisas em que a desigualdade é difusa” (SIMPSON, 2009, p. 95). Usando uma analogia retirada das ciências físicas “o estado da natureza de Rousseau era bastante parecido com o âmbito do físico das entidades reais e interações. Isto é uma abstração que nunca poderia existir como tal, mas que ajuda a explicar o que realmente existe” (SIMPSON, 2009, p. 105).

Concluindo, a unção dos dois *Discursos* produzidos por Rousseau procurou demonstrar a gradativa corrupção da natureza humana enquanto parte de uma sociedade. Contudo, Rousseau teve presente também um outro pensamento, a de que “os indivíduos mudam à medida que suas sociedades mudam, e que a sociedade muda à medida que seus membros mudam, tudo numa relação causal complicada com o clima, agricultura e o mundo material de um modo geral (SIMPSON, 2009, p. 99)”.

Não muito distante no tempo e no espaço (1755), Portugal foi abalada por um assombroso terremoto, onde morreram, segundo registros históricos, milhares de pessoas. Incólume, Voltaire escreveu a sua famigerada *Carta sobre o terremoto de Lisboa* onde argumentou “que tal evento prova que não existe um Deus providencial cuidando da

vida humana” (SIMPSON, 2009, p. 37). Impávido, Rousseau respondeu escrevendo a *Carta a Voltaire sobre a Providência*, argumentando que “os seres humanos, e não Deus, decidiram que as pessoas deveriam morar em prédios altos e em cidades densamente povoadas, até mesmo onde os terremotos são ocorrências comuns” (SIMPSON, 2009, p. 38). Deste modo, Rousseau questionava “se um terremoto então destrói a cidade e as pessoas são feridas por causa das suas próprias escolhas, como isso pode deixar de provar a existência de Deus?” (SIMPSON, 2009, p. 38). A carta veio a público em 1759, respondendo esse questionamento, Voltaire escreveu a obra *Cândido, ou o Otimismo*.

Pensando em encontrar um meio para exercício da bondade natural do homem, Rousseau escreveu duas pérolas: *O contrato social* e *Emílio*. Publicados com apenas dias de diferença um do outro, em 1762, ambos foram sumariamente banidos da França. O primeiro é um reforço ao debate em torno da natureza e dos limites das obrigações de ordem política e legitimidade dos domínios de opressão, iniciado em seu segundo *Discurso*. Neste novo escrito, oferece “uma alternativa ideal a um sistema político, no qual todos os cidadãos seriam tratados como iguais e livres, um sistema que mereceria a fidelidade de seus cidadãos, pois expressaria seus desejos e promoveria o bem de todos” (SIMPSON, 2009, p. 40). Emílio foi à obra máxima que Rousseau destinou ao tema da educação. Neste, “apresentou uma plano detalhado dos princípios a serem seguidos em cada etapa do desenvolvimento infantil e juvenil com vistas a formar um cidadão ao mesmo tempo disciplinado e livre” (ROUSSEAU, 2011, p. 7). Tentando provar um ponto, que tudo que se origina da natureza é bom, mas degenera nas mãos do homem, Rousseau questionava a validade de se depositar nas mãos dos homens o problema da educação. Deste modo, propunha que as crianças tivessem a oportunidade de serem educadas livre e espontaneamente.

A educação - segundo Rousseau - não deve ter por objectivo a preparação da criança com vista ao futuro ou modelá-la de determinado modo; deve ser a própria vida da criança. É preciso ter em conta a criança, não só porque ela é o objecto da educação - a pedagogia da essência estava pronta a fazer certas concessões neste sentido -, mas, primordialmente, porque a criança é a própria fonte da educação. É a partir do desenvolvimento concreto da criança, das suas necessidades e dos seus impulsos, dos seus sentimentos e dos seus pensamentos, que se forma o que ela há-de vir a ser, graças ao auxílio inteligente do mestre. Os educadores não podem ter outras pretensões; seriam absolutamente nocivas. A existência do homem tornou-se o fulcro da sua educação (SUCHODOLSKI, 1984, p. 39-40).

Se em *O contrato social* Rousseau pretendeu descrever uma organização política ideal, é no *Emílio* que o genebrino se esforça em mostrar as formas de se projetar uma emancipação por intermédio da educação. Como nos apontará Streck “o contrato social está colado à educação [...] e toda educação do *Emílio* é conduzida para que ele possa, no fim, viver numa sociedade regida pelo contrato” (STRECK, 2008, p. 27). Comparando o segundo *Discurso* de Rousseau e o *Emílio*, a principal diferença que se obtém é na escala, como nos aponta Simpson, “ambos descrevem um processo de mudança e desenvolvimento do caráter humano, o “Discurso” explica em termos da humanidade em geral e *Emílio* sobre o desenvolvimento de um único jovem” (SIMPSON, 2009, p. 149).

A liberdade do estado de natureza, sistematizada no Discurso da desigualdade, ou a liberdade da infância de Emílio, caracteriza-se pela total independência do homem em relação aos semelhantes. A liberdade moral ou civil, conquista de Emílio na adolescência e do homem social por ocasião do pacto social legítimo, representa uma mudança qualitativa na medida em que a simples independência da vida solitária é substituída pela autonomia no convívio social. Rousseau articula, portanto, a liberdade natural como significando independência e a liberdade moral ou civil como autonomia (HARTAMANN, 2001).

Com o lançamento de *O contrato social e Emílio*, em 1762, Rousseau tornou-se inimigo público. Suas obras foram proibidas, apreendidas e queimadas, pois incitavam a falta de respeito para com os reis ao mesmo tempo em que lançava críticas demolidoras à religião cristã. Errante, em 1766, temendo pela vida, refugiou-se na Inglaterra a convite de David Hume (1711-1776). A parceria não foi benéfica e o genebrino voltou à França. Nos seus últimos anos de vida tornou-se testemunha da história: em 1773 foi suprimida a ordem dos Jesuítas; em 1774 faleceu o rei Luís XV da França e em 1776 foi declarada a independência das colônias inglesas da América. Jean-Jacques Rousseau vem a falecer em 1778 e por muito pouco não testemunhou a queda da Bastilha, em 1789.

O século de Rousseau é o mesmo em que a responsabilização pela educação se deslocou da Igreja para o Estado. Também é o século das luzes, do enciclopedismo, do esfacelamento da razão, da revolução industrial, da produção em larga escala e do liberalismo econômico professado pelo economista e filósofo escocês Adam Smith (1723-1790). Mas o genebrino, como Diderot e Voltaire, não falava para reis, nobres ou mesmo para o clero, estes “começam a falar em nome de uma nova categoria social que surge naquele momento histórico: o povo” (STRECK, 2008, p. 19).

Originalidade de pensamento

Numa primeira leitura, Rousseau aparenta continuar a pedagogia idealizada por Comenius (1592-1670), pois ambos empregaram a noção de natureza da criança. Entretanto, o genebrino diferencia-se por enxergar a mesma de forma empírica, sem imposições ao homem, onde este deveria estar liberto dos regimes que o trancafiariam, podendo então retornar ao estado natural, pois a realidade que interessava a Rousseau era a de uma natureza boa, prática e útil ao homem, onde se prevalecesse à independência pessoal, onde a educação tivesse um papel preponderante dentro desse aspecto, e finalmente, onde se promulgasse a bondade das pessoas.

Tendo como ideia central que é na sociedade o único lugar em que o homem natural poderia se tornar moral, o grande dilema de Rousseau girou em torno da questão: formar um homem ou formar um cidadão para a sociedade?

Segundo Bogdan Suchodolski “a pedagogia de Rousseau foi à primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e de criação de perspectivas para uma pedagogia da existência” (SUCHODOLSKI, 1984, p. 40). Influente, Rousseau concebeu as bases reflexivas deste novo posicionamento, contribuindo para os debates vindouros que adviriam da oposição das duas tendências basilares “uma pedagogia baseada na essência do homem e uma pedagogia baseada na existência do homem” (SUCHODOLSKI, 1984, p. 8).

Passados trezentos anos do nascimento do genebrino, a pergunta de Danilo Streck, feita em 2004, parece ainda mais retumbante: **onde está Rousseau hoje?** Arriscamos supor que esteja onde o próprio Streck indicará, numa *educação inconforme*, numa educação que “possa estar em toda parte, mas (também) nas margens (pois é lá que) ela parece ter o *habitat* original, porque é a partir das necessidades concretas que a sociedade se reinventa” (STRECK, 2008, p. 85).

Talvez Rousseau esteja nos movimentos de protesto e ocupações que tomaram as ruas do mundo de 2011 para cá. Reunindo estudantes, artistas e ativistas, da Grécia ao Chile, todos reivindicando, de liberdade à educação, todos se expressando com linguagens que ainda não foram completamente decifradas. Se as respostas de Rousseau já não respondem as ânsias de nosso tempo, olhemos então, como nos recomenda Streck, para suas perguntas e assim procuremos indícios que nos façam avançar. Qual será o nosso *insight*?

Rousseau pode não ter estado presente fisicamente, mas seu espírito de emancipação se fez sentir na América Latina. Não obstante, pontos de vista e graus de influencia podem variar, mas inegáveis são as conexões possíveis entre Rousseau e José Martí (1853-1895), ou ainda, entre Rousseau e Paulo Freire (1921-1997). O parágrafo-citação na primeira página, por exemplo, poderia muito bem ter sido escrito por Manoel José do Bomfim (1868-1932). Sabe-se que o sergipano, assim como Simón Bolívar (1783-1830), leram Montesquieu, Voltaire, Rousseau entre outros pensadores europeus. Boleslao Lewin em *Rousseau en la independencia de latinoamerica* se esmera em apresentar uma rica documentação que infelizmente não poderá ser delineada aqui. Ademais, o livro *Rousseau & a Educação* de Danilo Streck também se dedica a tal empreendimento.

Considerações finais

De modo geral, a voz de Jean-Jacques Rousseau compartilha semelhantes desafios ao dos professores e professoras da contemporaneidade. Salvas suas determinações temporais, denunciar as sociedades as quais faziam parte, apontando as convenções, os formalismos e as legitimidades causadoras das desigualdades. Humanitário, talvez profético, Rousseau vislumbrava as possibilidades emancipadoras dos sujeitos ao acreditar que a autonomia destes provinha não da mera possibilidade, mas sim de uma válida obrigação.

A distinção de Rousseau frente aos demais pensadores do seu período foi marcante. Enquanto estes viam o povo como classe emergente, mais especificamente, como burgueses, Rousseau privilegiará “na sua compreensão o povo empobrecido” (STRECK, 2008, p. 19). Rousseau foi e ainda é um soberbo pensador utópico, pois para este, como bem colocou Danilo R. Streck, “a possibilidade da utopia é baseada no potencial humano de perfectibilidade que, por seu turno, deriva da capacidade de auto realização” (STRECK, 2008, p. 28).

Rousseau acreditava que a mudança teria de vir do povo e que um dos caminhos essenciais para isso acontecer seria pela via da educação. A riqueza cultural da Europa proporcionou-lhe a uma incomum formação histórica e cultural que acabaram por transformar os marcos teóricos de sua autoeducação, forjando para si, um pensamento com qualidades próprias.

Este trabalho buscou verificar as bases do discurso pedagógico de Jean-Jacques Rousseau, construindo uma narrativa permeada por um fio condutor que explicitasse as contribuições e ambivalências deste pensador. A intencionalidade, o viés político, não poderia estar esvaziado, do contrário, alimentou-se dos conflitos e tensões da vida contemporânea de um Brasil, de um mundo, que continua abrigando enormes desigualdades entre ricos e pobres.

Referencias

- HARTAMANN, Mauri. **A liberdade enquanto tema central que unifica o pensamento de Rousseau**. 2001. 106 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2001. Disponível em: <
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200115242005019004P0> >
Acessado às 18h09min de 17/07/2012.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **O contrato social**. Porto Alegre: L&PM, 1762/2011.
- SIMPSON, Matthew. **Compreender Rousseau**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- STRECK, Danilo Romeu. Sobre permanências, mudanças e cidadania (Pedagogia histórico-crítica). In: STRECK, Danilo Romeu. **Correntes Pedagógicas** - uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: Celadec, 2005. p. 87-106.
- _____. **Rousseau & a educação**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. 3. Ed. Lisboa: Horizonte, 1984.

A DÉCADA DE 1950 E AS MÚLTIPLAS RELAÇÕES ENTRE OS MUSEUS E A EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O CURSO DE ORGANIZAÇÃO DE MUSEUS ESCOLARES DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL (1958)

Ana Carolina Gelmini de Faria
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
carolina.gelmini@ufrgs.br

Resumo

O presente estudo tem por objetivo analisar a importância da década de 1950, em especial no ano de 1958, para os estudos do campo dos museus sobre o potencial educativo destas instituições, apresentando publicações - nacionais e internacionais - e evento realizado pela área museológica que contribuíram para debates intelectuais sobre a relação museu e Educação, dando ênfase nas visitas escolares. Nesta perspectiva é investigada uma experiência ocorrida no Museu Histórico Nacional em 1958 por solicitação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP): o *Curso de Organização de Museus Escolares*, atividade que envolveu tanto o desejo de profusão de museus escolares em diferentes Estados do país, como o desafio do Curso de Museus de ministrar seus conteúdos a fim de aplicá-los na perspectiva de museus escolares.

MUSEU HISTÓRICO NACIONAL:

A CONSTRUÇÃO DO POTENCIAL EDUCATIVO DA CASA DO BRASIL

Nos estudos sobre a história dos museus, diversas ciências, além da própria Museologia, colaboram nas investigações da prática museal. Gonçalves (2007) aponta que a Antropologia, a Sociologia e a História são algumas das abordagens que somam no processo de reflexão. Por ser um instrumento aplicado para usufruto da sociedade, o museu possibilita ilimitadas interfaces, e um campo de investigação que tem muito a contribuir é a História da Educação.

A História da Educação é capaz de abranger estudos que vão do ensino institucionalizado aos processos de aprendizagem e socialização não-oficiais, tornando-se um campo de múltiplas pesquisas (STEPHANOU; BASTOS, 2005). Embora tenha como destaque a cultura escolar, a História da Educação permite ultrapassar este limite, explorando, como Dominique Julia aponta, “modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que concebem a aquisição de conhecimentos e habilidades” (2001, p.11).

Os diálogos entre a Museologia e a Educação têm um potencial inestimável e as relações entre ambos já se manifestam há tempos. No Brasil, por exemplo, o Museu Real - atual Museu Nacional de História Natural - além de ser um apoiador e promovedor das atividades de ensino desde sua fundação, em 1818, declarou sua tendência educativa em regulamento em 1916, desenvolvendo atendimentos escolares que culminaram na criação de um serviço educativo específico para os visitantes na década de 1930 (LOPES, 1997). Este é apenas um exemplo da apropriação dos museus como espaços de construção de

conhecimento, posição que implicou gradativamente no aprofundamento de estudos sobre Educação a fim de embasar estas instituições culturais enquanto ferramentas para a aprendizagem.

O Museu Histórico Nacional, fundado em 1922, também expressou esse papel educativo desde sua criação. Tendo como funções a salvaguarda e a exibição da história da nação por meio do patrimônio, funcionários desta instituição valorizaram a comunicação e a apropriação do passado, desenvolvendo ao longo das gestões diversas ações educativas que o tornaram uma referência no cenário museológico brasileiro. O decreto de criação nº15.596 de 02 de Agosto de 1922, bem como as palavras do idealizador, Gustavo Barroso, no Jornal *A Pátria* em 24/08/1922 ressaltavam esse compromisso educativo:

Será da maior conveniência para o estudo da História da Pátria reunir objetos a ela relativos que se encontram nos estabelecimentos oficiais e concentrá-los em museu, que os conserve, classifique e exponha ao público e, enriquecido com os obtidos por compra ou doação ou por legado, contribua, como escola de patriotismo, para o culto do nosso passado (BRASIL, 1946, p.03).

O Museu Histórico Nacional não será somente um organismo receptor, um depósito de coisas históricas. [...] Não, ele será também um organismo vivo, como um coração histórico da Pátria, que pulsará e derramará pelo país o interesse e o amor pelo Culto da Saudade, quer publicando seus anais, documentos, peças de erudição, trabalhos notáveis, cópias, fotografias, enfim, tudo quanto se relacione com a História, quer revivendo em cursos especiais, em conferências públicas, em leitura e outros meios de publicidade as nossas melhores tradições, [...] além do que farão, naturalmente, os seus visitantes, as suas coleções (Barroso, 1922, apud BRASIL, 1989, p.05).

Gustavo Barroso foi o fundador e o primeiro diretor do Museu Histórico Nacional, atuando na instituição por 36 anos até 1959 - interrompidos somente no período de 1930 a 1932 devido a seu afastamento forçado, por questões políticas. Para este intelectual e equipe, o museu era um grandioso projeto destinado à salvaguarda e à exposição das relíquias do passado, cultuando o sentimento nacional através da lembrança de grandes realizações e homens tidos como heróis.

Para Magalhães (2004) ao exercer o papel de guardião o Museu Histórico Nacional buscou o controle das produções do passado nacional, por meio do culto, do ensinamento e da projeção da nação. Por este exercício, passou a reivindicar o título de *Casa do Brasil*, cognome que foi apropriado tanto nos discursos dos funcionários como pelos veículos de comunicação da época:

Na sua estática - como o único Museu Histórico federal - e na sua dinâmica - como estabelecimento universitário de aperfeiçoamento dos estudos conexos com a história nacional - a esta Repartição cabe de direito o nome da Casa do Brasil (BRASIL, 1935, p.10).

Mas para alcançar o título de *Casa do Brasil* e se tornar uma referência cultural o Museu Histórico Nacional trilhou um longo caminho de amadurecimento, envolvendo

insistentes solicitações por incentivos do governo e o desenvolvimento de projetos significativos para a salvaguarda e produção de conhecimento por meio do patrimônio.

Os relatórios anuais da instituição contribuem para a construção desta trajetória. Na década de 1920 percebe-se a preocupação dos funcionários voltada para a consolidação do museu, buscando ampliar o espaço físico e as verbas para investimento - seja em aquisição de acervo, material de suporte, aumento do quadro funcional. Vale destacar que desde o primeiro relatório é apresentado a frequência de visitantes, em alguns anos a relação de escolas e visitas ilustres.

A década de 1930 foi marcada por grandes projetos, como o Curso de Museus e a Inspetoria de Monumentos Nacionais. Nestes relatórios percebe-se uma maior aproximação e preocupação com o público; além da relação de escolas e visitas ilustres, destacam-se as exposições de curta duração, as novas salas expositivas de longa duração, os catálogos em elaboração, cartões (= legendas) elaborados para facilitar a visitação do público. Nos textos já descrevem percepções do público e o papel da instituição para com estes. Passam nesta década a utilizar os visitantes como justificativa de melhoramento e ampliação do museu.

Na década de 1940 percebe-se um museu amadurecido, realizando exposições relevantes, como sua participação nas Comemorações do Centenário de Portugal. Já descrevem a presença diária de escolas e constroem parágrafos sobre a função educativa dos museus. Desenvolvem catálogos comentados destas exposições temporárias para o público. Neste período defendem a visitação com os conservadores de museus, nome atribuído aos profissionais formados pelo Curso de Museus, considerando-os os mais preparados a apresentar o passado da nação. Lançam os Anais do Museu Histórico Nacional, disseminando em larga escala seus discursos e práticas institucionais.

Na década de 1950, última que compreende a direção de Gustavo Barroso e o chamado período barrosiano, a relação entre museu e público é forte e fundamentada em movimentos propagados neste período, como a Escola Nova. Horários de visitação são descritos, guias comentados são desenvolvidos e distribuídos, comemorações são realizadas com visitação de colégios. Novas arrumações são realizadas e descrevem a grande procura escolar. Em 1959, último ano analisado, pela primeira vez aparece o termo "Serviço Educativo" no relatório anual, consolidando esta potencialidade institucional.

A trajetória das primeiras décadas do Museu Histórico Nacional consolidou esta instituição cultural enquanto referência no campo dos museus, sendo uma das ações valorizadas a percepção do museu enquanto espaço voltado para a aprendizagem, consequência da ênfase nas práticas educativas e atuações realizadas pela instituição na década de 1950: além do Curso de Museus neste momento já consolidado e as galerias de exposições tendo grande fluxo de visitação, funcionários se destacaram pelo aprimoramento dos atendimentos e publicaram trabalhos sobre estas experiências e percepções do potencial da educação em museus; representantes do corpo funcional integraram eventos nacionais e internacionais sobre tema representando o museu; estudantes formados pelo Curso de Museus publicaram livros sobre educação em museus, por exemplo.

Esta pluralidade de ações voltadas para a educação estimulou o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) a solicitar ao Museu Histórico Nacional, em

1958, a realização de um *Curso de Organização dos Museus Escolares*. Atividade até então inédita na instituição, esta se apresentou como uma grande experiência, tanto pelo exercício de aproximação entre o Curso de Museus e a área da Educação, como pela oportunidade única de integração desta iniciativa com Seminário Regional Latino-Americano de Museus da UNESCO sobre a *Função Educativa dos Museus*, evento de impacto internacional realizado no Rio de Janeiro no mesmo período do curso.

Este artigo tem por proposta realizar uma análise de conteúdo dos relatórios setoriais e anual de 1958 do Museu Histórico Nacional, que possuem seções específicas sobre a construção e realização do *Curso de Organização dos Museus Escolares*. Cabe ressaltar que esta investigação é parte das pesquisas realizadas no projeto de mestrado desenvolvido no *Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (PPGEdu / UFRGS), na linha de pesquisa *História, Memória e Educação*, tendo por objeto de estudo as representações e práticas educativas do Museu Histórico Nacional no período de gestão de Gustavo Barroso.

1958: UM ANO ESPECIAL PARA A EDUCAÇÃO EM MUSEUS

A década de 1950 e, em especial, o ano de 1958, foi um momento muito significativo para os estudos sobre educação em museus. Estas instituições não só desenvolveram e/ou consolidaram diversas propostas de visitação e projetos de cunho educativo para o público, como o próprio campo dos museus potencializou debates e produções sobre o tema, tornando-se grandes referências enquanto registros do panorama da área e estímulo na construção de experiências empíricas.

Uma publicação em especial contribuiu para a equipe do Museu Histórico Nacional se aproximar dos debates internacionais sobre educação em museus, possibilitando análises comparativas destas realidades com a brasileira: o livro “*Musées et Jeunesse*” (1952), do Conselho Internacional de Museus, composto por estudos de Germanine Cart (Museu do Louvre), Molly Harrison (Museu Geffrye de Londres) e Charles Russel (Museu de História Natural de Nova Iorque), prefaciados por Henri Fould e Georges-Henri Rivière (CARVALHO, 1957).

Tendo por objetivo apresentar as tendências mais modernas sobre o tema, o livro aborda desde percepções sobre a contribuição da educação em museus como concepções metodológicas de atendimento ao visitante, em especial o público escolar.

Através do artigo de Nair Moraes de Carvalho, intitulado “Papel Educativo do Museu Histórico Nacional” (1957), é possível ter contato com debates que estavam naquele momento em grande efervescência, como os museus infantis dos Estados Unidos - iniciativa que naquele momento se disseminava pelo mundo. Sendo em meados do século XX objeto de análise crítica de diversos teóricos, pontos positivos e negativos sobre os museus infantis eram evidenciados; como positivo, as propostas de estimular o interesse dos jovens, como a aproximação com este público através de temáticas atrativas; em oposição pesquisadores suecos, entre outros, apontavam o risco dos museus representarem um mundo irreal e fantástico, ou mesmo transmitir a sensação de que estes espaços seriam destinados somente para crianças, não os atraindo na adolescência. Segundo Henri Fould, a solução era que museus já existentes criassem departamentos com abordagens para este público-alvo.

O exemplo deste debate ilustra o cenário da educação em museus naquele período: um grande debate intelectual baseado em estudos de caso e propostas inovadoras. As trocas de conhecimentos estimularam o desenvolvimento de um evento considerado pela Museologia como um dos marcos referenciais da área: o Seminário Regional Latino-Americano de Museus da UNESCO, com o tema *O Papel Educativo dos Museus*.

Realizado no Rio de Janeiro em 1958, o evento teve por proposta debater sobre a função que os museus deveriam cumprir como meio educativo para a sociedade, diferenciando-se do olhar predominantemente europeu (ARAÚJO; BRUNO, 1995). Com participantes de diferentes regiões, entre estes funcionários do Museu Histórico Nacional, os debates promovidos foram a base de muitas práticas educativas em museus de países da América Latina e/ou alicerces para adaptações.

O documento final produzido neste seminário definiu algumas características da educação em museus e apontou necessidades para sua plena execução. Segundo o registro do encontro, o museu é um espaço em benefício à Educação, pois seu principal veículo de comunicação, as exposições, tem por si só valor didático (RIVIÈRE, 1958).

Para conceber e desenvolver ações educativas em museus, o documento indica a necessidade de um profissional especializado, denominado nesta ocasião de *pedagogo dos museus*. Este responsável, podendo ser um pedagogo ou qualquer profissional ligado à área museológica - como o conservador de museus, por exemplo - para exercer tal função teria a necessidade de possuir experiências em atividades didáticas, tendo por incumbência desenvolver visitas guiadas e outras atividades educativas (RIVIÈRE, 1958).

Baseada nas análises do renomado museólogo e arquiteto Hernan Crespo Toral, Cândido (2003) aponta que o Seminário Regional Latino-Americano de Museus da UNESCO potencializou o museu enquanto instrumento para o desenvolvimento da sociedade, bem como “insistiu ainda na relação museu-escola, tendo aquele a possibilidade de exibir a concretude de conceitos que são ensinados de maneira abstrata” (p.20).

No contexto brasileiro, 1958 foi significativo para a educação em museus não só pela realização do Seminário Regional Latino-Americano de Museus da UNESCO, mas também devido à profusão de publicações sobre o tema, produzidos por conservadores de museus formados no *Curso de Museus* do Museu Histórico Nacional. Como destaque, os livros *Recursos Educativos dos Museus Brasileiros* (1958) de Guy de Hollanda, *Museu e Educação* (1958) de Florivaldo dos Santos Trigueiros e *Museu Ideal* (1958), de Regina Monteiro Real.

Estas publicações contribuíram não só para a apresentação de projetos educativos dos museus, como também enquanto mapeamento e registro da realidade dos museus no Brasil. O livro *Recursos Educativos dos Museus Brasileiros* (1958) teve uma grande importância para os estudos sobre estas instituições, tornando-se um importante material de divulgação da atuação dos museus para professores e escolas, como Sá (2007) revela:

Em 1958, foi publicado o primeiro livro que, apesar do caráter de guia, tinha a finalidade de oferecer maiores subsídios sobre a realidade dos museus do país, sobretudo referente ao potencial educativo. Coordenado e organizado por Guy de Hollanda, *Recursos Educativos dos Museus Brasileiros* teve o apoio da ONICOM - Organização Nacional do Conselho Internacional de Museus. Através deste

trabalho foi feito um primeiro levantamento, a nível nacional, da situação dos museus em relação a acervos, exposições, visitas, atividades educativas, recursos didáticos, organograma, pessoal, etc. (s/ pág.).

O livro *Museu e Educação* (1958), de Florisvaldo dos Santos Trigueiros, é o aprimoramento de outras produções do mesmo autor, sendo uma versão ampliada de análises sobre o museu e sua relação com a Educação. Possui, além de histórico destas instituições no Brasil e a apresentação de diversas categorias de museus - como os de arte moderna e os vinculados a instituições bancárias - breves análises sobre museus escolares e projetos voltados para comunidades distantes das sedes de museus, como o *museus-ônibus*. Como destaque, segue a distinção entre museu pedagógico e museu escolar apresentado pelo autor:

O museu pedagógico destina-se ao aprendizado dos professores e o seu acervo é constituído de mobiliário escolar, projetos de prédios escolares e material de ensino. Deve possuir uma biblioteca especializada, arquivo e seção áudio-visual, de vez que se destina a mostrar a evolução dos métodos de ensino e da aparelhagem para sua aplicação. [...] *O museu escolar* tem por finalidade o ensino às crianças, e seu material deve servir de ilustração às aulas práticas das diversas matérias do programa, proporcionando aos professores sugestão para novos meios de apresentação do material de ensino. (TRIGUEIROS, 1958, p.114-115).

O livro de Regina Monteiro Real, intitulado *Museu Ideal* (1958), abre com uma frase que ilustra o desafio das instituições de cunho museológico: “O museu é um mundo onde as dificuldades para serem resolvidas se transformam em prazer” (p.02). Tecendo sobre a organização e o funcionamento dos museus, ressalta que os profissionais de museus deveriam se especializar em pedagogia e vice-versa, visando a organização e aprimoramento de cursos e conferências, visitas guiadas, atendimento especializado para o público escolar e produção de material técnico/ reprodução gráfica para complementar a visita. Segundo a autora, “nada de positivo será obtido, enquanto não houver essa estreita colaboração e mútuo entendimento entre museologia e pedagogia” (REAL, 1958, p.20).

Além do cenário propício para o encontro de profissionais e troca de conhecimentos, os projetos realizados pelos museus na década de 1950 também contribuíram para os debates sobre a educação em museus e, no Museu Histórico Nacional, não seria diferente: o Curso de Museus neste período ganha um mandato universitário por meio de convênio estabelecido entre a instituição e a Universidade do Brasil; materiais são desenvolvidos especialmente para a visita do museu; atendimentos escolares são aperfeiçoados a partir da aproximação com movimentos como a Escola Nova; publicações sobre as experiências educativas no museu são relatadas e analisadas, podendo ser exemplificado através do volume VIII dos Anais do Museu Histórico Nacional de 1957.

Nesse contexto, o Museu Histórico Nacional é convidado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) a ministrar um *Curso de Organização dos Museus Escolares*, experiência inédita na programação da instituição e possível de ser investigada através dos relatórios setoriais e anual de 1958 da instituição.

**CURSO DE ORGANIZAÇÃO DOS MUSEUS ESCOLARES:
UMA APROXIMAÇÃO ENTRE O MUSEU HISTÓRICO NACIONAL E O
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS**

Em 1958 o Museu Histórico Nacional já tinha alcançado sua estabilidade, se mantendo em pleno desenvolvimento. Segundo informações do relatório anual da instituição (BRASIL, 1958a), o museu se encontrava aberto ao público de terça a domingo, recebendo naquele ano 20.139 visitantes e distribuindo para instituições culturais e afins do país e exterior 701 exemplares de publicações vinculadas ao museu, além de propiciar 08 bolsas de estudos para o Curso de Museus, mantendo uma grande rede de contatos e trocas de informações.

Neste ano o Curso de Museus, pertencente ao Museu Histórico Nacional, e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) fizeram um acordo para ministrar um *Curso de Organização dos Museus Escolares*, tendo por objetivo possibilitar que professoras-bolsistas daquele instituto estudassem e estagiassem no museu, no período de seis meses, a fim de capacitá-las a organizarem em seus Estados de procedência museus escolares, bem como orientassem as visitas escolares aos museus de suas cidades.

Segundo Octavia Corrêa dos Santos Oliveira, professora do Curso de Museus, a organização de um programa para receber as professoras-bolsistas foi difícil, pois a equipe do museu não tinha certezas quanto a finalidade do estágio. Octavia relata que na cidade do Rio de Janeiro não existiam museus escolares no sentido da palavra, tendo como experiência mais aproximada a do Museu da Cidade do Rio de Janeiro, que buscou organizar um museu de caráter escolar, mas que estagnou este projeto devido à ampliação de seu acervo sobre a cidade, consolidando outro perfil institucional. A funcionária levanta como uma possibilidade desta intencionalidade por parte do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais o desejo da própria instituição de organizar museus pedagógicos e didáticos que até então não tinham se concretizado (BRASIL, 1958b).

Após diversos debates entre professores do Curso de Museus, técnicos do Museu Histórico Nacional e estudantes matriculados foi desenvolvida uma programação para a realização do *Curso de Organização dos Museus Escolares*, visando à organização, arrumação, catalogação e classificação aplicada de museus que pudesse ser posteriormente posta em prática aos museus escolares estaduais.

A execução do curso estava prevista para o início do segundo semestre de 1958, mas devido o atrasado da chegada das professoras-bolsistas as aulas só iniciaram-se no dia 22 de Julho na Seção de História, seguindo sem interrupção até o dia 09 de Setembro do mesmo ano. Neste período foram ministrados por completo oito dos dez pontos desenvolvidos para esta seção, iniciando-se o nono, sendo estes tópicos voltados para a técnica de museus:

Curso de Organização dos Museus Escolares Seção De História (Brasil, 1958b)	
01	Museus e sua significação. Concepção antiga e moderna.
02	Finalidade dos mesmos e sua organização.

03	Diferenciações entre museus pedagógicos, museus didáticos, museus escolares e museus das escolas.
04	Divisão dos museus quanto à finalidade: gerais, parciais, federais, estaduais, municipais, regionais. Museus oficiais e particulares. Coleções de estudo.
05	Arrumação dos museus oficiais ou particulares. Tipos de vitrines. Coleções.
06	Regras e principais técnicos. Condições de natureza geral e condições de caráter pessoal influenciando na arrumação.
07	Aplicação dessa mesma técnica aos museus escolares, museus pedagógicos, didáticos e centro áudio-visuais.
08	Classificação e arrumação segundo o “currículo” escolar.
09	Classificação das peças conforme a parte especializada da técnica de museus aplicada às coleções escolares: a) Reconhecimento das diversas técnicas de pintura e gravura. b) Noções de cerâmica c) Noções de indumentária d) Noções de armaria e) Noções de viaturas
10	Catálogo e etiquetagem.

Cabe ressaltar que além da execução da parte teórico-metodológica foram realizadas visitas guiadas em diversos museus do então Distrito Federal e Estado do Rio de Janeiro, como o Museu Imperial.

Ocorrendo no mesmo ano o Seminário Regional Latino-Americano de Museus, organizado pelo Comitê Regional da UNESCO no Hemisfério Ocidental com o tema *O Papel Educativo dos Museus*, a equipe do Museu Histórico Nacional buscou aproximar as integrantes do curso a este evento considerado significativo para a trajetória da educação em museus. Realizado no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro no período de 07 a 30 de Setembro, foi autorizada a presença das professoras-bolsistas como observadoras, podendo participar dos debates, assistir filmes sobre exposições, compartilhar as experiências de diferentes estudos de caso.

Após a realização do Seminário Regional Latino-Americano de Museus da UNESCO as professoras-bolsistas foram encaminhadas para a Seção de Numismática. No relatório desta seção não existem detalhes do encaminhamento do curso, apenas a informação de que as participantes ficaram de 01 a 31 de Outubro com a equipe, sendo oferecidos conteúdos teóricos e aulas práticas sobre as coleções especializadas. Além disso, foram realizadas algumas visitas a museus e instituições com acervos relacionados à seção, como a Casa da Moeda (BRASIL, 1958c).

No mês de Novembro, as professoras-bolsistas retornaram para a Seção de História, dando prosseguimento ao nono tópico da programação, tendo por enfoque um aprofundamento sobre coleções de viaturas, indumentária e cerâmica, além de aulas sobre catalogação e etiquetagem. Segundo a professora Octavia, as participantes apreciaram muito as aulas ministradas, tirando delas os temas de trabalho de conclusão do curso, sob a forma de monografia, encaminhadas ao diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (BRASIL, 1958a).

Em avaliação final da experiência vivenciada, a professora Octavia pondera que as professoras-bolsistas tiveram certa dificuldade de apreensão do conteúdo ministrado, mesmo as técnicas sendo ensinadas de forma amenizada, apontando como um possível motivo a turma ser composta por professoras primárias que em nenhum momento anterior tiveram contato com os assuntos relacionados ao Curso de Museus.

Como sugestão, é indicado que as próximas versões do *Curso de Organização dos Museus Escolares* tenham uma maior durabilidade, compreendendo um ano letivo, pois assim permitiria a realização de avaliações periódicas e estudos mais intensificados, o que daria mais segurança para o estudante pelo seu maior envolvimento com as temáticas abordadas. Ainda assim a equipe avaliou a execução do curso como uma experiência positiva, envolvendo professores e funcionários na promoção do curso com qualidade e colaboração, permitindo ambos compartilharem em seus horários esta proposta de ensino (BRASIL, 1958b).

Uma investigação sobre as monografias realizadas se encontra em andamento, visando consultas futuras tanto no Arquivo Institucional do Museu Histórico Nacional como no Arquivo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Ainda que colocado como possibilidade novas edições do curso, no ano seguinte, momento que compreende o final da gestão de Gustavo Barroso e a temporalidade desta investigação, não foi encontrado nos documentos oficiais do Museu Histórico Nacional atividade semelhante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A década de 1950 marcou grandes debates e iniciativas de aproximação entre os museus e as escolas, firmando o papel educativo das instituições museológicas; se para alguns profissionais do campo dos museus ainda não era unanimidade o papel dos museus para a educação, em especial a estreita afinidade com as instituições escolares, as diversas ações realizadas nesta década evidenciaram um renovado potencial dos museus, aderindo estes ao campo da educação. Knauss (2011) analisa o que considera o grande encontro dos museus e escolas na década de 1950:

É, portanto, num determinado contexto da história do Brasil que se estreitam os laços entre museus e escolas, buscando atrair e definir o sentido da presença dos estudantes escolares nas suas dependências. Observa-se, assim, que tanto o livro de Santos Trigueiros, quanto os trabalhos de Guy de Hollanda e Regina Monteiro Leal (sic), e os artigos nos *Anais do Museu Histórico Nacional* da década de 1950, estavam sintonizados com o movimento latinoamericano de museus promovido em torno da UNESCO. Este movimento teve ainda o apoio do Ministério da Educação no Brasil para aproximação de museus e escolas. A dedicatória do livro de Santos Trigueiros aos professores e alunos das Escolas Normais e Faculdade de Filosofia definia o público-alvo de seu trabalho, mas igualmente dos museus que procuravam afirmar seu papel educativo. Evidentemente, o que sobressai é o foco dos museus em direção ao ensino escolar, mobilizando, porém, professores (p.594).

Neste contexto o *Curso de Organização dos Museus Escolares* realizado pelo Curso de Museus, pertencente ao Museu Histórico Nacional, por solicitação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) foi uma experiência significativa

não só para ambas instituições, que aprofundaram seus conhecimentos tendo o museu escolar como objeto de estudo, mas para a área dos museus e da Educação como um todo, sendo mais uma experiência que corroborou para a aproximação e colaboração destes campos do saber visando a aprendizagem por meio da interação social.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org.). *A Memória do Pensamento Museológico Contemporâneo*. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, 1995. 45p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Museu Histórico Nacional. *1ª Seção de História - 1958*. Museu Histórico Nacional, 1958b. 03p. [Ofício anexado ao relatório (?) enviado no dia 18 de Novembro de 1958].
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Museu Histórico Nacional. *Relatório Anual do Museu Histórico Nacional - 1958*. Museu Histórico Nacional, 1958a.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Museu Histórico Nacional. *Relatório da Seção de Numismática - 1958*. Museu Histórico Nacional, 1958c. 26p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Museu Histórico Nacional. *Legislação*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/ Serviço de Documentação, 1946. 83p. [folheto nº46].
- BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Museu Histórico Nacional. *Relatório Anual do Museu Histórico Nacional - 1935*. Museu Histórico Nacional, 1935. 10p. [Arquivo Permanente].
- BRASIL. Museu Histórico Nacional. *O Museu Histórico Nacional*. São Paulo: Banco Safra, 1989. 365p.
- CÂNDIDO, Manuelina Maria Duarte. Ondas do pensamento museológico brasileiro. *Cadernos de Sociomuseologia*, nº 20. Lisboa: ULHT, 2003. 251p.
- CARVALHO, Nair de Moraes. Papel Educativo do Museu Histórico Nacional. *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol.VIII. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1957. p.18-30. [Volume atribuído ao ano 1947].
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Os museus como espaços materiais de representação social. In: _____. *Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios*. Rio de Janeiro, 2007. p.82-106. [Coleção Museu, memória e cidadania].
- HOLLANDA, Guy de. *Recursos Educativos dos Museus Brasileiros*. Rio de Janeiro: CBPE-ONICOM, 1958. 268p.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, SBHE/ Campinas, nº01, Jan/Jul 2001. p.09-43. [Tradução de Gizele de Souza].
- KNAUSS, Paulo. A presença de estudantes - o encontro de museus e escola no Brasil a partir da década de 50 do século XX. *Varia História*, vol. 27, nº 46, Belo Horizonte: UFMG, Jul/ Dez 2011. p.581-597.
- LOPES, Maria Margaret. *O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências naturais no século XIX*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.
- MAGALHÃES, Aline Montenegro. *Colecionando relíquias... um estudo sobre a Inspeção de Monumentos Nacionais (1934-1937)*, 2004. 152f. Dissertação (Mestrado) - Programa

de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

REAL, Regina Monteiro. *Museu Ideal*. Belo Horizonte: Tipografia da Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais e do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1958. 40p.

RIVIÈRE, Georges Henri. Documento final do Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus. Rio de Janeiro: ICOM/ UNESCO, 1958. In: ARAÚJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org.). *A Memória do Pensamento Museológico Contemporâneo*. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, 1995. (Tradução de Maria Cistina Oliveira Bruno e Maria Pierina Ferreira de Camargo). p.11-16.

SÁ, Ivan Coelho. *Recuperação e Preservação da Memória da Museologia no Brasil*, 2007. Disponível em: www.unirio.br/museologia/nummus/projetodepesquisa.htm. Acesso em: Fev/2012.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e história da educação. In: ____ (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. III - século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 416-429.

TRIGUEIROS, Florisvaldo dos Santos. *Museu e Educação*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1958.

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PÁGINAS DE JORNAIS DO RIO GRANDE DO SUL (1950-1970)

Greicimara Vogt Ferrari
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
greicimarafernari@yahoo.com.br

Beatriz Daudt Fischer
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
bea.df@terra.com.br

Resumo

Refletir acerca de aspectos da história da Educação de Adolescentes e Adultos (EAA) no Rio Grande do Sul, no período de 1950 a 1970, focalizando notícias relacionadas à temática veiculadas nos Jornais Correio do Povo e Última Hora, eis o principal objetivo deste trabalho. Construído a partir de um ensaio de análise documental e fundamentado teoricamente em autores como Paiva (1983), Fischer (2005), Freire (2007), Rousseau (2007) entre outros, busca-se relacionar o que foi veiculado pela imprensa e as propostas nacionais abordadas por autores que tratam do tema. O texto pontua as iniciativas do Estado frente à Educação de adolescentes e adultos, envolvendo formação de professores, investimentos em infra-estrutura física, analfabetismo e voto, incluindo a proposta do regime militar.

Introdução

Quais eram as iniciativas do Rio Grande do Sul frente à Educação de Adolescentes e Adultos (EAA)¹ no período de 1950-1970? Os jornais do período preocupavam-se em veicular as informações referentes à EAA? De que forma Estado e sociedade civil encaravam a questão do analfabetismo na região Sul do país? Indagações como estas levaram a pesquisar o Jornal Correio do Povo, no período compreendido entre 1950 e 1970 e o Jornal Última Hora de 1960 a 1970, sempre edições referentes ao mês de outubro². Optou-se por consultar jornais da época visando aproximar as discussões referentes à EAA, denominação utilizada no período para a hoje conhecida Educação de Jovens e Adultos (EJA)³, no cenário do Rio Grande do Sul.

O principal objetivo deste estudo consiste em refletir acerca de aspectos da História da EAA no Rio Grande do Sul, no período de 1950-1970, focalizando especialmente as notícias relacionadas à temática, veiculadas nos Jornais Correio do Povo e Última Hora.

¹ No decorrer deste trabalho utilizaremos a sigla EAA ao nos referirmos a Educação de Adolescentes e Adultos.

² Considerando pesquisa anterior realizada por Fischer (2005), a opção pelos periódicos do mês de outubro justifica-se pela Comemoração do Dia do Professor, acreditando ser este um período profícuo para divulgar notícias vinculadas à temática educação.

³ A sigla EJA será utilizada no decorrer deste trabalho ao nos referirmos a Educação de Jovens e Adultos.

Além da visualização da realidade do Estado, procura-se contextualizar os principais programas destinados a EAA no cenário nacional.

O interesse pelo trabalho com a EJA foi despertado em 2010 a partir de uma intensa vivência profissional, a qual motivou a estudar a temática. Atualmente a pesquisa que vem sendo desenvolvida relaciona-se mais diretamente à descontinuidade nas políticas relacionadas à área e sua influência na vida dos sujeitos educandos. Para tal, considerou-se importante a busca de alguns dados referentes aos acontecimentos num passado não muito distante. Assim, aqui se realiza um ensaio de análise documental, através de um recorte temporal (1950-1970), utilizando os jornais como objeto, assim como algumas referências no campo da EJA e EAA, como: Paiva (1988), Freire (2007), Di Pierro (2001) e Costa (2009). Fischer (2005) e Rousseau (2007), também foram bibliografias que auxiliaram na fundamentação teórico-metodológica.

Os achados nos jornais *Correio do Povo* (1950-1970) e *Última Hora* (1960-1970) serviram de base para a proposta textual: as iniciativas de EAA no Rio Grande do Sul, formação de professores, aplicação de recursos em infra-estrutura física, o analfabetismo nos editoriais, a relação do analfabetismo com o voto, o período da ditadura militar e os indícios do MOBREAL, são os inspiradores do presente texto.

Algumas propostas do Rio Grande do Sul: cursos supletivos

Em outubro de 1950, destaca-se uma notícia próxima ao interesse desta pesquisa já no primeiro dia do mês. Trata-se da divulgação de nomes de porteiras e professoras, designadas para trabalhar como servidoras e ministrarem o Curso Supletivo Noturno. Tal notícia foi divulgada uma vez por semana, durante três semanas. Aqui surge um dos pontos iniciais para o interesse de análise. Segundo o dicionário online de Português⁴ os significados correspondentes à palavra *supletivo* são: “que supre, que completa”. De que forma estes cursos supletivos noturnos organizavam seu fazer pedagógico para suprir, completar os estudos de adolescentes e adultos? Esta é uma questão bastante complexa, pois suscita a percepção do quanto seriam importantes entrevistas com professores e estudantes da época. Entretanto, a proposta inicial direcionava-se aos periódicos locais e, por esta razão, a busca por outras matérias jornalísticas prosseguiu.

Cabe destacar que, em 19 de outubro do mesmo ano, um título noticiado chama a atenção: “Oferta de cadernos para cursos de Adultos” - consistia na divulgação de material didático organizado por iniciativas particulares, surgidas na indústria e no comércio “colaborando de maneira eficiente, em prol dos cursos de adolescentes e adultos abertos pelo governo, e que visam libertar um grande contingente de patrícios nossos das trevas do analfabetismo” (*Correio do Povo*, 19 de outubro de 1950, p. 5).

Com essa notícia é possível perceber que, já em 1950, iniciativas da sociedade privada objetivavam influenciar a educação. Certamente tais iniciativas não eram ingênuas e deviam ir muito além da “libertação” de conterrâneos. Além de do cunho ideológico da intenção, permite realizar uma analogia entre o anunciado e o Mito da Caverna de Platão. Conforme a notícia veiculada, os ditos condenados “às trevas” estavam vivenciando o analfabetismo e precisavam se libertar da condição para

⁴ Dicionário online de Português disponível em: <<http://www.dicio.com.br/supletivo/>>. Acesso em 3 de jul. 2012.

vislumbrar a luz, *o mundo letrado*. Situação semelhante aos seres que viviam na caverna e percebiam apenas as sombras da realidade, necessitando libertarem-se das correntes e visualizar a luz, percebendo que a verdade transcendia a realidade até então vivenciada.

Neste trabalho parte-se da concepção de uma alfabetização que possibilite um posicionamento crítico, ampliando horizontes. Deste modo, o termo “trevas” causa certo incômodo. O analfabeto não vive na escuridão, o analfabeto é um sujeito que também possui saberes e cultura, “cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia do seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana” (Freire, 2007, p. 117). Além da utilização do termo “trevas” outro aspecto questionável é a organização do material didático por iniciativas particulares, já que deveria esta ser uma responsabilidade do estado.

No ano de 1951, encontrou-se apenas uma notícia referente ao tema, relacionando a designação de professores estaduais ou de contrato extranumerários, para ministrarem o ensino em cursos supletivos noturnos, no período de primeiro de maio a vinte de dezembro, do respectivo ano. Com a divulgação desta informação, percebe-se que a designação para o cargo de professor tinha tempo definido e, conseqüentemente, a garantia da continuidade dos trabalhos estaria ameaçada no final do ano letivo. Caberia então perguntar: e os estudantes teriam garantia de continuidade de seus estudos no próximo ano?

A fragilidade das propostas do governo estadual relacionadas à EAA também são perceptíveis a nível nacional. No período entre 1950 e 1970, de acordo com Costa (2009), houve no Brasil grande receptividade diante das propostas da UNESCO, estimulando Campanhas Nacionais de alfabetização, com uma educação de cunho funcional, especialmente por responder aos interesses da elite. O autor aponta também a criação de diversas campanhas com a finalidade de alfabetizar jovens e adultos: Campanha de Alfabetização de Adolescentes e Adultos, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, Movimento de Educação de Base, Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), entre outros. Cada governo propunha seu programa visando resolver o “problema do analfabetismo”, entretanto não consideravam a realidade dos educandos e aplicavam recursos insuficientes para uma solução complexa.

A formação de professores em questão

Parte-se do pressuposto de que a aplicação de recursos deve ultrapassar a construção de escolas e investimentos em infra-estrutura física, não que estas aplicações não sejam importantes, ao contrário, acredita-se que esses investimentos colaboram e muito no processo de ensino-aprendizagem, entretanto cabe destacar que além da aplicação de recursos em infra-estrutura, uma educação de qualidade também depende de investimento na formação dos professores.

No decorrer da pesquisa nos referidos periódicos, um fato que chama atenção na visualização das páginas do Correio do Povo e Última Hora são as raras notícias que dizem respeito à formação de professores para a EAA. Em primeiro de outubro de 1954, na página 3 do Correio do Povo, encontra-se notícia referente a cursos especiais de alfabetização de adultos, no município de Passo Fundo. Tal notícia evidencia o trabalho local de um município, possibilitando formação para seus professores, não podendo ser caracterizada como esforço do Estado como um todo.

Interessante ressaltar que, na matéria referente ao II Congresso Nacional de Professores Primários, em meio a temáticas voltadas ao Ensino Primário percebe-se que o item 3 é direcionado a EAA: “Bases e diretrizes da Educação de Adolescentes e Adultos” (Correio do povo, 22 de outubro de 1995, p. 2). Constata-se, pois, que embora tratando-se de congresso direcionado a professores primários, a temática abordando EAA reduzia-se a apenas um ponto de pauta. Segundo Paiva (1983), no período de 1950 a 1970, propostas de formação a nível nacional efetivaram-se através de um Congresso Nacional e um Encontro Nacional. Conforme a autora, no Rio de Janeiro, entre os dias 9 e 16 de julho de 1958, aconteceu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Como preparação para o evento, os Estados realizaram seminários locais discutindo questões relacionadas à EAA. A convocação para congresso deu-se especialmente pela percepção da necessidade de formulação de novas diretrizes para o trabalho pedagógico com adolescentes e adultos. O Congresso foi apoiado pelo Ministério da Educação e por diversas entidades públicas e privadas. O então Presidente da República Juscelino Kubitschek se fez presente, salientando o papel da educação de adultos para o desenvolvimento do país e delegando aos congressistas o papel da formulação de uma “doutrina sobre a matéria” (Paiva, 1983, p. 208), a fim de guiar as ações da nação, estados, municípios, instituições privadas e religiosas.

O I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular foi realizado em Recife, entre 15 e 21 de setembro de 1963, convocado pelo MEC. Ainda de acordo com Paiva (1983), entre os patrocinadores do evento encontrava-se a divisão de cultura da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. O encontro contou com representantes de diversos Estados e consistiu-se como um momento frutífero para troca de experiências e levantamento de movimentos existentes. As discussões teóricas foram evitadas, visando garantir a unidade do encontro. A mesma autora destaca diferentes posições metodológicas para o trabalho com adolescentes e adultos porém, segundo ela, o método Paulo Freire parecia influenciar o fazer pedagógico de muitos educadores:

Todos influíram na formação de novas gerações de trabalhadores em educação. Entretanto, em virtude de maior desdobramento das idéias que serviam de base ao método Paulo Freire e de sua difusão ampla, possibilitada pela edição de Educação como prática da liberdade, o pensamento do educador pernambucano parece ter sido o que maior influência exerceu sobre os profissionais de educação em geral, consolidando a reintrodução da reflexão sobre o social nos meios pedagógicos esboçada desde o início da década. (PAIVA, 1983, p. 251).

Verifica-se que, mesmo existindo diferentes métodos para a alfabetização de adolescentes e adultos, a proposta do educador Pernambucano Paulo Freire, transcendeu as fronteiras regionais e serviu de base para práticas em diferentes espaços. Ou seja, no período em que se direcionou o olhar para estas questões, muitos educadores já reconheciam a importância de uma alfabetização para além da memorização e optavam por um método que considerava o sujeito e a reflexão sobre a realidade social.

Neste trabalho, a partir de uma visão geral diante das preocupações sobre o fazer pedagógico, segue-se a investigação, buscando visualizar nas páginas dos jornais os investimentos em infra-estrutura direcionados a EAA.

E os espaços para EAA?

Em 2 de outubro de 1952, uma nota do Jornal Correio do Povo comunicava um projeto da assembléia legislativa, *doando* verbas *para auxiliar* na construção de um prédio, onde funcionava uma escola de alfabetização de adultos (p. 10). Em 6 de outubro de 1954, no mesmo periódico, uma notícia referente a chá-dançante, realizado em Esteio-RS para arrecadar fundos destinados a curso de alfabetização. Ao final do mesmo mês, é divulgado: “Generaliza-se em Passo Fundo o apoio à Campanha pró-construção de um moderno edifício social”, prevendo entre outros serviços, cursos de alfabetização de adultos (29 de outubro de 1955).

Através destes fragmentos de notícias, presume-se que os investimentos públicos em EAA foram escassos no período, levando a sociedade civil a organizar eventos para levantar recursos, visando contribuir com cursos de alfabetização. Quando os investimentos eram feitos pelo governo, as ações eram divulgadas como benevolências, ora utilizando o termo doar, auxiliar ou até mesmo generaliza-se o apoio. Sob esta ótica, cabe questionar: até que ponto o Estado assume sua responsabilidade de provedor? Sabe-se que nas Constituições Federais de 1946 e 1967, além de o Estado não assumir a educação como seu dever, legitima a oferta educacional nos setores público e privado. Na emenda constitucional de 1969, em pleno período de ditadura, embora mantendo a possibilidade de oferta de ensino particular, o Estado “legalmente” volta a assumir a educação como dever: “Art. 176 - A Educação inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola” (BRASIL. Emenda Constitucional de 1969, art. 176).

É importante lembrar que no período pré-golpe e imediatamente pós-golpe militar, houve questões polêmicas e radicais em torno do tema alfabetização de adultos. Também é importante ressaltar que se tratou de período fértil de discussões e propostas para erradicar o analfabetismo entre jovens e adultos.

Na medida em que se aproxima a década de 60, vários fatos narrados sugerem que algumas rupturas ocorriam no cenário político e social, anunciando possíveis transformações para a sociedade brasileira como um todo. Os movimentos em favor de maior justiça social abandonam o nível de projetos e sonhos para tomar a forma de projetos e ações políticas concretas. Especial destaque neste momento recebem as campanhas de alfabetização de adultos, tendo o educador Paulo Freire como seu notável mentor. Tudo isso se desdobra intensa e, às vezes anarquicamente, em especial ao longo do ano de 1963, vindo a provocar reações por parte das forças políticas de direita, gerando o golpe militar em março de 1964 (FISCHER, 2005, p. 73).

A partir de 1961, passam a ser veiculadas no Jornal Correio do Povo notícias como: “Analfabetismo e Ensino Industrial” (Correio do Povo, 24 de outubro de 1961, p. 11), anunciando a aprovação do plano de emergência para erradicação do analfabetismo e plano de construção de ginásios industriais em todos os Estados da Federação. “Alfabetização em Massa” (Correio do Povo, 4 de outubro de 1962), prevendo através do Plano Nacional de Emergência para a Educação, investimentos na área em geral e destinando parte dos recursos para Campanhas de alfabetização.

Em contato com as notícias do Jornal Última Hora, também encontram-se divulgações do Plano Nacional de Emergência para Educação: “União dá 91 milhões para

Estado acabar com analfabetismo” (Última Hora, 2 de outubro de 1962, p. 3), a notícia destaca a presença do então presidente João Goulart, do Ministro da Educação Darcy Ribeiro e Secretários Estaduais de todos Estados da Federação, recebendo recursos para a educação, visando a erradicação do analfabetismo. Em 11 de outubro, novamente o Plano Nacional de Educação é noticiado: “76 milhões para o Ensino primário, criação de classes especiais de alfabetização e recuperação cultural de jovens de 10 a 13 anos e cursos noturnos para alunos de 14 a 18 (Ensino Primário)”.

O cenário Nacional do início da década de 60 permite um novo vislumbrar frente a investimentos na área de EAA. Os proventos da Nação passam a ser efetivos, mesmo que as notícias veiculadas nos jornais do sul do país reportem alguns termos como “recuperação cultural”, “alfabetização em massa”, “União dá 91 milhões”, acredita-se que o momento vivenciado pela nação trazia em seu bojo outros ideais:

Das experiências que foram desenvolvidas no século passado, merece destaque o Programa Nacional de Alfabetização, inspirado no método Paulo Freire. Desenvolvido no ano de 1964, no Governo de João Goulart. O método freiriano partia do pressuposto de que os educandos são sujeitos ativos no processo educativo, uma vez que são seres históricos com amplas possibilidades de criar e recriar a sua própria cultura; aliás é possível afirmar que a aplicação do método se iniciava exatamente com uma discussão, visando a conscientização do analfabeto através do conceito de cultura [...] (COSTA, 2009, p. 67-8).

As concepções de educação abordadas por Freire consideravam o educando, adolescente ou adulto analfabeto, como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. A realidade do estudante era tida como fruto de inspiração, reflexão, análise e crítica, possibilitando além da escolarização a percepção do sujeito como transformador da própria realidade.

Editoriais: O analfabetismo noticiado pela mídia

É bastante observar que a metade dos brasileiros maiores de doze anos é construída de analfabetos, sendo poucos os Estados que se consagram um crescente desvelo educacional (Editoriais e colaborações, p.4, Correio do povo de 28 de outubro de 1958).

Ora, nessa época, entre as pessoas de 5 anos e mais, que perfaziam 43.573.517, contavam-se 18.588.722 que sabiam e 24.984.799 que não sabiam ler nem escrever. (Editorial, p.4, Correio do Povo 2 de outubro de 1960).

Entretanto, não consta que fossem reforçados os créditos aplicáveis à erradicação do analfabetismo, que representa o maior flagelo social e econômico. Apesar da solene e grave advertência do chefe da Nação, preconizadas medidas de emergência não passaram do texto da mensagem presidencial. (Editorial, p. 4, Correio do Povo, 30 de outubro de 1960).

Realmente os números apresentados nos fragmentos acima condizem com a realidade do período? Quais os motivos que levaram a mídia sublinhar a questão do analfabetismo? Indagações como estas conduzem a reflexão e a uma busca por compreender o contexto histórico e político que possibilitou o ecoar destas vozes.

Percorrendo os jornais do início da década de 60, visualizou-se uma postura ativa e crítica da sociedade civil, assim como o povo denunciava questões de cunho social, eram anunciadas greves de diferentes categorias em prol de melhores condições de trabalho e melhores salários.

Fischer ao considerar o clima que permeava o período destaca:

São tempos em que, no Brasil, o plano político e econômico passa por situações limítrofes: agudiza-se o processo inflacionário e irrompem greves em vários pontos do país. Por parte do governo federal e de alguns governos estaduais, bem como as demais instituições igualmente identificadas com as forças populares, surgem diversas iniciativas com intenções emancipatórias. Nesse ínterim, entretanto, alguns discursos insistem em propagar o caráter anarquista das massas- os quais alertam para o perigo que se anuncia num país 'sem ordem'. (FISCHER, 2005, p.85-6)

Em meio a um contexto de luta por direitos, vivenciado por membros da sociedade civil em diferentes Estados da Nação, vão surgindo também outras forças, contrárias às reivindicações, que apontam estes movimentos como anarquistas e alertam para a questão da “desordem” que ganhava força no espaço brasileiro.

É nesse momento que os editoriais são escritos. A partir de análises de censos, os responsáveis pelos editoriais se espantam com a situação do País e clamam por soluções para a situação do analfabetismo. Nos meses pré-ditadura a opinião da imprensa é veiculada livremente, chamando atenção até mesmo dos governos frente a discursos que não ganham forma na prática. Através dos escritos, a situação da falta de investimento e comprometimento com a educação é denunciada. Nas palavras dos editoriais, a alfabetização ganha caráter de direito.

Analfabetismo e voto: uma interrogação

Entre 1960 e 1961 o analfabetismo adquiriu mais um foco ao ser vinculado às eleições, várias notícias abordavam a questão. O grande número de analfabetos, e conseqüentemente não votantes no período, repercutia na mídia, alertando quanto ao número de habitantes brasileiros não votantes:

A desproporção entre o número de votantes e a soma total da população brasileira é clamante e apresenta-se como um fator profundamente negativo. Demais ou menos, 65 milhões de habitantes, 50 milhões, incluindo velhos, menores, presos, doentes e praças das forças armadas estão impedidos de se fazerem presentes politicamente [...] O analfabetismo, um entrave na evolução cultural do país é o grande responsável pelo pequeno número de votantes. Uma das metas fundamentais que a administração eleita terá que equacionar, será este. Direta ou indiretamente, ele impede o desenvolvimento da Nação no campo e na cidade, na indústria e no comércio, nas ciências e nas artes. (Jornal Última Hora, p. 3, 1 de outubro de 1960).

No recorte apresentado, vários aspectos chamam a atenção. O primeiro está relacionado ao número da população e o número de votantes. Em uma população de 65 milhões de brasileiros, apenas 15 milhões tinham o direito de votar e escolher o rumo da nação, ou seja, 25% do total de habitantes definiria os rumos políticos, econômicos,

estruturais de um País, o que parece ser um número realmente preocupante. Estes 15 milhões de votantes representariam a vontade geral da população? Não seria o voto um direito pessoal e particular?

Questões como estas levam à reflexão e à busca por compreender o período histórico em que se efetivaram, afinal esta foi uma realidade vivida pelo povo brasileiro e certamente tais vestígios da história ainda repercutem ao longo de décadas. Vale lembrar aqui de Rosseau, importante pensador que viveu entre 1712 e 1778, nascido na Suíça e vivendo em um contexto espacial e temporal distante do contexto brasileiro, em sua obra Contrato Social (2007), discute várias questões relacionadas à política e possibilidades de governo:

A primeira e mais importante consequência dos princípios estabelecidos é que somente a vontade geral do povo pode dirigir as forças do Estado segundo a finalidade de sua instituição, que é o bem comum: se a oposição dos interesses particulares tornou necessário o estabelecimento das sociedades, é a concordância desses mesmos interesses que o tornou possível [...]. (ROUSSEAU, 2007, p.42).

Reconhece-se que o espaço e tempo em que Rousseau escreveu são muito distantes do período temporal e espacial que se propõe este trabalho, entretanto, seus escritos apontam ideais que ainda hoje podem ser considerados importantes, possibilitando indagar e refletir acerca da história brasileira no período entre 1950 e 1970. Rousseau sublinha que somente a vontade do povo pode dirigir o Estado, visando o bem comum, dessa forma ousa-se formular uma indagação: o fato de poucos eleitores terem “representado” a maioria da população pode ter contribuído para o clima de reivindicações que se instaurou no início da década de 60? Essa pergunta requer muito mais que uma resposta. Certamente as causas para os movimentos reivindicativos, já citados neste trabalho, foram diversas e expressavam um descontentamento da população diante de seu trabalho, dos seus salários, de suas condições de vida, levando-os às ruas e organizando greves.

Voltando aos recortes das notícias, outro aspecto possibilita aproximar o analfabetismo da situação da Nação, noticiada como “entrave na evolução cultural do País”. Compreendendo o período da escrita e permitindo aproximá-la da realidade atual (em que muitos ainda afirmam que o ser humano analfabeto não tem cultura), transcende-se a visão preconceituosa. Então, a partir das contribuições de Freire (2007), afirma-se que o analfabeto é sujeito detentor de saberes e cidadão, e como sujeito e cidadão têm o direito de fazer parte do mundo letrado. Na mesma notícia cabe destacar o fragmento - “Uma das metas que administração eleita terá que equacionar [...], referindo-se à questão da superação do analfabetismo - indica que a imprensa alerta o futuro governo em relação a seu papel, enquanto órgão provedor de políticas para o desenvolvimento do país. Não há possibilidade de desvincular a efervescência da luta democrática por ideais a outros discursos propondo o fim da democracia:

Rio 11 -(UH) A primeira providência a ser tomada em nosso imenso país tem de ser, indiscutivelmente, a de abrir uma escola em cada 200 metros do nosso território. Ou alfabetizamos o povo, ou acabamos com essa bobagem de regime democrático à base de eleições livres. Vejam essa barbaridade, em quase 70

Tal parágrafo, retirado da matéria de Adalgisa Nery, intitulada “Retrato sem recorte”, expressa ao mesmo tempo indignação (ao propor radicalmente a solução para o analfabetismo) e certo cunho ideológico (ao vincular de forma extremista o fim do analfabetismo) - já que a maioria da população não era votante - à extinção do regime democrático. A proposta é objetiva e clara: ou se constroem escolas e se alfabetiza o povo, ou acaba-se com essa “bobagem” de regime democrático. Seria o fim da democracia a solução para o analfabetismo?

Indícios do MOBRAL: dos primeiros anos da década 60 ao período de ditadura:

De acordo com Fischer (2005), anterior ao golpe militar de 64, Ildo Meneguetti foi eleito governador do RS, representando as elites, e confiou a pasta do Ministério da Educação e Cultura, à professora sem filiação partidária, Zilah Totta. A professora Zilah, incorporou as concepções do magistério do período, percebendo a educação como obra de todos. Uma de suas primeiras iniciativas estava voltada à cultura e educação popular, visando desencadear a formação de círculos de cultura, convidando Paulo Freire para trabalhar com a formação de professores.

Ainda segundo a autora, as inscrições voluntárias para a proposta de formação foram numerosas. Freire viera em julho de 1963 a convite da Divisão do Ensino Primário, onde se encontrava o serviço de Educação de Adolescentes e Adultos. O grupo, formado por Freire, passa a desencadear o Programa de Cultura Popular, vivenciando uma importante experiência no campo da alfabetização popular. Mesmo sendo rápida a passagem de Zilah pela Secretaria, deixou marcas de um trabalho que envolveu o magistério.

O contexto social e político de 1963 apontava para a participação popular e luta pela cidadania. Por outro lado as forças repressivas, provenientes das políticas de direita, utilizavam discursos ditos democráticos e de forma sutil, sustentavam a revolução. Fischer (op. cit.) salienta que até mesmo discursos referentes à emancipação da mulher eram permeados de cunho ideológico, caracterizando-se como dispositivos que em seguida foram utilizados para justificar o golpe militar.

Em 31 de março de 1964⁵ ocorre o golpe militar estagnando grande parte das ações emancipatórias relacionadas à alfabetização de adultos. De acordo com Paiva (1987), nos dois primeiros anos de governo militar, a educação de adultos é deixada de lado pelo Ministério da Educação, entretanto a falta de ações repercutia mal no cenário internacional. Em 1966, o governo nacional retoma iniciativas direcionadas a EAA e a primeira proposta do governo militar, apoiada pela USAID (United States AID), foi a Cruzada do ABC. As ações deste programa deram-se especialmente no Nordeste do País.

A partir de 1967, com a lei nº 5379 de 15 dezembro, é implantado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Segundo Paiva (1987), vários decretos fizeram a previsão de um grupo interministerial para estudo e levantamento de recursos com vistas

⁵ Esta a data assumida oficialmente, pois sabe-se hoje que, de fato, o Golpe foi desencadeado a primeiro de abril.

à alfabetização. Decretos também fizeram a previsão da utilização de programas de televisão para tal fim.

De acordo com Di Pierro (2001), o MOBRAL consistia em uma instituição nacional autônoma das Secretarias de Educação e do Ministério de Educação. A Federação instituiu Comissões Municipais por todo o país, as quais eram responsabilizadas a exercer rígido controle, através de supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos.

O método utilizado pelo MOBRAL partia de palavras-chave, entretanto - diferentemente da proposta freireana - essas não traziam nenhuma denotação à conscientização do povo. Destacavam, na verdade, a importância do esforço dos indivíduos analfabetos para sua integração em uma sociedade moderna. Costa (2011) pontua que a conscientização do programa era falsa, prevendo apenas a orientação educacional para a subordinação e dominação, contrapondo-se à *educação como prática da liberdade* (FREIRE, 2007).

Especialmente entre 1967 e 1970, o governo brasileiro preocupou-se em efetivar convênios com estados e municípios para a implantação do Mobral. Nas páginas do Correio do Povo, há algumas notícias vinculadas à questão: “I Encontro Nacional de teleducação de Adultos” (Correio do Povo, 26 de outubro de 1969, p.10). Além da televisão, também verifica-se a utilização da rádio: “Radiodifusão educativa: FEPLAM assinou convênios com MEC”. (Correio do Povo, 1 de outubro de 1970, p. 12).

Em 15 de outubro de 1970 até mesmo uma homenagem ao dia do professor anuncia os esforços vislumbrados com a alfabetização, desencadeados pelo MOBRAL. Dessa forma pode-se perceber que grande parte dos espaços vinculados à comunicação eram utilizados tanto para fins de alfabetização funcional, quanto para a própria legitimação do MOBRAL, através de propagandas, que indicavam os esforços do governo, para a alfabetização do povo.

Na notícia intitulada “Erradicação do analfabetismo”, é divulgado que o MOBRAL contava com 70 mil matriculados na região Sul e que a implantação do movimento estava presente em todos os municípios gaúchos (Correio do Povo, 21 de outubro de 1970, p. 26). As matérias jornalísticas ajudam a constatar que o MOBRAL foi implantado em todos os municípios da região Sul do país. Reforça-se mais uma vez o papel da mídia como divulgadora das ações do programa. O governo militar através dos meios de comunicação buscou legitimar o MOBRAL e persuadir o povo, frente sua funcionalidade. O MOBRAL perdurou por um longo período na história da alfabetização brasileira, estimulando a leitura da palavra sem a crítica, em prol da manutenção do sistema.

Folheando os jornais, verifica-se que a história da Educação de Adolescentes e Adultos segue seu caminho de descompassos no cenário brasileiro e regional. Novos programas são lançados e mesmo no contexto atual ainda percebe-se fragilidades na área, baixos investimentos, falta de políticas públicas contínuas ou de fato preocupadas com propostas para além da memorização de códigos, para além da leitura descontextualizada da palavra.

Algumas considerações

Sem a ambição de reconstruir a história, neste trabalho foi proposto o direcionamento do olhar em torno de vinte anos. Assim, através do recorte temporal compreendido entre 1950 e 1970, foi possível visualizar diversas matérias jornalísticas

sobre a EAA. Especificamente através dos jornais *Correio do Povo* e *Última Hora*, foi possível trazer à tona algumas notícias em torno do tema no cenário do Estado do Rio Grande do Sul.

Trabalhar com a História é uma tarefa que exige grande responsabilidade por parte do pesquisador. Pimentel (2001) salienta que alguns cuidados, como evitar análises presentistas, precisam ser considerados, evitando de um lado a ratificação do passado e de outro a glorificação do presente. Além das fontes documentais, o pesquisador precisa assumir-se como um ser histórico, influenciado por experiências vivenciadas em determinado período. Neste estudo, optou-se por utilizar jornais. Galves (2012) destaca que o trabalho utilizando jornais é fruto de mudanças na compreensão do documento e da própria história. O refletir acerca do noticiado, não o encarando como algo absolutamente verídico, sem contestações, precisa ser considerado. Sublinha também que o fato de ser questionado o “grau de veracidade” de uma matéria jornalística, ou de uma notícia, não diminui o valor do jornal diante do conteúdo que expressa.

Ao finalizar esta etapa do estudo, cabe ainda ponderar sobre as possibilidades da pesquisa utilizando fragmentos de jornais como documento. Estes mesmos fragmentos apontam para a necessidade de novas pesquisas, não só transcendendo as delimitações de um período temporal específico, mas também complementando com outros possíveis documentos. A experiência de pesquisar periódicos tem provocado o gosto por continuar indo em frente com tal processo investigativo. Há ainda muito por ser encontrado em relação à história da Educação de Adolescentes e Adultos, em especial no Rio Grande do Sul. Uma história de descontinuidades e riquezas, que precisa continuar a ser escrita, já que ganha novas páginas a cada dia ao transformar-se em prática nos mais diversos espaços gaúchos e brasileiros.

Referências

BRASIL. Presidência da República. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em 9 de jul. 2012.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em 9 de jul. 2012.

BRASIL. Presidência da República. *Emenda Constitucional n. 1 de 17 de outubro de 1969*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em 9 de jul. 2012. CABRAL, João P. Francisco. *Mito da Caverna de Platão*. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/filosofia/mito-caverna-platao.htm>>. Acesso em 8 de jul. 2012.

CORREIO DO POVO, Porto Alegre, outubro, 1950-1970.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. *Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas*. Disponível em: [http://www.utp.br/Cadernos de Pesquisa/pdfs/cad_pes8/4_educacao_jovens_cp8.pdf](http://www.utp.br/Cadernos%20de%20Pesquisa/pdfs/cad_pes8/4_educacao_jovens_cp8.pdf)>. Acesso em: 5 jun. 2012.

DI PIERRO, Maria Clara [et al]. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Cadernos Cedes, ano XXI, n 55, novembro, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cedes/v21n55/5541.pdf>> Acesso em: 6 jun. 2012.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas: Seiva, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GALVES, Marcelo Cheche. *Pequena imprensa*. Outros Tempos, www.outostempos.uema.br, ISSN 1808-8031, vol. 1, p.66-73. Disponível em: <<http://www.outostempos.uema.br/volume01/vol01art05.pdf>> Acesso em 21 jul. 2012.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.

ROUSSEAU, Jean Jacques; NEVES, Paulo (trad.). *O contrato social*. Porto Alegre L&PM, 2007.

PIMENTEL, Alessandra. *O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica*. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p.179- 195, novembro, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300008&script=sci_arttext> Acesso em: 21 jul. 2012.

ÚLTIMA HORA, Porto Alegre, outubro, 1960-1970.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SANTA CATARINA E NO RIO GRANDE DO SUL: CONSIDERAÇÕES DE JOÃO ROBERTO MOREIRA NOS ANOS 1950

Elaine Aparecida Teixeira Pereira
Universidade Federal de Santa Catarina
elaine.tp@gmail.com

Maria das Dores Daros
Universidade Federal de Santa Catarina
mdores@ced.ufsc.br

Resumo

O artigo analisa discursos de João Roberto Moreira produzidos na década de 1950 acerca da formação de professores nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. As principais fontes são duas obras do autor, intituladas: "A educação em Santa Catarina: sinopse apreciativa sobre [sic] a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação" (1954) e "A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul" (1955). Para análise das obras levou-se em consideração o contexto de sua produção, bem como os diálogos com outros autores do período, na busca de uma relação entre autor, texto e contexto.

Palavras-chave: formação de professores; discursos intelectuais; João Roberto Moreira; Santa Catarina; Rio Grande do Sul.

Introdução

O processo de democratização do país, no período pós 1945, é marcado pela retomada do debate intelectual, bem como pela disputa e implementação de projetos de sociedade articulados a projetos de educação. Nos anos que seguem o desenvolvimento da indústria e da infraestrutura nacional, além do crescimento da economia, impulsionam o forte "clima" de modernização e desenvolvimento no Brasil.

Tal contexto contribui para a crença de que o país, além de fabricar seus bens e produtos, deveria gestar conhecimentos, uma vez que estes, ancorados na investigação da realidade brasileira, subsidiariam propostas ajustadas à modernização preconizada. No campo educacional, a pesquisa a partir das Ciências Sociais tem seu momento de grande força com o alargamento e diversificação das primeiras iniciativas de implantação dessas ciências no Brasil, nos anos 1930.

Segundo Scheibe, Daros e Daniel (2006), nesse período a pesquisa educacional e o planejamento social ganham destaque no estudo e diagnóstico das necessidades do país. Num movimento de crescente cientifização do campo educacional, conceitos e métodos das Ciências Sociais aplicadas à educação embasam campanhas e inquéritos da situação educacional brasileira. Nesse sentido, atendendo a incumbência de conduzir politicamente o ensino primário e normal e ao objetivo de promover a reconstrução educacional em bases científicas, uma das primeiras ações de Anísio Teixeira na direção

do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos⁶ foi a implementação da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) e da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME).

A primeira dessas campanhas, coordenada pelo catarinense João Roberto Moreira, deu origem ao trabalho "A educação em Santa Catarina: sinopse apreciativa sôbre [sic] a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação" que, em 1954, inaugurou os estudos de Moreira na CILEME. Compondo a Série Inquéritos e Levantamentos, outras obras são lançadas pela campanha, dentre elas a que versa sobre a educação no Estado do Rio Grande do Sul, também de autoria de Moreira e intitulada "A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul". Nesse cenário, o presente escrito⁷ - que tem como foco analisar discursos acerca da formação de professores, produzidos pelo intelectual João Roberto nos anos 1950 - utiliza como principais fontes as duas obras acima citadas.

Ao analisar os discursos dos intelectuais, tomados como sociais e políticos, é fundamental pensar estes sujeitos na interlocução com os pares e na atuação no espaço público, reconhecendo que suas teses somente puderam ser formuladas devido ao arcabouço teórico, ideológico e linguístico disponível em seu contexto social e histórico. Deste modo, para pensar os intelectuais, seu papel na sociedade e relações com a educação, foram usados como aporte Vieira (2008), Skinner (1996), Sirinelli (2003), Souza (2008), Bourdieu (1990). Procurou-se ler os textos em relação ao seu contexto, considerando que os significados estão inseridos em contextos específicos e têm relação direta com estes, necessitando, por parte do pesquisador, articulações internas (discurso) e externas (campo, contexto, conjuntura) para a leitura das obras.

Em foco a formação dos professores catarinenses

No ano de 1954, João Roberto Moreira publica a monografia "A educação em Santa Catarina", um livro de 103 páginas divididas em 11 capítulos⁸ contendo, ao final, mapas e gráficos numa espécie de "anexo". Considerada por Anísio Teixeira modelo a orientar as pesquisas da CILEME nos demais Estados brasileiros, a obra teve por objetivo realizar um estudo, em condições objetivas e metodológicas, que possa, mediante críticas e revisões posteriores, vir a ser um roteiro para outros trabalhos semelhantes (MOREIRA, 1954, p. 11).

⁶ A partir de 1952 Anísio Teixeira assume a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), sendo uma das iniciativas de seu "projeto de reconstrução educacional" a realização de campanhas como a CILEME e a CALDEME, com a finalidade de diagnosticar as diferentes realidades educacionais brasileiras. A partir de 1956, estas atribuições passam a ser responsabilidade do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, os quais reuniam intelectuais como Darcy Ribeiro, Gilberto Freire, Jaime Abreu e João Roberto Moreira.

⁷ O artigo é resultado das primeiras análises realizadas no âmbito da pesquisa de mestrado que investiga os projetos de formação de professores presentes em meados do século XX, mapeando as questões que permeavam os debates do período no que tange a essa formação.

⁸ Os capítulos da obra são os seguintes: Condições gerais desta monografia; O ensino fundamental comum e suas condições iniciais; A organização administrativa da educação; O desenvolvimento da escola elementar de nacionalização; O funcionamento da escola elementar; O desenvolvimento das instituições extra-curriculares [sic]; O problema da formação dos professores [sic]; Síntese apreciativa sôbre [sic] o ensino elementar e normal; Síntese expositiva a respeito do ensino médio superior; Sinopse numérica: aspectos estatísticos, custeio da educação; Síntese e sugestões finais.

Para situar a escolha de Santa Catarina como primeiro Estado brasileiro retratado, Moreira argumenta ser este o local no qual teria trabalhado em todos os graus de ensino, durante um período de 10 anos. Também afirma não ter sido difícil atualizar a documentação que havíamos colhido conscienciosamente (idem, ibidem). De fato, ele havia atuado na educação catarinense em diferentes funções, de diretor de grupo escolar a professor e diretor do curso normal⁹.

No livro em questão, Moreira trata do funcionamento da escola catarinense, principalmente a elementar, abordando pontos como a organização administrativa desta escola, a formação de seus professores, a política de nacionalização do ensino. Segundo o autor, o estudo pode ser classificado como partindo de um tríplice ponto de vista: o da ecologia no seu sentido antropológico-social; da educação comparada; e de uma apreciação qualitativa e extensiva da educação (focando a organização, as espécies de ensino, os dados estáticos). Sobre a educação comparada, esclarece que busca perceber as semelhanças entre os aspectos do ensino em Santa Catarina e as outras regiões do país: pretendemos ver se há correspondência entre o modo pelo qual a escola catarinense, como instituição social, se comporta ecologicamente, e os modos de outras escolas em outras regiões e países, inclusive examinando-a quanto às suas transformações e readaptações (MOREIRA, 1954, p. 11-12). De acordo com Daniel (2009), nesse período a perspectiva da educação comparada é frequentemente utilizada nas pesquisas sociológicas brasileiras.

A apresentação da obra é feita pelo diretor do INEP, Anísio Teixeira. Este anuncia que o livro iniciava uma série de estudos expositivos e interpretativos da organização e da extensão dos sistemas educacionais dos Estados brasileiros. Tais estudos, entregues à responsabilidade pessoal de seus autores, deveriam fornecer aos estudiosos de educação panoramas e interpretações da escola brasileira, conforme funciona nos diferentes Estados da Federação (TEIXEIRA apud MOREIRA, 1954, s/p). Estariam aí indicados pelo dirigente do INEP os objetivos da própria campanha.

No capítulo intitulado "O problema da formação de professores", Moreira afirma que o modelo de formação docente existente em Santa Catarina no início do século XX lhe parecia adequado, embora fosse insuficiente quantitativamente e deficiente em relação à organização curricular. Apesar de não formar um número suficiente de professores, a escola normal do período era adequada às necessidades, assim como a escola elementar, que teria exercido o papel de uma escola de primeiras letras, diminuindo um pouco o grande número de analfabetos existentes. A posição do autor é de situar a década de 1910 como momento de criação de um sistema de ensino em Santa Catarina que, com as condições disponíveis, teve uma orientação de acordo [sic] com a filosofia educacional da época, predominantemente intelectualista (MOREIRA, 1954, p. 13).

Nos anos 1930 registrou avanços na formação docente ao observar professores eficientes e dedicados atuando nas escolas, postura que tinha relação com o ensino ministrado nos cursos de formação: os professores [sic] que vi trabalhando em Joinville, no grupo de que fui diretor, também tinham passado por ela [a escola normal]. Eram

⁹ João Roberto Moreira foi diretor do Grupo Escolar Conselheiro Mafra, em Joinville (SC), nos anos de 1934 e 1935, professor do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis de 1937 a 1943 e diretor desta mesma instituição entre 1941 e 1943. Para maiores informações sobre o autor, consultar: Daniel (2003 e 2009).

eficientes, faziam a escola funcionar, tinham capacidade renovadora, se interessavam vivamente pelas questões educacionais (MOREIRA, 1954, p. 76-77). O autor aponta a orientação de um currículo um pouco menos intelectualista como uma das causas da qualidade alcançada na formação ministrada nas escolas normais, um currículo sem superfluidades, com programas mínimos, muito esquemáticos, despidos de minúcias e requintes culturais (idem, ibidem). Assim, a discussão sobre os problemas de um ensino intelectualista, remontando mais enfaticamente aos embates do movimento da escola nova no Brasil, ainda se fazia presente nos anos 1950. Moreira, que tinha relações com Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, além de outros líderes e integrantes do movimento, era um defensor da filosofia da escola nova e, portanto, afinado com os projetos do grupo dos "pioneiros da educação", tanto os difundidos nos anos 1930 quanto as "novas" bandeiras dos anos 1950.

Santa Catarina, não dispo de grandes centros urbanos e sendo um Estado ruralizado, viu se desenvolver quantitativamente o modelo de escolas isoladas¹⁰ no ensino elementar. A falta de professores para essas escolas era uma realidade, já que os cursos de formação, situados eminentemente em localidades com características urbanas, formavam uma quantidade insuficiente de profissionais, os quais, na maioria das vezes, tinham como espaço de atuação os grupos escolares. Com a democratização do ensino primário agravou-se o problema da falta de professores habilitados para atender as escolas isoladas, necessidade que teria inspirado em parte a reforma do ensino catarinense de 1935¹¹, a qual transformou as escolas complementares em escolas normais primárias, obtendo considerável aumento quantitativo dos cursos destinados à formação docente. Alguns aspectos dessa nova organização são criticados por Moreira, como a sintonia de Santa Catarina com o Rio de Janeiro, o que, para o autor, explicava a imediata resposta catarinense à Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, por meio da rápida promulgação de uma correlata lei estadual¹².

A Lei Orgânica havia trazido alguns inconvenientes, como a substituição das escolas normais primárias por escolas normais regionais. As "normais regionais" correspondiam ao ensino normal de primeiro ciclo, de caráter ginásial, ministrado em quatro anos de curso e formavam regentes para o ensino primário - que atuavam principalmente nas escolas isoladas. Esta lei também equiparou as unidades de formação pedagógica às outras instituições de ensino secundário, mudança que ocasionou uma super-matrícula

¹⁰ As escolas isoladas tinham cerca de 30 alunos e eram compostas por apenas uma sala de aula e um professor, responsável pelos três graus de ensino do curso primário e pelo funcionamento da escola. Além das escolas isoladas, localizadas em regiões do interior, havia também as escolas reunidas em comunidades com alguma densidade demográfica, geralmente formadas pela união de duas ou mais escolas isoladas. Uma terceira modalidade no ensino elementar eram os grupos escolares: escolas graduadas e "modernas", eminentemente urbanas.

¹¹ A chamada Reforma Trindade (Decreto-Lei n. 713, de 05 de janeiro de 1935) transformou as escolas oficiais em Institutos de Educação, seguindo o modelo vigente no Rio de Janeiro. O Curso Normal passou a ser organizado em três graus: Escola Normal Primária - de nível pós-primário, que habilitava para a atuação em escolas isoladas e seguia o currículo da Escola Complementar acrescido das disciplinas Psicologia e Pedagogia; Escola Normal Secundária - de nível médio, formando professores para os grupos escolares; Escola Normal Superior Vocacional - de nível pós-médio, habilitando seus egressos para atuarem nos grupos escolares e nas escolas normais primárias. Para maiores informações, ver Daros (2005).

¹² A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530) é de 2 de janeiro de 1946, enquanto a Lei Orgânica do Ensino Normal no Estado de Santa Catarina (Decreto-Lei n. 257) é de 21 de outubro do mesmo ano.

naquelas instituições. Para Moreira (1954, p. 81), a supressão de atividades extra-curriculares [sic], além da transformação da escola em simples lugar de ensino secundário, anárquico e deficiente foram consequências da equiparação. O objetivo de formar maior número de professores não estava sendo alcançado, já que muitos dos que procuravam as escolas normais regionais o faziam para ter acesso ao ensino secundário, e não com o objetivo de serem professores. Schneider (2008, p. 60) relaciona a grande expansão dos cursos normais regionais em Santa Catarina à estratégia de oferta de uma formação secundária para a maioria dos jovens do interior que não tinham outra opção de curso. O discurso oficial justificava a ampliação quantitativa desses cursos à necessidade de formação de professores, mas isso não correspondia à realidade.

Moreira, seguindo suas considerações sobre as mudanças impressas pela Lei Orgânica de 1946, aborda os cursos normais regionais, os quais, em sua opinião, nada tinham de regional, visto que obedeciam todos ao mesmo currículo e programas. Apesar da grande necessidade de instituições que formassem professores para as escolas primárias rurais, estes cursos não mostravam muitas possibilidades de êxito: não tinham caráter regional ou mantinham um currículo diferenciado e adequado a cada região; eram resultado da transformação das escolas já existentes (as normais primárias) e traziam consigo os problemas destas; não obedeciam a um critério racional de localização (alguns estavam nos centros urbanos, a despeito da função de formar professores rurais); tinham em seu currículo diversas disciplinas, para as quais não havia professores habilitados. No entanto, apesar das críticas, Moreira admite que ao menos um nível intelectual mais elevado alcançariam os regentes das escolas isoladas ao frequentar tais cursos: permitem, pelo menos, melhorar 'um pouco' o nível intelectual e os conhecimentos *pedagógicos do magistério primário do interior* (MOREIRA, 1954, p. 83-84).

Em artigo publicado no ano de 1957 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), a preocupação do autor com a situação das escolas rurais é endossada. Aqui Moreira vai além da denúncia à grande proporção de professores provisórios e sem formação pedagógica nas escolas isoladas:

Não dispõem nossas escolas rurais de estrutura administrativa funcionalmente capaz, não encontram financiamento adequado e empregam um corpo de professores sem treinamento, imaturo e pobre de compreensão relativa ao seu próprio trabalho, a quem se incumbe ou pretende incumbir de ensinar um currículo formalizado e divorciado da realidade da vida rural. Na quase totalidade das pequenas escolas do interior, se oferece aos alunos apenas um mínimo de ensino formal de leitura, escrita e aritmética, mínimo esse realizado quase indiferentemente por um corpo docente sem orientação nem preparo, em que pese muitas vezes ao grau de abnegação quase heróica [sic] com que se mantém em serviço (MOREIRA, 1957, p. 89).

No intuito de apontar possibilidades de superação dos problemas da educação e da formação de professores, ao concluir a obra "A educação em Santa Catarina" o autor faz algumas "indicações": orientação regionalista e ruralista para as escolas de formação docente da zona rural, ao invés de obedecerem a um padrão único e fixo; descentralização e autonomia dos serviços da educação, por meio de uma orientação municipalista, a partir do planejamento e da organização local; constituição de um Fundo Estadual de Educação e Cultura e de Fundos municipais; organização de um

Departamento Estadual de Educação e Cultura, supervisionado por um Conselho Estadual, bem como de Conselhos Municipais; agrupamento das escolas isoladas, ruins pedagógica e financeiramente, em escolas reunidas ou grupos escolares; criação de missões culturais para formação dos professores, num programa de aperfeiçoamento regional, independente dos cursos de formação inicial.

As missões culturais, de caráter contínuo, seriam realizadas na forma de seminários regionais de pedagogia, de dois meses em cada região, renovados ou repetidos anualmente, em que se procuraria executar não apenas um trabalho de cursos e conferências, mas de campo, nas próprias escolas elementares. Nesses cursos deveria acontecer o recrutamento, seleção e formação de novos elementos, de acordo com as necessidades dos municípios da região, tirados das próprias camadas populares. De caráter teórico-prático, proporcionando momentos de formação aos professores em seu próprio lugar de atuação, as missões culturais trariam ao menos dois resultados: o professor primário exerceria sua ação no próprio ambiente social, e seria feita uma economia de recursos porque os seminários regionais não necessitavam da construção de novas unidades de ensino pedagógico, sempre caras e de eficiência duvidosa, dada a dificuldade de conseguir, para elas, corpo docente de formação especializada (MOREIRA, 1954, p. 102-103). Como se pode perceber, o recrutamento dos professores rurais em seu próprio meio traria uma série de pontos positivos: maior dedicação e envolvimento dos professores com sua função e com a comunidade, adequação ao meio social do ensino realizado na escola primária, diminuição dos pedidos de remoção e transferência entre os docentes.

O olhar de Moreira sobre a formação docente no Rio Grande do Sul

Em 1955, João Roberto Moreira escreve um segundo livro para a CILEME, intitulado "A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul"¹³. Para a escrita da obra, passou algum tempo neste Estado a fim de ampliar os conhecimentos sobre tal realidade educacional e coletar dados que fundamentassem suas considerações. A obra consistia num primeiro ensaio de survey da realidade analisada, ao mesmo tempo de cunho objetivo e com caráter de interpretação aproximada da realidade. Pesquisas dessa natureza, para além dos seus limites, tinham grande ambição: produzir, elaborar [...] o conhecimento do estado presente da educação no Brasil e [...] atuar na opinião profissional dos educadores, que, assim esclarecida, poderá influir ou orientar o movimento de reconstrução educacional do País (TEIXEIRA apud MOREIRA, 1955).

Ao falar sobre Santa Catarina, Moreira pareceu legitimado pelo conhecimento acumulado enquanto ali trabalhou em diferentes graus de ensino. Em relação ao Rio Grande do Sul a situação foi outra, pois apesar de ter participado de estudos da educação

¹³ "A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul" é um livro de 264 páginas, contendo mapas e gráficos sobre aspectos da realidade tratada. A obra traz detalhes referentes à educação no Rio Grande do Sul, relacionando os aspectos educacionais, sociais, históricos e culturais da região. Pesquisas de campo, envolvendo observações, questionários, entrevistas, além da consulta a documentos e obras sobre o assunto, embasaram os 10 capítulos que compõem o livro, que são: Aspectos culturais do Rio Grande do Sul; Organização administrativa da educação; Despesas com educação e cultura; A administração da escola primária; Aspectos numéricos e materiais da escola primária; Aspectos funcionais e qualitativos da escola primária; O professor primário e sua formação; O ensino de nível médio e superior; Sinopse estatística; Resumo e conclusões gerais sobre [sic] a escola elementar e a formação do professor primário.

nos diferentes Estados brasileiros, não contava com grande experiência e conhecimento da realidade educacional sul-rio-grandense. Deste modo, juntamente a um assistente, passou cerca de 50 dias coletando dados, fazendo visitas e estabelecendo contatos. Avalia-se, na leitura da obra, que a necessidade de pesquisar in loco conferiu maior qualidade e riqueza de detalhes ao trabalho de aproximação do que é a educação no Rio Grande do Sul numa visão panorâmica do sistema educacional sul-rio-grandense, com o salientar de alguns dos problemas e fatos que despertaram atenção (MOREIRA, 1955, p. 1-2).

Logo nas primeiras páginas o autor pontua que, assim como em outros Estados, a situação educacional no Rio Grande do Sul tomou ímpeto realizador apenas no período republicano mobilizando, aqui, os setores municipal, estadual e particular. Destaca também o forte interesse da população em relação à educação e à cultura, já que tanto o peão quanto o colono frequentava e valorizava a escola.

Em relação ao ensino elementar, destaca a predominância da iniciativa municipal, ficando o restante das escolas sob a tutela estadual e particular. A característica de uma rede de ensino primário predominantemente municipal permitiu um melhor atendimento às necessidades locais, certa e surpreendente flexibilidade de currículos, programas e horários. Essas iniciativas e esforços, quase sempre entusiastas, estavam gerando no Rio Grande do Sul um sistema educacional típico, capaz de constituir-se em notável experiência pedagógica, de conseqüências [sic] no âmbito nacional (idem, p. 20).

Quanto à formação docente, uma das constatações de Moreira é a diferença percebida entre professores estaduais e municipais. Em geral, as escolas estaduais urbanas contavam com professores formados, o que não acontecia com as localizadas no meio rural. Já nas escolas municipais a presença maior era dos professores sem formação, independentemente da localização destas escolas. A situação é assim resumida: acreditamos que [...] cêrca [sic] de 90% dos professôres [sic] estaduais tenham formação pedagógica [...]; que mais de 90% dos professôres [sic] municipais não tenham formação pedagógica; e que mais ou menos 50% do magistério particular, em ensino primário, tenha feito curso normal (idem, p. 165). Importante levarmos em consideração que a maioria das escolas primárias estava sob a tutela municipal, ao mesmo tempo em que o maior número de professores sem formação adequada.

A organização do ensino normal desse Estado é avaliada como mais diversificada que em outros, pois além da existência do ensino de primeiro e segundo ciclo, responsável respectivamente pela formação dos regentes e professores primários (conforme previsto na Lei Orgânica de 1946), o Estado organizou, em forma típica, de acôrdo [sic] com seu Plano do Ensino Rural, escolas normais rurais, que tendem a substituir as de 1º grau que foram organizadas segundo a lei federal (idem, p. 166). Essa situação de desvio da norma, constada por Moreira, é seguida da informação de que estaria para ser aprovado um plano de reforma, ao que tudo indica, situado na contracorrente da Lei Orgânica do Ensino Normal. Aí se percebem diferenças entre as orientações dos aparelhos burocráticos da educação dos dois Estados pesquisados por Moreira: enquanto Santa Catarina elaborou uma lei orgânica estadual em consonância com a lei federal, inclusive no mesmo ano de promulgação desta, o Rio Grande do Sul criou um plano de reforma dissonante, pelo menos em parte, da referida lei nacional. Além disso, manteve em funcionamento, concomitantemente, as instituições de ensino

indicadas pela lei (os cursos normais de 1º e 2º ciclo), ao mesmo tempo em que garantiu a existência das "legalmente inexistentes" escolas normais rurais. Moreira elogia a iniciativa, referindo-se ao conteúdo do plano de reforma:

Esta primeira parte do plano elaborado demonstra perfeitamente que a Secretaria de Educação, por seus órgãos técnicos, se orienta por uma concepção bem mais ampla de flexibilidade dos currículos e programas do ensino normal, tendo em vista não só o problema geral de formação do magistério primário, mas também a de adaptação dessa formação a problemas e condições locais, fugindo, assim, ao velho estilo brasileiro dos cursos indiferenciados e uniformes para todo o país. Se aprovado e executado, será [...] uma sadia reviravolta em desfavor da lei federal de 1946, por demais rígida e uniformista (MOREIRA, 1955, p. 167-168).

Exaltando o projeto, o qual previa a existência de um curso superior para formação de professores a atuarem no ensino normal e a multiplicação de escolas normais, além da reorganização curricular destas, considera que o Estado caminhava rumo à superação do velho estilo da escola única. Logo em seguida, fala sobre as condições precárias das escolas normais regionais existentes no Rio Grande do Sul, a serem substituídas na reforma pelas normais rurais. Devido à falta de professores habilitados, naquelas escolas costumavam lecionar os próprios professores primários, que recebiam uma gratificação por assumirem cadeiras nos cursos normais. Em relação à situação dos "professores dos professores", o autor faz uma aproximação com a realidade catarinense, lugar onde verificava semelhante situação. Vale destacar que as escolas normais no Rio Grande do Sul também não eram suficientes quantitativamente, formando um número de professores menor que a demanda. Novamente, semelhanças com Santa Catarina. Frente a esta realidade, aos municípios restava admitir, mediante concurso, elementos sem formação pedagógica, para depois, com cooperação do Estado, submetê-los a cursos de férias, que, por mais precários, não eram nova maneira de formar professores [sic] (MOREIRA, 1955, p. 170).

As escolas normais rurais, típicas do Rio Grande do Sul, mereceram atenção. Visitando as de Osório e de Santa Cruz do Sul o autor concluiu se tratar de instituições similares às indicadas pela lei de 1946, ou seja, as normais de 1º ciclo. Apesar das diferenças, as escolas visitadas tinham características comuns: instalações simples, alunos provenientes das camadas populares das zonas rurais e que demonstravam otimismo com a profissão, professores que se esforçavam para imprimir ao ensino um caráter ambientado com o meio. Os currículos, em fase experimental, eram uma combinação entre o prescrito na Lei Orgânica e uma orientação de cunho ruralista no sentido de realçar o valor da aprendizagem de técnicas agrícolas, quer artesanais, quer de trato da terra e de animais (idem, p. 174-175). A ausência de escolas primárias rurais para a prática dos futuros professores é destacada como problema a ser solucionado.

Ao falar sobre as professoras municipais, Moreira mostra um tom de admiração. Pondera a difícil situação nessa rede de ensino, as condições precárias no que se refere aos prédios, mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos (estes quase inexistentes). Cita os baixos salários pagos aos professores (bastante inferiores aos da rede estadual) e também sua falta de formação. Diz se tratar de sujeitos simples, quase camponeses, mas que, com o pouco que têm, faziam a escola funcionar, de modo que esta atendesse às

necessidades do meio, proporcionando que seus alunos aprendessem ao menos o essencial.

Não diremos que suas escolinhas preencham os fins e funções que se atribuem modernamente às escolas primárias; não diremos que ela seja antiquada ou moderna, nem poderemos supor que obedeçam a critérios científicos de planejamento e execução; mas são, dentro de seus limites, funcionais, ativas, adequadas ao meio. Em nenhum outro tipo de escola primária, que conhecemos no Brasil, sentimos tão nitidamente a integração da professora [sic] à sua tarefa; em nenhuma vimos o ambiente e o mestre se identificarem tão bem. Escola simples, escola de primeiras letras, nada mais. Escola bem aceita, porém; escola flexível, aulas movimentadas, compreensão e respeito entre alunos e professores [sic], entre mestres e pais (MOREIRA, 1955, p. 185).

Além do perfil docente acima descrito, o do "professor municipal", Moreira fala também sobre o que chama de "professor servidor público". Este, ao contrário, não é alguém recrutado do meio em que a escola está, ou mesmo integrado com a comunidade. É um professor que, em muitos casos, não se identifica com a escola e com a localidade a qual ela pertence, pois, estando acostumado ao conforto da vida na cidade, não se adapta ou vê com bons olhos o fato de estar numa escola do interior. Esses professores são os "funcionários", os que mostram pouco comprometimento e desejo de ficar o menor tempo possível na escola.

Assim, Moreira indica dois modelos de selecionar e formar os professores: o "atual", existente em São Paulo e outros Estados, em que os professores são recrutados e vão para lugares que não gostariam, o que ocasionaria uma série de consequências para a qualidade da educação; e um segundo, afinado com as ideias de Anísio Teixeira e do projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, ou seja, o de recrutar os professores das zonas rurais em seu próprio meio, dar-lhes formação apropriada e, assim, propiciar uma maior adequação desses profissionais. Uma vez integrados, tais docentes poderiam colher bons frutos do trabalho realizado, contribuindo para a qualidade da escola brasileira, para a "reconstrução educacional" do país.

Algumas considerações

As obras que serviram como fontes a este trabalho foram publicadas num contexto de cientifização e autonomização do campo educacional brasileiro. A relação com a CILEME lhes confere aproximação com as análises realizadas no âmbito das Ciências Sociais, que no momento "emprestavam" seus referenciais ao estudo e diagnóstico das necessidades educacionais do país, o que teve, como fim, a elaboração de propostas de intervenção na realidade social e educacional. Os dois Estados aqui focados foram lócus de investigação dos inquéritos e pesquisas promovidas pelo INEP, por meio da parceria com interlocutores locais.

A análise dos escritos de intelectuais ligados ao campo da educação tem se mostrado importante na compreensão das redes de relações entre os Estados brasileiros e o acesso às suas ideias permitido a constatação de aproximações e distanciamentos entre os discursos pedagógicos gestados. Tendo em visto as relações entre os sujeitos na análise de seus discursos, é preciso levar em consideração o pertencimento a determinados grupos, suas adesões e recusas, de modo a compreender as redes tecidas

entre sujeitos e instituições. A explicitação dessas relações entre João Roberto Moreira, Anísio Teixeira e outros intelectuais é uma forma de ilustrar as interlocuções entre texto, autor e contexto o que, espera-se, tenha sido posto ao longo do trabalho.

Uma constatação a que se chegou é que, nos discursos de meados do século XX, a formação de professores é retratada como problema e como solução. Na condição de problema são apontadas dificuldades nos cursos de formação docente e na atuação dos profissionais nas escolas primárias. Mas uma formação de qualidade é também sinalizada como solução, na medida em que as reformas educacionais e outras mudanças implementadas não teriam êxito sem a ação dos professores. Responsáveis pela formação de sujeitos modernos e adequados ao contexto de desenvolvimento e modernização social, os professores precisariam realizar um trabalho eficaz, o que fez nascerem propostas de formação e atuação docente para diferentes realidades educacionais e sociais, como as que Moreira e seu grupo elaboraram para os professores das escolas rurais.

Declarando a hipertrofia da escola catarinense, pobre do ponto de vista intelectualista e ruim na perspectiva moderna, ou exaltando iniciativas reformistas como a do Rio Grande do Sul, que procurava ir além da orientação rígida e centralista da legislação em vigor, Moreira sugere medidas de seleção e formação docente, as quais preveem o recrutamento dos professores em seu próprio meio, o que contribuiria para uma crescente qualidade nas escolas rurais de ensino primário; a reformulação do currículo e do caráter dos cursos de formação, que necessitariam adequar-se ao seu público e objetivos; o treinamento em serviço, por meio de cursos e "missões" no período de férias. A reorganização dos órgãos responsáveis pela educação, de modo que os recursos pudessem ser melhor aplicados, e a descentralização administrativa são pontos também lembrados, o que parece mostrar o entendimento da necessidade de olhar para além dos aspectos relacionados ao funcionamento interno da escola.

Em conformidade com o exposto, a falta de êxito das tentativas de melhoria da qualidade do ensino, ocasionada pela ausência de educadores preparados para concretizá-las, é denunciada por Moreira. Essa é uma pauta que, infelizmente, continua extremamente atual, haja vista os ainda sérios problemas pendentes no que tange à formação docente. Salvas as devidas proporções, e consideradas as permanências e descontinuidades, a questão da formação do magistério primário ainda se coloca como urgente, impondo uma série de desafios, como o da qualidade dos cursos existentes e o da adequação dos currículos à realidade educacional e social.

Referências

BOURDIEU, Pierre. O campo intelectual: um mundo à parte. In: BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Normal.

DANIEL, Leziany Silveira. *João Roberto Moreira (1912-1967): itinerários para uma racionalidade ativa*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em

Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

DANIEL, Leziany Silveira. *Por uma psico-sociologia educacional: a contribuição de João Roberto Moreira para o processo de constituição científica da Pedagogia nos cursos de formação de professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

DAROS, Maria das Dores. Formação de professores em Santa Catarina: breves considerações sobre sua história. In: DAROS, Maria das Dores, DANIEL, Leziany Silveira, SILVA, Ana Cláudia da. *Fontes históricas: contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946)*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005.

MOREIRA, João Roberto. *A educação em Santa Catarina: sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação*. MEC/INEP/CILEME, 1954. Publicação n.2.

MOREIRA, João Roberto. *A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul*. MEC/INEP/CILEME, 1955. Publicação n.5.

MOREIRA, João Roberto. Educação rural e educação de base. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP, v. 28, n. 67, jul./set. 1957, p. 87-129.

SANTA CATARINA. *Decreto-Lei n. 713, de 05 de janeiro de 1935*. Cria os Institutos de Educação.

SANTA CATARINA. *Decreto-Lei n. 257 de 21 de outubro de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Normal no Estado de Santa Catarina.

SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira. Santa Catarina e o programa nacional de reconstrução de Anísio Teixeira: a colaboração dos intelectuais catarinenses. In: *Anísio Teixeira na organização de INEP: Programa para a reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)*. Marta Maria de Araújo, Iria Brzezinski (Orgs.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SCHNEIDER, Juliete. *A democratização do acesso ao ensino secundário pela expansão do ciclo ginasial normal em Santa Catarina (1946-1969)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). *Por uma história política*. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.

SKINNER, Quentin. *As fundações do pensamento político moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. Autor, texto e contexto: a história intelectual e o 'contextualismo lingüístico' na perspectiva de Quentin Skinner. Rio de Janeiro, *Fenix - Revista de História e Estudos Culturais*, v. 5, n. 4, out./dez. 2008, p. 1-19.

TEIXEIRA, Anísio. Apresentação. In: MOREIRA, João Roberto. *A educação em Santa Catarina: sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação*. MEC/INEP/CILEME, 1954. Publicação n.2.

TEIXEIRA, Anísio. Apresentação. In: MOREIRA, João Roberto. *A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul*. MEC/INEP/CILEME, 1955. Publicação n.5.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 1, n. 16, jan./abr. 2008, p. 63-86.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SÃO PAULO NA PRIMEIRA REPÚBLICA: UM OLHAR A PARTIR DOS PERIÓDICOS NORMALISTAS (1906-1927)

Áurea Esteves Serra
Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui/SP
aurea_esteves@uol.com.br

Resumo

Os periódicos normalistas escritos por alunos deram um novo significado a história da educação quanto à formação de professores. O presente texto tem origem em pesquisas anteriores que focam nas práticas presentes nas Escolas Normais de São Paulo/Brasil. Tais práticas tinham por finalidade formar o normalista para as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas primárias. Os periódicos analisados no estudo são: *Excelsior*, revista do Grêmio Normalista “22 de Março” da Escola Normal de São Carlos e *O Estimulo*, revista do Grêmio Normalista “2 de agosto”, da Escola Normal da Capital. Analisar as práticas de organização da associação estudantil e das festas escolares como estratégia política de formação de professores em São Paulo na Primeira República é objetivo deste texto.

Palavras-chave: formação de professores, periódicos educacionais, política educacional.

Introdução

Os periódicos normalistas escritos por alunos deram um novo significado a história da educação quanto à formação de professores. Dessa forma o presente texto tem origem em pesquisas anteriores que possui como tema as práticas presentes nas Escolas Normais de São Paulo - Brasil. Tais práticas tinham por finalidade formar o normalista para as práticas pedagógicas e colegiadas a serem desenvolvidas nas escolas primárias. Assim este texto apresenta duas dessas práticas, a associação estudantil normalista e as festas escolares organizadas por estas associações.

Os periódicos analisados neste estudo: *Excelsior*, revista do Grêmio Normalista “22 de Março” da Escola Normal Secundária de São Carlos/SP foi publicado no entre os anos de 1911 e 1916 e *O Estimulo*, revista do Grêmio Normalista “2 de agosto”, da Escola Normal da Capital publicada entre os anos de 1906 e 1927.

De acordo com Serra (2010) apresenta-se o quadro número 1 com os principais aspectos da materialidade referente aos dois periódicos em questão.

ESCOLA	ASSOCIAÇÃO	TÍTULO PERIÓDICO	PERÍODO	Tipo de impresso	Formato	Número de página	Periodicidade	Tipografia	Total de números publicados
Escola Normal Secundária de São Carlos	Grêmio Normalista "22 de março"	<i>Excelsior!</i>	1911-1916	Revista	27 x 20	15 a 26	Eventual	Aldina e Joaquim Augusto - São Carlos / Casa Graphica - São Paulo	7
Escola Normal Secundária da Capital	Grêmio Normalista "2 de agosto"	<i>O Estimulo</i>	1906-1927	Revista	27 x 20	15 a 30	Eventual	Augusto Siqueira & Comp. - São Paulo	14

Fonte: SERRA, Áurea Esteves Serra. (2010). *As Associações de Alunos das Escolas Normais do Brasil e de Portugal: Apropriação e Representação (1906-1927)*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Marília.

As associações estudantis normalistas

De acordo com Nery (2009) em 1910 com a criação das novas Escolas Normais Secundárias e a transformação das Escolas Complementares em Escolas Normais Primárias, foi instituído o Grêmio Normalista.

Para Monarcha (1999),

as gerações mais jovens de normalistas são enredadas em rituais formais e repetitivos, cultuando os heróis do período áureo e luminoso da instrução pública paulista[...] e suas respectivas realizações [...]. Disseminam-se grêmios normalistas, estandartes, hinos normalistas, jornais estudantis, conferências, discursos de formaturas, comemorações anuais, monografias históricas, poliantéias comemorativas, bustos, todos elementos decisivos na formação da auto-imagem socioprofissional do normalista. (p. 240)

Nery (2009) aponta que os grêmios normalistas se tornaram uma peça fundamental

na engrenagem complexa da representação social do professor que se pretendeu constituir a partir da imagem do aluno-mestre. Como elemento essencial desta representação, começam a publicar periódicos, na maioria, em forma de jornais ou boletins informativos. (p.65).

De acordo com Serra (2010) a associação de alunos da Escola Normal da Capital foi criada em 1906 como é possível confirmar na própria revista publicada pelo Grêmio Normalista "Dois de agosto", *O Estimulo*.

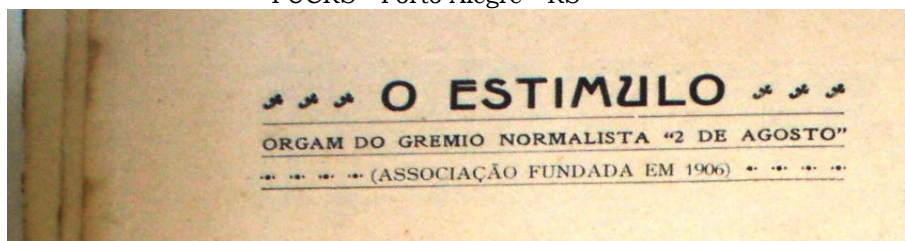


Ilustração 1 - Subtítulo que aparece na página de rosto da revista “O Estimulo”.

Já a associação da Escola Normal Secundária de São Carlos foi instalada logo após a inauguração da escola. De acordo com Silva (2009)

Por determinação do diretor da escola, no dia 27 de março de 1911, cinco dias após o início das aulas, todos os alunos reuniram-se com a finalidade da fundação de um grêmio literário e pedagógico a fim de “[...] exercitar-se na arte da palavra elaborando trabalhos litterarios e pedagógicos [...] [e] estreitar nos alumnos o vinculo de solidariedade e participação na sociedade”. (p. 47-8).

Para Nery (2009) há grande interesse na instituição do grêmio normalista por parte da Inspetoria Geral da Instrução Pública, pois esta indica

com certa urgência, em seu estabelecimento, uma vez que nos primeiros dias da instalação da escola já estava criado o grêmio literário e pedagógico. Mais do que a implantação de um grêmio há a preocupação explicita de Oscar Thompson em disseminar por todas as novas escolas o modelo de formação de professores desenvolvido na Escola Normal da Capital. O grêmio, pela suas características, se apóia num modelo tutelado de formação em que, para além das atividades curriculares, as atividades organizadas e desenvolvidas pelos alunos também são controladas pelo corpo docente. (p.62).

A autora ainda destaca que outro indício bastante forte da tutela exercida sobre os alunos está no fato dos professores também serem membros grêmio, pois no estatuto aprovado na Escola Normal Secundária de São Carlos consta que

para ser admittido socio é necessario ser alumno matriculado em o curso secundario da Escola Normal ou ser por ella diplomado [...] que tambem era de seu parecer que, a nenhuma pessôa que não seja ou não tenha sido alumna desta Escola, deve ser permitido associar-se ao Gremio então fundado” (CAMARGO & SANTOS, 1911, p. 6).

Serra (2010) constatou na “Revista do Ensino”, publicada pelo *Organ da Associação Beneficente do Professorado Público de S. Paulo* a existência de outras associações estudantis lotadas nas Escolas Normais. Serra (2010, p.91) ainda informa que não foi possível localizar registros, como documentos a respeito desses grêmios, nos arquivos das respectivas escolas normais, bem como nos demais arquivos do Estado de São Paulo referentes a todas as associações elencadas no quadro 2 a seguir.

ESCOLAS	ASSOCIAÇÃO	PERIÓDICO
Brás ¹⁴		
Botucatu (não obteve informações)	Gremio Normalista “16 de maio”	<i>O Normalista</i>
Campinas	Gremio Normalista “Álvares de Azevedo”	<i>O Normalista</i>
Capital - São Paulo	Gremio Normalista “2 de agosto”	<i>O Estimulo</i>
Casa Branca (não obteve informações)		
Guaratinguetá ¹⁵	Gremio Normalista “18 de abril”	
Itapetininga ¹⁶		
Piracicaba ¹⁷	Gremio Normalista de Piracicaba	<i>Mentor</i>
Pirassununga ¹⁸	Gremio Normalista “11 de junho”	
São Carlos	Gremio Normalista “22 de março”	<i>Excelsior</i>

Fonte: SERRA, Áurea Esteves Serra. (2010). *As Associações de Alunos das Escolas Normais do Brasil e de Portugal: Apropriação e Representação (1906-1927)*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Marília.

A política de formação registrada nas páginas dos periódicos

Para Nery (2009) os questionamentos que podem nortear a análise dos periódicos em questão podem ser :

Quais conhecimentos pedagógicos circulam pelas Escolas Normais brasileiras? Quais modelos pedagógicos são privilegiados, pelos autores, na formação dos professores? Quais as representações sobre os saberes necessários ao ofício de professor? Quais práticas e com que objetivos estão presentes? Quem são os agentes implicados nas disputas reveladas nestes periódicos? (p.62)

¹⁴ Em pesquisa nos acervos da Escola Estadual “Padre Anchieta”, antiga Escola Normal secundária do Braz, nada localizei sobre associação e publicação de periódicos normalistas. Somente encontrei dois ofícios acusando o recebimento da revista “O Estimulo” - Orgam do Grêmio Normalista “2 de Agosto” da Escola Normal Secundária da Capital e do Gremio Normalista “16 de maio” da Escola Normal de Botucatu.

¹⁵ A responsável pelos arquivos da Escola Estadual Rodrigues Alves de Guaratinguetá, Bete Calil, informou que eles não possuem documentação desse período, devido a um incêndio que destruiu vasta documentação do arquivo e do descaso no arquivar que deteriorou muito o material. (agosto de 2009).

¹⁶ Não obtive informações sobre o grêmio da escola normal da cidade de Itapetininga, mas localizei através de minha orientadora, em um jornal da referida cidade, uma referência a existência do grêmio: “O 7 de Setembro pelo Gremio Normalista de Itapetininga”.

¹⁷ Em Piracicaba, nada foi encontrado sobre associação estudantil e respectiva publicação, somente livros que contêm o carimbo do grêmio, confirmando sua existência, segundo Leila Maria Inoue, bolsista (FAPESP-IC), participante do projeto *Integrado Divulgando Práticas e Saberes: a produção de impressos pelos docentes das Escolas Normais do Brasil e de Portugal (1911-1950)*, que realizou pesquisa na Escola Estadual Sud Mennucci sobre o tema: “*Novos Ideais de Formação Docente: a Revista de Educação (1921-1923)*”.

¹⁸ A responsável pelos arquivos da EE Pirassununga, Carmen Mistieri, informou que eles possuem pouca documentação referente a esse período, e que somente existe um livro de registros que confirma a existência do Gremio Normalista “11 de junho”. (agosto de 2009).

Nos artigos e matérias publicados nos referidos periódicos observa-se que a organização da Associação Estudantil e as Festas Escolares são incluídas como uma prescrição à prática pedagógica normalista. Nos dois periódicos (21 edições) analisados pode-se dizer que diretrizes de formação fazem parte de um projeto de governo podendo ser confirmado em vários documentos de época.

Cavaliere (2003) aponta que a reforma de 1920 proporcionou uma autonomia didática, uma nova concepção em educação cívica e na prática pedagógica nas escolas normais, retomando o tema da autonomia didática afirmado por Sampaio Dória. Para esta autora na

proposta de educação cívica, Sampaio Dória explica que pretendeu substituir o ensino teórico, por ele definido como 'aqui e ali, um curso prático de hipocrisia e o culto formal das aparências', pela aquisição de hábitos por meio da criação das associações de educando. Para defender suas idéias, Sampaio Dória invoca as 'repúblicas escolares' americanas fundadas por Wilson Gill, que defendia a 'escola cidade' como remédio contra a apatia e a corrupção políticas. Aparecem aqui as idéias educacionais baseadas no estudo da psicologia humana, na co-participação do educando no processo educativo e na aprendizagem pela experiência. (CAVALIERE, 2003, p.40).

Buscando na legislação da época verifica-se que as comemorações cívicas receberam especial atenção dos legisladores na prescrição do calendário escolar no início do século XX. De acordo com Souza (1998) em 1904, a legislação incluiu uma disposição em relação às datas cívicas: "na véspera dos dias de festa nacional, cada professor fará no último quarto de hora, preleção a respeito da data que se vai comemorar" (Decreto 1253, de 23 de novembro de 1904).

Para Souza (1998) anos mais tarde, ao sabor do nacionalismo da década de 1920, a essa prescrição foi acrescentada a seguinte indicação: "as datas de 3 de maio, 7 de setembro e 15 de novembro serão comemoradas solenemente no respectivo dia, com a presença do corpo docente do estabelecimento" (Decreto 4600, de 30 de maio de 1929).

Carlos da Silveira (1921) citado por Nery (2009) escreveu no artigo Assumptos Escolares que há necessidade de alguns elementos essenciais para a formação dos alunos das Escolas Normais quanto à formação cívica, e dentre eles destacou a música, o desenho, a ginástica, os trabalhos anuais, o escotismo, a língua nacional, as festas cívicas e escolares. Pode-se assim dizer uma política de formação.

De acordo com Serra (2010) as normatizações administrativas e políticas são bastante explícitas em algumas das edições dos referidos periódicos. As mais presentes são a do "civismo", na década de 1910, e a do "nacionalismo", na década de 1920. Em seus estudos Serra constata que nos inúmeros textos (artigos e matérias) registrados nos periódicos analisados encontrava-se presente esses dois temas na qual esse tipo de formação vai sendo incutido nos alunos mediante a organização e celebração das festas escolares e cultos cívicos. Uma política global de formação destinada aos cursos formadores de professores primários.

Considerando que as leis exteriorizam os modelos de desenvolvimento adotados em nosso país, podemos afirmar que o tipo de educação proposta aos normalistas é vista como um fator de desenvolvimento social. O período de vigência desse modelo de

educação é marcado pelo euforismo pós-proclamação da República, com um desenvolvimento acelerado da economia brasileira, pela produção cafeeira no país. Como o país caminhava para um desenvolvimento acelerado, não era possível conceber que 80% da população em idade escolar estivesse excluída do processo. Com isso a proposta de uma República laica, a democratização da educação, perpassou a via da universalização da escola básica, impulsionando, também, a formação dos professores primários.

Frisa-se, assim, a necessidade de garantir nas escolas normais o encargo de formar professores primários destinados às funções do saber-fazer aprendidas nas associações estudantis em uma das muitas de suas atividades, a organização das festas escolares.

Ainda para Serra (2010) são muitas as referências as festas escolares cívicas nos periódicos brasileiros. Um exemplo a ser citado é a revista do grêmio da Escola Normal da Capital, onde edições inteiras são dedicadas à “festa da árvore”, e à “festa das aves”. São registradas pelos alunos as inúmeras atividades cívicas, organizadas pelo referido grêmio normalista. Outro exemplo a ser citado encontra-se na edição de 06/10/1913, na qual todos os artigos tratam de patriotismo devido ao lançamento do navio de guerra, o encouraçado São Paulo, das homenagens ao almirante responsável pelo encouraçado: Alexandrino de Alencar e a exaltação ao simbolismo da bandeira nacional. De acordo com Nunes (2003) citada por Serra (2010), “inúmeras cerimônias para comemorar o Dia da Bandeira eram realizadas nas diversas cidades brasileiras. As festividades em São Paulo, nos anos de 1920, ficaram famosas” (p. 372), “a bandeira em que o corpo do menino se transforma é o símbolo máximo do Brasil republicano”. Ainda para Nunes (2003) citada por Serra (2010), ensinava-se o “*comportamento daquele que serve o próximo, à cidade e o país*” (p. 372).

Serra (2010), apresenta também as revistas *Excelsior!*, do grêmio da Escola Normal de São Carlos, onde também aparecem os temas civismo e nacionalismo quanto às festas escolares e os textos das conferências, mas com uma ênfase menor, visto que não há nenhum exemplar exclusivamente dedicado a uma data específica.

As festas escolares marcam ritos de passagem e renovação. Estas de acordo com Souza (1998) foram instituídas com vistas a atrair a população à escola pública. Essa prática de visibilidade tornou-se um acontecimento público, uma solenidade oficial que reunia os docentes, discentes, a comunidade, as famílias dos alunos, as pessoas “gradas” da sociedade, autoridades públicas e a imprensa.

Assim o ambiente nacionalista e o clima de respeito à Pátria e seus símbolos, são pontos que merecem destaque nas festas escolares das Escolas Normais paulistas. Isso confirmado nos artigos e matérias dos periódicos em questão. Um ambiente nacionalista na qual a valorização da Pátria é um ponto crucial. Pois nas festas além dos hinos, ainda tinham as canções cívicas que apresentam temas relacionados ao ensinamento de moral social. Nessas festas primava-se pela postura corporal, pelo uniforme impecável, pelo domínio dos hinos patrióticos, pelos cantos, pela reverência aos símbolos da pátria. Uma educação que uma vez interiorizada através das normas e valores levava o indivíduo ao sentimento de pertença a uma nação.

Serra (2010) também aponta que nas escolas paulistas, essas festas cívicas eram promovidas primeiramente pela direção dos grêmios e, depois, a partir de 1916, pelos professores membros da Liga Nacionalista. Com isso, um sinal importante dos anos

iniciais das escolas normais paulistas, ocasiões fortemente marcadas pela presença do Orfeão normalista, desenvolvendo atividades musicais diversas e outras, era sempre tudo organizado pela direção do grêmio normalista, como foi possível comprovar em vários textos (artigos e matérias) publicados nos periódicos em questão. Reporta-se aqui ao conceito “estratégia”, proposto por Certeau (1994, p. 99), quando esse autor a define como o cálculo ou manipulação das relações de forças que se torna possível a partir de um momento em que um sujeito de querer e poder, no caso aqui, uma instituição (a escola normal e o grêmio) tem como “estratégia” imprimir à formação dos normalistas um sentido fortemente patriota.

Quanto as festas, os rituais giram em torno da festa da árvore, festa das aves, festa a Pátria, festa a primavera, festa a bandeira, festa em comemoração as datas nacionais, no caso brasileiro, 7 de setembro, 15 de novembro, 13 de maio, o culto aos heróis, como por exemplo: um dos mais venerados é Rio Branco. Segundo Serra (2010) as revistas, *O Estimulo* e *Excelsior!* trataram muito do civismo enaltecendo heróis, como exemplo, Rui Barbosa, Olavo Bilac, e grandes homenagens ao Barão do Rio Branco.

Na revista *Excelsior!* no artigo de R. C. este tratou da *Festas na Escola - 13 de maio* promovida pelo Grêmio Normalista 22 de março. O autor discorre sobre a festa “*cívica comemorativa daquela gloriosa data nacional*” (p.10), apresentando o cronograma das atividades realizadas como a sessão de abertura feita pelo professor Antonio Proença, os coros, as poesias, a conferência e o encerramento se deu com as “Vivas - BOHEMIOS - marelas a dois coros” (p.4).

Na revista *O Estimulo*, artigo *Festa das Aves* o autor que não assina o texto descreve a referida festa que aconteceu em 24 de abril de 1918 realizada pelos alunos, professores e familiares apresentando o programa da mesma. De acordo com o autor esta teve início com o Hino as Aves, na seqüência muitos cantos e diálogos foram entoados pelos alunos, brincadeiras de adivinhação “*brinquedo por diversas alumnas do 1º anno*” e encerramento com a música *Liberdade dos Passaros*.

É relevante destacar que o conteúdo do programa da festa citada acima vai ao encontro dos elementos essenciais para a formação dos alunos das Escolas Normais apontados por Carlos da Silveira (1921) citado por Nery (2009). Uma formação cívica, na qual se destaca a música, o desenho, a ginástica, entre outros.

Eram inúmeras as festas (práticas) cívicas organizadas por ambos os grêmios normalistas em questão que se moviam no campo da cultura escolar, Escola Normal da Capital e Escola Normal Secundária de São Carlos/SP.

Segundo Frankfurt (2007) uma experiência sobre esse tema ocorreu na Escola Normal de Pirassununga, Estado de São Paulo na qual os alunos-mestres aprendiam a organizar e realizar as festas cívicas e religiosas. Para esta autora, estes, faziam tais atividades para depois as realizarem nas Escolas Primárias.

Nesse sentido para Nery (2009) o grêmio estudantil “parece ter funcionado como um dispositivo de formação por homologia, tal qual a função exercida pelas festas escolares (p.70).

Podemos afirmar que o foco da formação volta-se para o trabalho docente quanto o tema é Festas Escolares e para administração quando o tema é a liderança na associação estudantil.

Algo semelhante ao que apontou Pintassilgo (1998) quanto ao princípio do *self-government*. Princípio este em que boa parcela das associações de alunos em Portugal, tinha por base a principal premissa que era a “autonomia” dos educandos. Para Pintassilgo (1998):

A atribuição ao “self-government” da responsabilidade de formar cidadãos pressupõe a aceitação da concepção, associada às metodologias activas, segundo a qual a educação é obra dos próprios educandos, devendo corresponder a uma necessidade sentida e compreendida por eles. (p. 244).

Ainda para Pintassilgo (1998), o self-government, desenvolvido por Dewey, Kerschensteiner e Ferrière, residia na idéia de que a escola deveria funcionar como um laboratório onde a criança e o adolescente ensaiariam os movimentos básicos da vida adulta. Seu objetivo era a formação cívica e moral dos alunos. Algo semelhante ao que aconteceu nas Escolas Normais Paulistas.

Considerações finais

Em resumo, é possível afirmar que entre as várias práticas escolares sedimentadas por meio da instituição escolar na Primeira República, a festa cívica foi considerada um dos principais elementos para a concretização dos princípios, orientação teórica e legislação, que com grande força mobilizadora, atingia os propósitos pretendidos quando transformada em ação no interior da escola e realizada pelo os alunos na forma de uma realidade escolar.

O propósito neste texto foi apresentar, dentre as práticas presentes na escola de formação de professores - Escolas Normais, a política de formação centralizada na criação da associação de alunos e na existência das festas escolares. Um olhar para os sentidos das práticas presentes nas Escolas Normais, bem como pelas apropriações que fazem dos saberes pedagógicos nos artigos publicados nas páginas dos periódicos em questão, significou novas possibilidades de aproximação com o universo dessas instituições, um modelo de formação de professores disseminado pelos periódicos que passa de uma forma normativa e aconselhadora para um modelo de divulgação das práticas de formação organizadas.

Este estudo confirma que o meio escolar foi um campo privilegiado durante a Primeira República brasileira de expressão ou de manifestações de cultos a pátria, e que os rituais cívicos, os cultos e as festividades tinham uma conotação laica, porém um projeto que tinha como principal referência a pátria e a República. Enfim, uma política de formação de cunho cívico (patriótico) que se constituiu quase numa marca registrada desse período pelo memorável incentivo à cultura cívica, dado a ver com as comemorações oficiais e religiosas. Estas festas nacionais eram de presença obrigatória e os alunos deveriam comparecer todos uniformizados.

Referências

CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2003, v.29, n.1, p.27-44, jan./jun.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHA, Luiz Antônio. *Religião, moral e civismo na escola pública - sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil - 1931/1997. Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 2007, v. 37, n. 131, p. 281-369, maio/ago.

EXCELSIOR! Revista do Grêmio Normalista “Vinte e Dois de Março”, 1911 - 1916.

FRANKFURT, Sandra Herszkowicz. (2006). *As práticas das festas escolares na Escola Normal de Pirassununga*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Orientadora: Professora Doutora Maria Rita de Almeida Toledo.

MONARCHA, Carlos. *Escola normal da praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.

NERY, Ana Clara Bortoleto. *Em busca do elo perdido: a ação reformadora de Oscar Thompson e a formação de professores (1911-1923)*. 2009. Tese (Livre-docência) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 371-398.

O ESTIMULO. Orgam do Grêmio Normalista “Dois de agosto” - Escola Normal de S. Paulo, 1911 - 1927.

PINTASSILGO, Joaquim. *República e formação de cidadãos: a educação cívica nas escolas primárias da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri, 1998.

REVISTA DE ENSINO - Orgam da Associação Beneficente do Professorado Público de S. Paulo. São Paulo: Typographia Tolosa, anno XI, n. 1, mar. 1912. Publicação bimestral.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 1.253, de 28 de novembro de 1904. *Aprova o regimento interno dos grupos escolares*. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 4.600, de 30 de maio de 1929. *Regulamenta as leis que reformam a instrução pública*. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo.

SÉRGIO, António. *Educação cívica*. Porto: Renascença Portuguesa, 1915.

SERRA, Áurea Esteves Serra. *As Associações de Alunos das Escolas Normais do Brasil e de Portugal: Apropriação e Representação (1906-1927)*. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Marília. Orientadora: Professora Doutora Ana Clara Bortoleto Nery e Co-orientador estrangeiro: Professor Doutor Joaquim Pintassilgo.

SILVA, Emerson Correia da. *O professor ideal em Excelsior! (1911-1916): o periódico dos alunos da Escola Normal de São Carlos*. São Carlos: RiMa, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). *Educação e Pesquisa*. Vol. 25, nº 2. São Paulo, 1999, jul./dez.

A FORMATAÇÃO DE UM PERFIL DISCENTE NAS *DEUTSCHE SCHULEN* URBANAS DE RIO GRANDE E PELOTAS (1933-1938)

Maria Angela Peter da Fonseca
Universidade Federal de Pelotas
mariangela@via-rs.net

Elomar Antonio Callegaro Tambara
Universidade Federal de Pelotas
tambara@ufpel.edu.br

Resumo

Neste estudo contemplamos a temática da formação de um perfil discente através da ação do professor Arno Ristow. O professor exerceu o magistério nas Deutsche Schulen de Rio Grande - Colégio Rio-Grandense - e Pelotas - Escola Teuto-Brasileira Três Vendas - na década de 1930, no período de Nacionalização do Ensino e conjugou memória e cidadania no ambiente escolar. Entre as fontes utilizadas destacam-se: estatutos da Sociedade Escolar Alemã nas Três Vendas - Pelotas - 1916; estatutos da Sociedade Escolar Alemã do Rio Grande - 1938; caderno de lembrança da visita do professor Arno Ristow à Pelotas - 1981; entrevista com o professor Arno Ristow, Rio de Janeiro - 2011. O estudo foi realizado de forma quanti-qualitativa, através de pesquisa bibliográfica, documental e por meio de entrevistas, privilegiando um aspecto descritivo.

Palavras-chave: educação teuto-brasileira urbana, perfil discente, docência.

Introdução

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa mais ampla, de cunho quanti-qualitativo, que vem sendo desenvolvida no Centro de Estudos e Investigações em História da Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, que contempla o tema História da Educação Teuto-Brasileira Urbana na Região Sul do Rio Grande do Sul nos séculos XIX e XX.

Nas primeiras quatro décadas do século XX, um significativo número de escolas teuto-brasileiras no Rio Grande do Sul partilhava o espaço urbano e rural com a emergente escola pública brasileira. Neste terreno conflituoso em que se deu a configuração da identidade nacional, muitos foram os esforços de docentes, nas escolas teuto-brasileiras, para conjugar memória e cidadania.

Tanto na cidade como na zona rural, os imigrantes alemães e os teuto-brasileiros, em sua maioria, protestantes luteranos, incentivados por governos positivistas, fundaram escolas para seus filhos. Muitas dessas escolas concretizaram-se a partir de sociedades escolares, às vezes com ascendência religiosa, responsáveis pela manutenção de escolas e igrejas, fomentando a vida cultural entre os pares.

As escolas teuto-brasileiras, no período anterior à nacionalização do ensino, tinham em seus currículos o ensino, predominantemente em língua alemã. No entanto, entre um ir e vir, no intervalo das duas guerras mundiais, que abalaram as relações diplomáticas entre o Brasil e a Alemanha, e as proibições e permissões do ensino em/de língua

estrangeira no Brasil, no final da década de 1930, este ensino em língua alemã foi definitivamente proibido.

No entanto, as escolas teuto-brasileiras que conseguiram reconfigurar seu perfil étnico, conjugando valores e tradições culturais e religiosas, com a cidadania brasileira, certamente permaneceram, através do auxílio dedicado de muitos professores teuto-brasileiros. Para tal empreendimento a observação das leis da nacionalização do ensino foi condição *sine qua non* para a sua continuidade.

Rio Grande¹⁹ e Pelotas²⁰ na Região Sul do Rio Grande do Sul

Os imigrantes alemães que se instalaram na região sul do Rio Grande do Sul, a partir da segunda metade do século XIX, assim o fizeram, e em grande número, na zona rural, abrangendo, principalmente, as regiões coloniais de São Lourenço do Sul, Pelotas, Canguçu e Morro Redondo.

Contudo, na área urbana de Rio Grande e Pelotas, estabeleceu-se uma pequena elite comercial e industrial. Esse grupo desenvolveu um florescente comércio, fundou indústrias, escolas, igrejas e sociedades culturais diversas. Em Rio Grande pode-se citar a Fábrica de Tecidos Rheingantz, e, em Pelotas, a Cervejaria Ritter.

Em relação à educação teuto-brasileira urbana, no final do século XIX, foram fundados dois Collegios Allemães, um em Rio Grande e o outro em Pelotas, por Sociedades Escolares Allemãs compostas, em sua maioria, por membros pertencentes às Comunidades Evangélicas Allemãs, industriais e comerciantes, respectivamente de cada cidade.

A trajetória do Collegio Allemão do Rio Grande e do Collegio Allemão de Pelotas²¹ assemelha-se ao tempo de existência, que foi em torno de quarenta e quatro anos, tendo suas atividades encerradas por ocasião da Segunda Guerra Mundial. Da mesma forma a proposta educacional dessas instituições contemplava o cuidado com o bem cultural denominado *Deutschtum*, ao cultivar valores e tradições milenares dos imigrantes alemães com a cidadania brasileira.

O pesquisador alemão Giesebrecht (1899), em seu relatório de viagem pelos estados litorâneos brasileiros, fez menção a esses educandários em Rio Grande e em Pelotas, e também ao Collegio Allemão de Porto Alegre fundado em 1886, mantido pela Sociedade de Beneficência Alemã de Porto Alegre, hoje Colégio Farroupilha.

O Colégio Rio-Grandense - Rio Grande - 1933

O Collegio Allemão do Rio Grande, denominado posteriormente Colégio Rio-Grandense, foi fundado no ano de 1898 pela Sociedade Escolar Allemã do Rio Grande. A maioria dos membros dessa sociedade pertencia à Comunidade Evangélica Allemã do Rio Grande que, doze anos depois, erigiu o Templo São Miguel para a realização dos cultos protestantes luteranos.

¹⁹ Rio Grande é uma cidade situada na região sul do Rio Grande do Sul e tem o único porto marítimo do estado. (Loner, 2001, p. 46).

²⁰ Pelotas é uma cidade vizinha que tem porto no canal São Gonçalo, que dá acesso à Lagoa dos Patos no percurso de Rio Grande a Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, no estuário do Guaíba.

²¹ Para maiores informações ver a Dissertação: Estratégias para a Preservação do Germanismo (*Deutschtum*): Gênese e Trajetória de um Collegio Teuto-Brasileiro Urbano em Pelotas (1898-1942), História da Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2007.

Em uma nota no jornal O Echo do Sul, de Rio Grande, de fevereiro de 1903, localizamos o anúncio da reabertura das aulas do Collegio Allemão do Rio Grande, sob a direção do professor Bruno Stysinski. Esse professor foi pioneiro na metodologia da história, publicando *Grundriss der Geschichte Brasiliens* (Compêndio de História do Brasil), em 1914, pela editora Rotermund em São Leopoldo (Kreutz, 1994, p. 105).

No entanto, na década de 1930, em pleno período de efervescência em relação à nacionalização do ensino, chegou ao porto de Rio Grande, no final de janeiro de 1933 - num vapor da Companhia de Navegação Costeira, vindo do porto de Itajai-SC - o professor teuto-brasileiro Arno Ristow, recém formado no Seminário Evangélico de Formação de Professores (*Lehrerseminaren*) em São Leopoldo (Cf. entrevista em 2005 e 2011).

Esse professor dirigiu-se ao Collegio Allemão do Rio Grande, então sob nova denominação: Colégio Rio-Grandense, para apresentar-se e encarregar-se da docência de Língua Portuguesa no ensino primário.

Ao chegar à cidade de Rio Grande, pude apreciar os prédios e as instalações do Colégio Rio-Grandense. Fiquei fascinado. Localizado na rua Barão de Cotegipe número 415, ocupava uma área bastante grande, indo o terreno até a rua dos fundos. Suas salas de aula eram amplas e muito bem equipadas. Possuía um rico museu e até salas de esportes, guarnecido de vários aparelhos de ginástica, como argolas, barras paralelas etc. Para as aulas de canto orfeônico havia um bom piano (Ristow, 1992, p. 145, confirmado em entrevistas, 2005 e 2011).

De acordo com dona Erica Pohlmann Frank, que ingressou no Colégio Rio-Grandense com sete anos completos, há exatamente 80 anos, o colégio era mantido por uma sociedade escolar da qual faziam parte alguns de seus familiares. No primeiro ano ela estudou na cartilha *Meine Bunte Fibel*²² publicada pela editora Rotermund. No ano seguinte conheceu *Herr*²³ Ristow, um jovem professor que ministrou aulas no colégio Rio-Grandense.

O professor Arno Ristow relembra com alegria sua primeira experiência docente que se deu em Rio Grande.

Vivi uma época muito feliz na cidade de Rio Grande. Dei-me muito bem com os alunos, participando de seus folguedos nos recreios, pois vários deles tinham quase minha idade. Fiz amizade com moços do Clube de Regatas Barros e tornei-me sócio da agremiação. De tarde costumava ir à sede do Clube para nadar e remar (Ristow, 1992, p. 145).

Todavia, no final do ano, apesar de ter desempenhado perfeitamente suas tarefas docentes, e - por ser brasileiro nato - ter sido convidado para ser diretor da instituição, transferiu-se para Pelotas com o objetivo de assumir a docência na Escola Teuto-Brasileira das Três Vendas.

O Professor Arno Ristow na Escola Teuto-Brasileira - Três Vendas

O professor Arno Ristow chegou à escola no começo do ano de 1934, disciplinou e organizou o grupo de alunos, e então, iniciou o trabalho docente de ensino e

²²*Meine Bunte Fibel* em língua alemã, significa Minha Cartilha Colorida.

²³*Herr*, em língua alemã, significa senhor.

aprendizagem. O uniforme, a ginástica, jogos e competições esportivas foram introduzidos no educandário. Extensivamente, conquistou a confiança dos pais e da comunidade escolar, o que pode ser verificado através da fala do aluno Walter Pommerening.

Na escola o novo professor introduziu uma nova matéria: fazer ginástica, hoje se chama educação física, introduziu novos jogos, fez competições esportivas, e uma vez por ano fazia-se um *Ausflug* uma excursão, um pic-nic para o Reservatório ou para os Angelo, que ainda está gravado na lembrança daqueles que participavam. Uma coisa inédita foi a introdução de uniforme para todos os alunos da escola (Caderno de Lembrança da Visita do Prof. Arno Ristow a Pelotas, 1981, p.29).

A ação do professor, passou a ser mais abrangente e ia além das tarefas docentes, mergulhando na vida cultural e comunitária daquele grupo de teuto-brasileiros, promovendo a integração e o convívio comunitário.

Fundou o côro mixto de vozes entre os cantores adultos de Três Vendas, a *Singgemeinschaft* que galhardamente se apresentava nas festas das comunidades de Morro Redondo, Santa Silvana, Colônia São João da Reserva e participava de concursos de corais, tais como no Retiro, cujo anfitrião era o velho João Schild (Caderno de Lembrança da Visita do Prof. Arno Ristow a Pelotas, 1981, p.29).

Escola e comunidade conjugavam ensino e tradição. Os costumes da cultura alemã eram cultivados, como se pode perceber, nas apresentações da metade e do final de ano: *Elternabend* e *Weinachtschule*, respectivamente, a Noite para os Pais e Natal na Escola, com a exposição de trabalhos artísticos como desenhos, pinturas, cânticos folclóricos e encenações de peças de teatro, inclusive com uma encenação de uma Opereta. Desta forma aumentava o número de alunos e também as responsabilidades do jovem professor. E com estas palavras o aluno concluiu a sua homenagem ao estimado professor.

Mas, como se diz na gíria -“tudo que é bom dura pouco”- assim nosso bom professor também nos teve que deixar, atendendo um chamado para a sua terra natal, arrumou as malas, deixando aqui um vazio e uma imensa saudade no coração de todos seus alunos e amigos²⁴ (Caderno de Lembrança da Visita do Prof. Arno Ristow a Pelotas, 1981, p.31).

Na interação das falas do professor e do ex-aluno, rememorando e remontando um tempo vivido, apreende-se um modo de ser professor e um modo de ser aluno em um contexto sócio-cultural, econômico e político particular.

Um tempo de transição

Pode-se observar, a partir do item anterior, que ensino, tradições e cidadania brasileira estavam sendo cultivadas na Escola Teuto-Brasileira - Três Vendas na década de 1930. É possível perceber um perfil docente e um perfil discente que em breve passaria por uma profunda transformação em relação à implantação das leis de nacionalização do ensino no Brasil.

A Escola Teuto-Brasileira - Três Vendas, na década de 1930 era dirigida pela Sociedade Escolar Alemã nas Três Vendas e chancelada pela Comunidade Evangélica

²⁴ O professor Arno Ristow transferiu-se para Brusque e assumiu a direção de um Colégio Teuto-Brasileiro, fundado em 1872, que existe até hoje: Colégio Cônsul Carlos Renaux.

Allema nas Três Vendas²⁵. Durante vinte anos, a escola funcionou nas casas das famílias, adquirindo sede própria somente após a construção da Igreja Martin Lutero, em 1934, quando passou a funcionar em um prédio ao lado do templo. Dois anos após, a Igreja, sob a liderança do pastor Alfredo Simon, filiou-se ao Sínodo Rio-Grandense²⁶.

Neste período, a Sociedade Escolar Allema nas Três Vendas, ainda era fiel a alguns aspectos dos primeiros estatutos de 1916, especialmente em relação ao culto à memória de seus antepassados. De acordo com os Estatutos da Sociedade Escolar Allema nas Três Vendas - 1916, no Capítulo I, Dos fins da Sociedade em seu artigo 1º.:

A Sociedade Escolar Allema nas Três Vendas, fundada em 28 de novembro de 1914, tem por fim conservar o culto à memória de seus maiores e também preparar a mocidade para o exercício de suas funções na sociedade e direitos de cidadãos.

Segundo a ata de fundação da “Associação de Cultura Teuto-Brasileira - Três Vendas”, o objetivo principal dessa sociedade era

manter o quanto possível no Centro de Três Vendas, uma escola em que ensinar-se-ia a língua brasileira como também a língua allema. (grifo nosso) [...] Encarregar-se-á esta directoria de arrumar o primeiro material escolar e o senhor Fritz Ruge, Carl Peter [...] de vir um professor do Seminário de Santa Cruz.

A Sociedade Escolar Allema nas Três Vendas e a Associação de Cultura Teuto-Brasileira - Três Vendas comungavam princípios e tradições centenárias no início do século XX em Pelotas.

O pensamento de Goethe (in Telles, 1974, p. 5), poeta e formador de opinião do povo allema, representado na seguinte afirmação: aquilo que herdaste dos teus pais, adquiri-o, a fim de possuí-lo²⁷, inspirava e norteava os ideais deste grupo de allemas e teuto-brasileiros.

A preservação da memória somente aconteceria se houvesse uma apropriação que vai ao encontro da necessidade do pertencimento à origem étnica, que segundo Pesavento (2004, p.91) compõe conjuntos de referências para a manutenção de uma cultura.

Conforme os artigos 2º., 3º., 4º. e 5º. dos estatutos de 1916, o ensino, seria efetuado em dois idiomas: allema e portuguez. Os professores seriam contratados pela directoria que resolveria os horários de cada ano escolar e os alunos, admitidos uma vez por ano.

Artigo 2º. - Na escola o ensino constará dos dois idiomas: allema e portuguez.

Artigo 3º. - O corpo docente será contractado pela directoria, e por ella aceito e escolhido.

Artigo 4º. - O anno lectivo compreende de Fevereiro a Fevereiro. Os discipulos novos serão admitidos somente uma vez por anno, na abertura da matricula, e os que não tiverem frequentado outros collegios não poderão ser aceitos fora dessa época.

Artigo 5º. - Os horários para cada anno escolar serão combinados e resolvidos pela directoria

²⁵ A Comunidade Evangélica Allema nas Três Vendas foi fundada em 1914.

²⁶ O Sínodo Rio-Grandense abrangia as igrejas protestantes de confissão luterana no Rio Grande do Sul e estava sediado em São Leopoldo desde 1886. Segundo Tambara (1991), além da questão religiosa, priorizavam o setor educacional.

²⁷ *Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen.*

Na sequência dos artigos, Capítulo II, dos Sócios, o direito ao voto pertencia aos sócios cujos filhos realmente frequentavam a escola e estavam em dia com as mensalidades, sendo que a quarta criança da mesma família estava isenta de pagamentos. O artigo 10º. sancionava os pais omissos com a escola, através do cancelamento da matrícula de seus filhos. E o artigo 11º enfatizava a necessidade de diálogo da família com o professor por motivo de faltas dos alunos.

Em relação ao Capítulo III, Da administração da Sociedade Escolar Alemã nas Três Vendas, dos artigos 12º., 13º. e 19º, a esta competia admitir, dispensar e pagar os professores, estabelecer as taxas de matrícula, e realizar compras inclusive de material didático. Da mesma forma intermediava as reclamações dos sócios e dos professores e tinha direito de visitar as aulas da escola.

Capítulo III Da Administração

Artigo 12º. - A Sociedade será administrada por uma directoria composta do Presidente, Vice Presidente, Secretario e Thesoureiro eleitos anualmente, pela maioria de votos. A ella cabe resolver sobre a admissão e dispensa de professores, sobre o ordenado destes, sobre os objetos de instrucção e a instalação do collegio, sobre modificações das taxas de matricula, como em geral sobre todos os interesses da sociedade e do collegio. A directoria ainda decide sobre reclamações e queixas dos sócios e dos professores, como também todos os negócios da escola, compras e vendas de utensílios, livros e etc, em geral a ella cabe a maior liberdade de acção.

Artigo 13º. - São deveres do Presidente convocar as Assembléas Geraes como também as reuniões da directoria, preparar a ordem do dia, e fazer com que sejam respeitadas e cumpridas as resoluções das mesmas. Intervirá nas desinteligências entre os sócios e professores, receberá a qualquer tempo comunicações, propostas e reclamações dos professores, resolvendo-as de acordo com estes. Caso não possa chegar ao desejado resultado, submeterá o acontecido á Assembléa Geral. [...]

Artigo 19º. - Os membros da directoria tem a faculdade de frequentarem á períodos as aulas da escola, na qualidade de visitantes.

Para finalizar, o Capítulo IV Das Assembleas Geraes, especifica as condições para o caso de extinção da Sociedade Escolar Alemã nas Três Vendas.

Capitulo IV Das Assembleas Geraes

Artigo 27º. - A Sociedade Escolar Alemã nas Três Vendas só poderá ser extinta se a Assembleia Geral convocada especialmente para o fim votar essa resolução pela maioria dos votos presentes. No caso de extinta a sociedade pelo acto soberano da assembléa, todos os bens da sociedade serão confiados a um associado, o qual assumirá a posse, até que no mesmo lugar venha a fundar-se nova sociedade escolar, com igual fim. Se assim não acontecer durante o praso de cinco anos, os bens serão entregues a uma ou mais escolas de fora.

Três Vendas, 6 de janeiro de 1916

Presidente	Augusto Krause
Vice Presidente	Germano Hosehildt
Secretario	Alberto Brod
Thesoureiro	Carlos Treptow

A finalidade e os objetivos dos Estatutos da Sociedade Escolar Allemã nas Três Vendas de 1916, foram diluindo-se aos poucos na Escola Teuto-Brasileira - Três Vendas. Por exemplo, nas décadas de 1910 e 1920, o ensino se dava em dois idiomas: em língua alemã e em língua portuguesa.

De acordo com o professor Arno Ristow, em sua experiência docente, o ensino de 1934 a 1938, se deu exclusivamente em língua portuguesa. No entanto, as tradições culturais dos teuto-brasileiros foram cultivadas nas festas da comunidade, mantendo fidelidade ao culto à memória de seus maiores através da língua alemã.

Nova formatação

A partir da análise dos Estatutos da Sociedade Escolar Allemã do Rio Grande de 1938, percebe-se a reformatação do ensino em um colégio teuto-brasileiro urbano em Rio Grande. Enfatizam-se os princípios da moderna pedagogia em consonância com a legislação do Brasil.

Os Estatutos da Sociedade Escolar Allemã do Rio Grande, em seu Capítulo I Da Sociedade e seus Fins, artigo 1, descrevem o Collegio Allemão do Rio Grande, como um colégio de ensino primário, fundamental e complementar, misto

Artigo 1. A Sociedade Escolar Allemã do Rio Grande, onde tem sede e fôro, fundada em 6 de outubro de 1898, tem por fim a manutenção de um colégio de ensino primário, fundamental e complementar, mixto, denominado “Colégio Rio-Grandense”, instalado actualmente em edifício próprio á rua Barão de Cotegipe ns. 409 e 415.

As alíneas “a”, “b” e “c” do artigo 1, informam características em relação ao ensino, a observação à legislação do Brasil, ao *status* da língua alemã, à laicidade da instituição, ao recebimento de qualquer criança em idade escolar e ao privilégio dos filhos dos sócios.

- a) O ensino será ministrado pelos princípios da moderna pedagogia e de accôrdo com a legislação do país em vigor, dispensando-se, quanto ao ensino das línguas estrangeiras, especial cuidado á língua allemã que terá a preferênciã.(grifo nosso)
- b) O collegio não tem ligação alguma com qualquer confissão ou credo religioso.
- c) É admissível como alumno qualquer criança na idade escolar, á juízo da Directoria, devendo os filhos dos sócios gosar da preferencia e de privilegios quanto á mensalidades e taxas escolares.

Consideramos relevante destacar o caráter laico da instituição ao enfatizar a desvinculação de qualquer confissão ou credo religioso. Contraditoriamente, a maioria dos membros da sociedade pertencia à Comunidade Evangélica Allemã do Rio Grande o que, de certa forma, imprimiu um *ethos* protestante luterano ao corpo docente e discente do Colégio Rio-Grandense.

No Capítulo II Dos Socios, no artigo 4 pode-se observar a responsabilidade dos sócios no cumprimento aos estatutos e ao regimento escolar interno.

Artigo 4. Os sócios patenteam pela sua admissão que bem conhecem o fim da Sociedade e que queiram apoia-la por todos os meios ao seu alcance, obrigando-se principalmente ao pontual pagamento da mensalidade e ao cumprimento e acatamento das disposições destes estatutos, do regimento escolar interno, das resoluções da Directoria e deliberações da Assembléa Geral, podendo ser excluídos se procederem por qualquer modo contrários aos interesses e

finalidades da Sociedade ou se não pagarem suas mensalidades por mais de quatro meses consecutivos.

Conforme o Capítulo III “Da Directoria”, artigo 5, parágrafo único, observa-se a especificidade da composição da diretoria da Sociedade Escolar Alemã do Rio Grande ao condicionar a escolha dos três membros: Presidente, Secretário e Tesoureiro, como teuto-brasileiros e bilíngues.

Artigo 5. A sociedade é dirigida e administrada por uma Directoria eleita por maioria de votos d’uma Assembléa Geral e composta de três membros a saber: o Presidente, o Secretario e o Thesoureiro.

Parágrafo Único: os membros da Directoria devem ser de descendência allemã e saber falar simultânea - e corretamente o vernáculo e o allemão.

No artigo 7 elenca-se a competência da Diretoria que abrange o contrato, a dispensa e os salários do diretor e dos professores, a admissão de sócios e alunos e o privilégio de assistir às aulas.

Artigo 7. Compete á Directoria:

Contractar e dispensar o diretor e demais professores;

Estipular os salarios do corpo docente, joias e demais taxas escolares devidas pelos alunos e as reduções cabíveis;

Decidir sobre a admissão ou demissão de sócios e alunos, sobre reclamações e dissídios, sobre a conservação do edificio e inventario;

Elaborar o regimento interno escolar.

Em cumprimento de sua missão podem os membros da Directoria entrar á qualquer hora no edificio escolar, assistir ás aulas e exames.

O artigo 9 reserva ao diretor do colégio a prerrogativa de ser ouvido em todos os casos referentes ao ensino no educandário.

Artigo 9. As deliberações da Directoria são validadas quando tomadas com dois votos e protocolladas e assignadas no respectivo livro. Em todas as occasiões em que se trata de assumptos internos de ensino deve ser presente e ouvido o diretor do colegio. Dois conselheiro, paes de alunos do colégio, eleitos pela Assembléa Geral Ordinaria, assistirão á Directoria nos casos de questões e problemas de character educacional.

Presidente Kurt Fraeb

Secretario Carl Hulverscheidt

Thesoureiro Wolfgang Mittermaier

Em relação à alteração dos estatutos, no Capítulo V, essa somente poderá acontecer mediante a resolução de uma Assembléa Geral Extraordinária e com voto de 75% dos presentes.

Capítulo V. Das alterações dos estatutos

Artigo 15. As alterações dos estatutos poderão ser feitas por resolução d’uma Assembléa Geral Extraordinaria convocada especialmente para esse fim, e com o voto de $\frac{3}{4}$ dos presentes.

No que diz respeito ao Capítulo VI Da Duração e Dissolução da Sociedade, essa terá tempo indeterminado, e sua dissolução poderá se dar por 87,5% do voto dos sócios por ato de uma Assembléa Geral Extraordinária.

Artigo 16. A duração da Sociedade é por tempo indefinido. Ella só poderá ser dissolvida por acto d'uma Assembléa Geral Extraordinaria e pelo voto de sete oitavas partes dos sócios.

O último artigo dos estatutos, aborda a questão do patrimônio da sociedade, que, em caso de dissolução, ficará por cinco anos à disposição de um educandário que possivelmente possa dar continuidade ao Colegio Rio-Grandense.

Artigo 17. Resolvida que seja a dissolução da Sociedade fica o seu patrimônio durante cinco anos á disposição de um estabelecimento idêntico n'esta Cidade que talvez possa suceder ao Colegio Rio-Grandense. Terminado este prazo será o patrimônio entregue á instituições do mesmo genero n'este Estado. Estes estatutos foram discutidos e aprovados pela Assembléa Geral Extraordinaria do dia 19 de Setembro de 1938 e substituem e revogam os anteriores. Rio Grande, 19 de Setembro de 1938. Carl Hulverscheidt.

Através dos Estatutos da Sociedade Escolar Allemã do Rio Grande, de 1938, pode-se perceber os efeitos da Nacionalização do Ensino no Rio Grande do Sul e, mais especificamente, em Rio Grande. A língua alemã passou a ocupar o *status* de língua estrangeira, apesar de receber cuidado especial, como uma consequência por tratar-se de um colégio mantido por uma sociedade escolar allemã, cuja diretoria era teuto-brasileira e fluente tanto em língua portuguesa como em língua alemã.

Os ajustes nos estatutos da Sociedade Escolar Allemã do Rio Grande, demonstram a necessidade de os objetivos e os fins que regiam o Colégio Rio-Grandense, adequarem-se à legislação educacional brasileira com o intuito de permanecerem.

Esses estatutos - assinados pelo secretário Carl Hulverscheidt - foram discutidos e aprovados pela Assembléa Geral Extraordinaria, em Rio Grande, no dia 19 de setembro de 1938 e, substituíram e revogaram os anteriores.

Em decorrência da proximidade da Segunda Guerra, no ano seguinte, em 1939, apesar de os professores estrangeiros ainda poderem exercer a docência, foi proibido o exercício de direção de escola aos estrangeiros, ficando este resguardado aos brasileiros e/ou teuto-brasileiros. No entanto, também a docência veio a ser reservada somente aos brasileiros e/ou teuto-brasileiros.

Os estatutos dos 40 anos anteriores de funcionamento do Colégio Rio-Grandense, ou seja, da sua fundação em 1898 até 1938, foram revogados a contar da aprovação dos estatutos de 1938. A partir desses dados questionamos: o que permaneceu e o que mudou a partir de 1938? Essa e outras questões demandam novas fontes que certamente serão investigadas em outros estudos.

Considerações finais

A emergência da identidade do aluno brasileiro com a especificidade teuto-brasileira torna-se visível através da análise dos Estatutos das Sociedades Escolares Allemãs,

respectivamente da Escola Teuto-Brasileira - Três Vendas - Pelotas, 1916 e do Colégio Rio-Grandense - Rio Grande, 1938. A necessidade de imprimir marcas culturais no corpo discente dessas instituições teuto-brasileiras urbanas constituiu-se em um modo peculiar de exercer a docência.

Os Estatutos da Sociedade Escolar Alemã nas Três Vendas de 1916 enfatizavam o modelo uni-docente comunitário. Conseqüentemente a formação do perfil discente ia ao encontro do exercício pleno da cidadania primeiramente na comunidade. O ensino era ministrado em dois idiomas: o alemão e o português. Mas na década de 1930, passou a ser exclusivamente em português na instituição de ensino primário, mista, com forte ascendência protestante luterana. Todavia, as programações culturais teuto-brasileiras continuaram a ser desenvolvidas na comunidade.

Em relação aos Estatutos da Sociedade Escolar Alemã do Rio Grande de 1938, o ensino no Colégio Rio-Grandense, passou a ser ministrado através dos princípios da moderna pedagogia, de acordo com a legislação do país em vigor. No entanto, a língua alemã, mesmo considerada como uma língua estrangeira, continuava ocupando um lugar de destaque na instituição de ensino primário e complementar, mista, com caráter laico.

Entre rupturas e permanências, o Colégio Rio-Grandense de Rio Grande e a Escola Teuto-Brasileira - Três Vendas de Pelotas, adequaram-se às leis de nacionalização do ensino com o intuito de servirem à comunidade, especialmente, teuto-brasileira.

Em contextos particulares - um colégio laico e uma escola predominantemente protestante luterana, mantidos por Sociedades Escolares Alemãs - cultivaram o *Deutschtum* através do culto à memória de seus maiores ao tomaram posse de suas heranças culturais para as transmitirem aos seus descendentes.

A educação foi um veículo propício para conjugar memória e cidadania, formatando, desse modo, um perfil discente teuto-brasileiro, na década de 1930, no Colégio Rio-Grandense, em Rio Grande, e na Escola Teuto-Brasileira - Três Vendas, em Pelotas.

Referências

- ALLGEMEINE Lehrerzeitung vom Deutschen Evangelische.** Lehrerverein von Rio Grande do Sul Porto Alegre, número 6 e número 11 - 1934.
- ATA** de Fundação da Associação de Cultura Teuto-Brazileira - Três Vendas - 28/11/1914.
- CADERNO** de Lembrança da Visita do Professor Arno Ristow a Pelotas, 1981.
- ENTREVISTA** com Erica Pohlmann Frank 2012
- ENTREVISTA** com Prof. Arno Ristow, 2005 e 2011.
- ESTATUTOS** da Sociedade Escolar Alemã do Rio Grande, 19/09/1938.
- ESTATUTOS** da Sociedade Escolar Alemã nas Três Vendas-Pelotas, 04/01/1916.
- FONSECA, Maria Angela Peter da. **Estratégias para a Preservação do Germanismo: (Deutschtum): Gênese, e Trajetória de um Collegio Teuto-Brasileiro Urbano em Pelotas (1898-1942).** 2007. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- GIESEBRECHT, Franz. **Die Deutsche Schule in Brasilien.** Berlin: Deutsch Brasilicher, 1899.
- KREUTZ, Lúcio. **Material Didático e Currículo na Escola Teuto-Brasileira do Rio Grande do Sul.** São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1994.
- JORNAL O Echo do Sul,** fevereiro de 1903

LONER, Beatriz Ana. **Construção de Classe: Operários de Pelotas e Rio Grande (1888-1930)**. Pelotas: Ed. Universitária. 2001.

PESAVENTO, Sandra Jatáhy. **História & História Cultural**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RISTOW, Arno. **Memórias e Conquistas. 120 Anos de História da Família Ristow**. Rio de Janeiro: State-of-the-Art, 1992.

TAMBARA, Elomar. **Educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo**. 1991. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TELLES, Leandro. **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha 1858/1974**. Porto Alegre: Globo, 1974.

A INSTALAÇÃO DOS COLÉGIOS ELEMENTARES E DOS GRUPOS ESCOLARES NOS RELATÓRIOS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Tatiane de Freitas Ermel
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Resumo

O estudo analisa a instalação dos primeiros colégios elementares e grupos escolares no Estado do Rio Grande do Sul, no início do século XX. Utiliza como fonte os relatórios da Diretoria de Instrução Pública e de Obras Públicas do Estado. Neste contexto, o espaço escolar passava por um processo de reconfiguração, deixando de funcionar em espaços adaptados para ocupar os prédios construídos pelo governo estadual especificamente para serem escolas. Nos relatórios podemos identificar um aumento no número de colégios elementares e grupos escolares em todo o Estado. Entretanto, a maior parte das escolas primárias continuavam funcionando em espaços adaptados e em prédios alugados.

INTRODUÇÃO

As variações dos espaços destinados às atividades de ensino/aprendizagem de crianças, jovens e adultos são inúmeros, e englobam tanto os improvisados como os projetados unicamente para serem escola. Essa passagem dos espaços adaptados, nas residências dos alunos, em casas alugadas ou nas casas dos professores, para um edifício próprio, projetado e construído para a finalidade de ser escola, marca um importante momento da história da educação.

O espaço escolar, como construção social, política, ideológica e cultural, está imbuído de significados e valores que vão muito além do seu aspecto organizativo e funcional. De acordo com Heck (2003), o espaço da escola constitui um campo onde se defrontam diversas visões de mundo, contribuindo, em sua dinâmica interna como fator de distribuição e ou acumulação de capitais diversos, sendo,

ideológico, na medida em que afirma valores de quem o propôs, é representativo na proporção de sua identificação com seus atores e sujeitos, é disciplinador ao fixar os limites e as possibilidades de sua utilização e ao espelhar relações de poder, é cultural enquanto linguagem que transmite mensagens a pessoas e grupos. (HECK, 2003, p.23)

A ocupação e a utilização do espaço pelo ser humano, o constitui como lugar. Para Viñao (2005, p.17), “o espaço se projeta, se vê ou se imagina, o lugar se constrói”. Portanto, compreender o espaço da escola como uma construção cultural, nos leva a pensá-lo além de sua materialidade, do concreto, do visível. Um espaço projetado para uma determinada função não significa que seja utilizado para tal. São os seres humanos que habitam ou circulam por esse espaço que o constroem como lugar.

O modo de organização do espaço escolar produz certos valores sociais e morais, como organização, disciplina, higiene, exaltação da pátria. Ingressar neste lugar significa conviver, harmonicamente ou não, com um espaço e por um determinado tempo da infância, da juventude, assim como da vida adulta,

La escuela es ante todo un sitio, un lugar, un edificio, un local. Llamamos <escuela> a una de las parcelas que resultan de la segmentación del espacio social. [...]. La transmisión del saber ocupa un lugar; en un lugar se ocupan de la transmisión del saber. Desta manera, la escuela se define a si misma con el lugar privilegiado u legitimo para realizar el transito del conocimiento (TRILLA, 1999, p.35)

Listar, indicar, determinar *o que e como* uma escola deve organizar seu espaço físico, pressupõe uma série de significados sobre os princípios educativos, assim como qual individuo se deseja formar. A existência ou inexistência de objetos, salas, muros, grades, portas, janelas, espaços para recreação e prática de esportes, entre outros, possibilitam inúmeras leituras dos espaços de ensino e aprendizagem.

O estudo investiga o momento histórico da Primeira República no Brasil (1889 - 1930), um período marcado pela discursividade em torno da (re) construção da nação a partir da formação do cidadão. Neste contexto, a escola tornou-se o principal espaço para a constituição de um novo homem moderno, alinhado ao ideal de ordem, progresso e desenvolvimento da sociedade urbano-industrial. Entretanto, a construção da escola primária como lugar, pensado e projetado para as atividades de ensino/aprendizagem, era algo praticamente inexistente na maioria das cidades brasileiras da época. Sendo assim, a pesquisa problematiza as questões referentes ao espaço e arquitetura escolar de instituições de ensino primário, mais especificamente da necessidade de construção da escola projetada e construída exclusivamente para *ser* uma escola e sua relação com o planejamento e construção visual das cidades.

A idealização da escola primária pelos dirigentes republicanos, sua construção monumental em diferentes cidades brasileiras, foi um significativo empreendimento visual no início da República Brasileira. Pensar no espaço escolar em um país como o Brasil requer uma série de considerações iniciais, já que a grande extensão territorial e as diferenças que se consolidaram historicamente entre ensino público e privado marcam profundamente a história da educação brasileira. A projeção de espaços para o ensino primário é uma preocupação bastante recente na história do país. Tivemos que aguardar o fim do século XIX para que essas construções começassem a se tornar realidade.

A ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES¹

A situação precária da educação nacional, no início da República, provocou o acirramento das discussões em torno da necessidade quantitativa e qualitativa de escolas. De acordo com Buffa e Pinto (2002), os políticos republicanos e os educadores, no final do século XIX, passaram a defender a necessidade de espaços especialmente construídos para serem escolas. Prédios grandes, arejados, bonitos, destinados a cumprir sua finalidade principal, a de ser escola, testemunham a valorização que o Estado passou a dar ao ensino. Serviam, ainda, para que a população os admirasse.

O modelo de grupo escolar constituiu o símbolo de ensino público primário no início da República Brasileira. Para Souza (1998, p. 91), “o grupo escolar, pela sua arquitetura, organização e finalidades aliava-se às grandes forças míticas que compunham o imaginário social daquele período, isto é, a crença no progresso, na ciência, e na civilização”. O ensino graduado, o método intuitivo, a construção de prédios, enfim, uma série de elementos que denotam a escola de uma identidade própria, repleta de significados funcionais e simbólicos.

O grupo escolar tornou-se o modelo de escola primária em grande parte dos Estados do Brasil, entre o final do século XIX e início do século XX, tanto por sua estrutura física, como pela organização metodológica e curricular. Resultado de uma reunião ou agrupamento de escolas existentes em uma determinada zona da cidade, o termo “escola” deixa de ser usado apenas para designar um grupo de alunos e passa a referir-se a um espaço especializado, com características apropriadas à sua função de ensino-aprendizagem. Trata-se do momento histórico de consolidação da escola como uma instituição social independente das demais (SOUZA, 1998, p.122).

O vínculo entre edifício-escola e concepções educacionais surge quando a escola primária começa a configurar-se da forma como a conhecemos. Mais que simultâneos, são processos profundamente interligados, ou seja, quando as escolas primárias começam a organizar-se em séries graduadas, faz-se necessária uma nova organização do espaço escolar (BUFFA e PINTO, 2002, p.19). Podemos destacar, em fins do século XIX, o primeiro edifício projetado na capital do Estado de São Paulo para abrigar uma escola primária. Denominada no princípio Escola Modelo da Luz, sua construção, iniciada em 1893, mais tarde passou a chamar-se Grupo Escolar Prudente de Moraes² (Idem, p.33).

As construções escolares estavam relacionadas aos projetos republicanos de reorganização dos espaços urbanos, os princípios de higienização e de melhoria visual das cidades. Segundo os discursos da época, fazia-se necessário empreender lutas contra as epidemias, doenças e os maus hábitos de higiene³. As marcas do Império, com

¹ Estudos sobre os grupos escolares, analisados em conjunto ou individualmente, têm sido tema freqüente para pesquisadores da história da educação. Em diversos Estados ou cidades brasileiras, como por exemplo, São Paulo, Belo Horizonte, Curitiba, Santa Catarina, Sergipe temos trabalhos de referência nesta área, entre eles, podemos citar, Souza (1998), Faria Filho (2000), Buffa e Pinto (2002), Bencosta (2005), Vidal (2006), Azevedo (2010), Teive (2009a, 2009b), Silva e Teive (2009). Dissertações e teses defendidas recentemente, em diversas localidades do país, também têm contribuído para o enriquecimento do tema, como por exemplo, em Natal/RN (MOREIRA, 2005); Santos/SP (BRASIL, 2008); Mococa/SP (PORCEL, 2007); Itapetininga/SP (STELLA, 2006).

² No critério de instalação oficial, o Grupo Escolar Luiz Leite, de Amparo, instalado em 4 de outubro de 1894 é considerado o primeiro grupo escolar criado no Estado de São Paulo (SOUZA, 1998)

³ Sobre, ver Stephanou (1999 e 2005).

suas casas familiares insalubres em becos escuros e úmidos, assim como as casas escolares que abrigavam um número de alunos superior a sua capacidade e ainda não possuíam ventilação nem iluminação suficientes, deveriam ficar para trás.

O novo espaço escolar, idealizado nos discursos, deveria ser um ambiente limpo, arejado, iluminado, organizado, que inculcasse valores de cuidado com o corpo, com a saúde, para que os novos cidadãos primassem por uma vida mais saudável, longe dos vícios e doenças que se propagavam pelas cidades. Portanto, projetar e construir edifícios escolares tornou uma das principais discussões dos governos dos Estados.

OS COLÉGIOS ELEMENTARES E OS GRUPOS ESCOLARES NO RIO GRANDE DO SUL

As instituições de ensino primário modelares no Estado estavam organizadas em colégios elementares, sendo estes divididos conforme o quantitativo de frequência: de terceira entrância eram aqueles com mais de 400 alunos, deveriam ter 8 professores; os de segunda entrância, com mais de 300 alunos, com seis professores; e os de primeira entrância, entre 200 e 300 alunos, com 5 professores. Caso a instituição possuísse uma frequência inferior a 200 alunos era rebaixado de entrância e passava a denominar-se Grupo Escolar. Estes podiam funcionar conjuntamente, num só prédio sob denominação de grupo escolar, com três ou mais professores (CORSETTI, 1998, p. 310).

Assim, nas primeiras décadas do século XX o Estado contou com a experiência dos colégios elementares, de maior prestígio social, convivendo com os grupos escolares. De acordo com o Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, os colégios elementares resultavam da experiência de criação fracassada de colégios distritais, instituídos pelo Regulamento de Instrução Pública de 1897. Em 1901, foi estabelecido o primeiro, na Capital, estendendo nos anos seguintes para outros municípios,

a criação dos colégios elementares surgiu após as experiências feitas com a instituição dos colégios distritais, iniciada na Capital em maio de 1901 e estendia pelas sedes dos municípios de Santa Maria, Cruz Alta, Santa Cruz, Montenegro, Taquari, São Gabriel, Livramento, Taquara, Rio Pardo, Uruguaiana e Bagé, nos anos de 1902 e 1903. Verificando que estes estabelecimentos de ensino não preenchiam os fins para que foram criados, resolveu o governo, em 1905, suprimir os colégios distritais de Rio Pardo, São Gabriel, Santa Cruz, Taquara, transformando em colégios elementares, em maio de 1906, este último e os de Santa Maria, Montenegro e Santa Cruz. Em 1909, por decreto nº 1479, de 26 de março, foi modificado o programa de ensino complementar e criados colégios elementares no Estado. (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1921, vol. II, p. 188)

Os colégios elementares foram primeiramente organizados no interior do Estado, sendo definido, em 1910, como uma conversão das escolas urbanas, onde seria ministrado o ensino graduado e uma fiscalização mais rigorosa. De acordo com a Diretoria da Instrução Pública do Estado,

Acredito que a conversão das escolas urbanas em colégios elementares produza melhores resultados, pela ampla fiscalização do ensino, seu método, exata regularidade do horário e, principalmente, pelo estímulo entre professores. Açam-

se instalados 12 colégios como V. Ex^a verificara pelo resumo seguinte: 9 foram instituídos em 1910 e 3 no corrente ano. Nestes estabelecimentos, onde o ensino é graduado, prevalece a divisão em classes, aprovada pelo art. 11 do decreto nº 1576, de 27 de janeiro de 1910. (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1911, p.16)

Foram instalados 12 colégios elementares pelo interior do Estado do Estado do Rio Grande do Sul, sendo que a Capital ainda estava desprovida de um estabelecimento.

Tabela 1: distribuição dos colégios elementares no Estado do Rio Grande do Sul em 1912

Sede de colégios	Matrículas	Frequência
Passo Fundo	247	230
Monte Negro	229	214
Bento Gonçalves	202	154
Santa Maria	187	165
S. Sebastião do Caí	175	133
Rio Pardo	172	132
Bagé	166	120
Taquari	142	130
Encruzilhada	139	130
S. Jº de Camaqua	132	120
S. Jerônimo	129	119
Santa Cruz	119	90
Total	2.039	1.737

(Tabela produzida pela autora de acordo com os dados do Relatório da Diretoria de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1911, p.237)

Em Porto Alegre, dois colégios elementares foram instituídos, em janeiro e fevereiro de 1913, sendo respectivamente o Colégio Elementar Fernando Gomes, localizado no 1º distrito da capital, centro, e o Souza Lobo, no 3º distrito, na zona norte.

Por ofício de 4 de janeiro do corrente ano solicitou-se da repartição competente a avaliação do prédio oferecido ao Estado, na Avenida Bahia, 3º Distrito desta Capital e orçamento das obras necessárias para a adaptação do Colégio Elementar instituído. Estudadas as condições do imóvel foi autorizada a compra à Associação Protetora da Infância, proprietária, pela quantia de 36.400\$000, inclusive terreno respectivo com 29 metros de frente ou seja 130 palmos. Pretendendo o Governo construir na Praça General Osório um prédio para instalar nele o colégio elementar <Fernando Gomes> o Governo do Estado requisitou da Secretaria das Obras Públicas o levantamento da planta. (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1913, p.255/258)

Esses dois estabelecimentos foram instalados em prédios que apresentaram situações distintas. O colégio Elementar Souza Lobo foi criado pelo decreto nº 1.917, de janeiro de 1913 e, em março do ano seguinte, foi instalado no prédio adquirido pelo Estado à Associação de Infância, na Avenida Bahia, arraial de São João (atual bairro São

Geraldo). A escola atendia o ensino primário com seis séries. Passou a se chamar Grupo Escolar Souza Lobo, a partir de 1939⁴.

A escola era formada por quatro edificações gêmeas, distanciadas entre si, de apenas um pavimento e com porão alto, porém unidas através dos acessos e corredores. As quatro edificações eram de alvenaria rebocada, telhados de duas águas com telhas cerâmicas, frontão e aberturas seriadas em madeira com caixilhos e bandeiras, três aberturas nas fachadas frontais e oito nas laterais das edificações da extremidade. O acesso dava-se por duas escadarias entre as duas primeiras edificações. Uma espécie de passarela em madeira unia os dois prédios centrais. Com as melhorias recebidas pelo Colégio Souza Lobo, conforme a Secretaria de Obras Públicas, “acha-se atualmente em magníficas condições higiênicas, isto é, muito ar, muita luz e bom serviço sanitário. É um dos melhores colégios de Porto Alegre” (Relatório de Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul, 1919, p.12).



Figura 1: Fotografia do Conjunto arquitetônico do Colégio Elementar Souza Lobo (1914-1969) s/d.
Fonte: Acervo da Escola de Ensino Fundamental Souza Lobo.

O Colégio Elementar Fernando Gomes, também criado pelo decreto 1.917, recebeu um prédio na Rua Duque de Caxias, especialmente construído para tal fim, que foi entregue às aulas somente no ano de 1920, sete anos depois da criação do colégio⁵. O terreno foi adquirido pelo Estado em 1907, sendo o projeto desenvolvido pelo engenheiro da Secretaria de Obras Públicas do Estado Afonso Hébert.

O prédio possui dois pavimentos e porão, com um total de 92 aberturas, entre portas e janelas. Ocupa um quarteirão, sendo que a monumetalidade do edifício consiste em uma das principais marcas de sua construção. Sua composição em blocos, que formam linhas verticais, “com imitações de pedras de tamanho descomunais no tratamento da

⁴ No final dos anos 1960 o prédio foi demolido para dar lugar a um novo. Em 1976, passa a denominar-se Escola de Ensino Fundamental de 1º Grau e atende, até hoje, alunos do ensino fundamental.

⁵ Entre os anos 1913 e 1920 o Colégio Elementar Fernando Gomes desenvolveu suas atividades em um outro espaço, não identificado na pesquisa, mas provavelmente próximo da região onde se construiu o prédio novo.

argamassa”, faz com que o edifício pareça ainda mais alongado, ampliando a noção de grandiosidade (WEIMER, 2003, p.218).



Figura 2: Colégio Elementar Fernando Gomes (1922)
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. [Secretaria de Obras Públicas]. *Obras públicas: centenário da Independência*. Porto Alegre: Oficinas Graphicas d'A Federação, 1922.
(Acervo: AHRGS)

O colégio funciona neste local até o ano de 1946, quando o Governo do Estado determina a instalação da primeira Escola Técnica Femina da Capital, a Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles, que funciona no local até hoje, atendendo alunos de ambos os sexos. Os alunos e a direção do Grupo Escolar Fernando Gomes, como se denominava na época, foram encaminhados para o Grupo Escolar Paula Soares, na Rua General Auto, prédio anexo ao Palácio Piratini, no centro de Porto Alegre.

Em 1914, o Estado do Rio Grande do Sul contava com 29 colégios elementares, sendo que a matrícula destes estabelecimentos compreendia mais de 8 mil alunos. Seguindo as orientações e discussões realizadas nos congressos pedagógicos, esses estabelecimentos passaram a funcionar sob regime de co-educação ou misto, a fim de facilitar a seriação dos alunos⁶,

Nos colégios elementares, com matrícula superior a oito mil alunos, foi adotado, como convinha ao ensino e conforme opinião emitida por congressos pedagógicos, o regime misto ou de co-educação dos sexos. Assim, facilita-se a divisão dos alunos por seções, tendo por critério o grau de conhecimentos, de sorte a permitir que toda a seção esteja durante o tempo de lição interessada. (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1914, p.9)

No ano de 1922, o Estado possuía 41 Colégios Elementares, distribuídos por 36 municípios. A matrícula geral desses estabelecimentos somava 14.682 alunos, sendo sua

⁶ Sobre co-educação, ver Almeida (2008 e 2009)

freqüência média de 11.365 (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1921, p. 143).

Tabela 2: Colégios Elementares do Estado do Rio Grande do Sul em 1922, divididos conforme entrâncias

1ª Entrância	2ª Entrância	3ª Entrância
Santa Cruz	Bagé	Fernando Gomes
Taquary	Itaqui	(Capital)
Montenegro	Livramento	Souza Lobo (Capital)
Caxias	São Borja	Voluntários da Pátria
São Leopoldo	Uruguaiana	(Capital)
Arroio Grande	Dom Pedrito Alegrete	13 de Maio (Capital)
São Jerônimo	São Luiz Gonzaga	Bibiano de Almeida (Rio
Bento Gonçalves	Quarai	Grande)
Rio Pardo	Cruz Alta	Juvenal Miller (Rio
Taquara	Passo Fundo	Grande)
Caçapava	Jaguarão	Felix da Cunha (Pelotas)
Ijuí	São Gabriel	Cassiano do Nascimento
Cachoeira		(Pelotas).
Estrela		
Vacaria		
Santa Vitória do Palmar		
Cangussú		
Encruzilhada		
Viamão		
Total: 19	Total: 14	Total: 8

(Tabela elaborada pela autora de acordo com os dados do Relatório da Diretoria de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul de 1922, vol. II, p. 143)

Concomitantemente com o estabelecimento dos colégios elementares, foram sendo instalados no Estado os grupos escolares. Em 1915, três grupos iniciaram suas atividades, sendo que outros criados ainda não estavam funcionando,

Em virtude da resolução do Governo do Estado, adotada por proposta desta Secretaria, foram criados vários grupos escolares, em 04 de fevereiro do corrente ano, estabelecimentos que vão ser elevados a colégios logo que o permitam as forças dos orçamentos e à proporção que a freqüência desses estabelecimentos atestar o seu mérito. Estão funcionando 3; um em Cachoeira, um em Dom Pedrito e um em São Luiz, os dois últimos recentemente instalados e o 1º em 22 de março do corrente ano, com a matrícula de 331 alunos. (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1915, p. 15)

Com a existência de dois colégios elementares em funcionamento na Capital, o primeiro grupo escolar foi instalado no ano de 1916 em um edifício do Governo, na Rua Voluntários da Pátria, centro de Porto Alegre⁷. Após pouco mais de um ano de funcionamento, o Grupo Escolar, denominado Voluntários da Pátria, foi elevado à

⁷ Instituído pelo decreto nº 2.126, de 1º de março de 1915 e instalado em 11 de junho de 1916, com 166 alunos. Este decreto também cria o Grupo Escolar do município de São Luiz.

categoria de Colégio Elementar⁸. Em 06 de fevereiro de 1918, o segundo grupo escolar foi instalado em Porto Alegre, denominado Grupo Escolar 13 de Maio. O mesmo é elevado a colégio elementar em janeiro de 1920.

Ao longo da década de 1920, houve um crescimento significativo dos grupos escolares no Estado, pois os dirigentes políticos, que “segundo a orientação moderna, estabeleceram nas cidades e vilas de maior população escolar, em vez de escolas isoladas, grupos escolares e colégios elementares” (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1921, vol. II, p.25). Entre 1916 e 1922, temos a criação de mais 4 destes estabelecimentos pelo Estado, alcançando um total de 10 grupos escolares.

Tabela 3: Número de Grupos Escolares existentes no Estado do Rio Grande do Sul entre 1916 e 1922 e o número de freqüência

Ano	1916	1917	1918	1919	1920	1921	1922
Nº de Grupos Escolares	6	7	8	8	9	9	10
Matrículas	1353	1475	1291	1751	1649	1744	890

(Tabela elaborada pela autora a partir dos dados do Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1922, Vol. II, p. 188)

Apesar do aumento do número de estabelecimentos, a matrícula apresentou um nível decrescente, já que os que possuísem maior freqüência eram elevados à categoria de colégio elementar. No relatório de 1925, é descrito o crescimento destes estabelecimentos, chegando a alcançar 20 municípios num total de 22 grupos escolares. Conforme a tabela abaixo:

Tabela 4: Indicação do município, número de grupos escolares existentes e a localizações dos mesmos

Município	Nº de grupos	Localização
Porto Alegre	1	Arrebalde de Partenon
Santo Ângelo	2	Um na sede e outro no povoado 14 de Julho
São Borja	1	Passo de São Borja
Santa Maria	1	São Pedro
Conceição do Arroio	2	1 na sede e outro em Márquez do Herval
São Francisco de Paula	1	São Francisco de Paula
Alfredo Chaves	1	Alfredo Chaves
Triunfo	1	Triunfo
Torres	1	Torres
Santiago do Bouqueirão	1	Santiago do Bouqueirão

⁸ De acordo com o Relatório de Obras Públicas de 1916, esse estabelecimento foi criado para atender à demanda da população de imigrantes que se instalava nesta região. No edifício, adquirido pelo Governo do Estado, “foram realizadas as reparações gerais e as modificações necessárias para a adaptação e funcionamento de um Colégio elementar. As reparações consistiram em mudanças de paredes, para modificação das salas de aula, reforma completa dos serviços sanitários, pintura e limpeza geral, consertos nas ferragens das portas e janelas; enfim em todas as reparações imprescindíveis a boa conservação do prédio, inclusive o conserto das canalizações elétricas” (p.32).

Gravataí	1	Gravataí
Lagoa Vermelha	1	Lagoa Vermelha
Santo Antônio da Patrulha	1	Santo Antônio da Patrulha
Bom Jesus	1	Bom Jesus
Venâncio Aires	1	Venâncio Aires
Santo Amaro	1	Santo Amaro
Julio de Castilhos	1	Julio de Castilhos
Nova Trento	1	Nova Trento
Guaporé	1	Guaporé
Vila do Herval	1	Vila do Herval

(Tabela elaborada pela autora de acordo com os dados do Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1925, p.93)

Como visualizamos na tabela, a maioria dos municípios do Estado onde foi criado o grupo escolar possuía apenas um destes estabelecimentos. Apenas Conceição do Arroio e Santo Ângelo eram sede de duas instituições deste modelo. Na década de 1920, o Estado do Rio Grande do Sul era composto por 75 municípios. De acordo com os dados estatísticos do Censo de 1920, o Estado do Rio Grande do Sul possuía uma população, de 406.898 pessoas vinculadas às atividades de exploração do solo (agricultura, criação, caça e pesca, entre outras). Em comparação à área industrial, que empregava aproximadamente 60.623 pessoas, as atividades rurais predominavam de maneira quase sete vezes maior que a industrial⁹. Somados os estabelecimentos de colégios elementares e grupos escolares presentes nos municípios, constatamos que 53 destes eram atendidos por alguma destas instituições, sendo que 35 possuíam colégios elementares e 20 grupos escolares. O município de Porto Alegre e São Borja possuíam as duas instituições.

As tabelas 5 e 6 apresentam os colégios e grupos escolares que funcionavam em prédios de propriedade do Estado, alugados ou do município.

Tabela 5: Colégios Elementares: prédios escolares de propriedade do Estado, municípios e alugados

Prédios próprios do Estado	Aluguel	Prédios municipais
Fernando Gomes/Porto Alegre	13 de Maio/Porto Alegre	Taquari
Souza Lobo/Porto Alegre	Cruz Alta	São Jerônimo
Voluntários da Pátria/Porto Alegre	Quarai	Bento Gonçalves
São Gabriel	Arroio Grande	Santa Cruz
Livramento	Uruguaiana	Ijuí
Bagé	Juvenal Miller/Rio Grande	
Jaguarão	Bibiano de Almeida/Rio Grande	
Santa Maria	São Borja	
Cachoeira	Caxias	
Felix da Cunha/Pelotas	Montenegro	
Cassiano do Nascimento/Pelotas	Dom Pedrito	
Rio Pardo	Alegrete	
São Luiz	Itaqui	

⁹ Fundação de Economia e Estatística de Província de São Pedro a Estado do Rio Grande do Sul. Censos do RS 1803 - 1950. Porto Alegre, 1981.

	Passo Fundo	
	Taquara	
	Caçapava	
Total: 13	Total: 16	Total: 5

(Tabela elaborada pela autora de acordo com os dados do Relatório da Diretoria de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1921, vol. II, p. 189).

Tabela 6: Grupos escolares: prédios alugados e prédios municipais em 1921

Prédios alugados	Prédios municipais
Alfredo Chaves	Viamão
Cangussú	São João de Camaquã
Santa Vitória do Palmar	São Francisco de Paula
São Sebastião do Caí	Estrela
	Encruzilhada
Total: 4	Total: 5

(Tabela elaborada pela autora de acordo com os dados do Relatório da Diretoria de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1921, vol. II, p. 189).

Como mostram as tabelas, apesar do discurso sobre a importância dos prédios escolares, parte significativa dos prédios dos colégios elementares (16) funcionavam em prédios alugados. Já no caso dos grupos escolares, o Estado não possuía nenhum prédio próprio, apenas alugados ou municipais.

Nos anos posteriores à década de 1920, houve um crescimento significativo no número dos grupos escolares assim como sua matrícula. Em 1930, os grupos escolares ultrapassaram o número de unidades de colégios elementares, mas a matrícula/frequência continuava sendo menor em relação aos colégios. Conforme relatório de 1930, o Governo do Estado possuía 50 colégios elementares, com uma matrícula de 22.187 alunos e frequência de 17.949 alunos. Nesta mesma data, havia 73 grupos escolares, com matrícula de 13.704 e frequência média de 11.187 alunos. Ainda o Relatório de Instrução Pública anuncia que, “287 escolas estaduais tendem a ser substituídas por grupos escolares” (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1930, p.10).

FINALIZANDO

Dois estudos ilustram o que apresentamos sobre o colégios elementares e grupos escolares. A trajetória histórica do Colégio Elementar de Taquara traz um exemplo para compreendermos a organização do ensino primário no Estado. Em 1902, foi instituído como colégio distrital, de acordo com o regulamento do ano de 1897 do Governo do Estado, sendo suprimido em 1905. No ano de 1918, o Presidente do Estado, Borges de Medeiros, pelo decreto nº 2783, instituiu um Grupo Escolar em Taquara. Este, entrou em funcionamento em 1919, em uma casa alugada na Rua Bento Gonçalves, esquina com a Rua Pinheiro Machado. Dois anos depois, em 1921, o Grupo passou à categoria de Colégio Elementar, com curso de 7 anos. No ano de 1936, o colégio elementar passou a ocupar um novo prédio, especialmente construído para a escola, na Rua General Frota, nº 2363, onde funciona até hoje (KAUTZMANN, 1998, p. 167-168).

O Grupo Escolar de Santo Antônio da Patrulha, temos a memória do deste estabelecimento de ensino durante sua primeira fase de funcionamento em um prédio na Rua Marechal Floriano, entre 1923 a 1940 (Barroso, 1998). A partir do depoimento oral de uma ex-aluna, a descrição do prédio, sua localização no município, as salas e ainda o material utilizado para ensino das primeiras letras é emblemático,

Um prédio antigo, de paredes grossas e muitas portas e janelas, situado rente à calçada, na rua Marechal Floriano. Eram seis salas de aula, com compridas carteiras, um quadro negro, mapas coloridos, presos nas paredes e um lavatório para lavar as mãos. Essas salas não apresentavam os requisitos agora exigidos, nem tinham iluminação adequada [...] Aprendia-se a ler num grande quadro ou cartaz colorido (abecedário) preso à parede¹⁰.

Neste local funcionou até 1940, quando as obras do novo prédio foram finalizadas, no final da mesma rua. O Grupo Escolar recebeu, então, a denominação de Gregória de Mendonça, em homenagem à primeira professora pública do Rio Grande do Sul (BARROSO, 1998, p. 165).

A partir do conjunto destas inúmeras histórias contrubuimos para os estudos sobre a educação primária brasileira. Desde sua instalação, adaptação em diferentes prédios, as mudanças de nomenclatura e categorias, as instituições de ensino com sua materialidade e memória conservadas mostram as marcas da cultura escolar de uma época.

Os grupos escolares e os colégios elementares no Rio Grande do Sul constituíram uma nova concepção de escola dentro da sociedade. A instituição primária idealizada no início da República esteve diretamente vinculada ao contexto urbano, ao disciplinamento dos corpos, hábitos e comportamentos, a fim de promover a convivência harmoniosa. Apesar de esta realidade ficar restrita a um número pequeno de instituições, foi primordialmente nas cidades que os edifícios escolares constituíram o lócus privilegiado para a formação da criança, além de constituir uma nova visualidade urbana.

REFERÊNCIAS

- ÁLBUM *Obras públicas*: Centenário da Independência. Porto Alegre: Oficinas Graphics d'A Federação, 1922.
- ALMEIDA, Jane Soares de. *Educação, gênero, poder e desenvolvimento: uma visão histórica*. Espacios en Blanco. Serie Indagaciones, v. 18, p. 217-243, 2008.
- _____. *A coeducação dos sexos na Escola Normal Republicana*. Educar em Revista, v. 12, p. 139-152, 2009.
- AZEVEDO, Crislaine B. *Grupos Escolares em Sergipe - 1911-1930: cultura escolar, civilização e escolarização da infância*. Editora da EDUFRRN: Natal, 2010.
- BARROSO, Vera Lúcia Maciel. *Memórias do Grupo Escolar de Santo Antonio 1922 - 1940*. In: NEUBERGER, Lotário (org.). *RS: Educação e sua História*. Círculo de Pesquisas Literárias. Porto Alegre: EDIPLAT, p. 153 - 166, 1998.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)*. In: BENCOSTTA, Marcus Levy

¹⁰ Depoimento de Ivone Britto Selistre, de Santo Antonio da Patrulha, em julho de 1990. (BARROSO, 1998, p. 157-158)

- Albino (org.). *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL, Márcio. *O Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo e a escolarização de Vila Macuco durante a Primeira República*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Santos. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.
- BUFFA, Ester e PINTO Gelson de Almeida. *Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971*. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002.
- CARVALHO, Rosana Areal de; VIEIRA, Livia Carolina e PAULA, Leandro Silva de. *O cotidiano e a política no espaço escolar: o relatório de 1911 do Grupo Escolar de Mariana*. Cadernos de História da Educação, n. 7, p. 263-276, dez./jan., 2008.
- CORSETTI, Berenice. *Controle e Ufanismo. A Escola Pública no Rio Grande do Sul (1890-1930)*. Tese de doutorado. UFSM, Santa Maria, 1998.
- FARIA FILHO, Luciano M. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo/RS: UPF, 2000.
- FARIA FILHO, Luciano, e VIDAL, Diana Gonçalves. *Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. Número 14, Mai/Jun/Ago, p. 19-34, 2000.
- HECK, Adalberto da Rocha. *O Espaço Escolar: suas formas de apropriação figurativa e simbólica no processo de educação*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Unisinos. São Leopoldo, 2003.
- KAUTZMANN, Maria Eunice Muller. *Colégio Elementar de Taquara*. In: NEUBERGER, Lotário (org.). RS: Educação e sua História. Círculo de Pesquisas Literárias. Porto Alegre: EDIPLAT, p. 167 - 174, 1998.
- MOREIRA, Ana Zélia Maria. *Um espaço pioneiro de modernidade educacional: Grupo Escolar Augusto Severo -Natal/RN -1908-13*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestrado em Arquitetura e Urbanismo, 2005.
- PORCEL, Najar Roberto. *República e Educação: as imagens arquitetônicas e jornalísticas do Grupo Escolar "Barão de Monte Santo" (Mococa-SP)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2007.
- POSSAMAI, Zita. *Uma escola a ser vista: apontamentos sobre imagens fotográficas de Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX*. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v.13, nº 29 p. 143-169, Set/Dez 2009.
- SILVA, Vera Lucia Gaspar da e TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. *Grupos Escolares: criação mais feliz da República? Mapeamento da produção em Santa Catarina*. Revista Linhas, Florianópolis, v.10, n.1, p. 31-53, jan./jun., 2009.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Tempos de Civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. Ed. UNESP: São Paulo, 1998.
- STELLA, Paulo Rogério. *Ordem? Qual Ordem? A circulação de valores em um arquivo de correspondências de um Grupo Escolar (1905-1911)*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.
- STEPHANOU, Maria. *Tratar e Educar: discursos médicos nas primeiras décadas do século XX*. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS, 1999.

- _____. *Discursos médicos e a educação sanitária na escola brasileira*. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena. *Histórias e Memórias no Brasil, Vol. II: século XIX*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 142 - 164, 2005.
- TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. *Grupo escolar e produção do sujeito moderno: um estudo sobre o currículo e a cultura escolar dos primeiros grupos escolares catarinenses (1911-1935)*. História da Educação (UFPel), v. 13, p. 57-78, 2009a.
- TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. *Grupo escolar e governamentalidade liberal moderna: nova forma escolar, novos dispositivos, novas subjetividades*. Série-Estudos (UCDB), v. 27, p. 209-222, 2009b.
- TRILLA, Jaume. *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Ediciones Laertes, Barcelona, 1999.
- VIDAL, Diana G (org). *Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893 - 1971)*. Campinas, São Paulo. 2006.
- VIÑAO, A. Frago. *Espaços, Usos e Funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada*. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.
- WEIMER, Günter. *A vida cultural e arquitetura na República Velha (1889-1945)*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2003

A PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE BELAS ARTES DE CAXIAS DO SUL NA FUNDAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Liliane Maria Viero Costa
Universidade de Caxias do Sul
liliviero@brturbo.com.br

Resumo

A década de 50 foi marcada na história do Brasil por transformações no campo econômico, social e político. Nessa época se deu a implantação dos primeiros cursos de educação superior em Caxias do Sul acompanhando o processo de modernização pelo qual passava o país. No início dos anos sessenta, Caxias do Sul já contava com cinco instituições de ensino superior instaladas, entre elas a Escola Municipal de Belas Artes, ligada à Prefeitura Municipal, que oferecia cursos de Pintura e Música. O curso de Belas Artes é um dos 5 cursos que participaram da estruturação da Universidade de Caxias do Sul, fundada em 10 de fevereiro de 1967. Atas, ofícios e matérias de jornais possibilitaram compor parte deste processo, e também apresentar como ficou constituída a Faculdade de Belas Artes, professores, disciplinas, materiais, no primeiro ano da UCS. Chartier indica para o fato de a História Cultural ter por principal objeto a identificação do modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler (2002).

Palavras-chave: educação, ensino superior, belas artes.

Considerações iniciais

Ao identificar documentos que possibilitassem narrar parte da história da Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul, EMBA, foram encontrados indícios de sua participação da constituição da Universidade de Caxias do Sul, UCS. Neste momento apresento alguns aspectos significativos que possibilitaram o entendimento dessa participação com o objetivo de ao compreender as relações construídas entre a comunidade e a EMBA apresentar alguns elementos que possibilitam o entendimento de como se deu sua participação na constituição da UCS.

“O iniciar de uma pesquisa exige a localização de fontes. De modo geral, é preciso verificar, ao se propor um tema qualquer, quais conjuntos documentais poderiam ser investigados em busca de dados.” (BACELLAR, 2006, p.51). A narrativa histórica foi produzida a partir de fontes tais como as atas da própria EMBA e de matérias publicadas em jornais da época. No reconhecimento da importância dos elementos culturais, e seguindo os cuidados que De Luca (2006) sugere, a utilização dos jornais serviram como fontes primárias de averiguação e corroboração de determinadas ações em relação à EMBA. Ao identificar os diferentes documentos (atas, relatórios, legislação, jornais) e considerando a posição de cada um pelas trajetórias, tive instrumentos para, conforme Bacellar, “realizar um cruzamento das fontes, comparar informações, justapor documentos, relacionar textos e contextos, estabelecer constantes, identificar mudanças

e permanências”. (2006, p.72). Ao compor os diferentes conhecimentos¹ que esses documentos produzem, surgiram indícios que contribuíram para a compreensão de sua incidência particular como também o volume de conhecimento adquirido no tempo e que vislumbra seu papel no processo de parte da história e memória da UCS. Uma ação que significou e produziu representações (CHARTIER, 2002).

O dinamismo da produção do conhecimento histórico é evidente ao se pensar sobre as diferentes abordagens teóricas metodológicas que possibilitam a condução de uma pesquisa com pressupostos na História Cultural. Antoine Prost (1998, p.123) lembra muito bem que é nela que talvez encontremos “respostas satisfatórias para as curiosidades fundamentais.” E assim estimulada pelas informações obtidas no corpus documental selecionei partes do processo para ser apresentado neste artigo.

A EMBA e a UCS

O ensino superior no Brasil foi se estruturando principalmente após o Estatuto das Universidades Brasileiras, pelo ministro Francisco Campos em 11/4/1931. Neste mesmo decreto fica estabelecida a criação do Conselho Nacional de Educação.

Em Caxias do Sul, segunda metrópole do estado na década de 1950, a exemplo dos grandes centros urbanos, a modernização dos pensamentos e hábitos bem como prioridades da população que estavam aparecendo geraram novas demandas sociais. Entre elas estava a criação de opções de ensino com a implantação de cursos de educação superior para atender aos jovens da cidade e da região. Ainda no final dos anos 50, diversas entidades e personalidades da comunidade se mobilizavam para obter do governo federal a autorização para a instalação dos primeiros cursos de educação superior na cidade. Em 1956, Dom Benedito Zorzi, Bispo de Caxias do Sul, já defendia a união da sociedade em torno de um ideal comum: a criação de faculdades que, por sua vez, possibilitariam a criação da Universidade da Serra.

A necessidade de uma educação superior era latente na região e uma comissão comunitária em 20 de dezembro de 1955, composta por Newton Bento Alves, Nestor José Gollo² e Arisson Pinto, visitou o reitor da UFRGS, Elizeu Dambros Paglioli, caxiense. Este grupo foi responsável pelo encaminhamento do pedido da comunidade para a instalação, em Caxias, de uma Faculdade de Economia, como unidade da própria UFRGS. As tratativas podem ser vista nos fragmentos das atas das sessões 208 e 209 da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul:

A seguir na tribuna, discorreu o vereador Gollo que tivera oportunidade, a algum tempo, de ingressar na casa com uma indicação com vistas à Universidade do Rio Grande do Sul, cogitando da instalação, aqui, de uma Faculdade, estabelecimento que se fazia mister para - acompanhar o progresso cultural o científico de Caxias.

¹ Considero aqui conhecimento como representação, pois implica em termos uma concepção geral dos documentos manuseados considerando-os em todas as suas possibilidades e relacionando-os com outros documentos determinando e localizando sua posição no sistema geral. Isto nos remete a dois aspectos; referência e concepção.

² Professor da EMBA, jornalista e comendador Nestor Gollo foi vereador na Segunda Legislatura, entre 1952 e 1955, pelo PTB. Também foi Secretário da Educação do Município (1960 a 1963) e Diretor da Biblioteca Pública Dr. Demétrio Niederauer (1968 e 1969).

Essa iniciativa - continuou - encontrara, prontamente, a melhor acolhida e ressonância quer da Casa como das organizações comerciais, industriais e outros poderes representativos do município, inclusive imprensa, os quais imediatamente havia entusiasticamente apoiado à ideia. Queria, agora, com satisfação, transmitir ao plenário que no dia [...]. Recebera do senhor Aldovandro Rodrigues, oficial do gabinete do dr. Eliseu Paglioli, Reitor da Universidade do Rio Grande do Sul, um telegrama em que era convidado para no dia seguinte, às 15 horas, comparecer a uma reunião que seria realizado, em Perto Alegre, tendo - por tema a apreciação daquela assunto. O despacho referido, que leu, pedia que Caxias enviasse uma comissão representativa para tratar do problema. Sobre isto, em contato que mantivera com o senhor Prefeito Municipal, este designara o Dr. Arisson Pinto, secretário do município, para representá-lo na reunião em lide. De sorte que, ante os motivos expostos, desejava que o senhor presidente lhe delegasse poderes para a entrevista que o Dr. Paglioli concederia na Reitoria da Universidade do Rio Grande do Sul, mesmo porque possuía já elementos em seu poder para expor em prol da pretendida Faculdade. O vereador Ramos de Castilhos ponderou que não havia necessidade, a seu ver, da ida de uma comissão representativa da Casa, eis que o colega Gollo - estava perfeitamente senhor do assunto e capaz, portanto, de bem desempenhar-se do cometimento [...] (SESSÃO 208, 19/12/1955).

A resposta do reitor foi apresentada na sessão seguinte:

Seguiu-se com a palavra o vereador Gollo, que trouxe a Casa informações sobre contato mantido com o Professor dr. Elyseu Paglioli, Reitor da Universidade do Rio Grande do Sul, por uma comissão desta cidade, que representara também a Casa, consoante autorização do senhor Presidente e que tratara de assunto relacionado com a criação de uma Faculdade em Caxias do Sul. Exposto o assunto ao professor Elyseu Paglioli, sua senhoria, declinando a sua condição de caxiense, externou do imediato, seu apoio à iniciativa. Dando curso a exposição, informou o vereador Gollo que a Reitoria da Universidade do Rio Grande do Sul sugerira, à comissão mencionada, a organização de uma entidade civil, privada, de vez que a Reitoria da Universidade somente poderia encampar Faculdades de caráter privado. A fim de ser debatido este assunto, além de enorme interesse para Caxias do Sul, na semana vindoura - adiantou o vereador Gollo, seria realizada uma reunião, durante a qual seriam tomadas as providências preliminares para a fundação da entidade sugerida pelo dr. Elyseu Paglioli. Em seguida, o vereador Gollo passou a abordar outro assunto [...] (SESSÃO 209 de 22/12/1955)

Esse movimento originou uma comissão pró - ensino superior que foi sistematicamente criando condições para que Caxias tivesse um ensino superior, público ou privado como acabou acontecendo.

O jornal que divulga este acontecimento já apresenta uma convocatória para uma reunião. Mas considerando os termos do reitor não vi perspectivas de uma possibilidade de federalização mesmo com comissão específica. Foi o que ocorreu no caso da faculdade de economia.

Figura 1 - jornal Pioneiro 24/12/1955



Com o objetivo de estruturar a sociedade mencionada haverá terça feira próxima, 27 do corrente, na boite do clube Juvenil, gentilmente cedida para esse fim, uma reunião para a qual estão sendo convocadas as autoridades locais, bem como representantes da indústria, comércio e da imprensa escrita e falada.

Fonte - AHMJSA

Concomitante a cerimônia de fundação da faculdade de Ciências Econômicas (oito de maio de 1956) foi empossado o conselho pró - faculdades de Caxias. Na ocasião, foram apresentados os resultados de estudos realizados e que indicavam para um projeto de criação de uma universidade:

a) Criação imediata de uma faculdade de Ciências Econômicas; b) Criação em segundo tempo de uma Faculdade de Filosofia; c) Criação de outras Faculdades de acordo com as necessidades da região nordeste do Rio Grande; d) Com a criação de Faculdades em número suficiente pleitear a criação da Universidade da Serra; e) Entregar à Mitra Diocesana de Caxias, como Entidade Mantenedora as diversas faculdades, de vez que tem personalidade jurídica, como as demais Dioceses do Brasil; capacidade moral, por se tratar de uma Diocese sob cuja orientação quase todos os estabelecimentos de ensino secundário da zona; e capacidade financeira, pois tem sob sua jurisdição mais de 50 paróquias, todas com grande capacidade neste particular; f) Finalmente formar um Conselho que reúna todas as forças vitais e interessadas para amparo e colaboração moral e material do grande empreendimento, chamando-se: “Grande Conselho pro Faculdades de Caxias”, de nomeação responsável pela manutenção das Faculdades”. (Tópico do discurso de Dom Benedito Zorzi, Bispo de Caxias, pronunciado na Assembléia Magna de 8 de maio de 1956).

A comissão era composta de 20 pessoas entre membros da sociedade civil e religiosa. Entre os membros deste grupo encontramos duas professoras e fundadoras da EMBA, Elyr Ramos Rodrigues e Juliana Lamb, que ao fazer parte desse processo, desejassem, talvez, conseguir a federalização Escola de Belas Artes.

A presença da igreja foi muito forte no processo de instalação da universidade. Mas as forças políticas locais estavam e estão representadas até hoje no conselho da Universidade - governos, igreja, empresários.

Em 19 de novembro de 1960 foi publicado no Pioneiro a liberação de uma verba de três milhões de cruzeiros para a associação pró-ensino superior, emenda do Deputado Tarso Dutra.

Figura 2 - jornal Pioneiro 17/11/1960

...a Câmara de deputados aprovou a emenda de sua autoria sob o nº 506 consignando no orçamento de 1961 a verba de três milhões destinados às obras universitárias de Caxias do Sul que estiverem a cargo da Associação Caxiense Pró Ensino Superior...



Fonte - AHMJSA

Situação relativamente difícil que se encontrou a direção da Escola Superior de Belas Artes. Enquanto recebia um estímulo para a federalização da EMBA no âmbito político o mesmo espaço aportava para a sustentação de uma entidade associativa conforme previa legislação para a formação de uma universidade na qual era imprescindível a

presença da EMBA enquanto curso de nível superior. A criação da universidade era esperada e anunciada pela cidade.

Como a LDB de 1961 determinou que o ensino superior fosse ministrado em estabelecimentos agrupados ou não em universidades, com cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional ficou fácil, pois a EMBA já vinha trabalhando neste processo no desejo de federalização. O foco era tornar-se um curso de graduação, o ideal seria a federalização, o viável a composição para a formação da UCS. Mas, apesar da abertura permitida pela legislação, percebe-se uma preocupação com a expansão, mantendo a qualidade do ensino a ser ministrado por essas instituições, tanto que a LDB estabeleceu três órgãos legisladores do ensino superior: as universidades, conselhos estaduais e conselho federal.

No ano de 1965, aos quatorze dias do mês de setembro, a lei municipal nº1.421, no seu artigo primeiro, autoriza o poder executivo a transferir, sem indenização, ao Governo Federal, a Escola de Belas Artes com todos os seus bens. Mas praticamente um ano depois, em 25 de outubro de 1966, esta lei é revogada, pela nº 1.535 que autoriza a transferência da escola para a associação universidade de Caxias do Sul.

De acordo com o ofício nº49 da inspetoria federal houve modificações neste processo. A modificação quanto à situação do estabelecimento é o título que abre o ofício transcrito a seguir:

Em março de 1967 esta escola foi incorporada a UCS subordinando-se administrativamente à nova entidade mantenedora a associação Universidade Caxias do Sul constituída pelas antigas faculdades que integram a universidade. A prefeitura antiga mantenedora continuou responsável pelos professores e funcionários admitidos até aquela data.(CEDOC UCS)

Os jornais locais acompanharam os passos. Até que o conselho federal de educação aprova o processo que criava a UCS, noticiado em 12 de novembro de 1966 pelo Caxias Magazine.

Figura 3- jornal Caxias Magazine 12/11/1966



O Conselho Federal de Educação
reunido na última quinta feira aprovou
o processo que cria a Universidade de
Caxias do Sul

Fonte - AHMJSA

O curso de Belas Artes é um dos cinco cursos que deram início a estruturação da Universidade de Caxias do Sul que foi fundada em 10 de fevereiro de 1967, e congregava as instituições mantenedoras das primeiras faculdades, reunidas sob a denominação de Associação Universidade de Caxias do Sul, sua instituição mantenedora, conforme previa a LDB. Esta incorporação passou por um processo legal apoiado pela câmara de vereadores e prefeitura na época.

O jornal O Pioneiro de 11/02/1967 publica:

Manchete Dia de Júbilo para Caxias do Sul: Instalação da Universidade No próximo dia 15 do corrente, quarta feira, ficará assinalada de maneira indelével, na

história desta região, principalmente no que tange ao seu desenvolvimento cultural. Naquela data será solene e festivamente instalada a UNIVERSIDADE de CAXIAS do SUL, sonho de vários anos e pro cuja concretização tanto se bateu um pugilo de ilustres caxienses, dentre os quais os Sres. Dr. Virvi Ramos, o Bispo Diocesano Dom Benedito Zorzi, o prefeito Hermes Webber, o padre Sérgio Leonardelli, os integrantes da Associação Universidade, os representantes de Caxias do Sul na Câmara Federal e na Assembleia Legislativa, e diversas personalidades que, apesar de não serem caxienses, contribuíram decisivamente para alcançar aquele alto objetivo, dentre as quais cumpre destacar o deputado Tarso Dutra, os membros do Conselho Nacional de Educação, e figuras proeminentes do Ministério da Educação e Cultura. A comunidade caxiense, através de suas entidades representativas, contribuiu também de maneira vigorosa no movimento encetado em prol da universidade que, agora, corporifica-se para gáudio de todos. (PIONEIRO,1967).

Pelas palavras escritas percebe-se o significado da constituição da uma Universidade na região. Ela teria o compromisso de atender as demandas desta região e de alguma forma foi constituída a várias mãos. Mas indica a pensar no fato de que a “vida política de Caxias do Sul foi marcada, predominantemente, por opções ideológicas que fortaleceram a organização da sociedade a partir de seus dirigentes.” (DALLA VECHIA, 1998, p.37).

A seguir apresento a continuidade da matéria com a programação das solenidades de inauguração:

O programa de instalação da Universidade de Caxias do Sul, elaborado pela respectiva Associação, que é presidida por Dom Benedito Zorzi, que assina os respectivos convites juntamente com o prefeito Hermes Webber, é o seguinte: Dia 14 recepção aos convidados que procedem do Rio de Janeiro e Brasília no Aeroporto Municipal e na entrada da cidade e às 20 horas jantar no Rincão da Lealdade. Dia 15 às 10,30 horas inauguração do III Salão Popular de Belas Artes. Ao meio dia banquete no Hotel Samuara. Às 16,30horas coquetel na Reitoria da Universidade e entrega dos Títulos de Cidadão Benemérito de Caxias do Sul, ao Ministro Moniz de Aragão, da Educação e Cultura, a Dom Sebastião Baggio, Núncio Apostólico e a personalidades do Conselho Nacional de Educação. Às 18,30 horas missa vespertina na Catedral Diocesana, oficiado por Dom Sebastião Baggio e às 21horas, no Cine Ópera, solene instalação da Universidade, quando falarão vários oradores, seguindo-se solta de fogos de artifício em regozijo pelo histórico evento. (PIONEIRO,1967)

Chamo atenção para dois aspectos, o primeiro da consideração dos periódicos como fontes, pois detalhes deste dia memorável para a cidade puderam ficar de uma forma, registrados. O segundo, uma questão simbólica para a cidade que se evidenciava economicamente, a fundação de um estabelecimento de ensino superior que, mesmo que privado, facilitaria a qualificação profissional e abriria possibilidades de ampliação a novos cursos.

Mas quero deixar para a visualização direta um detalhe da cobertura do jornal nas festividades de fundação da UCS. As fotos são das solenidades de inauguração do III Salão Popular de Belas Artes de Caxias do Sul realizada na Escola de BELAS Artes de Caxias do Sul e que integrou o programa oficial de instalação da Universidade.

Figura 4 - jornal Pioneiro 18/02/1967



Momento em que Dom Sebastião Baggio entrega a medalha à professora Valdira Danckwardt que foi a primeira aluna de artes plásticas da EMBA.

Fonte - AHMJSA

Com a incorporação da escola à UCS a prefeitura transferiu o patrimônio específico da mesma para a nova entidade. A administração financeira e econômica foi centralizada na UCS constando de sua execução orçamentária o resultado financeiro desta escola. Durante o ano de 1967 a escola não recebeu qualquer subvenção dos cofres públicos. O corpo docente era o mesmo de 1966. Elyr Ramos Rodrigues - pintura atelier e composição decorativa; Eunice Maria Zanoni - teoria e técnica do desenho; Celeste Rodrigues - técnica de composição artística; Dionéia De Carli - gravura e artes gráficas; Nilton Scotti - arquitetura analítica.

A escola administrava os seguintes cursos; Licenciatura em Desenho e Plástica (professorado de desenho); Licenciatura em Música (professorado Educação Musical); Instrumento (violino e piano); Canto; Composição e Regência. Mantinha também cursos anexos de acordeon e violão. O quadro a seguir apresenta as disciplinas dos cursos oferecidos.

Pintura	Pintura; desenho modelo vivo; desenho, modelagem, composição decorativa; anatomia artística; história da arte; perspectiva e sombra; geometria descritiva; arquitetura analítica; gravura e artes gráficas; teoria e técnica do desenho; teoria das cores; história da arte brasileira.
Desenho e Plástica (professorado de desenho)	História das artes e das técnicas; desenho artístico e pintura; desenho técnico e matemática aplicada; modelagem e escultura; técnica de composição artística; técnica da composição industrial; iniciação as artes industriais; didática especial de desenho; anatomia artística; desenho modelo vivo; geometria descritiva; perspectiva e sombras.
Licenciatura em Música (professor de educação musical)	Iniciação musical; regência de banda; coro e orquestra; história da música e apreciação musical; folclore musical; técnica vocal; prática de ensino da música; canto coral; harmonia e morfologia; fisiologia da voz; instrumento.
Curso de música instrumento	Instrumento; música de câmara; prática de orquestra; harmonia e morfologia; história da música; teoria musical superior; canto coral; leitura à 1ª vista e acompanhamento; noções de ciências físicas e biológicas aplicadas à música (acústica e biologia).
Curso de música e canto	Canto; canto coral; harmonia e morfologia; fisiologia da voz; declamação lírica; história da música; dicção; teoria musical superior.

A estrutura vigente era composta por um conselho técnico administrativo, um conselho departamental - órgão consultivo e deliberativo que tinha por atribuição coordenar os assuntos de natureza pedagógica científica, diretoria, congregação - órgão deliberativo da jurisdição superior com as atribuições de decidir sobre o funcionamento pedagógico administrativo, departamentos: quatro departamentos para os cursos de música e quatro para os cursos de pintura, professorado de desenho e posteriormente Desenho e Plástica. De acordo com relatórios nos documentos visitados havia departamentos com diretores eleitos por voto secreto que cuidavam das questões relativas ao grupo de disciplinas que abrigavam. Por exemplo: 1º departamento (música) - Iniciação musical, teoria musical, solfejo superior, harmonia e morfologia, harmonia elementar, prática de ensino da música e fisiologia da voz. Coordenação: Doralice Bergmann; 2º departamento (música) - piano. Coordenação: Juliana Lamb. Ao longo do ano de 67 foram discutidas modificações curriculares horário das bancas examinadoras regimento do curso fundamental, audições. Visita do ministro da educação quando sua vinda a Porto Alegre para discutir a situação da escola, em especial o curso de piano; 4º departamento (artes plásticas) - pintura de atelier, composição decorativa, técnica de composição artística, pintura de paisagem, escultura, modelagem, desenho e pintura com modelo vivo, iniciação as artes industriais e técnica de composição industrial, gravura e artes gráficas, teoria das cores. Coordenadora: Dionéa De Carli. Realização de pesquisas e debates sobre o desenvolvimento das artes plásticas em geral, incentiva visita à exposições, assistência à conferências pelos alunos, maior correlação entre as matérias e os planos de aula, melhor motivação visual das aulas(slides, painéis) exposições permanentes ; 1º departamento (música) - Iniciação musical, teoria musical, solfejo superior, harmonia e morfologia, harmonia elementar, prática de ensino da música e fisiologia da voz. Coordenadora: Doralice Bergmann; 4º departamento (ensino) - Folclore musical, leitura à primeira vista, transporte e acompanhamento do piano, história da música e apreciação musical, história da música brasileira. Coordenadora: Suelly B. Campagnollo; 2º departamento (artes plásticas) - Desenho de modelo vivo, desenho artístico, anatomia artística, teoria e técnica do desenho. Coordenadora: Lygia Calegari; 3º departamento (escola de belas artes) Canto, canto coral, técnica vocal, noções de ciências físicas e biológicas. Coordenadora: Laura dos Reis; 3º departamento (escola de belas artes) - História da arte, história da arte e das técnicas, história da arte brasileira, arquitetura analítica. Coordenador: Nestor Gollo.

Em fevereiro de 1967 os equipamentos da escola eram um piano de cauda, dois pianos com $\frac{1}{4}$ de cauda, cinco pianos armário; 1 violino Reinaldo Hahn, 1 acordeon Frascatti, 1 acordeon pequeno Universal, 2 acordeons médios Tupy e uma banda Infantil. Neste primeiro ano foram adquiridos em torno de 53 volumes e a frequência entre artes plásticas e música foram 535 alunos. Continuando com as informações sobre a população, a população total em 1960 era de cento e um mil habitantes. Formaram-se 20 alunos + 2 em artes plásticas, 11 em música e um em didática.

Em 14 de dezembro de 1967 o convite de formatura apresenta a seguinte inscrição: Universidade de Caxias do Sul - Escola de Belas Artes. Tem D. Benedito Zorzi como presidente da associação universidade Caxias do Sul Virvi Ramos como reitor e Elyr Ramos Rodrigues como diretora. Neste momento a EMBA já está totalmente

incorporada a UCS, seu patrimônio, seus professores, seus cursos. Neste convite aparecem turmas de 66 e 67. Se formaram 10 alunos em didática e 7 em pintura em 1966 e 2 em didática e 8 em pintura em 1967.

O concurso vestibular de 1967 ofereceu 25 vagas para professora de desenho, 25 para pintura, 20 para professor de educação musical e 15 para instrumento. Foram inscritos e aprovados 15 candidatos em professorado de desenho, quatro em pintura, três em professor de educação musical e dois em instrumento.

Os cursos da escola superior de belas artes - pintura e música aconteceram no bloco B da UCS e presença da arte na cidade estava institucionalizada no âmbito acadêmico com uma proposta um pouco diferenciada de sua origem. Uma atitude necessária para garantir, naquele momento, o status de curso de graduação pudesse manter um diálogo com a produção artística local.

Considerações finais

No início dos anos sessenta, Caxias do Sul já contava com cinco instituições de ensino superior instaladas entre elas a Escola de Belas Artes, ligada à Prefeitura Municipal, que oferecia cursos de Pintura e Música. Esse movimento de diálogo nacional tinha em seu objetivo simbolizar a expressão cultural da região e do seu tempo e manter fortes vínculos com a sua comunidade. E o curso de Belas Artes é um dos 5 cursos que deram início a estruturação da Universidade de Caxias do Sul que foi fundada em 10 de fevereiro de 1967, e congregava as instituições mantenedoras das primeiras faculdades, reunidas sob a denominação de Associação Universidade de Caxias do Sul. Na expectativa da federalização da EMBA a constituição da UCS acabou sendo uma surpresa para a cidade de algum modo. A Universidade reconhece os esforços de Tarso Dutra em 1967, ministro de educação, e lhe confere o título Dr. Honoris Causa por todo o empenho em garantir para o interior do Rio Grande do Sul, na serra gaúcha, uma Universidade, juntamente com a medalha Caxias do Sul pelos relevantes serviços prestados ao ensino superior dada pela Prefeitura Municipal.

Enfim a UCS foi fundada, e no final de 1967, de acordo com Adami (1981) havia 5 cursos superiores em Caxias do Sul, 164 professores e 1308 alunos para uma população de aproximadamente 130 mil habitantes. Para o curso de Belas Artes se constituiu uma nova realidade. A realidade de responder administrativamente, em um novo espaço. A partir desse comprometimento e ação participativa o ensino da arte adquire um novo perfil para a cidade. Ela teria que dialogar e atender as diretrizes legais de um curso de graduação.

Assim a UCS passa funcionar timidamente, mas com passos largos. A EMBA participou desse processo e produziu frutos. Sua relação com a sociedade foi de mostrar a arte como peça importante no desenvolvimento humano, integrada à vida. Herbert Read sintetiza “quando a arte dá voz às esperanças e às aspirações imediatas da humanidade, adquire um significado social. [...] A arte encontra-se tão intimamente ligada às forças da vida que empurra a sociedade em busca de novas manifestações dessa vida”. (MORAIS, 1998, p.211).

A reflexão que faço enquanto artista e professora de arte é sobre o papel do artista e do professor. Entendo que seja baseado em diferentes modos de pensamento. A arte não é apenas uma consequência de modificações culturais. Ela é um dos instrumentos

provocadores de tais transformações, baseia-se num pensamento livre e divergente . Capacitar para o desenvolvimento de uma habilidade artística é diferente de ensinar para lecionar arte.

Referências

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In. PINSKY, Carla Bassanesi (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Portugal: DIFEL, 2002.

CAMPOS, Raquel Discini de. *No rastro dos velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da história da educação*. Revista Brasileira História da Educação. Campinas - SP. V.12.n.1.(28).p.45-70, jan./abr. 2012

DALLA VECHIA, Marisa Formolo, Vania B. Merlotti Herédia, Felisbela RAMOS... (et alii). *Retratos de um Saber - 100 anos de história da rede municipal de ensino de Caxias do Sul*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço BRINDES, 1998.

De LUCA, Tania Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In. PINSKY, Carla Bassanesi (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.
JORNAL Caxias Magazine, 12/11/1966.

JORNAL Pioneiro, 2/12/1955.

JORNAL Pioneiro, 17/11/1960.

JORNAL Pioneiro, 18/02/1967.

MORAIS, Frederico, *Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte*. Rio de Janeiro: Record, 1988.

A PRODUÇÃO DA SÉRIE DE LIVROS DIDÁTICOS “LINGUAGEM E ESTUDOS SOCIAIS”: PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Mônica Maciel Vahl
Universidade Federal de Pelotas
monicamvahl@gmail.com

Resumo

O objetivo desse trabalho é discutir a produção da série de livros didáticos “Linguagem e Estudos Sociais” elaborada pelas professoras e técnicas em educação Sydia Sant’Anna Bopp e Eddy Flores Cabral e publicada pela Editora Tabajara durante os anos de 1968 a 1972. Em relação ao referencial utilizado destaque Batista (1999, 2009), Choppin (2002), Filgueiras (2009) e Krafzik (2006), e como fontes os livros didáticos da série “Linguagem e Estudos Sociais”, o Diário Oficial da União e o Diário Oficial do Estado de São Paulo.

Palavras-chave: livros didáticos, Sydia Sant’Anna Bopp, Eddy Flores Cabral.

Considerações iniciais

Este trabalho tem como propósito discutir a produção da série de livros didáticos “Linguagem e Estudos Sociais” elaborada pelas professoras e técnicas em educação Sydia Sant’Anna Bopp e Eddy Flores Cabral. Publicada pela Editora Tabajara entre os anos 1968 e 1972, a série foi parcialmente financiada pelo governo federal.

Os livros didáticos são de, uma maneira geral, a partir da segunda metade do século XX, associados a uma utilização temporal restrita, tendo em vista que alunos e professores não costumam preocuparem-se com sua conservação. Apesar das grandes tiragens, fatores como o caráter consumível, o baixo preço e a estrutura editorial, favorecem para a sua não-preservação.

Uma vez, que esses materiais tendem a não ser produzidos com a finalidade de perpetuação, normalmente restam apenas fragmentos do que havia sido a relação entre os autores e a editora, ou ainda, a respeito das diferentes redes de distribuição e comercialização. Embora os dados sobre a série de livros didáticos estudada estivessem, em sua grande maioria dispersos, característica apontada por Choppin (2002) como comum a esse tipo de impresso, foi possível estabelecer a categorização de nove coleções:

- 1) Edição feita para todos os estados do Brasil;
- 2) Edição especial para o Estado do Rio Grande do Sul;
- 3) Edição especial para o Estado de Santa Catarina;
- 4) Edição especial para o Estado do Paraná;
- 5) Edição especial para o Estado de São Paulo;
- 6) Edição especial para o Estado de Guanabara;
- 7) Edição especial para o Estado do Amazonas;
- 8) Edição especial para o Estado do Piauí;

9) Edição especial para o Estado Sergipe.

Com o intuito de coletar o maior número de informações possíveis, foi realizado um mapeamento na internet dos livros da série estudada sendo encontrados exemplares em seis acervos. Apesar disso, nesse trabalho optou-se nesse primeiro momento por pesquisar localmente apenas nos acervos disponíveis no Rio Grande do Sul, sendo que os livros didáticos localizados em outros estados foram consultados a partir das informações disponibilizadas nos sites.

Dessa forma, foi feita a pesquisa *in loco* no acervo do Grupo de Pesquisa HISALES, da Universidade Federal de Pelotas (HISALES-UFPEL) e à distância a partir dos dados disponibilizados nos endereços virtuais das bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas (BUNICAMP), da Universidade Federal de Minas Gerais (BUFGM), do Centro Universitário Claretiano (BCEUCLAR), nos acervos do Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros da Universidade de São Paulo (LIVRES-USP) e do Laboratório de Ensino e Material Didático também da Universidade de São Paulo (LEMAD-USP).

Para uma melhor compreensão, este texto está organizado em três partes. Na primeira parte são abordados aspectos gerais da série “Linguagem e Estudos Sociais”, sendo estabelecidas relações com o momento educacional da época. Na segunda parte é tratado de forma mais detalhada a coleção “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para todos os Estados do Brasil”. Na terceira parte são comparadas as coleções “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado do Rio Grande do Sul” e “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado de São Paulo”. Logo após, nas considerações finais são apresentadas as primeiras impressões da pesquisa.

Série Linguagem e Estudos Sociais

O entendimento de que os livros didáticos são objetos culturais de natureza complexa, possibilita a percepção de que tanto a produção do texto como a do impresso, está sujeita a uma série de condições que determinam sua circulação e utilização (BATISTA, 1999, 2009). Desta forma, considera-se que a série estudada é datada historicamente, inserida em um discurso educacional específico e submetida de certa maneira às diretrizes institucionais de que fazia parte, assim como aos interesses comerciais da editora que a financiava.

A série “Linguagem e Estudos Sociais” era composta por nove coleções, sendo uma feita para circular em todos os estados brasileiros e as outras oito adaptadas aos programas estaduais de ensino do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Guanabara¹, Amazonas, Piauí e Sergipe. Foi possível localizar exemplares da edição produzida para circular em todos os estados do Brasil, e também da edição especial para o Estado do Rio Grande do Sul e da edição especial para o Estado de São Paulo.

As contracapas dos exemplares encontrados, indicam a existência das edições especiais para os estados do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, da Guanabara, do Paraná e de São Paulo, enquanto o Diário Oficial da União divulga o contrato estabelecido entre o Ministério da Educação e a Editora Tabajara, para a publicação das

¹ O Estado da Guanabara existiu durante os anos de 1960 e 1975 e abrangia o território do antigo Distrito Federal brasileiro.

edições especiais dos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Amazonas, Piauí e Sergipe (BRASIL, DOU, 1972, p. 34-5).

A característica da organização de coleções por níveis de ensino, se mostra bastante corriqueira ao longo dos anos de 1960 e 1970, e de acordo com Batista (2009, p. 56), são propostos nos livros didáticos além de uma seleção do conteúdo, “um modo claro e articulado de distribuí-lo no tempo escolar - com base numa progressão de unidades - assim como um conjunto de atividades que introduzem, desenvolvem a matéria e, muitas vezes, avaliam o seu domínio pelo aluno”.

Na série investigada, a disciplina de Linguagem era escrita por Sydia Sant’Anna Bopp, enquanto que a de Estudos Sociais era de responsabilidade de Eddy Flores Cabral. As duas áreas de conhecimento eram trabalhadas de forma isolada, e em alguns exemplares possuíam inclusive, diferentes folhas de rosto, caracterizando a justaposição de duas disciplinas distintas em um mesmo volume. Em ambas as disciplinas, as unidades iniciavam com um pequeno texto base que era seguido por uma sequência de exercícios.

Além da escrita dos materiais, as professoras Sydia Sant’Anna Bopp e Eddy Flores Cabral envolveram-se em diversas atividades na Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul (SEC-RS), estando particularmente relacionadas ao Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul (CPOE/SEC-RS) atuando como técnicas educacionais (RIO GRANDE DO SUL, CPOE/SEC-RS, 1955, 1957, 1959, 1960)².

É relevante ressaltar que durante o período da publicação da série “Linguagem e Estudos Sociais”, o movimento de renovação e modernização pedagógica procurou reestruturar a escola, reformulando programas e métodos de ensino³. Esse modelo escolar, que se afirmava como novo e científico, organizou mecanismos reguladores em relação aos materiais de caráter didático, como a criação de comissões específicas para fiscalização desses impresso a nível estadual e federal (BASTOS, 2005, p. 215).

Em relação à instância federal, as discussões sobre os livros didáticos estiveram presente na pauta política e acadêmica, pois os livros eram compreendidos como um instrumento de ensino-aprendizagem que deveria apresentar os conteúdos e métodos considerados legítimos. Após 1964, ocorreram alterações no mercado editorial, tais como o estímulo à produção em grande escala, financiada em grande medida pelo governo militar, apoiado por uma série de acordos internacionais, em colaboração com a Aliança para o Progresso (FILGUEIRAS, 2009).

No Estado do Rio Grande do Sul, os materiais de caráter didático eram fiscalizados pela Comissão de Estudo do Livro Didático e do Material Didático do CPOE/SEC-RS. Eles deveriam estar “de acordo com os avanços das ciências, em todos os campos técnicos e científicos” (CABEDA, LOPES, SOUZA e BLANKENHEIN, 1965, p. 3). Entre os fatores que avaliados pela comissão estavam os aspectos pedagógicos (atualização de conceitos, acompanhamento do progresso das ciências, graduação de dificuldades,

² O CPOE/SEC-RS era um órgão que procurou intervir na organização do ensino gaúcho, centralizando as atividades e coordenando a execução de políticas públicas educacionais. O centro esteve em funcionamento entre os anos de 1943 a 1971 (QUADROS, 2006).

³ Sobre o movimento de renovação pedagógica Peres (2000, p. 401) afirma que: “o discurso que se impôs como ordenador do mundo escolar foi o da ciência renovada. É preciso perceber, por um lado, que não era qualquer ciência: era moderna e renovada; por outro, não era qualquer renovação: era científica”.

sequência lógica e objetividade), autor (que deveria ser especializado no assunto e credenciado por trabalho em pesquisas), apresentação do material (formato, impressão, organização das páginas, ilustrações) e conteúdo (concordância com um programa, desenvolvimento de bons hábitos) (CABEDA, SOUZA, BLANKENHEIN, 1965).

Coleção “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para todos os Estados do Brasil”

A coleção “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para todos os Estados do Brasil” possuía um livro específico do 1º ao 6º ano e manuais para os professores, sendo que o 5º ano era destinado para a admissão ao ginásio. Foram localizados dezessete exemplares dessa coleção (dez no acervo do HISALES-UFPEL, três na BUFMG, dois na BUNICAMP, um na BCEUCLAR e um no LIVRES-USP), sendo que da totalidade dos exemplares localizados três eram manuais para o professor. A dimensão dos livros para os alunos era de 20,5x14cm², enquanto os livros para o professor variavam entre 20,5x14 cm² e 17,5x13 cm².

Em relação à edição, não fica claro se os livros teriam sido publicados em Porto Alegre, em São Paulo, ou nas duas cidades, pois eles foram apenas identificados como impressos pela AGGS Indústrias Gráficas S.A. Todos os que possuíam o ano de publicação, datam de 1970, mas apesar de serem publicados no mesmo ano, indicam diferentes edições (primeira, segunda, terceira ou nona). As capas reproduziam fotografias a cores, como se pode perceber na figura abaixo:

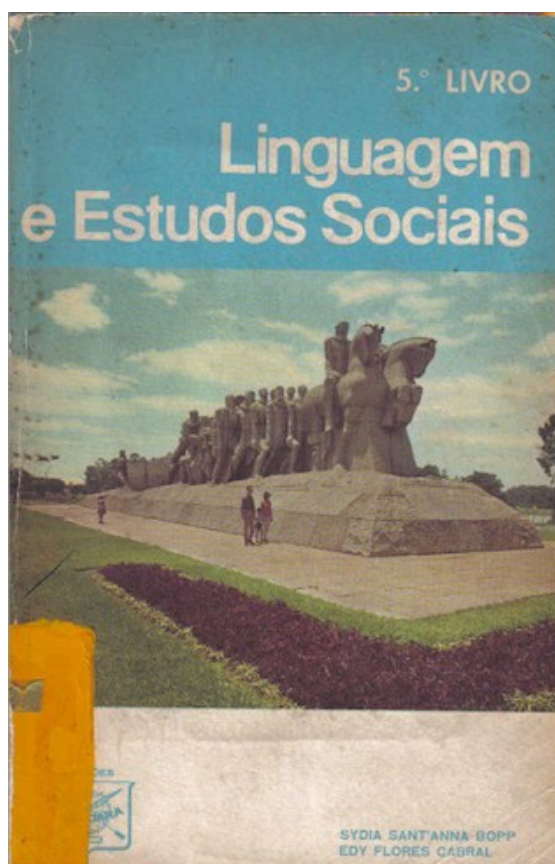


Figura 1. Capa do exemplar “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial Para Todos os Estados do Brasil. 5º livro”, 1970. Acervo: HISALES-UFPEL.

As capas seguiam o mesmo padrão em todos os anos, com a reprodução de uma fotografia do Monumento às Bandeiras, uma obra de arte localizada em frente à sede da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, que homenageia o movimento dos bandeirantes. A impressão de fotografias em livros didáticos fornece indícios de algumas mudanças em relação à capacidade tecnológica do campo editorial brasileiro. O interior dos livros da coleção era ilustrado em preto e branco, sendo que cinco exemplares mencionam Lourdes Comparsi e Miron Zaions como ilustradores, dois Miron Zaions e um Anelise Trein Becker.

Parte da coleção produzida para circular em todos os estados do Brasil foi financiada pela Comissão do livro técnico e do livro didático (COLTED) a partir do convênio entre o Ministério de Educação e Cultura, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (MEC/SNEL/USAID).

A COLTED estabeleceu uma política de estímulo à produção e distribuição de altas tiragens de livros didáticos. O Grupo de Trabalho de Avaliação de Livros Didáticos para a biblioteca COLTED analisava para a aprovação das obras critérios referentes ao autor (qualificação, formação, experiência no magistério e orientação didática), ao conteúdo do livro (tema, exatidão científica, profundidade, organização das ideias e adequação ao nível do estudante) e ao material do impresso (formato, índices e ilustrações) (KRAFZIK, 2006, p. 69).

Os exemplares que foram financiados por esse acordo eram identificados, na folha de rosto, como pertencentes à biblioteca COLTED, por carimbo ou pela a impressão do logotipo e slogan da comissão, conforme se pode observar a seguir:

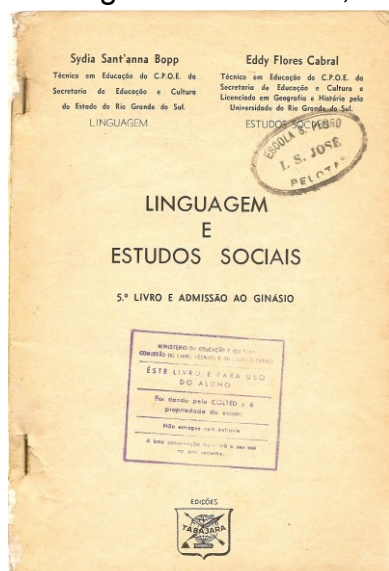


Figura 2. Folha de rosto do exemplar “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para todos os Estados do Brasil. 5º Ano”. 1970. Acervo: HISALES-UFPEL.

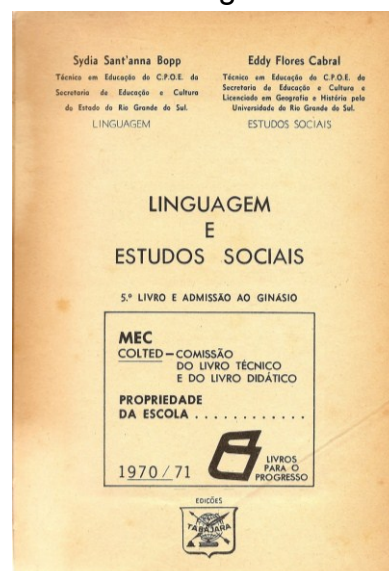


Figura 3. Folha de rosto do exemplar “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para todos os Estados do Brasil. 5º Ano”. 1970. Acervo: HISALES-UFPEL.

A folha de rosto do exemplar da figura 2, foi carimbada recebendo a identificação “Ministério da Educação e da Cultura - Comissão do Livro técnico e didático - Este livro é para uso do aluno - Foi doado pela COLTED e é propriedade da escola”. De forma similar, o livro da figura 3, traz impresso a chamada da “Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático” como “Propriedade da Escola”, além de receber o título de “Livros para o Progresso”.

Em 1972, após a extinção da COLTED, a Editora Tabajara firmou um novo contrato com o MEC, a partir do Instituto Nacional do Livro. De acordo com esse contrato deveriam ser publicados exemplares da série “Linguagem e Estudos Sociais”, mediante um sistema de parceria entre o setor privado e o público. A produção seria feita em coedição, o que permitiu que antes mesmo da impressão dos livros didáticos, esses materiais estivessem parcialmente vendidos e pagos (BRASIL, DOU, 1972, p. 34-5).

As coleções “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado do Rio Grande do Sul” e “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado de São Paulo”

Ao todo foi possível localizar sete exemplares da coleção “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado do Rio Grande do Sul”, (todos no acervo HISALES-UFPEL), sendo que parte deles integrou a biblioteca COLTED. Os livros possuem como data limite os anos de 1969-1970 e alguns indicam ser da quinta ou sexta edição. Contudo, o contrato firmado entre o Instituto Nacional do Livro e a Editora Tabajara, estabelecia a produção de novas edições para o ano de 1972 (BRASIL, DOU, 1972, p. 34-5).

A dimensão dos livros para os alunos permanece a mesma da coleção “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para todos os Estados do Brasil”, sendo de 20,5x14cm², e os manuais para o professor apresentam a proporção de 17,5x12,5cm². As informações referentes ao local da publicação são imprecisas, sem identificar se foram publicados em Porto Alegre, Rio de Janeiro e/ou São Paulo. Alguns livros foram impressos pela AGGS Indústrias Gráficas S.A..

Abaixo, a capa de um exemplar:

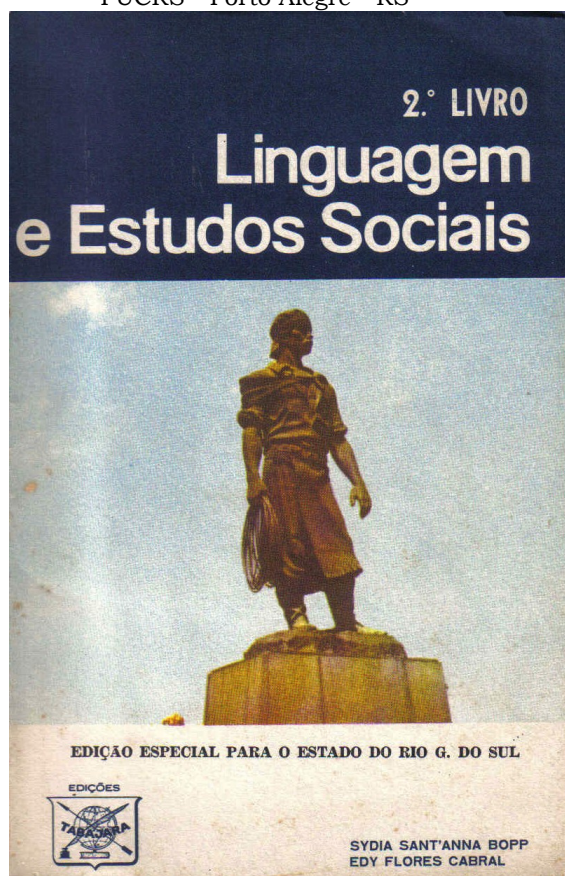


Figura 4. Capa do exemplar “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado do Rio Grande do Sul. 2º livro”. 1970. Acervo: HISALES-UFPEL.

Para as capas, era adotado o mesmo padrão todos os anos, com a reprodução de uma fotografia da estátua do “Laçador”, monumento considerado como uma representação do gaúcho. O interior dos livros era ilustrado em preto e branco, sendo que quatro exemplares apresentam Luiz Tabajara, Miron Zaions e Anelise Trein Becker como ilustradores e outros dois apenas Luiz Tabajara e Miron Zaions.

Da coleção “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado de São Paulo”, foram encontrados cinco exemplares (dois no HISALES-UFPEL, dois na BUNICAMP, e um no LEMAD-USP). As dimensões, são as mesmas das outras coleções da série, 20,5x14cm² e o local de publicação não ficou definido, ficando em aberto se seria em Porto Alegre, Rio de Janeiro e/ou São Paulo.

Os livros que foram localizados, possuem como data de publicação os anos de 1968 e 1969. Entretanto, a edição especial para o Estado de São Paulo também estava incluída no contrato estabelecido entre o Instituto Nacional do Livro e a Editora Tabajara, que previa a produção de exemplares para o ano de 1972 (BRASIL, DOU, 1972, p. 34-5).

A coleção “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado de São Paulo”, estava de acordo com informações do Diário Oficial daquele Estado, autorizada pela Comissão Estadual do Livro Didático, Uniformes e Distintivos Escolares a ser adotada pelas instituições de ensino primário (SÃO PAULO, DOESP, 1968, p. 18; SÃO PAULO, DOESP, 1969, p. 24).

Outro dado relevante é que a primeira edição do livro “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado de São Paulo - 1º ano” teria sido esgotada em apenas sessenta dias (BOPP e CABRAL, 1969). A seguir a capa de um exemplar dessa coleção:

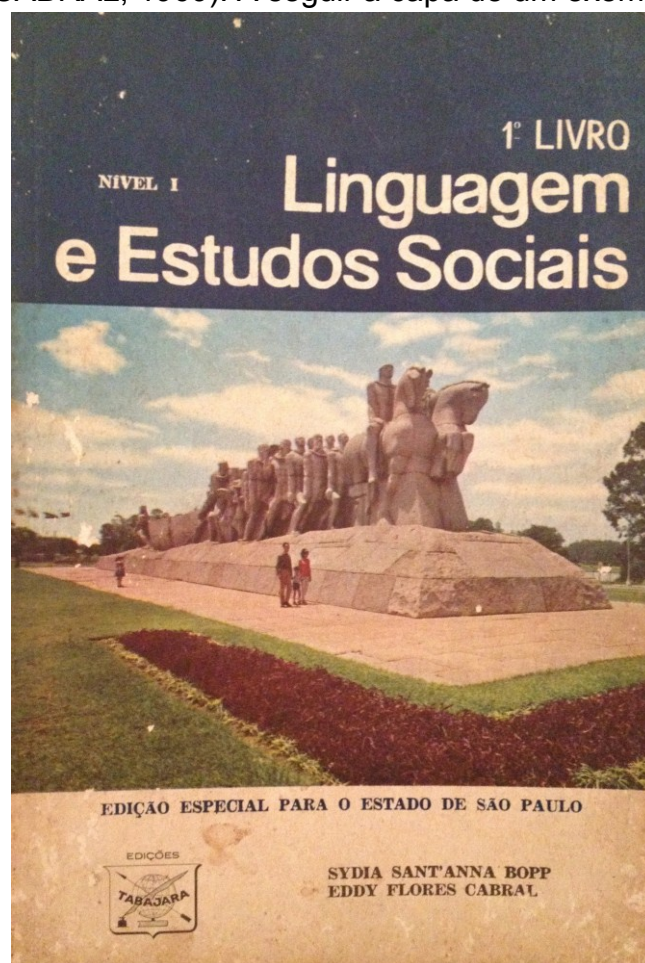


Figura 5. Capa do exemplar “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado São Paulo. 1º livro”. 1969. Acervo: HISALES-UFPEL.

Assim como a coleção “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para todos os Estados do Brasil”, as capas da edição especial para o Estado de São Paulo, apresentavam a reprodução de uma fotografia do Monumento às Bandeiras. As ilustrações no interior do livro eram em preto e branco, dois dos exemplares localizados apresentam Luiz Tabajara e Miron Zaions como ilustradores, enquanto que somente um cita Aura Serrano e Luiz Tabajara.

A estrutura das coleções “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado do Rio Grande do Sul ” e “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado de São Paulo” apresenta uma série de similaridades que podem ser percebidas no quadro abaixo:

Quadro 1. Estudo comparativo de uma parte dos índices das áreas de Linguagem e de Estudos Sociais, entre as coleções “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado do Rio Grande do Sul ” e “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado de São Paulo”. Elaborado pela autora.

Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado do Rio Grande do Sul. 3º Livro. 1969. Acervo: HISALES-UFPEL.		Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado de São Paulo. 3º Livro. s/data. Acervo: HISALES-UFPEL.	
LINGUAGEM		LINGUAGEM	
O Convite do Tio Zeca	p. 14	O Convite do Tio Zeca	p. 14
No dia da viagem	p. 16	No dia da viagem	p. 16
A caminho da Fazenda	p. 18	A caminho da Fazenda	p. 19
A chegada	p. 20	A chegada	p. 22
As atividades na Fazenda	p. 22	As atividades na Fazenda	p. 25
Tio Valêncio	p. 24	Tio Valêncio	p. 28
A pescaria na Lagoa Grande	p. 26	A pescaria na Lagoa Grande	p. 32
Minuano e Destreza	p. 28	Imboré e Destreza	p. 35
O sítio da Timbaúva	p. 30	O sítio da Timbaúva	p. 38
O rodeio	p. 32	A colheita do café	p. 41
ESTUDOS SOCIAIS		ESTUDOS SOCIAIS	
Clareza - O Estado do Rio Grande do Sul	p.126	O Estado de São Paulo	p.146
A área do Estado	p.127	Situação do Estado de São Paulo no Brasil	p.147
Situação do Rio Grande do Sul no Brasil	p.127	Onde está o Estado de São Paulo?	p.148
Onde está o Rio Grande do Sul?	p.128	A população paulista	p.149
A população rio-grandense	p.130	Limites do Estado	p.150
Limites do Estado	p.132	Relevo do solo	p.151
Relevo do solo	p.133	Cidades mais altas	p.153
O Rio - Rios	p.137	O Rio	p.154
Rio do Rio Grande do Sul	p.139	Rios	p.154
Rio Jacuí	p.141	Principais rios de São Paulo	p.156

Fonte: Bopp e Cabral (1969a,); e Bopp e Cabral (s/data).

A partir dos dados expostos no quadro 1, é possível afirmar que, na área de Linguagem ocorreu a permanência da maioria das unidades, com apenas algumas alterações. Por exemplo, a Edição Especial para o Rio Grande do Sul dedica uma unidade ao rodeio, enquanto a Edição Especial para o Estado de São Paulo trata da

colheita do café, contudo, ambas possuem uma composição de texto semelhante, conforme se observa a seguir:

Quadro 2. Estudo comparativo entre as unidades “O Rodeio” da coleção “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado do Rio Grande do Sul ” e “A Colheita de Café” da coleção “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado de São Paulo”. Elaborado pela autora.

O RODEIO	A COLHEITA DO CAFÉ
Tio Zeca disse à tia Esmeralda que iria mandar parar um rodeio para vacinar o gado contra aftosa. Carlinhos ficou muito curioso para saber de que maneira os animais poderiam ser vacinados [...]. Carlinhos ficou muito satisfeito pela oportunidade que teve de apreciar essa atividade na fazenda (BOPP e CABRAL, 1969a, p. 32-33).	Tio Zeca, chegando em casa, disse com ar de satisfação, à tia Esmeralda: - A colheita do café começará amanhã; as cerejas já estão vermelhinhas e, portanto, no ponto de serem colhidas. Carlinhos ficou muito curioso para saber de que maneira isso seria feito [...]. Carlinhos ficou muito satisfeito pela oportunidade que teve de apreciar essa atividade na Fazenda (BOPP e CABRAL, s/data, p. 41-42).

Fonte: Bopp e Cabral (1969a,); e Bopp e Cabral (s/data).

Em relação à área de Estudos Sociais, também foram estabelecidas unidades análogas, que tratavam de características gerais da geografia e da história de cada estado, como localização, relevo, hidrografia e população. Os textos e exercícios levavam em consideração as particularidades do Rio Grande do Sul e de São Paulo, entretanto mantinham uma organização parecida, como pode ser visualizado na comparação entre a unidade “Situação do Rio Grande do Sul no Brasil” e “Situação do Estado de São Paulo no Brasil”.

Quadro 3. Estudo comparativo entre as unidades “Situação do Rio Grande do Sul no Brasil” da coleção “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado do Rio Grande do Sul ” e “Situação do Estado de São Paulo no Brasil” da coleção “Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado de São Paulo”. Elaborado pela autora.

SITUAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL NO BRASIL	SITUAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO NO BRASIL
Gilberto desenhou o Estado do Rio Grande do Sul. Ele mostrou o desenho ao amigo Cláudio. Cláudio era um menino muito curioso e ficou interessado. Cláudio perguntou: - Onde fica o Rio Grande do Sul? Gilberto então mostrou a ele um mapa grande	Gilberto desenhou o estado de São Paulo. Ele mostrou o desenho ao amigo Cláudio. Cláudio era um menino muito curioso e ficou interessado pelo passatempo. Cláudio perguntou: - Onde fica o estado de São Paulo? Gilberto então mostrou a ele um mapa grande

do Brasil [...]. Cláudio viu, então, que o Rio Grande do Sul ficava situado no extremo sul do Brasil (BOPP e CABRAL, 1969a, p. 127-128).	do Brasil [...]. Cláudio viu, então, que o estado de São Paulo ficava situado no sudeste do Brasil, ao norte dos três estados: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (BOPP e CABRAL, s/data, p. 147).
--	--

Fonte: Bopp e Cabral (1969a,); e Bopp e Cabral (s/data).

Outro aspecto interessante de ser destacado são as ilustrações dos índices, em que as figuras da primeira página, relacionadas à escola e as brincadeiras são as mesmas, enquanto que as da segunda página, retratam características de cada estado. A edição produzida para o Rio Grande do Sul, apresenta imagens de gaúchos e de rodeio, enquanto a de São Paulo representa a plantação e colheita do café.

Considerações finais

Este texto procurou discutir a produção da série de livros didáticos “Linguagem e Estudos Sociais”. Foi possível perceber que ao lado da expansão do movimento de modernização da educação, ocorreram mudanças na elaboração dos livros didáticos. Esses materiais passaram por regulamentações, o que favoreceu a geração de uma demanda por obras que atendessem às novas formulações. A série investigada foi reconhecida em seu contexto de produção como sendo de acordo com os novos padrões.

A obra de Sydia Sant’Anna Bopp e Eddy Flores Cabral foi classificada como material didático de qualidade pela Comissão de Estudo do Livro Didático e do Material Didático do CPOE/SEC-RS, pela Comissão Estadual do Livro Didático, Uniformes e Distintivo Escolares do Estado de São Paulo, pelo Grupo de Trabalho de Avaliação de Livros Didáticos para a biblioteca COLTED, e pelo Instituto Nacional do Livro.

Ao que tudo indica, o respaldo dessa série de livros didático, tanto em instância estadual como federal, era motivado por aspectos como a formação e experiência das autoras no campo educacional, clareza na organização dos conteúdos, qualidade na impressão, atualização e revisão da obra, número de edições e se a última edição do livro escolar estava ou não de acordo com os novos programas de ensino.

Os livros didáticos da série “Linguagem e Estudos Sociais” foram produzidos pela Editora Tabajara e possuíam um caráter consumível, restringindo a utilização desses materiais em sala de aula a um período curto, talvez de apenas um ano. Os exemplares localizados não esclarecem se foram impressos em Porto Alegre, São Paulo ou Rio de Janeiro, sendo que somente alguns identificam AGGS Indústrias Gráficas S.A. como gráfica.

A organização de coleções em níveis de ensino, que integravam mais de uma área de estudo, foi uma prática relativamente comum no período analisado. Entretanto, nesse caso significava apenas a justaposição de duas disciplinas em um único volume, tendo em vista que as áreas de Linguagem e de Estudos Sociais eram trabalhadas de forma isolada.

A partir dos dados presentes nos livros, também se verifica, algumas transformações tecnológicas na produção dos impressos que possibilitaram, por exemplo, que fotografias em cores fossem reproduzidas em grande quantidade, sem que isso significasse um

aumento considerável no preço de custo do livro, o que inviabilizaria a sua comercialização de forma lucrativa.

Atentando o número de algumas tiragens, que ultrapassam cem mil exemplares e o número de estados atingidos, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Guanabara, Amazonas, Piauí e Sergipe, é plausível afirmar que a série Linguagem e Estudos Sociais recebeu boa aceitação e atingiu relativa circulação nacional.

Fontes

BOPP, Sydia Sant'Anna e CABRAL, Eddy Flores. *Linguagem e Estudos Sociais* - Edição Especial para o Estado de São Paulo. 1º livro. 2ª edição. São Paulo/Porto Alegre/Rio de Janeiro: Edições Tabajara, 1969. Acervo HISALES-UFPEL.

BOPP, Sydia Sant'Anna e CABRAL, Eddy Flores. *Linguagem e Estudos Sociais* - Edição Especial para o Estado do Rio Grande do Sul. 3º livro. 5ª edição. Porto Alegre/São Paulo: Edições Tabajara, 1969a. Acervo HISALES-UFPEL.

BOPP, Sydia Sant'Anna e CABRAL, Eddy Flores. *Linguagem e Estudos Sociais* - Edição Especial para o Estado do Rio Grande do Sul. 2º livro. São Paulo/Porto Alegre: Edições Tabajara, 1970. Acervo HISALES-UFPEL.

BOPP, Sydia Sant'Anna e CABRAL, Eddy Flores. *Linguagem e Estudos Sociais* - Edição Especial para todos os Estados do Brasil. 5º livro. Porto Alegre/São Paulo: Edições Tabajara, 1970a. Acervo HISALES-UFPEL.

BOPP, Sydia Sant'Anna e CABRAL, Eddy Flores. *Linguagem e Estudos Sociais* - Edição Especial para todos os Estados do Brasil. 5º livro. Porto Alegre/São Paulo: Edições Tabajara, 1970b. Acervo: HISALES-UFPEL.

BOPP, Sydia Sant'Anna e CABRAL, Eddy Flores. *Linguagem e Estudos Sociais* - Edição Especial para o Estado de São Paulo. 3º livro. São Paulo/ Porto Alegre/ Rio de Janeiro: Edições Tabajara, s/data. Acervo HISALES-UFPEL.

BRASIL. *Diário Oficial da União*. Novembro de 1972. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios>>, acesso em 20 de janeiro de 2012.

CABEDA, Ada Vaz; LOPES, Neusa Vera; SOUZA, Leda Bastos e BLANKENHEIN, Aracy Lady. Comunicado da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul - Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais: Instruções Gerais para escolha do livro didático nas escolas do Rio Grande do Sul. *Revista do Ensino*. Porto Alegre, ano XIII, n. 102, p. 2-3, 1965. Acervo HISALES-UFPEL.

CABEDA, Ada Vaz; SOUZA, Leda Bastos e BLANKENHEIN, Aracy Lady. Comunicado da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul - Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais: Livro didático - condições gerais. *Revista do Ensino*. Porto Alegre, ano XIII, n. 100, p. 2-5, 1965. Acervo HISALES-UFPEL.

RIO GRANDE DO SUL, CPOE/SEC-RS. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - anos de 1954-1955*. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1955. Acervo HISALES-UFPEL.

RIO GRANDE DO SUL, CPOE/SEC-RS. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - anos de 1956-1957*. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1957. Acervo HISALES-UFPEL.

RIO GRANDE DO SUL, CPOE/SEC-RS. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - ano de 1959*. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1959. Acervo HISALES-UFPEL.

RIO GRANDE DO SUL, CPOE/SEC-RS. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - ano de 1960*. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1960. Acervo HISALES-UFPEL.

SÃO PAULO. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. Fevereiro de 1968. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios>>, acesso em 20 de janeiro de 2012.

SÃO PAULO. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. Março de 1969. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios>>, acesso em 20 de janeiro de 2012.

Referências

BASTOS, Maria Helena Câmara. *A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1929 - 1942): o novo e o nacional em revista*. Pelotas: Seiva, 2005.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um Objeto Variável e Instável: Textos, Impressos e Livros Didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 529-575.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). In: *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 41-73.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*. Pelotas, n. 11, p. 5-24, jan./abr. 2002.

CHOPPIN, Alain. Política dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. *História da Educação*. Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, jan./abr. 2008.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A política do livro didático na Ditadura Militar: a avaliação da Colted. In: II SEMINÁRIO BRASILEIRO LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL. *Anais*. Rio de Janeiro: UFF, 2009. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.uff.br/lihed/segundoseminario/index.php/resumos/ii-seminario/96-de-j-a-m-jfilgueiras>>, acesso em 20 de janeiro de 2012.

KRAFZIK, Maria Luiza. *Acordo MEC/USAID - A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático - COLTED (1966-1971)*. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

PERES, Eliane. *Aprendendo formas de pensar, se sentir e de agir: discursos pedagógicos e práticas escolares na escola pública*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. Tese (doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

QUADROS, Claudemir de. *Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Ufrgs, 2006. Tese (doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A REFORMA DO ENSINO TÉCNICO SEGUNDO OS PROFESSORES: ESTUDO EM DUAS ESCOLAS TÉCNICAS INDUSTRIAIS GAÚCHAS

Elisabete Zardo Búrigo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
elisabete.burigo@ufrgs.br

Resumo

O trabalho apresenta resultados de pesquisa que investigou a interveniência dos professores na implementação da reforma conhecida como “reforma do ensino técnico”, deflagrada pelo Decreto nº 2.208/97, que determinou a separação entre ensino técnico e ensino médio. Foram tomadas como âmbito de estudo duas escolas do Rio Grande do Sul que ofereciam cursos classificados como da área industrial. A pesquisa baseou-se em entrevistas semi-estruturadas com professores, diretores e supervisores das duas escolas, realizadas entre 2001 e 2003, e na análise dos planos de curso e de outros documentos produzidos pelas escolas no período. A pesquisa mostrou que traços do modelo anterior foram resgatados, introduzindo elementos do “antigo” ensino técnico na “nova educação profissional”.

Palavras-chave: história da educação, ensino técnico, educação profissional.

Introdução

A “reforma do ensino técnico”, instituída ao final dos anos 1990, no Brasil, desconstituiu uma modalidade de ensino médio profissionalizante configurada ao longo do século vinte, e uma ampla gama de experiências curriculares construídas como variantes dessa modalidade. O Decreto Federal nº 2.208/97, que deflagrou a reforma, determinou a separação entre currículos e matrículas do ensino médio e do ensino técnico, ou entre a formação geral e a formação técnica e profissional. O Decreto nº 5.154/2004 restabeleceu a possibilidade do ensino técnico integrado ao médio, revogando o Decreto nº 2.208/97, mas não pôde suspender os seus efeitos. Em muitas escolas técnicas prevaleceu, após 2004, a oferta do ensino técnico separado do médio; em muitas instituições federais o ensino técnico deixou de ser ofertado, a partir da reforma; e, mesmo nas escolas que optaram pelo modelo da integração, os currículos dos cursos técnicos, por diversos motivos, já são bem diversos daqueles praticados antes da reforma.

O presente trabalho apresenta reflexões produzidas a partir de investigação realizada no período de transição entre o antigo ensino médio técnico e a “nova educação profissional” configurada pelo Decreto nº 2.208/97 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, estabelecidas pela Resolução nº 4/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. A investigação foi realizada em duas escolas técnicas estaduais do Rio Grande do Sul que ofertavam cursos tradicionalmente classificados como “industriais”. A pesquisa foi motivada pelo interesse em investigar como a memória - recente - do ensino médio técnico se faria presente no planejamento e na implementação, pelos professores, dos novos cursos técnicos (BÚRIGO, 2004).

O momento foi considerado particularmente favorável à investigação, uma vez que a participação dos professores nesse planejamento requeria o debate, a negociação e a avaliação dos currículos, favorecendo a explicitação de interesses, disposições, modos de pensar, convergências e dissonâncias.

A opção pelas escolas estaduais como campo de investigação foi motivada, em parte, pela hipótese da interveniência, na implementação da reforma, de um governo estadual que declaradamente se opunha à política de educação profissional do governo federal. Mas essa opção também justifica-se pela importância histórica e pelas dimensões de uma rede pública de escolas técnicas que contrastam com a escassez de estudos que a tomaram como objeto ou como âmbito de estudo.

A análise produzida a partir da investigação permitiu identificar traços do extinto ensino técnico no planejamento dos novos cursos, criados na vigência do Decreto nº 2.208/97. A análise também mostrou que a memória ainda viva da experiência curricular vivenciada até então se fez presente nas reações dos professores à reforma e às pressões do mundo do trabalho, e influenciaram suas interpretações e apropriações das normas e orientações governamentais.

Ao apresentarmos alguns resultados relativos à participação dos professores nos processos peculiares de transição do antigo ensino técnico para a “nova educação profissional” nas duas escolas gaúchas, pretendemos contribuir para a compreensão dos efeitos da “reforma do ensino técnico”, de um lado, e, de outro, lançar luz sobre as experiências curriculares por ela desconstituídas, contribuindo para a construção de sua memória. Pretendemos também contribuir para uma reflexão mais ampla sobre como as políticas governamentais para a educação profissional impactam as escolas e incidem sobre práticas e culturas escolares forjadas em cada estabelecimento, constituídas também sob o efeito de políticas implementadas em outros tempos.

Metodologia da pesquisa

Foram tomadas como âmbito de estudo a Escola Técnica Estadual Parobé, situada em Porto Alegre, cujas origens remontam ao início do século vinte, e a Escola Técnica Estadual Monteiro Lobato (CIMOL), situada em Taquara, região da indústria calçadista, criada no início dos anos 1960.

A pesquisa de campo baseou-se em entrevistas semi-estruturadas com professores, realizadas entre 2001 e 2003, e na análise dos planos curriculares produzidos durante a reforma. Além dos diretores, supervisores e assessores, foram entrevistados professores dos cursos de mecânica, eletricidade e eletrônica de cada uma das escolas, totalizando vinte e quatro professores desses cursos entrevistados na Escola Parobé e nove professores no CIMOL. A coleta de dados abrangeu também outras fontes documentais, observações de aulas e de eventos escolares e questionários aplicados a estudantes. Buscou-se analisar como práticas e modos de pensar sobre o ensino técnico partilhados entre os professores de cada estabelecimento participaram da configuração de suas reações à política governamental.

Tendo em vista a compreensão do cenário e das condições em que os professores se moviam, e de como haviam sido interpelados a participar do planejamento dos novos cursos, foram analisados também os seguintes conjuntos de documentos: normas e orientações governamentais repassadas às escolas, referentes ao planejamento dos

novos cursos técnicos; normatizações relativas ao ensino técnico de períodos anteriores e documentos e trabalhos relativos à trajetória de cada uma das escolas tomadas como âmbito de estudo. Apresentamos, a seguir, alguns elementos da trajetória do ensino técnico industrial que consideramos relevantes para a compreensão do contexto da reforma e das ações dos professores nas escolas.

O ensino médio técnico como momento de uma trajetória

No período que antecedeu a reforma, o ensino técnico ocupava um lugar secundário, quase marginal nos debates sobre a política educacional.

Os educadores comprometidos com a bandeira da educação pública de qualidade, que se mobilizaram para incidir na discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, após a promulgação da Constituição de 1988, estavam sobretudo engajados na defesa da universalização da educação básica e na construção da chamada “escola unitária” (MORAES; LOPES NETO, 1993). O ensino técnico era, nas manifestações desses educadores, frequentemente retratado como rígido, tecnicista, resquício de uma dualidade histórica entre um ensino propedêutico e outro voltado para a inserção imediata no mercado de trabalho, que se almejava superar.

Nos discursos oficiais, o ensino técnico era criticado sob um outro prisma. Era descrito como defasado e inadequado às necessidades da esfera produtiva, herança de um modelo econômico baseado na proteção à indústria nacional, um modelo pouco dinâmico que não requeria a iniciativa nem a aprendizagem continuada dos trabalhadores. A rede federal de escolas técnicas era também criticada pelos altos custos e pela alegação de uma “vocação” propedêutica, de que a qualidade do ensino ofertado atraía jovens das camadas médias mais interessados no ingresso no ensino superior do que na formação técnica.

A trajetória através da qual se constituiu o ensino médio técnico é, contudo, mais complexa e interessante do que sugerem uma e outra perspectiva.

A combinação de elementos teóricos e práticos na formação profissional esteve presente desde os primórdios do Instituto Técnico-Profissional (ITP), posteriormente Instituto Parobé. Stephanou (1990) situa a criação do Instituto Técnico-Profissional (ITP) no contexto do processo de industrialização em curso no final do século dezanove e início do século vinte, no Rio Grande do Sul. E sublinha que o Instituto se distinguia daquelas instituições educativas existentes até então, nas quais o ensino rudimentar de um ofício atendia a fins predominantemente assistencialistas ou correccionais. Segundo o projeto de seus fundadores, o ITP deveria dedicar-se à formação de mestres e contra-mestres para a indústria local, enquanto o Ginásio do Rio Grande do Sul seria o espaço dedicado à formação dos futuros engenheiros. Essa lógica dual foi, contudo, logo colocada em questão: segundo estudo divulgado pelo Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul no início dos anos 1970 (CETERGS, 1971), aos concluintes do curso profissional técnico do Instituto era assegurada, já nos anos 1920, a inscrição nos cursos superiores mantidos pela Escola de Engenharia.

A constituição do sistema de ensino industrial, em 1942, seguiu a lógica da dualidade, estabelecendo restrições ao prosseguimento de estudos por parte dos concluintes do primeiro e do segundo ciclos. Também o âmbito de ação dos técnicos diplomados foi delimitado pela Resolução nº 51 do Conselho Federal de Engenharia e

Arquitetura (CFEA), de 1946, que autorizou o registro especial, como “técnicos diplomados”, da primeira turma de técnicos formados no âmbito da nova legislação, atribuindo-lhes o papel de “auxiliares” dos engenheiros (CUNHA, 1977, p. 32).

As demandas sociais de reconhecimento do valor dos diplomas, de um lado, e as alterações curriculares produzidas no quadro de uma relativa autonomia do sistema educativo, de outro, ensejaram uma progressiva aproximação e equiparação do ensino industrial ao ensino secundário propedêutico. Esse processo foi completado com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961 (CUNHA, 2000). O ensino industrial era caracterizado pela nova Lei como um dentre os vários ramos do ensino médio. O primeiro ciclo passou a denominar-se “ginásio industrial”, sem o caráter finalístico de formação de artífices e mais assemelhado ao prestigiado ginásio do ramo propedêutico. O diploma de técnico, recebido ao final do segundo ciclo, possibilitava a continuidade de estudos em nível superior, independentemente da área pretendida.

Também a composição do quadro de professores do ensino industrial foi se modificando ao longo do século vinte. O regulamento do Instituto Parobé, aprovado em 1923, distinguia os “professores”, responsáveis pelas disciplinas teóricas, dos “mestres”, responsáveis pelas oficinas ou pelo ensino prático (STEPHANOU, 1990), especializados no seu ofício mas sem requisitos de escolaridade mínima. A elevação dos requisitos de escolaridade dos professores do ensino técnico inscreveu-se no processo de progressiva aproximação entre o ensino industrial e o secundário propedêutico, a partir dos anos 1940. A exigência de licenciatura para atuação no secundário foi acompanhada da requisição de habilitação específica para o ensino das disciplinas técnicas. À equivalência formal entre disciplinas de formação geral e de “formação especial”, estabelecida pela Lei nº 5.692/71, correspondeu a determinação da formação desses professores através de licenciatura plena, exigência reiterada mais tarde pela nova Lei de Diretrizes.

Podemos afirmar, então, que ao longo do século vinte a educação profissional foi progressivamente “escolarizada”, no sentido que Vincent, Lahire e Thin (2001) atribuem ao termo: a formação profissional foi sendo postergada e precedida de uma escolarização prévia de maior duração - alfabetização, ensino primário e ensino de primeiro grau; os conhecimentos científicos e os saberes escriturais de um modo geral foram ganhando importância face aos conhecimentos práticos, transmitidos através da oralidade ou construídos diretamente através da experiência; do mesmo modo, a composição do quadro docente foi se modificando com a valorização dos títulos e da formação acadêmica e a extinção da figura do professor “mestre de ofício”. A equiparação dos diplomas também modificou as expectativas dos alunos relativas ao ensino técnico: ao invés de confinar os alunos em uma opção irreversível de trajetória profissional, o ensino técnico passou a constituir-se, cada vez mais, em via de acesso ao ensino superior nas mais variadas áreas.

O alvo da reforma foi essa educação profissional escolarizada, e não aquela assistencialista e orientada para o trabalho manual do século dezenove, ou aquela desenvolvida fora do sistema escolar, voltada para o cumprimento de uma função específica e para o manejo de um determinado equipamento, e nem mesmo aquela dos anos 1940, terminal pelo impedimento da continuidade de estudos.

A reforma do ensino técnico como política governamental

No discurso governamental, a reforma foi anunciada como sendo norteada por dois princípios: a flexibilização da educação profissional no plano organizativo e no plano curricular (BRASIL.MEC, 1998, p.12) e a adequação “quantitativa e qualitativa do processo educativo ao mundo do trabalho” (BRASIL.MEC.SEMTEC, 1999). O setor produtivo era descrito no discurso oficial como dinâmico, marcado por “surpreendentes avanços tecnológicos”, determinando “novas expectativas relativas ao desempenho dos profissionais”, enquanto os sistemas educacionais seriam “obsoletos, quer na sua concepção, quer na oferta de cursos ou no estágio tecnológico em que se encontram” (BRASIL.MEC, 1998, p. 1). Pesquisas de mercado e a participação das empresas na gestão das escolas seriam, nessa perspectiva, mecanismos eficazes de orientação das decisões sobre os currículos e oferta de vagas.

Através do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), as escolas foram pressionadas a diversificar a oferta de vagas e a elevar o número de diplomados, ampliando a oferta dos chamados “cursos básicos” - de curta duração e sem vínculo com a escolaridade -, introduzindo terminalidades intermediárias nos currículos - em atendimento a demandas do mercado de trabalho - e reduzindo a carga horária, a duração e as exigências dos cursos técnicos.

A lógica proposta pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (Resolução CNE/CEB nº 4/99) também era a da adequação dos cursos à dinâmica da chamada esfera produtiva. Os novos planos de curso deveriam ser estruturados em torno de “competências profissionais”, segundo vinte áreas que corresponderiam ao agrupamento ou aglutinação de atividades por similaridade de propósitos, objetos e processos de produção (BRASIL.MEC, 1998, p.12). As competências profissionais são descritas nas Diretrizes como “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades” referidas ao “desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (Resolução CEB/CNE nº 4/99, artigo 6º).

Os perfis de competência por área profissional foram detalhados nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, que introduziram no planejamento curricular as categorias de “funções” e “subfunções” características dos processos produtivos de cada área. Ao invés das habilitações tradicionais segundo áreas técnicas como a mecânica ou a eletrônica, são propostas no documento habilitações que agrupariam funções no interior de cada subárea como, por exemplo, “produção de produtos eletrônicos” ou “manutenção de equipamentos eletrônicos” (BRASIL.MEC, 2000, p. 55-6).

O documento denominado “Orientações para a formulação e apresentação dos cursos técnicos com base na Resolução CNE/CEB nº 4/99”, elaborado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), referia-se às competências como diretamente observáveis e capazes de produzir “os resultados esperados nos alunos” (BRASIL.MEC.SEMTEC, 2001, p. 8). A insistência na inclusão, nos currículos escolares, de “situações reais ou similares do processo produtivo” (Ibid., p. 8-9), indica a expectativa da constituição das competências através da simulação das atividades a serem desempenhadas no exercício das funções mencionadas anteriormente.

A análise dos documentos governamentais indica, então, que a adequação da educação profissional ao mundo do trabalho era proposta segundo uma lógica de formação especializada, dirigida para o exercício de funções produtivas específicas e, mais ainda, para o desempenho de determinadas atividades. A simulação dessas atividades seria a garantia da aquisição das “competências” desejáveis, antecipando os treinamentos nos locais de trabalho e trazendo para o âmbito da escola responsabilidades tradicionalmente atribuídas às empresas. No âmbito das escolas, a separação entre ensino médio e técnico permitiria a redução dos prazos de formação, o aumento na oferta de vagas e a modificação dos currículos segundo as demandas pontuais e imediatas do setor produtivo. A redução da carga horária e da duração dos cursos era compatível com a lógica da especialização - o ensino técnico deveria ser orientado para a aquisição dos saberes práticos aplicáveis nas situações de trabalho, desocupando-se dos conhecimentos teóricos que eram considerados como atribuições do ensino médio. A especialização dos cursos era naturalizada segundo uma lógica de superposição de formações: o diploma de técnico segundo uma área profissional deveria ser substituído por credenciais específicas acumuladas em trajetórias de formação flexíveis.

A escola técnica, enfim, segundo a lógica da “nova educação profissional”, deixava de ser o espaço de constituição de técnicos, de socialização numa cultura técnica e de constituição de identidades profissionais, para converter-se em lugar de passagem, de aquisição de capacidades específicas e de obsolescência previsível. Esse processo é bem sintetizado pela expressão utilizada por Moraes (1999, p. 16), quando se refere à “desescolarização” do ensino técnico.

O planejamento dos novos cursos técnicos

No Rio Grande do Sul, a Resolução nº 232 do Conselho Estadual de Educação, de 13 de agosto de 1997, determinou que a separação entre ensino médio e técnico prevista pelo Decreto nº 2.208/97 ocorresse já no ano letivo de 1998. Após um período de tensão entre o Conselho e a Secretaria da Educação, que solicitava o alargamento dos prazos, a separação foi efetivada com o ano letivo de 1998 já em andamento. Em 1999, os cursos técnicos já foram ofertados através de vagas e matrículas distintas das do ensino médio. Nas duas escolas aqui tomadas como âmbito de estudo, os novos cursos foram ofertados com a carga horária de 1.200 horas e com a duração prevista de três semestres, prazos mínimos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Essa, contudo, foi apenas a primeira fase de implementação da reforma. Atendendo às Diretrizes Curriculares, as escolas tinham a incumbência de produzir os novos planos de curso, a serem submetidos à apreciação do Conselho Estadual de Educação. Esse planejamento prosseguiu durante os anos de 2000 e 2001, com ampla participação dos professores dos cursos técnicos, nas duas escolas. Quando iniciamos a pesquisa de campo, em 2001, o planejamento ainda estava em curso; em 2002 e 2003, os novos planos estavam sendo já aplicados, caracterizando então uma segunda fase de implementação da reforma.

O primeiro elemento a ser destacado em relação a esse planejamento é que, resistindo às pressões externas para o aligeiramento da formação e a flexibilização curricular, os professores buscaram ampliar a duração e a carga horária dos cursos para

além dos mínimos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares. No Parobé, a carga horária dos cursos foi ampliada para 1350 horas, distribuídas em quatro módulos, afora o estágio supervisionado. No CIMOL, as gestões junto à Secretaria da Educação permitiram que a carga horária também fosse ampliada nos novos planos para 1.600 horas de atividades teórico-práticas em cada curso, acrescidas de 360 horas de estágio curricular obrigatório.

Um segundo elemento a ser destacado nesse planejamento é a preservação do caráter generalista da formação: nas duas escolas, foram mantidas as habilitações de Técnico em Mecânica, em Eletrotécnica e em Eletrônica, contrariando a proposta de uma formação orientada para o desempenho de determinadas funções produtivas, dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL. MEC, 2000b). Resistindo ao que consideravam uma especialização precoce, os professores seguiam defendendo a tradição de uma formação organizada segundo grandes áreas técnicas e capaz de sustentar uma ampla gama de especializações posteriores. Mecânica, eletrônica e eletrotécnica não eram percebidas pelos professores como agrupamentos de funções produtivas, mas como campos de atuação aos quais correspondem campos de conhecimento e comunidades profissionais. Nos planos construídos em 2001, também foi rejeitada a introdução das terminalidades intermediárias requeridas pelo PROEP.

A memória do antigo ensino técnico no novo modelo

O planejamento curricular, nas duas escolas, não se pautou, portanto, pela adequação estrita às orientações da política governamental ou às demandas oriundas do mercado de trabalho. Traços do modelo anterior de ensino técnico se fizeram presentes na concepção dos novos cursos.

Um desses traços preservados é o da articulação entre componentes teóricos e práticos na formação dos técnicos. Essa articulação, vivenciada no modelo anterior, distinguiria o ensino técnico tanto de uma formação calcada na experiência prática e na prescrição detalhada das aprendizagens quanto de um ensino eminentemente teórico, insuficiente na preparação para o enfrentamento de situações concretas.

A relevância do conhecimento teórico era atribuída, em larga medida, ao seu alcance explicativo. Enquanto o conhecimento prático seria circunscrito às experiências vivenciadas e ao sucesso de procedimentos conhecidos, o conhecimento teórico permitiria formular hipóteses sobre as situações enfrentadas e antecipar novas situações.

Por outro lado, os componentes práticos da formação não eram tomados como mero treinamento, mas tinham outros objetivos inscritos num planejamento curricular mais amplo: verificação de enunciados, formulação de hipóteses, síntese de aprendizagens.

Ao mesmo tempo em que esforçavam-se para adaptar os cursos às demandas de incorporação de novas técnicas, os professores ressentiam-se de pressões para que os cursos reproduzissem as situações de trabalho tal e qual seriam vivenciadas no local de trabalho, numa tentativa das empresas de repassar à escola uma incumbência sua. Eram rejeitadas as “novidades muito específicas e muito localizadas”, que caracterizariam o treinamento para uma empresa, ou a pressão para a especialização do curso numa determinada área.

A escola não era concebida, enfim, como local dedicado a aprendizagens muito particulares, mas como espaço de constituição dos técnicos como profissionais. Essa

constituição envolveria sua imersão numa cultura técnica onde são compartilhados valores, linguagens, procedimentos, o uso ou a invenção de técnicas. Envolveria também, para aqueles trabalhadores cuja aprendizagem foi, até então, predominantemente informal ou baseada na repetição de procedimentos, a adesão a um novo modo de aprender e de legitimar o conhecimento. A conversão requerida e esperada dos alunos é bem exemplificada pela fala do professor:

Na realidade essa coisa da eletrônica não é uma profissão, mas é mais do que isso, é uma forma de estar na vida. As pessoas lêem revistas sobre eletrônica, tu falas, tu estás discutindo sempre com outras pessoas sobre eletrônica, é uma, é quase como uma droga, sabe, na realidade não é uma droga, na realidade eu acho que acho que é uma forma de viver... [...] De certa forma na realidade o cara tem que ser meio que um cúmplice da eletrônica... (professor G, Parobé, novembro de 2003)

A valorização da especificidade da escola como espaço de formação distinto da empresa também se manifestava no incentivo à produção e difusão de conhecimento técnico, numa lógica oposta à do segredo de empresa e à apropriação privada do conhecimento técnico. O desenvolvimento de projetos era praticado de modo mais sistemático no CIMOL, mas também era incentivado no Parobé. Muitos projetos apresentados por alunos nas mostras tecnológicas não eram viáveis comercialmente - pelo menos no curto prazo -, mas consistiam em respostas a problemas identificados como relevantes pelos próprios autores. Em outros casos, já havia equipamentos disponíveis no mercado desempenhando as mesmas funções, com maior precisão ou eficácia. O valor atribuído ao projeto, nesses casos, residia em parte na inventividade que permitira a obtenção de um efeito similar com o uso de recursos mais simples, mas também na realização de uma solução divulgada e difundida.

O aumento da carga horária e da duração dos cursos, a preservação dos componentes teóricos da formação e de exigências para a aprovação dos alunos nas disciplinas - contra as pressões para o aumento acelerado do número de egressos - indicam um esforço dos professores para preservar a autonomia do trabalho docente e da esfera educativa frente às tendências ao aligeiramento e à fragmentação da formação.

Esse esforço pode ser explicado não apenas como resistência à perda de controle sobre a formação dos alunos. Os professores buscaram preservar, sobretudo, uma figura projetada de técnico industrial como referência para a organização dos cursos, a despeito das formas predominantes de inserção dos alunos no mercado de trabalho - subordinadas e de exercício de tarefas repetitivas. Essa representação do técnico como profissional - responsável pela tomada de decisões, pelo desenvolvimento de projetos e pela preservação de uma cultura técnica - motivava a valorização de aprendizagens que não se justificam pela sua aplicabilidade imediata, mas que permitem distinguir, pelo seu caráter científico ou técnico, os seus portadores dos demais trabalhadores.

O técnico, segundo a lógica dos professores, não poderia ser um mero usuário de recursos existentes - deveria se apropriar também do conhecimento que está na origem desses recursos, compreender e saber justificar o uso das técnicas. Como atesta o depoimento:

O diodo, o que que é? O diodo é um cristal de silício, que é material tetravalente, se ele é dopado com um material pentavalente ele se torna um tipo N, se dopado com material trivalente ele é do tipo P. E aí junta os

dois cristais, surge uma barreira de potencial e tal - isso aí é a teoria. A prática: o diodo conduz dum lado, não conduz pro outro lado. Se ele é colocado inversamente, não conduz. Entendeu? Ele sabe que o diodo conduz prum lado, não conduz pro outro. Agora, de que que é feito aquele diodo? Não sei se aí no caso daria pra deixar a teoria de fora. Será que daria pra deixar a teoria? Será que ele poderia trabalhar com um componente sem saber 'Pô, de que que é feito isso?' Eu acho que o técnico em eletrônica mesmo ia querer saber, 'Pô, mas como que é feito isso? Como é que é? Isso aqui, o que que tem aqui dentro desse encapsulamento?' O técnico em eletrônica ia querer saber. (professor L, Parobé, agosto de 2002)

Considerações finais

A interveniência dos professores na implementação da reforma pode ser compreendida como afirmação de saberes docentes construídos através da experiência e como expressão de sua identificação como representantes de um grupo profissional incumbidos da formação de novos profissionais em acordo com os valores próprios de uma cultura técnica.

A reforma do ensino técnico também pode ser tomada como exemplo de como a implementação das políticas governamentais é afetada pela cultura escolar de cada estabelecimento. O ensino técnico não voltará a ter a configuração anterior à reforma, mas guarda as marcas de sua constituição ao longo do século vinte como formação atribuída ao sistema escolar.

Referências bibliográficas

- BRASIL . Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos Decorrentes da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: federal e estadual. Porto Alegre: 1998.
- _____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos Decorrentes da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: federal e estadual. Porto Alegre: 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional**. Proposta de regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. Anexo ao Aviso Ministerial nº 382, de 15 de outubro de 1998. Brasília, 1998. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/semtec>> .
- _____. Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Área profissional: indústria. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. MEC. SEMTEC. Programa de Expansão da Educação Profissional. Brasília: PROEP, 1999. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/proep.html>> .
- _____. Orientações para a formulação e apresentação dos planos de cursos técnicos.

Brasília: CGEP, 2001. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/semtec>>.

BÚRIGO, Elisabete Zardo. **A reforma do ensino técnico segundo os professores: adaptações e resistências em duas escolas técnicas industriais gaúchas.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2004.

CETERGS. **Investigação sobre a futura área de ação dos ginásios técnicos dentro das tendências do sistema de educação nacional.** Porto Alegre: CETERGS, 1971. 363p.

CUNHA, Luiz Antonio C. R. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio.** Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: UNESP, Brasília: FLACSO, 2000.

MORAES, Carmen Sylvia V. Introdução: A relação trabalho-educação e o 'novo conceito de produção': algumas considerações iniciais. In: _____; FERRETTI, Celso (Coords.). **Diagnóstico da formação profissional - ramo metalúrgico.** São Paulo: CNM/CUT, Rede Unitrabalho, Artchip Ed, 1999. p. 15-28.

MORAES, Carmen Sylvia; LOPES NETO. A LDB e a Educação dos Trabalhadores. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Revista da Fundação SEADE, v. 7, n. 1, jan./mar. 1993.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 232, de 13 de agosto de 1997. Regula, para o Sistema Estadual de Ensino, adaptações do ensino de 2º grau, das habilitações profissionais e dos cursos supletivos de qualificação profissional de 2º grau aos termos da Lei federal nº 9.394/96 e do Decreto federal nº 2.208/97. In: **Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos Decorrentes da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: federal e estadual.** Porto Alegre, 1998. 157p.

STEPHANOU, Maria. **Forjando novos trabalhadores: a experiência do ensino técnico-profissional no Rio Grande do Sul (1890-1930).** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

ÁLBUNS DE BEBÊ DOS ANOS 40 E 50 DO SÉCULO XX: REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIA E FAMÍLIA

Roberta Barbosa dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
bs_beta@hotmail.com

Resumo

O estudo vincula-se ao projeto de pesquisa *Leituras e escrituras de foro privado: documentos de família nos séculos XIX e XX (Brasil e França)*, que se desenvolve na UFRGS, e visa examinar álbuns de bebê com edições datadas dos anos 40 e 50 do século XX. A pesquisa dedica-se a descrever e situar no contexto de cada um dos impressos, as imagens por eles difundidas, que constituem, como sugere Chartier (1998), protocolos de leitura. No âmbito do projeto maior (STEPHANOU, 2011), as imagens são igualmente concebidas como protocolos de escritura, pois relacionam-se intimamente com os textos e espaços a preencher pelos adultos sobre a vida de uma criança. Contrastando diferentes álbuns, foi possível perceber diversas representações de família e infância, confirmando a expectativa de que os álbuns de bebê não são meros suportes de leituras e escritas neutras.

Palavras-chave: protocolos de leitura, álbuns de bebê, infância.

Introdução

O contato com diversos álbuns de bebê pertencentes ao acervo da pesquisa *Leituras e escrituras de foro privado: documentos de família nos séculos XIX e XX (Brasil e França)* (STEPHANOU, 2011) despertou minha atenção aos protocolos de leitura que contemplam. Estes, são constituídos por elementos que acompanham o texto e instruem o leitor - no caso dos álbuns de bebê, também escrevente - a realizar determinada interpretação sobre o que lhe é dirigido através dos textos impressos nos álbuns.

A análise a três álbuns de bebê, em particular, com edições datadas dos anos 40 e 50 do século XX, dirigiu o meu olhar para estes elementos, particularmente as representações de criança e família, a fim de elencar possíveis intencionalidades que estes suportes prescrevem: a que tipo de criança e família são dirigidos? A quem a proposta a realização de registros escritos é destinada? O que deve-se registrar? Estas são algumas das inúmeras questões que nortearam o estudo e acompanham a reflexão acerca das representações de infância e família que difundem.

Álbuns de bebê: práticas de leitura e escrita para recordar

Sendo impressos de circulação no âmbito da família, os álbuns de bebê são considerados documentos de foro privado (STEPHANOU, 2011). Foram objetos de leitura e escrita da biografia da primeira infância de crianças, por seus pais e mães, em diferentes tempos e lugares, relatando os eventos vividos por seus filhos.

Segundo Stephanou, os álbuns de bebê são considerados evocadores de memórias, e “constituem artefatos culturais que junto a outras práticas escriturísticas, como as cartas, os diários íntimos, os cadernos de receitas ou as anotações junto ao calendário de parede, por exemplo, indiciam a cultura escrita de um tempo” (STEPHANOU, 2010, p.1).

Através de elementos como textos, espaços a serem preenchidos e imagens diversas, estes suportes permitem o acesso a práticas culturais de tempos passados, através da análise dos vestígios deixados no tempo para a posteridade.

Chartier defende o conceito de protocolos de leitura para os elementos que instruem e direcionam o leitor para determinada interpretação sobre o texto escrito. Neste estudo, o leitor é posto também como escrevente, pois, através de seu registro, dá o rumo desejado à escrita da biografia de seu filho.

todo autor, todo escrito impõe uma ordem, uma postura, uma atitude de leitura. Que seja explicitamente afirmada pelo escritor ou produzida mecanicamente pela maquinaria do texto, inscrita na letra da obra como também nos dispositivos de sua impressão, o protocolo de leitura define quais devem ser a interpretação correta e o uso adequado do texto, ao mesmo tempo em que esboça seu leitor ideal (CHARTIER, 2001, p. 20).

Com base na definição de Chartier, o estudo detém-se na análise das imagens que acompanham a leitura sugerida pelos álbuns, ultrapassando o texto escrito propriamente dito, adentrando na análise dos elementos que são postos a fim de acompanharem o texto e circunscreverem os sentidos atribuídos aos mesmos.

Como já foi mencionado, Chartier nos sugere que tais dispositivos gráficos constituem protocolos de leitura, que, neste estudo, são concebidos igualmente como *protocolos de escritura*, pois relacionam intimamente os textos e os espaços a serem preenchidos com os eventos da vida de uma criança, assim como de seus familiares.

Ao iniciar a biografia de seu filho, o leitor/escrevente tem em mãos um suporte que será interpretado e moldado por ele, com a liberdade que lhe cabe, pois “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados” (CHARTIER, 1998, p. 77).

Os objetos de análise

Foram analisados e contrastados três dos cerca de 60 álbuns de bebê que integram o acervo da pesquisa, com edições em circulação nas décadas de 40 e 50 do século XX. São eles:

- Meu bebê - Livro das Mamães (Bastos Tigre, 1942);
- Nosso Bebê (Ilustrações de Lise Modern, 1946);
- Bebê Querido (Adília e Maria Heloísa Penteado, 1954).

As imagens ilustram diferentes situações: crianças sozinhas ou com suas famílias, a presença ou ausência de animais e objetos representativos da infância, e os diversos tipos de crianças e famílias retratadas.

Os textos e excertos a serem preenchidos, ora mais objetivos, ora mais poéticos e descritivos, também incorporam os objetos de análise.

Passo agora, à análise detalhada de cada um deles:

O primeiro álbum analisado, intitulado *Meu bebê - Livro das Mamães*, foi lançado em 1924, por Bastos Tigre. Para este estudo, foi analisada a 7ª edição, do ano de 1944.

Embora no próprio título do álbum já esteja explícito a quem o mesmo se destina, a maioria das imagens retrata a criança, e os textos não fazem referência à escrita da mãe. Ainda assim, intui-se, pelo título, que o preenchimento do álbum deve ser feito por ela.

As lacunas são diretas e objetivas: há mais espaços em branco a serem preenchidos do que textos e enunciados que antecedem o registro. Há também a presença de diversos poemas ao longo do álbum.

Há pouco espaço para a família do bebê; apenas são fornecidos espaços para preenchimento de seus nomes e dados do casamento.

Surgem também prescrições médicas, como o período ideal para a criança dar seu primeiro passeio, informações sobre dentição, entre outras.

As imagens intercalam cenas de contos de fadas com ilustrações de criança. Esta, é retratada como uma miniatura do adulto: veste roupas de gala, fuma, dirige, e está presente em diversas outras situações comumente associadas à figura do adulto. Há que se pensar, porém, até que ponto este tom de sátira é adequado, levando em conta a faixa etária a quem o álbum se destina. Uma das representações de criança que se sobressai no álbum é da imagem 2, onde há uma criança fumando.

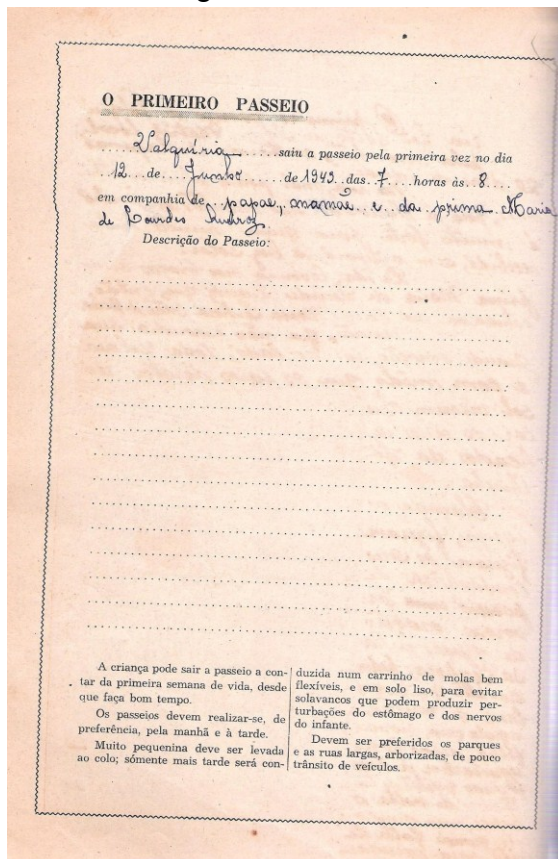
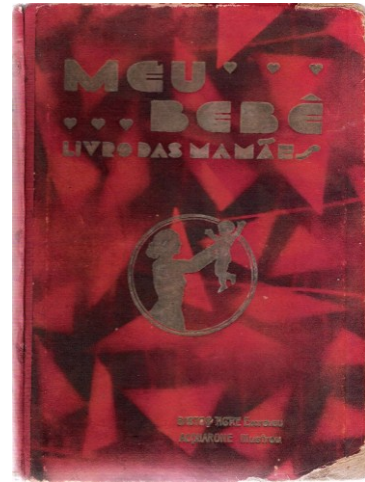
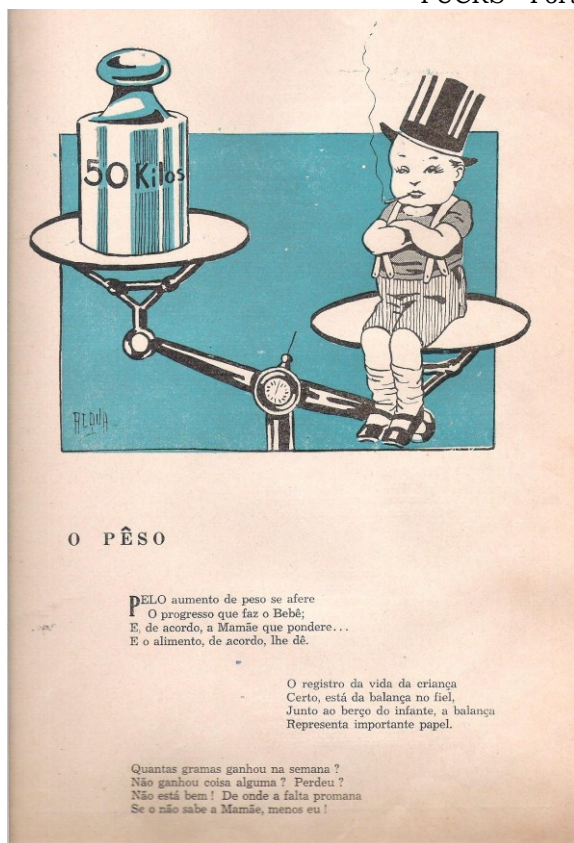


Imagem 1: Orientações sobre o primeiro passeio



O PÊSO

PELO aumento de peso se afere
O progresso que faz o Bebê;
E, de acordo, a Mamãe que pondere...
E o alimento, de acordo, lhe dê.

O registro da vida da criança
Certo, está da balança no fiel,
Junto ao beijo do infante, a balança
Representa importante papel.

Quantas gramas ganhou na semana?
Não ganhou coisa alguma? Perdeu?
Não está bem! De onde a falta promana
Se o não sabe a Mamãe, menos eu!

Imagem 2: Criança fumando

O segundo álbum, *Nosso Bebê*, não possui número edição nem autoria, constando apenas o nome de Lise Modern enquanto ilustradora.

Neste álbum a criança é retratada com a meiguice tipicamente infantil. Surge com ar meigo e ingênuo, e está sempre rodeada por pássaros e borboletas, como se flutuasse sob os cuidados dos mesmos.

Os brinquedos da criança também se fazem presentes, e os animais, com feições angelicais, são seus parceiros nas brincadeiras.

Nota-se também um tom otimista em relação ao desenvolvimento da criança, bem como ao comportamento idealizado da mesma, como fica claro nos trechos a seguir: “Creio que estou me desenvolvendo muito bem. [...]”; “Penso que minha alimentação está sendo muito bem administrada [...]”; “[...] mamãe insistiu para que eu recebesse a vacinação” (MODERN, 1946, s/p).

A família do bebê não possui uma página própria (exceto aquela que se destina ao preenchimento da árvore genealógica da criança), mas é citada ao longo dos textos. A família também não aparecem em nenhuma das imagens.

Ainda assim, são esperados determinados comportamentos dos pais, como o exemplo trazido pelo excerto abaixo: “Acho que os feriados são dias simplesmente deliciosos, porque papai e mamãe passam o tempo inteirinho perto de mim” (MODERN, 1946, s/p).

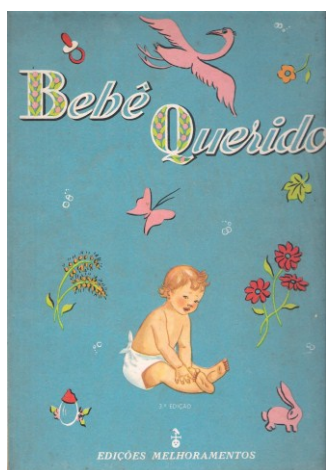


de

Os textos e excertos a serem preenchidos são apresentados através de um tom poético e romantizado. Os eventos são narrados em primeira pessoa, como se o próprio bebê contasse sua vida, caracterizando a ficção autobiográfica (STEPHANOU, 2010).



Imagem 3: Criança rodeada por pássaros



O último álbum analisado, *Bebê Querido*, foi escrito por Adília e Maria Heloísa Pentead, sem indícios do ano de sua primeira edição. Neste estudo, foi analisada a 3ª edição, do ano de 1954.

Neste álbum, a dedicatória e todo o restante do texto são explicitamente dirigidos para a mãe, reafirmando a ideia de que é ela a encarregada dos cuidados para com o filho, que inclui a confecção de um álbum, sendo dotada de cuidados e delicadeza:

A vós, patricias nossas, mães por excelência, destinamos êste álbum que se tornará cheio de graça, quando vossas mãos carinhosas registrarem em suas páginas as cenas encantadoras da vida de vossos filhinhos. A ilustração é singela como a infância, terno, como o coração das mães, o texto. (PENTEADO; PENTEADO, 1954, p.4).

Na descrição dos pais, as autoras parecem apresenta-los à criança, apostando em características peculiares da mãe e do pai, como percebe-se na imagem abaixo. Nota-se o zelo às adjetivações do pai contrapostas às da mãe: o pai é tido como “grande”, “sorridente”, “sério” e “por vezes apreensivo”, enquanto na descrição da mãe consta o seguinte excerto: “Bonita ou feia, ignorante ou sábia, rica ou pobre, não importa. [...]”.

Apesar de as imagens retratarem a criança, em grande parte do álbum, algumas delas são dedicadas à família. Nas poucas imagens em que surge a figura do pai, ele está em destaque, em tamanho maior em relação aos outros membros da família, reforçando o estereótipo de autoridade suprema do lar.

É possível afirmar, ainda, que o álbum é direcionado para as camadas burguesas, pois as retrata através das vestimentas e da postura dos personagens retratados em suas imagens.



Imagem 4: Os pais do bebê

Apontamentos

A análise destes álbuns permite diversos apontamentos, dentre os quais estão as representações de infância e de família.

Como sugere Postman (1999), constatou-se que a representação da criança como uma miniatura do adulto, que prevaleceu nos séculos XIII e XIV, ainda persiste no álbum *Meu bebê - Livro das Mamães*. Embora o autor se remeta a representações dos séculos XIII e XIV, pode-se perceber esta ocorrência ainda em um álbum do século XX. Por outro lado, no álbum *Nosso Bebê*, tem-se a idealização da criança como meiga e ingênua, rodeada por animais e brinquedos, considerados próprios ao universo infantil. O texto poético que acompanha essas imagens reafirma um ideal romantizado da infância. A semelhança angelical e as situações ideais das vivências infantis compõem em todo o álbum.

No álbum *Bebê Querido*, percebe-se a que camada da sociedade o mesmo se destina. Conforme o vestuário e postura das crianças e suas famílias em algumas imagens, é possível notar que o mesmo é destinados à classe burguesa.

Ainda neste álbum, as relações de gênero no âmbito familiar também se fazem notar, sendo o pai a figura de maior destaque e importância na família, segundo imagens e textos mencionados na descrição anterior deste álbum. Ainda assim, não só neste álbum, mas também em *Meu bebê - Livro das Mamães*, é atribuída à mãe a tarefa de escrever a biografia do filho.

Considerações Finais

A análise dos diferentes álbuns de bebê que integram este estudo permite concluir que o texto escrito e os elementos que o acompanham não se fazem presentes por acaso em cada um de seus suportes. A leitura dos mesmos não é feita de forma neutra, uma vez que carregam consigo intencionalidades a serem desveladas pelo leitor e escrevente.

Resultado disso é a escrita que deverá surgir nos espaços a preencher com os eventos da vida da criança e de sua família, pois condicionado pelos diversos elementos gráficos que compõem as páginas, e pelos quais é induzido, o autor - geralmente a mãe - delinea a vida de seu filho através de seu registro.

Em um apanhado geral, pode-se dizer que nos três álbuns analisados, tem-se diferentes representações de criança; o que se mantém é a figura da mãe como dona do lar e responsável pelos cuidados para com o filho, resultando na responsabilidade do registro de sua vida.

Contrastando os três álbuns descritos, e analisando as representações de família e infância neles difundidas, é possível afirmar que os álbuns de bebê não são meros suportes de leituras e escritas neutras: eles produzem sentidos, orientam, prescrevem e visam controlar os conteúdos das leituras de seus textos e das escrituras a serem registradas, como a história de vida de uma criança e sua família.

Referências

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. (org). **Práticas de leitura**. 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

MODERN, Lise. **Nosso Bebê**. São Paulo: Assunção, 1946.

PENTEADO, Adília; PENTEADO, Maria Heloísa. **Bebê Querido**. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

POSTMAN, Neil. A criança em extinção. In: _____. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

STEPHANOU, Maria. Labirintos de existências narradas: Memórias familiares escritas em álbuns de bebê. **IV CIPA** - Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica, 2010.

TIGRE, Bastos. **Meu bebê** - Livro das Mães. Rio de Janeiro: Minerva, 1942.

ANÁLISE DA TRAJETÓRIA SOCIAL DE DOIS TRÂNSFUGAS DO CURSO CLÁSSICO DO COLÉGIO ESTADUAL DIAS VELHO FLORIANÓPOLIS/SC (1951-1960)

Juliana Maués Silva Clarino
Universidade do Estado de Santa Catarina
ju.maués@yahoo.com.br

Norberto Dallabrida
Universidade do Estado de Santa Catarina
norbertodallabrida@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho constitui-se como parte da pesquisa intitulada “Trajetórias sociais de egressos/as dos colégios de ensino secundário de Florianópolis na década de 1950” e objetiva analisar a trajetória social de Alcides dos Santos Aguiar e Cláudio Andrade Ramos, egressos do curso Clássico do Colégio Estadual Dias Velho, primeira instituição pública, gratuita, laica e coeducativa a oferecer os dois níveis do Ensino Secundário em Florianópolis. A partir das categorias cunhadas por Pierre Bourdieu, tais como os conceitos de *habitus*, *trânsfuga*, *campo*, *capital econômico*, *cultural* e *social*, intenta-se fazer uma análise da trajetória social destes egressos sob a perspectiva da origem sócio familiar, do percurso escolar e da carreira profissional, a fim de entender quais fatores concorreram para que estes se configurassem como trânsfugas de classe.

Palavras-chave: trajetória social, trânsfuga, ensino secundário.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se constitui como parte do projeto da pesquisa intitulado “Trajetórias sociais de egressos/as dos colégios de ensino secundário de Florianópolis na década de 1950” e tem o intuito de analisar a partir de uma perspectiva sóciohistórica, amparada pelos conceitos e categorias cunhados pelos sociólogos Pierre Bourdieu e Bernard Lahire (tais como capital cultural, capital social, e sucesso/fracasso escolar), as trajetórias sociais de dois egressos concluintes do curso clássico do Colégio Estadual Dias Velho (CEDV), seriam eles Alcides dos Santos Aguiar e Claudio Andrade Ramos.

O CEDV oferecia ensino secundário público, gratuito, laico e de caráter coeducativo em Florianópolis na década de 1950, o que conferia uma renovação no sistema de ensino da época e do campo educacional na capital como um todo. O processo metodológico adotado quando da escolha dos perfis dos egressos constituiu-se de revisão da literatura referente ao tema, envio de questionários destinados aos egressos do Curso Clássico do CEDV na década de 1950, a partir do qual foi possível prévia coleta de dados importantes e pertinentes para o caráter sóciohistórico do presente estudo, e especialmente uma

entrevista com cada um dos três egressos. Posto isto, este estudo procura responder de que maneira e por quais vias se deu a ascensão social do sujeito aqui analisado, considerando a trajetória social construída por este; serão adotadas para tanto três indicadores de análise, a origem sóciofamiliar, o percurso escolar e a carreira profissional dos egressos.

O questionário enviado abordava questões que versavam sobre a origem sóciofamiliar, os percursos escolares e a carreira profissional dos egressos, na tentativa de possibilitar estudos a partir de uma perspectiva bourdieusiana, que entende o sistema de ensino como reprodutor e legitimador das desigualdades sociais (BOURDIEU, 1998, p. 41) e pensa categorias que possam ser condicionantes para a construção das trajetórias sociais dos educandos. Seriam então os conceitos de capital cultural e capital social, de fundamental importância na análise das trajetórias dos perfis aqui escolhidos, na medida em que os egressos declararam serem suas famílias pertencentes socioeconomicamente à classe média baixa no período em que estudavam no CEDV e, ainda com esta condição de classe, os egressos apresentaram “sucesso” em sua trajetória escolar e carreira profissional. Este fator nos faz inferir que os três egressos configuram-se como trânsfugas de classe, segundo Bourdieu(1998, p.234 e 235) os trânsfugas são indivíduos que galgam, com esforço, romper com o destino de classe reservado a sua família e mudar os rumos escolares e profissionais pré-determinados para si e para os seus.

Segundo Nogueira e Catani (1998, p. 9-10) o conceito de capital cultural é entendido como as formas de cultura adquiridas pelos sujeitos, seja no estado incorporado quando o indivíduo internaliza disposições duráveis, seja no estado objetivado de bens culturais (livros, quadros, etc.) ou no estado institucionalizado (diplomas e certificados). Já o conceito de capital social aqui abordado é entendido como “[...] o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizada de interconhecimento e inter-reconhecimento [...]” (BOURDIEU, 1998, p. 67), ou seja, neste caso, como as relações que os sujeitos estabelecem durante seu percurso social podem lhe ser úteis em sua trajetória escolar e carreira profissional. Sendo assim pensaremos em como o capital cultural internalizado tanto através de uma herança parental quanto por relações sociais e/ou investimentos ao longo de seu percurso pode ter interferido nas trajetórias sociais dos egressos. Logo, pensar por estas perspectivas confere respaldo teórico para explicar a ascensão de Alcides dos Santos Aguiar e Cláudio Andrade oriundos de classes populares.

Faz-se necessário, para melhor compreensão da escolha metodológica adotada por este estudo, elucidar, segundo a leitura de Montagner (2007), o conceito de trajetória aqui adotado:

Em suma, perseguir uma trajetória significa acompanhar o desenrolar histórico de grupos sociais concretos em um espaço social definido por esses mesmos grupos em suas batalhas pela definição dos limites e da legitimidade dentro do campo em que se inserem. Seguramente a origem social é um holofote poderoso na elucidação dessas trajetórias, pois o habitus primário, devido ao ambiente familiar, é uma primeira e profunda impressão social sobre o indivíduo, que sofrerá outras sedimentações ao longo da vida. (MONTAGNER, 2007, p. 18)

Os dados coletados com os questionários devidamente respondidos foram corroborados com uma entrevista semi-estruturada com cada um dos egressos, onde foi

possível reafirmar e confrontar as informações colhidas nos questionários, bem como aprofundar informações relevantes para este estudo. É importante destacar o tempo histórico e o contexto educacional contemplados por esta pesquisa na medida em que o ensino secundário nacional passou por diversas transformações desde sua instituição. O período aqui abordado, 1951 a 1960, foi de grande importância para este nível da educação nacional, quando sob a égide das Leis Orgânicas do Ensino Secundário, instituídas pelo então Ministro da Educação e da Saúde, Gustavo Capanema, o ensino secundário da década de 1950 destinava-se à formação das elites condutoras da sociedade em franco desenvolvimento e, subdividido em dois ciclos, o primeiro chamado ginásial e o segundo alcunhado de colegial, este último ainda subdividindo-se em Clássico e Científico. A diferenciação entre Científico e Clássico era mais de ordem teórica na medida em que os alunos que pretendiam ingressar em carreiras profissionais nas áreas de ciências naturais e exatas cursavam o Científico e os que pretendiam empenhar-se nas letras ingressavam no curso Clássico (SOUZA, 2008). Logo,

a diferença que há entre eles, dizia Capanema, é que, no primeiro (o clássico), a formação intelectual dos alunos é marcada por um acentuado estudo das letras antigas, ao passo que, no segundo (o científico), a maior acentuação cultural é proveniente do estudo das ciências. Entretanto a conclusão tanto de um como de outro dará direito ao ingresso em qualquer modalidade de curso do ensino superior. (Cf. Brasil, 1952, p. 25 *apud* SOUZA, 2008, p. 182)

Assim, cabe ressaltar que os egressos aqui analisados formaram-se no Curso Clássico do CEDV, a primeira instituição pública de Florianópolis a oferecer o ensino colegial dentro dos parâmetros das Leis Orgânicas do ensino, e ascenderam socialmente construindo carreira profissional na área das ciências humanas, ou no funcionalismo público, o que lhes conferiu relativo sucesso profissional e nas relações sociais. Para nossa reflexão sobre esta trajetória, tentaremos entender quais fatores fazem com que Aguiar e Ramos sejam tomados como trãnsfugas de classe, então, será feita a uma análise sobre a ordem moral doméstica e os investimentos que bem como para uma análise sobre os fatores do percurso escolar e da carreira profissional que concorreram para o “sucesso” dos dois sujeitos dos perfis aqui desenhados.

Alcides dos Santos Aguiar: capital informacional e mãe como mediadora social

Far-se-á agora uma análise da trajetória de Alcides dos Santos Aguiar que, nascido em 1939, construiu todo o seu percurso escolar, tanto em nível primário quanto nos dois níveis do ensino secundário da época, no CEDV, onde formou-se no curso clássico em 1957 e de onde saiu para cursar a faculdade de Filosofia e, posteriormente, o curso de Direito na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Formou-se em Direito no ano de 1963, área na qual fez carreira e aposentou-se como Desembargador do Estado de Santa Catarina.

O egresso vivenciou e assistiu aos esforços de seus pais para intentar maior acúmulo de capital econômico e cultural o que se daria através de uma mudança de residência do Distrito de Ingleses para o Centro de Florianópolis onde Aguiar foi criado e onde a família se estabeleceu. Quando se mudaram a principal fonte de renda familiar era oriunda do pai, que se inseriu nas atividades comerciais, e depois de fixarem residência

e se estabilizarem na capital, tanto o pai quanto a mãe se estabeleceram como funcionários públicos para garantir melhores oportunidades para a família. O egresso fala dos pais como pessoas que se organizaram em todos os momentos para que os filhos pudessem estudar, envolvendo-os sempre nas atividades domésticas, e agregando informações em seus ambientes profissionais que viessem a se converter em melhores possibilidades educativas e profissionais para os filhos. Segundo Lahire sobre a importância da ordem moral doméstica para a gestão da família e da escolarização dos filhos:

Se a ordem moral e material em casa pode ter uma importância na escolaridade dos filhos, é porque é, indissociavelmente, uma ordem cognitiva. A regularidade das atividades, dos horários, as regras de vida escritas e recorrentes, os ordenamentos, as disposições ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos. (LAHIRE, 1997, p.26)

Em termos de capital econômico, a família do egresso era originalmente pertencente à classe popular, de acordo com o declarado no questionário, porém é possível constatar no decorrer da entrevista uma gradual ascensão da família nos primeiros anos de vida dos dois filhos. O pai era pescador, posteriormente ingressou no comércio e culminou sua carreira profissional no funcionalismo público no Tribunal de Justiça, sua escolarização não passou da educação básica, o egresso classifica este percurso escolar e profissional do pai como “de luta”; já a mãe fez carreira como funcionária pública da Assembleia Legislativa, sua formação escolar foi até a conclusão do curso normal, e é caracterizada pelas falas do filho como mais culta e inclinada para os estudos.

As falas do egresso sobre os pais, especificamente sobre os hábitos familiares nos fazem inferir que a figura paterna significou para ele um exemplo de homem pragmático, como ele mesmo disse, que zelava pela casa que haviam conseguido com empréstimo bancário e se empenhava em trabalhar para manter a família em melhores condições da que um dia ele teve. Quanto à figura materna, Aguiar se referiu sempre como portadora de maior capital cultural, com “mais estudo”, isto a teria feito tomar a posição dianteira no que diz respeito ao estímulo para que os filhos seguissem o caminho dos estudos, o que nos faz pensá-la também como mediadora social para ascensão de Aguiar. O egresso salienta que se fosse pelo pai, ambos os filhos seriam “lutadores”, do comércio, ideia que mudou após os filhos seguirem para o ensino superior. Segundo ele a figura materna representava forte influência e estímulo para a vida escolar dos filhos “Ela cobrava, exigia, fiscalizava, via os boletins, conversava com os professores, procurava professor particular pra nós.” (AGUIAR, 2012, p. 9-10).

Ainda sobre a influência e vigilância materna, verificou-se no decorrer da entrevista que o egresso considera fundamental para toda a sua trajetória o curso de taquigrafia que fez por exigência da mãe, ainda na época em que cursava o curso Clássico no CEDV. Este curso teria sido de muita serventia durante sua vida acadêmica, além de ter sido seu instrumento de trabalho quando em 1959, conseguiu, após muitos testes, o emprego de taquígrafo da Assembleia Legislativa. Assim, o capital informacional da mãe adquirido em seu ambiente de foi, segundo Aguiar, de fundamental importância, e de fato se converteu em oportunidades profissionais para o egresso.

Serão abordados agora os caminhos percorridos por Aguiar para a construção de sua trajetória de “sucesso” tanto no campo escolar quanto no campo profissional. O egresso fala com relativa naturalidade a transição do ensino primário para o ensino secundário, este tratamento simplório à transição pode ser analisado pelo viés do capital informacional conferido pelo fato de ter feito o ensino primário em um prédio anexo do CEDV; saber da oferta daquela modalidade de ensino e ver a emergência do ensino secundário tão de perto pode ser considerado um fator importante em sua trajetória. Segundo ele todo o estudo dele e do irmão foi no Dias Velho “Eram quatro anos de Primário, depois vinha o Instituto de Educação Dias Velho que era o Ginásio, mais quatro anos, também no mesmo prédio, e após o Colégio Dias Velho, que era a terceira fase, a última etapa, desde o [Ensino] Fundamental até o Médio.” (AGUIAR, 2012, p. 4).

Aguiar concluiu o curso primário e fez o exame de admissão para ter acesso ao ensino ginásial, sobre este momento de sua trajetória o egresso não menciona nenhum esforço específico e inclusive ao ser questionado sobre como se deu a passagem do curso ginásial no CEDV para o curso clássico, o egresso afirmou que esta etapa se tratava de uma continuidade, uma vez que sua predileção pelas letras, pelas humanidades era clara. Em algumas passagens da entrevista é possível perceber que mesmo não tendo feito esforços excessivos, a trajetória escolar não foi necessariamente linear, sem rupturas ou obstáculos. Aguiar afirma que em determinado momento do curso ginásial apresentou dificuldades em Matemática e a mãe fez esforços para pagar professores particulares para que o filho superasse esta dificuldade. O egresso afirma também que quando no segundo ano do curso ginásial foi reprovado em Inglês, segundo Aguiar (2012, p.5 e 6) em função de preferir praticar futebol em detrimento de estudar inglês.

Além dessas passagens que imprimem certas dificuldades na trajetória escolar e os esforços paternos para a superação das mesmas, o egresso relata ter tido dificuldade quando na transição da vida escolar para a vida acadêmica Aguiar relata não ter sido aprovado no primeiro concurso vestibular que tentou o que indica um momento de instabilidade em sua trajetória. Em 1958, após formar-se no curso clássico, Aguiar intenta os vestibulares de Direito e Filosofia, como não obteve sucesso em Direito, inicialmente cursou somente a faculdade de Filosofia para tentar no ano seguinte, e desta vez com sucesso, a faculdade que realmente almejava. O egresso atribui o fato de não ter conseguido ingressar em Direito na primeira tentativa à dificuldade da prova de Francês que era parte do vestibular, o que nos mostra que sua facilidade com as humanidades com as letras era relativa.

A carreira profissional de Aguiar iniciou-se em 1959, primeiro ano da faculdade de Direito, quando, utilizando-se das habilidades da taquigrafia, conseguiu ingressar na “Assembleia Legislativa a título precário, ganhando cinco mil cruzeiros naquela época, como taquígrafo” (AGUIAR, 2012, p.). Aguiar trabalhou nesta função até 1963, quando se formou, depois de formado o egresso advogou durante algum tempo para logo em seguida ingressar como Assessor Jurídico do Tribunal de Justiça, fator que considera como um “degrau definitivo” para definição de sua carreira. (AGUIAR, 2012, p. 12). Em 1963, formado ensino superior, com a carreira profissional já iniciada, Aguiar conhece a atual esposa Lourdes, com quem em 1965 casou-se com para em 1966 prestar o concurso para Juiz de Direito e iniciar a carreira de magistrado pelo interior de Santa

Catarina; foi nesta carreira que aposentou-se como Desembargador do Tribunal de Justiça de Florianópolis.

Quanto à carreira profissional, alguns fatores são apontados como decisivos, o fato dos pais trabalharem como funcionários públicos a mãe na Assembleia Legislativa e o pai no Tribunal de Justiça, e estarem em constante contato com concursos públicos, e atividades relacionadas aos setores Judiciário e Legislativo. O pai também é citado com figura que contribuiu sobremaneira para a construção da trajetória profissional de Aguiar na medida em que o dissuadiu de fazer o concurso para a carreira bancária, concurso este que o egresso planejava tentar em 1962 às vésperas de terminar o curso de Direito. Para ele, o pai fizera aquilo com a intenção de que seu curso universitário não fosse sacrificado e de que não acabasse desistindo da carreira em Direito. Segundo Lahire (1997, p. 28) as formas familiares de investimento pedagógico que encontramos na organização da família de Aguiar imprimem a existência de um “projeto” ou de uma “intenção familiar” inteiramente voltada para escola e para o êxito dos filhos. Aguiar configura-se como trãnsfuga de classe, na medida em que seu pai, inicialmente pescador, e sua mãe modesta funcionária pública, fizeram investimentos e uniram esforços para propiciar a ele e ao irmão condições de estudo que os pudessem projetar para carreiras profissionais de maior prestígio, o que possibilitou a ambos ascensão nos campos nos quais ingressaram.

Cláudio Andrade Ramos: capital cultural e social herdados do pai.

Nascido em 31 de Janeiro de 1939 em Lages, interior de Santa Catarina, Cláudio Andrade Ramos foi o primeiro filho entre os três herdeiros de Maria Luiza Andrade Ramos e Jaime Arruda Ramos. Oriunda de Lages a família mudou-se para o município de São José quando o egresso estava com oito anos de idade, mesmo período o jornal em que o pai trabalhava foi fechado e o chefe da família ficou sem emprego fixo. Em São José, Cláudio conclui os estudos primários no Grupo Escolar Francisco Tolentino, educandário ao qual atribui a aquisição de boa base para o ingresso posterior no curso Ginásial do CEDV pelo exame de admissão.

A despeito do capital simbólico e do capital econômico que o sobrenome e alguns membros da família carregavam, o pai de Cláudio não dispunha de capital econômico suficiente para manter os filhos em colégios particulares nem para acumular bens materiais durante a vida toda, segundo o egresso seu pai faleceu sem ter acumulado nenhum bem. A intensa atividade política do pai os mantinha em contato com pessoas de capital social privilegiado, o que conferia a família um círculo de amizades de prestígio. Porém, constatamos no decorrer da análise da origem social e familiar de Ramos que o capital econômico de seus pais quando na época em que era estudante, era de fato modesto. Seu percurso escolar parece ter transcorrido com certa tranquilidade, o egresso fez o curso de admissão para adentrar na instituição e não apontou ter tido nenhuma dedicação especial para isto. Mais especificamente na passagem para o Curso Clássico, Ramos nos diz que o fato de ter dificuldades nas áreas de exatas, como em Física, Química e Matemática o levou a fazer esta modalidade de ensino, bem como também escolher o curso de Direito para construir sua carreira profissional. Postas estas informações e analisando a origem social e a carreira profissional do pai do egresso, pode-se constatar que o fato de ter uma atmosfera letrada e de capital cultural abundante

por parte do seu pai, que em um primeiro momento da vida do egresso foi jornalista *freelancer* e escreveu sobre política nos jornais catarinenses, o fez tomar certa familiaridade com as práticas de leitura e escrita. Seus irmãos mais novos, ao contrário, não cursaram ensino superior, talvez por terem crescido com o pai já tendo ingressado no funcionalismo público.

Meu pai era jornalista, escrevia nos jornais 'A Gazeta' e 'Diário da Tarde'. O irmão dele, também jornalista, era diretor do jornal 'O Estado'. Meu pai era da UDN, meu tio do PSD, eles eram super amigos, mas militavam em partidos diferentes. Meu pai lia, diariamente 'O Jornal' do Rio de Janeiro, 'Diário de Notícias' e 'Tribuna da Imprensa' ambos do Rio. Eu sempre lia estes três jornais que ele comprava, sempre gostei de ler. (RAMOS, 2012, p.4)

Pôde-se inferir, a partir do referencial teórico por este estudo privilegiado, que Ramos era herdeiro de vasto capital cultural e social por parte do pai jornalista, e do tio Diretor de um jornal da época, inclusive quando na entrevista, ambientada na casa do egresso, eram visíveis as influências letradas por todos os lados, vasta biblioteca, livros, filmes e revistas dispostos visivelmente na sala. Sobre isto Bourdieu (1998, p.74 e 75) nos diz que: "O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da "pessoa", um habitus". Assim, possuidor herdeiro do capital cultural em estado incorporado e subjetivado, ou seja, convertido em bens materiais, a exemplo de livros e escritos, Ramos adquire um habitus leitor que o confere certa facilidade com as práticas de ensino-aprendizagem e de aquisição de conhecimento de uma forma geral.

Quando da passagem do ensino secundário para o curso superior pudemos constatar, assim como na trajetória do egresso analisado anteriormente, que foi naquele momento que emergiu o primeiro obstáculo imposto para a trajetória social de Ramos. Na primeira tentativa de ingresso no curso superior de Direito, o egresso não obtém "sucesso" por não ter alcançado os critérios de aprovação em Língua Latina; Assim, vislumbra a área de Filosofia que comportava na época também o curso de História, cujo qual frequentou durante um ano até que, após prestar novamente o concurso vestibular, conseguisse ingressar na faculdade de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina.

A carreira profissional do egresso iniciou-se na Secretaria de Justiça, quando ainda era estudante do Curso Clássico, Ramos trabalhava no período diurno e estudava no período noturno, o que segundo ele ajudou, pois lhe conferia tempo para estudar na repartição em que trabalhava. Antes de formar-se em Direito, prestou concurso para Fiscal de Tributos da Fazenda, cargo no qual consolidou sua carreira e aposentou-se e pelo qual desiste da área escolhida no ensino superior. Após concluir o ensino superior em 1964, Ramos não chega a advogar, pois já está imerso nas atividades de Fiscal da Fazenda, viajando inclusive para viver no interior da capital. Sua carreira profissional bem como os cargos e postos de trabalho por ele alcançados, são um reflexo não só de seu empenho individual, mas também do capital cultural e social que acumulou durante sua trajetória. Além de jornalista e posteriormente funcionário público, seu pai mantinha relações políticas estreitas com a elite política de Florianópolis na época, segundo o egresso, o pai era partidário da UDN bem como amigo de políticos não só deste partido

como de outros, o que conferia a ele capital social. Assim, inferimos que o capital econômico escasso não interferiu nas relações sociais da família. O que nos parece ter sido determinante para a trajetória de Ramos foi o acúmulo de capital cultural e social por parte do pai.

Ramos constitui trajetória social que nos permite indicá-lo também como um trânsfuga de classe na medida em que constrói seu percurso escolar imerso em uma atmosfera de capital econômico escasso, segundo ele o pai durante toda sua vida não conseguiu agregar nenhum bem material, porém o capital cultural referente à figura paterna sempre fora abundante. A intensa atividade política paterna pode ser considerada como um mediador social de fundamental importância para a manutenção da família Ramos, e mais especificamente para a reconversão de capital por parte de Cláudio, uma vez que conferiu relações sociais importantes para a família e possibilitou também reconversão do capital cultural e político do pai em capital simbólico e econômico para Cláudio Andrade Ramos.

CONSIDERAÇÕES FINAS

As análises aqui empreendidas a partir das entrevistas realizadas com os dois egressos concluintes do curso Clássico do Colégio Estadual Dias Velho - CEDV do período de 1951 a 1961 tornam possível elucidar que Alcides dos Santos Aguiar e Cláudio Andrade Ramos, configuram-se como trânsfugas de classe na medida em que ascenderam em termos de capital econômico, simbólico e cultural com relação à condição e destinos de classe de sua origem sócio familiar. Considerou-se aqui, portanto, o fato de que a posição social alcançada com a construção de carreiras profissionais em cargos públicos e profissões que conferem aos egressos capital social abundante e capital econômico inegavelmente superior a de seus pais.

A origem sócio familiar dos trânsfugas é inicialmente distinta para cada um dos casos, mas as trajetórias sociais ganham contornos parecidos quando os perfis cruzam seus caminhos no percurso escolar que seguem a partir da entrada no Curso Clássico do CEDV. Alcides e Cláudio concluíram juntos o curso clássico no ano de 1957, quando no decorrer das entrevistas, inclusive, demonstraram ser amigos até os dias atuais. Os dois cursaram o mesmo curso superior, para o qual o curso clássico destinava-se em um primeiro momento, a área de Direito e das humanidades. O primeiro construiu carreira profissional no magistramento catarinense e o segundo, ainda que tenha feito o mesmo curso superior, construiu carreira profissional como fiscal de tributos da fazenda no Estado de Santa Catarina.

No que se refere aos mediadores sociais que concorreram para que cada um dos egressos ascendesse socialmente, conclui-se que para Aguiar, a mãe tenha agido durante todo seu percurso como mediadora social e para Ramos, seu pai agiu como mediador social, uma vez que era detentor de vasto capital cultural e social inseriu. Para Alcides dos Santos Aguiar, o capital cultural da mãe pareceu ter sido decisivo para a relação que o mesmo teve com os estudos durante todo o seu percurso escolar; a mãe concluiu seus estudos em nível de curso normal, assim, seu capital cultural somado à vigília para o percurso escolar dos filhos fosse cumprido com louvor foram importantes para que Alcides se dedicasse para ter uma vida de maiores facilidades do que a de seus pais. Já para Cláudio Andrade Ramos o capital cultural, social e simbólico do pai,

jornalista *freelancer* que escrevia sobre política e circulava por este meio frutífero para a família agregar prestígio, cultura e boas relações sociais, foi fundamental para o acúmulo destas formas de capital.

Considerando a necessidade de realizar-se estudos que contemplem o ensino secundário nacional como um todo, tanto no seu nascedouro quanto na contemporaneidade, a análise sócio histórica aqui almejada é relevante na medida em que, parte da pesquisa “Trajetórias sociais de egressos/as dos colégios de ensino secundário de Florianópolis na década de 1950” contribuiu para esboçar as características do perfil de alunos do curso clássico do CEDV, bem como possibilita relação comparativa com os outras instituições catarinenses que na época ofereciam este nível de ensino.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Alcides dos Santos. **Entrevista concedida a Juliana Maués S. Clarino.** Florianópolis, 16 de fev. de 2012. Entrevista.
- BOURDIEU, Pierre. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder.
- MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. *In: SOCIOLOGIAS.* Porto Alegre, n.17, jan./jun2007, p. 240-264.
- RAMOS, Claudio Andrade. **Entrevista concedida a Juliana Maués S. Clarino.** Florianópolis, 28 de Mar. de 2012. Entrevista.
- SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização e do currículo no século XX:** ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.
- WANDELLI FILHO, Álvaro. Entrevista concedida a Juliana Maués S. Clarino. Florianópolis, 27 de Jun. de 2012. Entrevista.

AS CULTURAS ESCOLARES EM UMA INSTITUIÇÃO DE ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA POBRE E ABANDONADA (CURITIBA, 1948-1956)

Joseane de Fátima Machado da Silva
Universidade Federal do Paraná
joseansilva@sme.curitiba.pr.gov.br

Resumo

Esse texto identifica e analisa a presença das culturas escolares em uma instituição de assistência à infância pobre e abandonada que não apresentava a finalidade de escolarizar as crianças. Os encaminhamentos da instituição no período de 1948 a 1956 apontam para o desenvolvimento de atividades de onde emergiriam cada vez mais as culturas escolares como uma forma de educar as crianças.

Palavras-chave: Infância pobre e abandonada, culturas escolares, instituição de assistência, Curitiba.

Introdução

O presente texto não se configura em uma ação isolada, mas é um recorte que advém de uma pesquisa de doutorado sobre as instituições de assistência à infância pobre e abandonada no Estado do Paraná, que de certa forma é a continuidade da pesquisa de mestrado intitulada “Abrigar o corpo, cuidar do espírito e educar para o trabalho - ações do estado do Paraná à infância do Abrigo Provisório para Menores Abandonados de Santa Felicidade ao Educandário Santa Felicidade (Curitiba, 1947-1957)”. Entretanto, a questão das culturas escolares¹ não foi e não é o enfoque fundamental das referidas pesquisas, contudo é um aspecto que não pode deixar de ser considerado.

Nesse sentido, o que se pretende aqui é identificar a presença das culturas escolares em uma instituição que não tinha como finalidade a escolarização.

Para tanto, toma-se como objeto de análise os encaminhamentos direcionados à infância em uma instituição sob a responsabilidade do estado do Paraná, na cidade de Curitiba, o Abrigo Provisório para Menores Abandonados de Santa Felicidade, posteriormente denominado Educandário Santa Felicidade, no período de 1948 a 1956.

As fontes utilizadas para esse estudo são Mensagens de Governo, relatórios da Diretoria Geral da Educação (DGE), relatórios da Secretaria dos Negócios do Trabalho e Assistência Social (SNTAS) e o Código de Menores de 1927, tomadas numa perspectiva sociocultural.

¹ Faria Filho (2007, p. 197) afirma que cultura escolar é tomada como uma categoria, como um constructo teórico que permite, metodologicamente, operacionalizar a pesquisa e, do ponto de vista analítico, organizar e compreender as múltiplas facetas da experiência escolar. E assim, se nos referirmos à categoria pensa que seja mais rigoroso dizer cultura escolar (no singular) e, do ponto de vista do objeto ou do campo de estudos, culturas escolares (no plural) parece ser mais adequado.

Nessa direção, para Dominique Julia (2001, p.10-11) pode-se descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Mas para além dos limites da escola, se pode identificar, em um sentido mais amplo, a cultura escolar, como os modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização. E é conveniente compreender também, como cultura escolar, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares.

Para Viñao Frago (2000, p. 100) cultura escolar são modos de pensar e de fazer - mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações - amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição.

Cultura escolar para Forquim (1993, p. 167) são certos conteúdos cognitivos e simbólicos, que selecionados, organizados, normatizados e rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

Mesmo que o Código de Menores (1927) determinasse em seu capítulo II, artigo 191, as possíveis atividades que deveriam ser desenvolvidas pelos internos: “os menores se ocuparão em exercícios de leitura, escrita e contas, lições de cousas e desenho em trabalhos manuais, ginástica e jogos esportivos” (BRASIL, 1927), não havia dentre os objetivos do Abrigo Provisório para Menores Abandonados de Santa Felicidade e posteriormente do Educandário Santa Felicidade, escolarizar as crianças. Entretanto, ainda que a instituição não tivesse a finalidade de escolarizar, ela deveria desenvolver atividades escolares.

A presença das culturas escolares em uma instituição não escolar

Em 1948 a instituição que não apresentasse as atividades de “leitura, escrita e contas, lições de cousas e desenho em trabalhos manuais, ginástica e jogos esportivos” (BRASIL, 1927) não estaria em conformidade com o Código de Menores. Nesse sentido, o Abrigo Provisório para Menores Abandonados de Santa Felicidade parecia ensaiar algum tipo de iniciativa de organização das crianças:

Não sendo possível a organização de um Clube devido ser o Abrigo apenas para triagem dos menores, não tem nenhum menor permanente, e a maioria é de analfabetos, foi organizado um clube nos moldes do escotismo, com um chefe que por votação, ficou sendo a assistente, ajudada pelo monitor. Foi sugerido um lema "Sempre Pronto" o qual foi aceito e sob esse clube foram organizadas todas as outras atividades. (PARANÁ, 1948, s/p)

Como visto, houve a tentativa de organizar um clube, que o Serviço de Assistência Social (SAS) apresentaria com certa contradição. Primeiro houve a afirmação de que não foi possível a organização do clube e, posteriormente, foi relatado que o mesmo era organizado nos moldes do escotismo. Provavelmente, o clube idealizado pelo SAS não seria o executado pelas crianças.

Nesse sentido, Souza (2007, p. 118) aponta que o escotismo escolar foi um movimento efervescente no Estado de São Paulo nas décadas de 1910 e 1920. E que nos anos de 1940, ainda é possível encontrar alguns poucos núcleos de escoteiros vinculados às escolas públicas. O esforço para a manutenção do escotismo escolar sobrevive mais pela iniciativa da associação Brasileira de Escoteiros que pela ação do poder público.

O analfabetismo é uma constatação do Serviço de Assistência Social (SAS), sendo considerado pelo mesmo como comum entre as crianças que passavam pelo Abrigo. De forma semelhante, Faria Filho (2000), ao estudar o "Instituto João Pinheiro", constatou que "situados entre aqueles alunos que sabiam ler e escrever bem e os analfabetos, existia um número significativo daqueles que não sabiam ler e escrever, simplesmente, e daqueles que liam e escreviam mal" (p. 54).

Enquanto abrigo provisório, a instituição não teria dentre suas funções a finalidade de ministrar conhecimentos formais e no ano de 1951 existiria apenas uma professora como docente da instituição, provavelmente para ministrar Educação Física.

Entretanto, muitas das alternativas de atividades socioeducativas seriam improvisadas pelo Serviço de Assistência Social ou reivindicadas pelas próprias crianças que se sentiriam ociosas, assim:

A pedido dos menores foi organizada uma biblioteca que ficou denominada "Rosa dos Ventos". [...] Por falta de sala apropriada para recreação e leitura, foi muito prejudicado o movimento de bibliotecas; as revistas foram levadas para fora do estabelecimento a fim de serem lidas, o que concorreu para que muitas se estragassem, apesar de mostrarmos sempre o cuidado que deveriam ter para que isso não acontecesse. [...] Os menores pediram para que arranjassemos um jogo de damas. Aproveitando o interesse manifestado pelos meninos, sugerimos que eles mesmo fizessem o tabuleiro e as pedras necessárias, o que concordaram, tendo isso sido levado a efeito com sucesso. (PARANÁ, 1948, s/p)

Parece evidente que o ócio incomodava tanto as crianças quanto a instituição. E diante dos problemas emergia a forma escolar de educar as crianças. Assim as recompensas por "bom comportamento" faziam parte da estratégia da instituição para manter a disciplina e a obediência. Nesse sentido, Veiga e Faria Filho (1999, p. 89) apontam que a recompensa é, pois, um reconhecimento pelo exercício constante daqueles atributos considerados necessários ao bom trabalhador e cidadão. Torna-se um exemplo para os demais e, o cerimonial de entrega, um fato marcante e pedagogicamente utilizado para dar lições de vida aos alunos. Isso fica claro no relatório emitido pelo Departamento de Assistência Social: "Cada Segunda-feira trazemos quatro menores (os mais bem comportados) a fim de darem um passeio pelo seguinte itinerário: Passeio Público, Praça Santos Andrade, Correio, e um passeio de elevador o que muito apreciam" (PARANÁ, 1948, s/p).

O prêmio por bom comportamento deveria instigar a criança que se encontrasse no Abrigo Provisório a ter atitudes condizentes com as esperadas pelos profissionais do Serviço de Assistência Social, fundamentalmente quando grande parte das crianças originava-se do interior do Estado ou da área rural do município e desconheciam o itinerário do passeio oferecido aos "mais comportados". Nesse "bom comportamento", provavelmente, encontrar-se-iam as atitudes de higiene e boas maneiras, preceitos estes que, segundo o Serviço de Assistência Social "não foram dadas como aulas, mas sim com conselhos e sugestões" (PARANÁ, 1949, s/p). Todavia, uma das maiores preocupações, demonstradas pelo Serviço de Assistência Social, dizia respeito aos palavrões proferidos pelas crianças durante os jogos: O ponto mais visado foi quanto aos palavrões dirigidos pelos menores a quem quer que seja, sendo nos jogos onde se dava com mais freqüência. Não digo que conseguimos acabar com esse mau costume num só mês, mas o que conseguimos foi assombroso. (PARANÁ, 1948, s/p)

Parece que houve um grande empenho em cuidar do espírito das crianças, recorrendo-se a preceitos morais.

O trabalho como princípio educativo estava presente nas reivindicações constantes nos relatórios do Serviço de Assistência Social do "Abrigo Provisório para Menores Abandonados de Santa Felicidade", mas até 1948 a única atividade braçal desenvolvida pelas crianças seria "plantação na horta" (PARANÁ, 1949, s/p). A falta de trabalho para os internos seria considerada um problema para o SAS:

VII - Problemas encontrados

a) Referentes à parte de recreação, instrução e trabalho

1 - Falta de um barracão que tivesse duas ou mais salas sendo uma para trabalho e outra para recreação.

2 - Falta de material para a construção de um galinheiro. (PARANÁ, 1948, s/p)

O relatório de janeiro de 1951 sugere que 35 crianças frequentavam o curso primário. Entretanto, não há indícios de que alguma criança saísse do Abrigo para frequentá-lo. Há a possibilidade de que, ao chegar ao Abrigo, a criança fosse inquirida sobre a sua situação escolar e isso fosse levado em consideração nos relatórios, uma vez que as informações do relatório de agosto de 1949 davam, a saber, que, dos 39 internos, 28 estariam no primeiro ano primário, 4 no segundo, 2 no terceiro e não informava sobre nenhuma criança que estivesse no quarto ano primário

A criança que se encontrava no Abrigo Provisório deveria seguir preceitos de higiene como qualquer outra criança, porquanto "transgredir padrões colocados pelos adultos era desrespeitar hábitos de saúde como, por exemplo, pôr o dedo no nariz, ser guloso, não gostar de tomar banho" (BRITTES, 2004, p. 55). Contudo, se para os filhos de trabalhadores do SESI havia a necessidade de incentivar hábitos de higiene através da Revista Sesinho, para as crianças do Abrigo Provisório somente o incentivo não bastaria. A estrutura do prédio dificultaria a higienização, que se caracterizaria em outro grande problema para o SAS da instituição, que aponta: "1 - Falta de canalização da água do poço até a caixa d'água, a fim de permitir asseio corporal, pois os menores só tomam banho uma vez por semana. 2 - Falta de roupa para educação Física" (PARANÁ, 1948, s/p).

A sugestão do Serviço de Assistência Social na qual assinalam que “Planejamos, para assim que haja possibilidade, a compra do terreno ao lado do Abrigo, onde poderá ser organizado um parque de diversões, que virá constituir um excelente meio de recreação” (PARANÁ, 1949, s/p) evidencia-se que algum profissional estaria preocupado com lazer e recreação. Entretanto, o fato das reivindicações do SAS não serem atendidas não significa que o Secretário de Estado dos Negócios do trabalho e Assistência Social (SNTAS) desconhecesse suas reivindicações, geralmente ele reiterava as solicitações:

Se considerar o problema da super-população, o qual deve ser resolvido por outros meios, a solução normal dos problemas de internamentos, exige a construção imediata de instalações tais como: a) - recreio coberto, mesmo de madeira, com elementos destinados à incrementar os trabalhos manuais; e, b) - extensão do aparelhamento pedagógico. (PARANÁ, 1951b, p. 54-55)

Reiterar as solicitações aponta para o consenso nas reivindicações entre o SAS da instituição e a SNTAS. Percebe-se que ambos reivindicam aspectos inerentes ao contexto escolar para o contexto da instituição de assistência. Entretanto, no período de Abrigo Provisório as atividades desenvolvidas pretendem:

Desenvolver as faculdades mentais e morais dos menores, através de jogos recreativos, esportivos e biblioteca, consiste principalmente em entrevistar os menores, procurando situar seu caso entre os motivos de internamentos. Dessa forma [procedemos] não só as visitas a seus pais, [mas também a] parentes ou conhecidos para melhor nos informar sobre os mesmos e recolocá-los em seu meio familiar. (PARANÁ, 1949, s/p)

Nesse sentido, entre as reivindicações do SAS não haveria nenhuma referente à necessidade de um professor, palestrante, educador, ou qualquer outro profissional preparado para desenvolver com as crianças atividades didático-pedagógicas em caráter educativo formal. Desta forma, a principal função nesta fase seria cumprir a função social de encontrar um destino para as crianças. Não obstante, o Código de Menores (1927), em seu capítulo III, informava:

Art. 191. Os menores se ocuparão em exercícios de leitura, escrita e contas, lições de cousas e desenho em trabalhos manuais, ginástica e jogos desportivos. [...] Art. 193. O “Abrigo” terá o pessoal seguinte, com os vencimentos constantes da tabela anexa: 1 diretor; 1 escrivão; 1 amanuense; 1 almoxarife; 1 identificador; 1 auxiliar de identificador; 1 professor primário; 1 professora primária; 1 mestre de ginástica; 1 mestre de trabalhos manuais; 1 inspetor; 1 inspetora; E o pessoal subalterno de nomeação do diretor, constante da mesma tabela.

Após o período de Abrigo Provisório, provavelmente, todas as instituições para onde a criança seria enviada contemplaria oficinas. No Centro de Formação Profissional para Menores do Campo Comprido a criança teria todo o seu tempo regulado pelos profissionais da instituição, além do curso primário², a criança deveria frequentar os

² De acordo com mensagem apresentada pelo governador Bento Munhoz da Rocha Neto, no ano de 1952, o Curso Primário ofertado pela instituição seria ministrado por Professoras do Estado, em número de 7.

cursos profissionalizantes, constituídos pelas oficinas de sapataria, alfaiataria, carpintaria, ferraria, horta e pomar, e posto zootécnico.

Entretanto, Schueler (1999) constata que no início da República as oficinas artesanais, como sapateiro, serralheiro, ferreiro, marceneiro, entre outros já apareciam como a principal alternativa à infância pobre e/ou abandonada abrigada em instituições de assistência.

Nos relatórios do Abrigo Provisório compreende-se o motivo das reivindicações da instituição em criar espaços de oficinas para ocupar as crianças, pois era essa a destinação desejada para elas: a educação para o trabalho.

Em 1953 o Abrigo Provisório para Menores Abandonados de Santa Felicidade passaria a ser denominado Educandário Santa Felicidade e surgem novos encaminhamentos de educação, recreação e lazer:

Quanto ao problema do vestuário foi resolvido com a restrição do uniforme. A feitura de roupas leves, laváveis e práticas; aventais escolares com distintivos do Educandário, favoreceu bastante, tanto na facilidade de troca, como na moral dos internados. [...] Foram introduzidos diversos meios de recreação infantil e horas de lazer, como: leituras de livros infantis, trabalhos manuais, massas para modelagem, jogos, passeios, assim como discos com histórias para criança, têm sido de grande proveito e estímulo para os menores. (PARANÁ, 1953b, s/p)

Desta forma, identifica-se nos encaminhamentos da instituição uma determinada forma escolar que prioriza as culturas escolares, na medida em que optam por ações características das instituições escolares. Para Bourdieu:

Como “força formadora de hábitos”, a escola provê aos que têm estado submetidos direta ou indiretamente à sua influência, não tanto de esquemas de pensamentos particulares ou particularizados, senão desta disposição geral, geradora de esquemas particulares suscetíveis de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e de ação, que se pode chamar de habitus culto (1977, p. 25).

Nessa direção, nos relatórios do SAS, se reconhece a necessidade de atendimento especial para as crianças em idade pré-escolar, bem como as iniciativas de capacitar os profissionais mais aptos para melhor atender as crianças.

Permanecendo apenas neste estabelecimento menores em idade pré-escolar, requerem cuidados especiais, na sua formação, educação e hábitos higiênicos, tendo sido escolhidos funcionários para desempenharem tal função, aos quais foram-lhe ministrados normas de higiene e tratamento com os menores, mas que por falta de princípios e práticas, dificilmente é levada em execução. (PARANÁ, 1953, s/p)

Entre os problemas identificados pelo Serviço de Assistência Social está também a preocupação com o desenvolvimento cognitivo da criança:

Destas, 6 seriam regentes de classe e 1 substituiria as faltas eventuais. Existiriam 3 salas de aulas, nas quais funcionam 6 classes, em dois turnos (PARANÁ, 1952, p. 274).

PROBLEMAS ENCONTRADOS

I) - No momento se faz necessário uma pessoa com prática e conhecimentos, para atender os menores, e que permaneça no Educandário.

II) - Uma sala de aula destinada ao Jardim de Infância.

III) - A falta de uma banheira e de um chuveiro elétrico para os dias frios.

SUGESTÕES

Sugerimos o revestimento do solo em torno do Predio. Afim de evitar a lama nos dias de chuva, e a organização de um Parque Infantil. (PARANÁ, 1953, s/p)

Entre as funções do Educandário, assim como no outrora Abrigo Provisório, não estaria a de escolarizar a infância. Desta forma, quando a criança completasse sete anos, ela sairia da instituição no horário escolar para frequentar uma escola pública. Entretanto, a evidente mudança nas funções da instituição com a passagem de “Abrigo Provisório” para “Educandário”, deu margem para a ampliação de tempos e espaços socioeducativos às crianças.

Considerações Finais

O Abrigo Provisório para Menores Abandonados de Santa Felicidade e o Educandário Santa Felicidade, no período de 1948 a 1956, não tiveram dentre suas finalidades a de ministrar o conhecimento formal, entretanto as culturas escolas se apresentaram como uma forma de educar as crianças.

No ano de 1955 (PARANÁ, 1956, p. 177) importantes reivindicações seriam conquistadas, no Educandário Santa Felicidade, como um “novo e agradável” salão de alvenaria especialmente construído para servir como sala de recreação, a criação de um jardim de infância e a inauguração de um pequeno parque de diversões. Isso conduz à afirmação de que nos encaminhamentos de uma instituição de assistência à infância pobre e abandonada emergiriam cada vez mais as culturas escolares, como uma forma, parafraseando Juliá (2001, p. 10), de definir os conhecimentos a ensinar e as condutas a inculcar.

Referências

BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Contre-feux. Paris: Liber Raison D’agir, 1988. Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMEZ, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal, 1977.

BRITTES, Olga. Infância, trabalho e educação: a revista Sesinho (1947-1960). Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA. Marcus Levy (org.). Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro (1909-1934). Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

FORQUIM, J. C. Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução Gizele de Souza. In: Revista Brasileira de História da Educação, nº 1, Campinas - SP, Editora Autores Associados, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima de. A militarização da infância: Expressões do nacionalismo na cultura brasileira. In: Cultura escolar: História, práticas e representações. Cadernos Cedes, nº 52, Campinas-SP: Unicamp, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. Revista Brasileira de História, São Paulo, n. 37, v. 19, p. 59-84, 1999.

VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Infância no sótão. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. (texto divulgado pelo autor e ainda não publicado), 2000.

Fontes

BRASIL. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores (Código de Menores). Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, 31 out. 1927. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=45297>>. Acesso em: 15 jul. 2009.

PARANÁ. Diretoria Geral da Educação. Relatório enviado pelo Departamento de Assistência Social, Curitiba, 1948.

PARANÁ. Diretoria Geral da Educação. Relatório enviado pelo Departamento de Assistência Social, Curitiba, 1949.

PARANÁ. Diretoria Geral da Educação. Relatório enviado pelo Departamento de Assistência Social, Curitiba, 1950.

PARANÁ. Diretoria Geral da Educação. Relatório enviado pelo Departamento de Assistência Social, Curitiba, 1951a.

PARANÁ. Secretaria de Estado dos Negócios do Trabalho e Assistência Social. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Governador, pelo Sr. Secretário de Estado, Dr. Abilon de Souza Naves, Curitiba, 1951b.

PARANÁ. Diretoria Geral da Educação. Relatório enviado pelo Departamento de Assistência Social, Curitiba, 1952.

PARANÁ. Diretoria Geral da Educação. Relatório enviado pelo Departamento de Assistência Social, Curitiba, 1953.

PARANÁ. Diretoria Geral da Educação. Relatório enviado pelo Departamento de Assistência Social, 1954.

PARANÁ. Diretoria Geral da Educação. Relatório enviado pelo Departamento de Assistência Social, Curitiba, 1955.

PARANÁ. Secretaria de Estado dos Negócios do Trabalho e Assistência Social. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Governador, pelo Sr. Secretário de Estado, Dr. Abilon de Souza Naves, Curitiba, 1962.

AS PRÁTICAS DE ESCRITA RETRATADAS NOS MANUAIS DE CALIGRAFIA E ENSINO DA ESCRITA

Patrícia Machado Vieira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
pativieira.ajs@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como foco de estudo as imagens presentes em quatro livros de ensino da escrita e manuais de caligrafia que tiveram sua publicação entre as décadas de 1930 e 1960. O objetivo é olhá-las na perspectiva proposta por Pietrucci (1999), dentro de quatro categorias de análise por ele apresentadas: Gestos e postura, lugares, tempos e quem são os sujeitos escreventes. Pode-se perceber a pouca variação entre as imagens analisadas, independente de serem escolares ou não, ou do período em que foram publicadas, demonstrando uma mesma compreensão a cerca do ato de escrever.

Palavras-chave: práticas de escrita, manuais de caligrafia, ensino da escrita.

Introdução

Há algum tempo, desde a graduação, venho desenvolvendo diferentes leituras estudos sobre os livros e cartilhas de ensino da escrita e de caligrafia. O principal enfoque dado até então, referia-se aos discursos que justificavam a prática da caligrafia como parte do ensino da escrita (VIEIRA, 2010).

No decorrer destas leituras e análises, chamaram-me atenção as diversas imagens de crianças escrevendo e da sua relação com o escrito. Sendo descrito, por alguns autores, inclusive a melhor posição corporal para a escrita mais ágil e legível, como no caso dos estudos da Caligrafia Muscular de Ormindia Marques (1936). Por esse motivo, desenvolverei no presente artigo algumas análises acerca de fotografias e imagens de sujeitos escreventes que encontrei em quatro diferentes livros: dois manuais de caligrafia profissional e dois livros de ensino da escrita.

Muitos foram os materiais escritos deste gênero que circularam e ainda circulam entre nós. Para o presente estudo, optei por um recorte temporal de livros com publicação entre as décadas de 1930 e 1960. Outra opção feita foi quanto às imagens a serem analisadas, selecionei imagens onde os sujeitos escreventes aparecessem por inteiro, não apenas suas mãos ou braços. Possibilitando assim uma interpretação mais completa em relação as categorias propostas.

As análises aqui realizadas estão embasadas em quatro categorias propostas por Armando Pietrucci (1999), ao lançar um olhar sobre as práticas de escrita de copistas e compositores da Europa na segunda metade do século XV. São elas:

1. Gestos e Posturas;
2. Tempos;
3. Lugares;

4. Sujeitos escreventes (nível cultural e social).

As imagens

Neste estudo, as imagens são entendidas como *protocolos* para a leitura (CHARTIER, 1998). Não há o que ler nelas, sua função é ilustrar e dar forma ao que o texto comunica, neste caso, exemplificando as descrições quanto à posição correta para a escrita.

Nos manuais de ensino da escrita é recorrente a presença de imagens, sobretudo dos exercícios de caligrafia, ou dos exercícios de escrita a serem realizados. No caso especial de um dos manuais denominado “A Escrita na Escola Primária”, de Orminda Marques (1936), o método descrito considera de fundamental importância a posição do corpo para o bom desempenho na escrita. A autora apresenta orientações do método da *caligrafia muscular*, utilizado por ela. Esse método se serve de atividades que envolvem o ritmo, a coordenação de movimentos, a contagem e algumas músicas. Orminda Marques afirmava ser

[...] a caligrafia muscular como o processo que parece atender de modo mais completo às exigências dos objetivos da escrita, admitindo perfeitas condições de higiene e eficiência do trabalho e permitindo um tipo pessoal de escrita. Em sua perspectiva, tal processo, baseado nos princípios gerais da psicologia da aprendizagem e da fisiologia do trabalho muscular, tinha relação direta com o ritmo. (MONTEIRO, 2009, p. 11-12)

Vamos a descrição das imagens, iniciando pelas referentes ao livro da autora acima citada.



Figura 1: MARQUES, 1936, p. 48

A Figura 1 é apresentada pela autora logo ao início de sua explanação sobre o método da caligrafia muscular. Ela é descrita como a posição perfeita para uma escrita limpa, clara e eficiente. Percebe-se uma postura bastante alinhada da menina, levando em consideração desde a posição das pernas, da saia, até a mão esquerda que segura

suavemente o papel. Podemos pressupor gestos muito curtos, apenas aqueles necessários ao contorno das letras, afinal a postura é bastante rígida e predefinida.

O tempo e o lugar dessa escrita são visivelmente escolares. A carteira, o uniforme, o espaço e postura escolarizados. O espaço escolar é, por excelência, o espaço da escrita, e a escrita é exercício fundamental do trabalho escolar. Principalmente no caso dessa escrita institucionalizada, como apresentada na imagem.

A legenda original da imagem nos diz ser está uma aluna do terceiro ano da escola primária. Sabemos assim que tem aproximadamente oito, nove anos e já é alfabetizada.

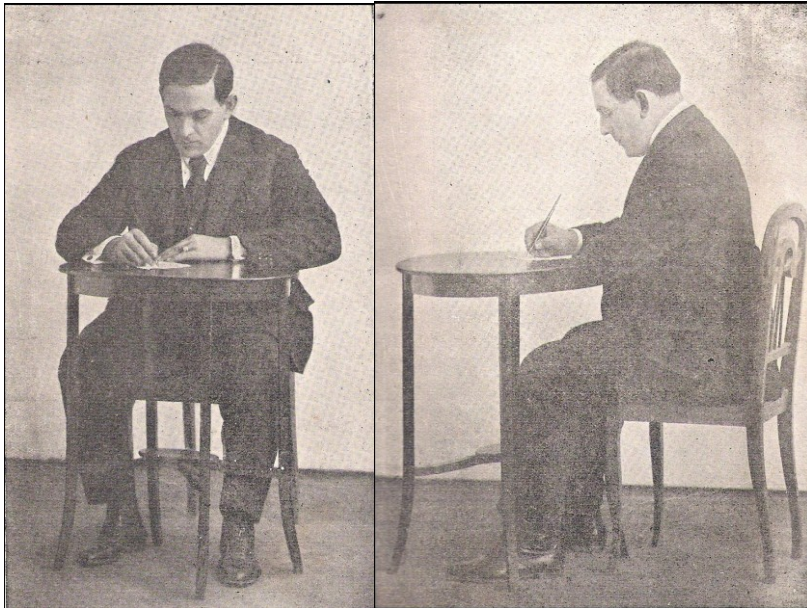


Figuras 2 e 3: MARQUES, 1936, p. 145

Outra forma de apresentação que a autora Ormindia Marques(1936) utiliza para demonstrar a posição correta para a escrita, é um comparativo entre as imagens que aqui apresento como Figuras 2 e 3. Na primeira imagem vemos as crianças em diversas posições inadequadas, curvadas, deitadas sobre as folhas e bastante desorganizadas. Enquanto na segunda imagem elas encontram-se todas com postura semelhante a da menina da Figura 1. A autora explica que até mesmo o rendimento da aula e da aprendizagem pode ser influenciada pela boa postura dos alunos (MARQUES, 1936).

As duas imagens apresentam uma mesma sala de aula, apenas com organização diferente. Novamente encontramos a escrita no espaço institucionalizado da escola, da sala de aula. A descrição original esclarece ser uma sala do primeiro ano da Escola

Primária, e que com o passar do tempo, com a aprendizagem da escrita, também a postura tende a normalizar-se e o ritmo acelerar.

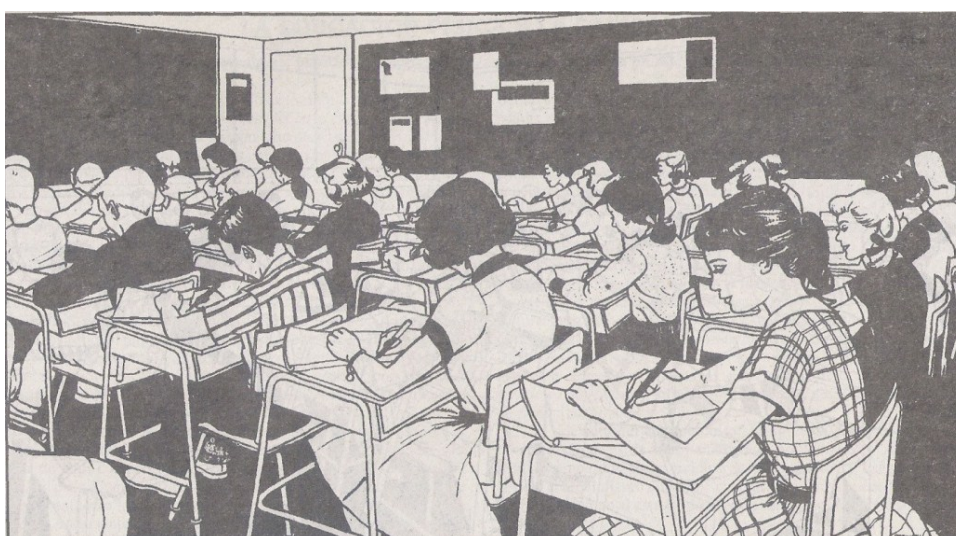
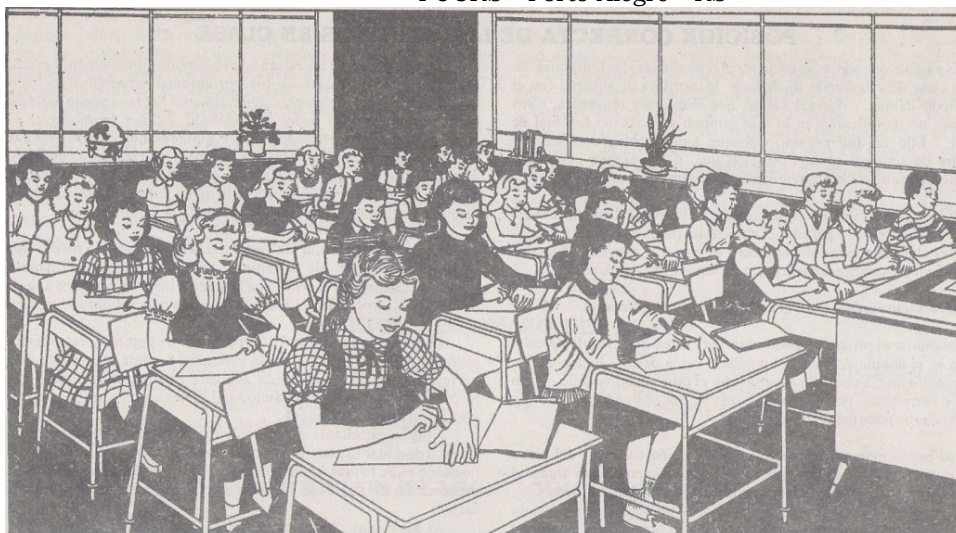


Figuras 4 e 5: De Franco, 1938.

As duas Figuras acima (4 e 5) são provenientes do livro “Sempre é tempo...” do Prof. Antonio de Franco (1938). Este apresenta um método de caligrafia que relaciona a boa escrita com o disciplinamento do corpo, apresentando inclusive alguns aparelhos para auxiliar no monitoramento da postura.

Nas imagens vemos uma mesma cena em dois diferentes ângulos. Podemos perceber grande semelhança da postura e dos gestos com as Figuras 1 e 3. Corpo reto, cabeça levemente inclinada, mão esquerda segurando a folha, braço direito com posicionamento firme dando a entender a possibilidade de movimentação apenas da mão. O que difere é que nesta imagem as pernas mantêm-se afastadas e com os pés bem apoiados ao chão.

Importa perceber que o mobiliário também é importante para um bom desempenho da escrita. Por não se tratar de uma técnica escolar, o Método De Franco (1938) nos apresenta um adulto, já alfabetizado, que provavelmente deseja qualificar sua caligrafia. Também o espaço não é mais o escolarizado, podemos inferir inclusive que a aplicação do método se dê em casa. Não dispensando, porém, os móveis adequados para garantir a postura e, conseqüentemente, o bom desempenho da escrita.



Figuras 6 e 7: PALMER, 1948.

As Figuras 6 e 7, diferentemente das demais, são ilustrações e não fotografias. Elas foram retiradas do livro “Metodo Palmer de Caligrafia comercial”, da *The Palmer Company* (PALMER, 1948). Como o título já diz, um método de ensino de caligrafia, assim como o método do professor Antonio de Franco, não escolar.

No entanto, podemos perceber nas imagens que a postura e o espaço são extremamente escolarizados. Todos os alunos, meninos e meninas, estão com a postura ereta, usam a mão direita para escrever e a esquerda apoiada sobre a mesa. A postura continua a não variar em relação a Figura 1, independente de neste caso termos um método que afasta-se das práticas de alfabetização.

Também os espaços, os lugares de escrever continuam extremamente semelhantes. Temos uma proposta de caligrafia comercial, que se aprende e se exercita no espaço escolarizado, na sala de aula como conhecemos, com representações de sujeitos escreventes que muito se aproximam de estudantes escolares. Interessa refletir sobre essa representação da aprendizagem como algo escolar. Podemos inferir que independente daquilo que se propõe ensinar, é representado em uma sala de aula, por ser este o espaço e o tempo de ensinar e aprender.

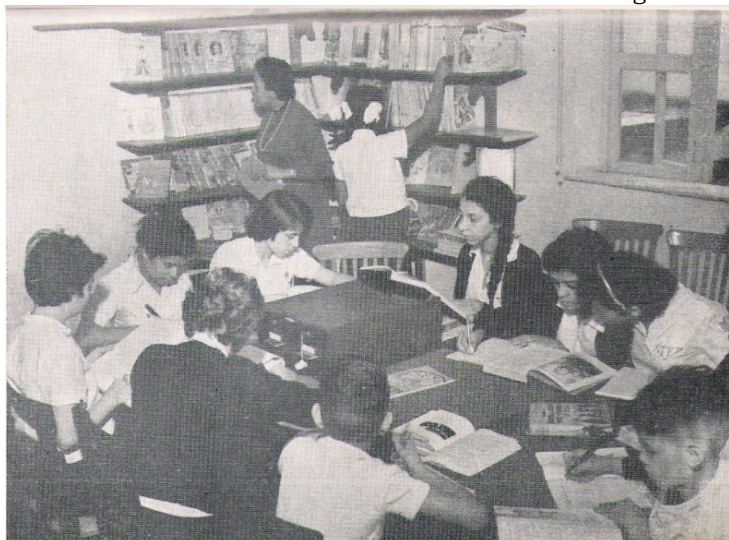


Figura 8: SILVEIRA, 1960.

Por fim, encontramos uma imagem de um livro intitulado “Leitura na Escola Primária”, de Juracy Silveira (1960). Como diz o título, o livro aborda as questões de leitura na escola da época, e sugere diferentes atividades de leitura, no entanto, utilizando-se também da escrita.

A legenda original da figura é “Atividade de leitura na Biblioteca Escolar” (SILVEIRA, 1960, p.148), porém percebemos que muitos alunos estão também escrevendo. A postura de leitura e escrita presente nessa imagem, aparenta ser um tanto menos rígida e demonstra proximidade com o lido/escrito.

O espaço e o tempo também são escolares, pois a atividade é desenvolvida na Biblioteca Escolar, no entanto, podemos inferir ser menos escolarizadas. Demonstrem ser práticas sem tanto controle sobre o corpo, sobre os gestos de escrita. Práticas estas empreendidas por alunos da escola primária, certamente já alfabetizados, realizando uma atividade de leitura que requisita o uso da escrita.

Considerações Finais

As imagens descritas e analisadas apresentam certa linearidade na representação da ação de escrever. Tanto no decorrer das três décadas, quanto em relação ao que hoje conhecemos como posturas, gestos, espaços e tempos para a escrita.

É possível dizer que mais do que afinar os sentidos da mão, a prática da caligrafia visou promover a ortopedia do corpo, condição fundamental aos hábitos de ordem e disciplina escolar, assim como de estética do texto escolarizado. Como processo de regulação, os exercícios de treino da escrita constituíram mecanismos de regulação do corpo e instrumentalização do social (BASTOS; STEPHANOU, 2008).

Apenas na imagem onde a escrita não é objetivo e foco central da prática (Figura 8), percebemos uma menor rigidez na ortopedia corporal. Em todas as demais imagens, que tem por objetivo demonstrar a posição adequada para a escrita, ou representar sujeitos escreventes, vemos semelhanças. Podemos atribuir ao fato da escrita, na época e ainda hoje, ser considerada uma atividade escolarizada e a caligrafia um exercício de controle sobre o corpo e a estética.

Sendo assim, podemos nos embasar em Michel Foucault (2009) que, assim como Bastos e Stephanou (2008), relacionam as práticas de escrita e os exercícios caligráficos ao controle escolar e ao disciplinamento. Portanto

o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é a sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica - uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. [...] Um corpo disciplinado é à base de um gesto eficiente. (FOUCAULT, 2009, p. 147)

Muitos outros elementos ainda estão por ser analisados nas imagens desses e outros livros de caligrafia e ensino escrita. No âmbito da ortopedia corporal, finalizo com a afirmação de que o mesmo controle descrito nos textos como necessário a boa escrita, é também representado pelas imagens, que ratificam o texto.

Referências

BASTOS, Maria Helena; STEPHANOU, Maria. Traçar letras, palavras e números: caligrafar gestos da escrita e da vida. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Não me esqueça num canto qualquer**, Natal, III CIPA, setembro 2008. Publicação digital.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1998

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 37 ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARQUES, Orminda. **A Escrita na Escola Primária**. São Paulo: Melhoramentos, 1936.

MONTEIRO, Carolina. **Letra bonita, letra legível: uma mirada histórica à caligrafia como exercício escolar**. 2009. 35 f. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Pedagogia - Universidades Federal do Rio Grande do Sul.

PALMER COMPANY. **Metodo Palmer de Caligrafia Comercial**. Nova York: The A.N. Palmer Company, 1949.

PIETRUCCHI, Armando. La escritura manuscrita y la imprenta: ruptura o continuidad. IN: _____ . **Alfabetismo, escritura, sociedad**. Barcelona: Editorial Gedisa, 1999

SILVEIRA, Juracy. **Leitura na Escola Primária**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1960.

VIEIRA, Patrícia Machado. **Por que ensinar caligrafia?** Discursos presentes nos livros de formação de professores da Escola Primária (1930-1960). I Seminário Internacional de História do Ensino da Leitura e da Escrita. Marília: UNESP, 2010.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA SOBRE A ESCOLA DE BELAS ARTES DE PELOTAS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A HISTORIOGRAFIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

Clarice Rego Magalhães
Universidade Federal de Pelotas
maga.clarice@gmail.com

Resumo

É apresentado o resultado da pesquisa a respeito de aportes teórico-metodológicos a serem utilizados na realização do trabalho acadêmico no campo da História das Instituições Escolares, que trata da fundação e trajetória histórica da Escola de Belas Artes de Pelotas (EBA). Esta instituição foi fundada em 1949 e federalizada em 1973, passando a fazer parte da Universidade Federal de Pelotas. Os métodos e as teorias utilizados para o trabalho de pesquisa são explicitados, configurando uma colaboração para as pesquisas nesta área do conhecimento.

Palavras-chave: teoria, metodologia, história das instituições escolares.

Introdução

Este texto tem como objetivo compartilhar com pesquisadores da área de história das instituições educativas, as reflexões e aportes teóricos e metodológicos que estão sendo utilizados para realizar o trabalho de narrativa histórica acerca da Escola de Belas Artes de Pelotas (EBA). Não esquecendo de destacar que a metodologia, assim como os autores que apóiam uma pesquisa com suas teorias e conceitos, deve ser determinada pelas necessidades de cada pesquisa, que é única. A EBA foi um importante estabelecimento de ensino de arte de nível superior da cidade de Pelotas (RS), que existiu de 1949 até 1973, quando foi federalizada, passando a integrar a Universidade Federal de Pelotas.

Não é difícil defender a relevância de estudos históricos a respeito de instituições educativas. Justino Magalhães (2004, p.62) justifica estas pesquisas quando diz que “A historiografia das instituições é uma condição básica para a sua inteligência e tomada de decisões”. Le Goff, ao discorrer sobre a importância dos estudos históricos, considera que sempre coube a eles desempenhar um grande papel social, no mais amplo sentido, pois:

em nosso mundo, onde muda a memória coletiva, onde o homem, o homem qualquer, diante da aceleração da história, quer escapar da angústia de tornar-se órfão do passado, sem raízes, onde os homens buscam apaixonadamente sua identidade, [...] Essa história, que trata do homem por inteiro, em sua duração secular, que o esclarece sobre as permanências e as mudanças, propõe-lhe opções sem impô-las. (LE GOFF, 1995, p.51)

Não resta dúvida da utilidade dos trabalhos que se dedicam a conhecer, no tempo, as instituições educativas¹, pois além da construção de sua identidade o passado ajuda na compreensão do presente.

E a historiografia atual atribui especial importância a conhecer uma instituição específica, com as suas singularidades e particularidades, porque isto possibilita, ao inserirmos esta instituição em um contexto mais amplo, conferir-lhe sentido histórico, pois este muitas vezes se revela quando relacionamos a singularidade com a totalidade.

Trabalhando com a Nova História

O trabalho do historiador tem duas dimensões fundamentais: a dimensão empírica (recolha das fontes) e a dimensão de análise (interpretação das fontes). Concluído, pelo menos em parte, o trabalho de campo², no momento em que estamos de posse das fontes, matéria-prima do trabalho, se coloca a questão: como utilizá-las? Ou, como tirar o melhor proveito do material coletado?

Não podemos fazer simplesmente um rol das fontes obtidas, embora em um primeiro momento pareçam todas fundamentais, principalmente a um neófito. Não sendo o caso colocá-las todas no papel, nos deparamos com uma difícil tarefa: eleger o que vai compor a narrativa, o que significa cortar, descartar. Uma noção importante de se ter presente neste momento, e que ajuda a equacionar o problema, é a de que a nova historiografia é problematizante, e isto significa justamente que o discurso historiográfico não consiste em uma justaposição de fatos nem em uma descrição dos eventos acontecidos. A Nova História propõe que a compreensão do passado surja das necessidades do presente, e isto pressupõe perguntas, questionamentos ou inquietações, que “movem” o historiador e orientam o seu trabalho de investigação.

Então, na prática, como retirar deste universo (composto pelas fontes, ou documentos) aquilo que vai compor a narrativa histórica? Ora, vai participar da narrativa histórica tudo aquilo que servir para responder à questão de pesquisa. No caso específico da história da EBA, a pergunta principal era: considerando todas as dificuldades que caracterizam o ensino institucional da arte, como a EBA se manteve durante os seus 24 anos de existência, sendo particular e gratuita? A questão de pesquisa vai ser o norte, o fio condutor da narrativa, vai organizá-la e garantir que ela tenha sentido. Nunca esquecer qual é a questão de pesquisa garante a coerência do trabalho, pois tudo o que entrar na composição do texto, vai estar articulado em torno dela.

E ao iniciarmos a escrita do texto, devemos ter presente que na historiografia contemporânea não buscamos verdades definitivas, pois elas não existiriam. Estamos em uma era de relativização, de dúvida, em que qualquer coisa pode de ser vista de modo diferente, contada de outra forma. Isto tira do pesquisador o peso da responsabilidade de estar contando a história “certa”. Assumindo o papel de historiador, não estaremos preocupados em descobrir a verdade, mas sim em fornecer a nossa leitura, nossa interpretação dos fatos, naquele momento e por nosso olhar específico. Lembrando

¹ Sobre instituições educativas e sua definição, consultar Werle, 2002 e Sanfelice, 2002.

² O trabalho de campo, ou a pesquisa de campo, corresponde à dimensão empírica, que no caso da pesquisa histórica normalmente é a recolha dos dados, consistindo na obtenção e/ou fabricação de documentos. A fabricação se dá no caso da história oral, quando o pesquisador produz documentos ao transcrever as entrevistas realizadas.

sempre que o passado, em sua totalidade, em sua multidimensionalidade, é inapreensível. E o que aparecer na narrativa, mais do que revelar o que é importante, revela o que nós consideramos importante. Werle (2002) esclarece este aspecto quando argumenta que

a História das Instituições Escolares é uma tentativa de enunciar, de elaborar um discurso, uma interpretação à qual se daria um estatuto privilegiado, vinculado, o mais possível, a diferentes momentos ou fases da instituição e a seu contexto. Pode-se talvez imaginar que a intenção seja de alcançar a instituição em si, como se houvesse uma essência institucional a ser descrita. Isso, entretanto, é um equívoco. A história das instituições escolares se apresenta na forma como a organizamos, como “objetos fenomenais”, isto é, objetos como são vistos pelo sujeito que os descreve (Fourez, 1995, p.56), com suas interpretações, e em decorrência das suas possibilidades de construção como pesquisador. (WERLE, 2002, p.2)

Na mitologia, Clio, a musa da história, ao registrar o passado, determinava o que devia ser lembrado³. O historiador de hoje reconhece as suas limitações, que são aquelas inerentes às possibilidades de conhecimento do passado, e sabe que toda a narrativa histórica é uma versão, limitada inclusive pela própria linguagem. Mas, segundo Pesavento (2005, p. 15), “nunca se escreveu nem se leu tanto sobre História”, tanto no Brasil como no mundo⁴. A autora credits este interesse ao aparecimento de novas maneiras de abordagem do passado. Estas seriam a História Cultural, ou Nova História Cultural, que veio se contrapor a concepções mais antigas. Paradigmas explicativos da realidade como o marxismo e a corrente dos Annales foram considerados globalizantes e, por isto, redutores diante da complexidade do mundo pós Segunda Guerra. Foram criticadas também as posturas positivistas - embora elas próprias se considerassem apenas científicas -, que concebiam a história como um processo contínuo, linear, causal, para ser entendido pela racionalidade.

Não houve, com este “novo olhar historiográfico” (Pesavento, 2005, p. 15) uma ruptura total com os paradigmas anteriores, mas o reconhecimento de que eles estavam tendo dificuldades para analisar a contemporaneidade e seus novos grupos, com novas questões, dentro de uma realidade mais complexa, e principalmente em lidar com certas instâncias desta realidade, como por exemplo a cultura.

Uma instituição de ensino, especialmente sendo de ensino da arte, pertence necessariamente à esfera da cultura. E a Nova História Cultural propõe uma nova forma de a História trabalhar a cultura, que não é mais vista apenas como um reflexo da infraestrutura, como acontecia na postura marxista. Não se trataria, também, de estudar as grandes correntes culturais e seus nomes mais expressivos. A cultura tida (Pesavento, 2005, p.15) como “um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo”, sendo, segundo a autora, “uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos

³ Clio traz em suas mãos o estilete da escrita e a trombeta da fama. Com o estilete da escrita, fixa em narrativa aquilo que canta, e a trombeta da fama confere notoriedade ao que celebra. (PESAVENTO, 2005)

⁴ Podemos confirmar isto procurando as listas de livros mais vendidos; na revista veja de 15/mar/2011 há três livros de História do Brasil entre os dez de não-ficção mais vendidos. É uma porcentagem significativa, que demonstra interesse pela história pelo público em geral. Uma breve história do mundo é um best-seller mundial.

às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portando já um significado e uma apreciação valorativa” (PESAVENTO, 2005, p.15).

Ao historiar uma instituição de ensino, mais ainda no caso de ela ser de ensino da arte, trabalhamos necessariamente dentro da instância cultural, ou seja, com a produção de sentidos conferidos ao mundo, à realidade, pelos homens de uma época e lugar. Esta construção de sentido aparece através da linguagem (palavras, discursos) das imagens, das práticas, das ações, e pode ser apreendida pelo historiador. E o real não é mais considerado como um conjunto de dados que pode ser registrado mecanicamente, mas sim uma interpretação e representação do historiador, a narrativa histórica sendo representação discursiva da realidade, realizada pelo olhar do pesquisador. Fazer História Cultural seria traduzir o mundo através da cultura

Assim, na posição de historiadores, procuramos encontrar os sentidos do momento estudado, problematizando, no caso da história da EBA, a relação da instituição com a comunidade envolvente, por meio da análise dos documentos. É preciso desvelar o clima da época, as formas de pensar, as mentalidades, se queremos entender/explicar o significado da existência da instituição por 24 anos, com crônicas dificuldades financeiras por ser particular e gratuita.

O uso das fontes na construção da narrativa histórica

As fontes são a matéria-prima para a construção da narrativa histórica; sem fontes, não há historiografia. Não podemos, contudo, ter a ingenuidade de acreditar na objetividade das fontes. O documento não pode ser tomado em si mesmo, mas sim, no processo de análise, deve ser criticado, relativizado.

O trabalho de pesquisa no campo da História da educação consiste basicamente em abordar as fontes, ou documentos (a matéria-prima, o material empírico a partir do qual se constrói o trabalho⁵) segundo referenciais teóricos. Ao realizar a narrativa histórica, no fundamental momento da escrita, temos que ter em mente que, como Thompson (1992, p. 124) afirma, “a linguagem é instituinte e, portanto, a narrativa histórica não deveria desprezar esta sua dimensão construtiva”. Todo o cuidado é pouco, pois a escrita vai criar, vai dar à luz a nossa versão da história, e cada palavra, cada expressão, configura esta criação.

Ragazzini (2001, p.14) chama a atenção para a importância deste momento quando diz que “a identificação, o uso e a interpretação das fontes são elementos constituintes do caráter e da qualidade da pesquisa”. Mas as fontes precisam da abordagem do historiador para que possam “falar”, temos que saber como transformar estas fontes em historiografia, pois:

as fontes não falam *per se*. São vestígios, testemunhos que respondem - [...] - às perguntas que lhes são apresentadas. A fonte é uma construção do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica. [...] A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A

⁵ No caso desta pesquisa, este material consiste em documentos oficiais e não oficiais, entrevistas, jornais da época e o diário da fundadora.

fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados (*accertabilità*) sobre o passado. (RAGAZZINI, 2001, p. 14)

Ragazzini afirma ainda (2001, p.14), quanto às fontes e sua interpretação, que elas permitem encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção. Para encontrar, é necessário procurar e estar disponível ao encontro, pois “não basta olhar, é necessário ver”. E “para reconhecer é necessário atribuir significado”, isto é, ler os signos e os vestígios como sinais.

Para compor a narrativa histórica da EBA, foram utilizadas fontes escritas e orais⁶. Isso em função de que os documentos escritos deixavam lacunas, que poderiam ser preenchidas por entrevistas. A esse respeito, Delgado (2006, p. 25) entende que História Oral e pesquisa documental caminham juntas e se auxiliam de forma mútua: “A relação história oral e pesquisa documental é bidirecional e complementar”. No caso específico desta pesquisa, que se propõe a estudar a fase germinal de uma escola fundada em 1949, a possibilidade de as entrevistas fazerem este papel ainda é grande, pois estão vivas pessoas que estiveram presentes e participaram deste processo desde o seu início.

As fontes escritas do trabalho têm várias origens: arquivo de instituição, periódicos da época, arquivo particular, além do diário da fundadora da Escola. No momento de “lermos” estas fontes, Le Goff lembra que todo o registro é fruto de um contexto e não é possível analisá-lo de forma isolada, pois está imerso em uma realidade que precisa ser compreendida, em determinadas *condições de produção*:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1996, p. 545)

Estas condições de produção da fonte são tão significativas quanto a própria fonte, e têm que ser conhecidas. Quando se pesquisa em arquivo institucional, por exemplo, os documentos institucionais *oficiais*, tendem a não ser questionados, como se fossem o próprio real, e isto deve ser visto com muito cuidado. Estes documentos teriam “um poder de construção da história institucional na dimensão de presentificação do passado ausente, com autoridade inquestionada e diferenciada, funcionando quase como a instituição em si, a verdade, a história que realmente foi, a expressão real da história daquela instituição escolar” (WERLE, 2002, p.3).

Foram também utilizados como fontes de pesquisa, periódicos que circulavam à época na cidade. São jornais diários, como o Diário Popular e a Opinião Pública. Como afirma Maria Helena Câmara Bastos em trabalho que versa sobre a imprensa e a história da educação,

a análise da imprensa permite apreender discursos que articulam práticas e teorias, que se situam no nível macro do sistema, mas também no plano micro da experiência concreta, que exprimem desejos de futuro ao mesmo tempo que

⁶ Estamos considerando, neste texto, as entrevistas como fontes orais. Alguns autores chamam a atenção de que as entrevistas transcritas são fontes documentais como quaisquer outras.

denunciam situações do presente. Trata-se, por isso, de um corpus essencial para a história da educação. (BASTOS, 2002, p. 153)

Esses periódicos permitem, além da pesquisa sobre a instituição em si, conhecer melhor o contexto social, cultural, econômico e político que proporcionou o nascimento e desenvolvimento desta instituição. É importante ressaltar que os periódicos são, também, especialmente úteis para se conhecer as relações instituição-comunidade, questão importante da pesquisa em foco.

A utilização de jornais como fonte na pesquisa histórica é um procedimento complexo, que exige conhecimento do contexto, das condições histórico-sociais e políticas em que foram produzidos estes documentos para não correr o risco de fazer uma descrição ingênua, sem a consciência de todo um “não-dito” implícito. Sobre os cuidados necessários no trabalho com impressos, Bastos esclarece: “Cabe ao pesquisador fazer uma desmontagem do texto - da imprensa - a fim de desvelar os significados, as contradições e as diferenças de forma e de conteúdo das falas que produz (BASTOS, 2002, p. 153).

Tivemos também acesso a uma fonte que é, sem dúvida, muito preciosa: trechos do diário pessoal de D. Marina, nos quais ela relata os esforços, as movimentações, os êxitos e os fracassos na sua luta para dar a Pelotas uma Escola de Belas Artes. Foi um momento de emoção o contato com estes trechos de diário onde D. Marina, que não teve a oportunidade de conhecer pessoalmente, deixa registrados depoimentos, comentários vívidos e expressivos sobre aquele momento. Era um diário íntimo, como costumam ser os diários femininos. Sucede que no caso de uma mulher como Dona Marina, com uma atuação tão importante na esfera pública, este diário pode ser visto de forma diferente. Segundo a historiadora Maria Teresa Santos Cunha, os diários podem ser problematizados pelo historiador que os qualifica e ressignifica como fonte/documento de um tipo ainda pouco utilizado na pesquisa histórica.

Registros de experiências pessoais conservadas pela escrita, os diários íntimos estão, quase sempre, destinados à invisibilidade - em velhos baús, queimados ou jogados no lixo - dado seu caráter de *escritas ordinárias*⁷. Se protegidos em acervos pessoais, conformam um corpo documental de inestimável valor como fonte histórica e podem fornecer informações e indícios sobre práticas cotidianas expressas em hábitos, costumes, valores e representações de uma época e, como tal, analisados a partir do conceito de *lugares de memória*. (CUNHA, 2007)

O fato de Dona Marina ser a fundadora da Escola de Belas Artes de Pelotas faz com que trechos do seu diário extrapolem a esfera íntima e possam entrar para a posteridade, dando conhecimento público à sua atuação. Estes trechos de diário, relativos especificamente ao processo de formação da Escola de Belas Artes, fazem parte da vida pública, e não da vida privada da autora, pois é o seu relato de suas ações públicas. Parece mesmo que ela escreveu para a posteridade...

⁷ CUNHA (2007) esclarece o sentido de escritas ordinárias: segundo FABRE, Daniel em sua obra *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*. Paris: Editions de la Maison des Sciences del’Homme, 1993: Escritas ordinárias são aquelas realizadas pelas pessoas comuns e que se opõem aos escritos prestigiados, elaborados com vontade específica de “fazer uma obra” para ser impressa.

As entrevistas realizadas também foram fontes muito importantes para a composição do trabalho. Thompson (1992, p. 9), ao abordar o uso de fontes orais pelo historiador - história oral como instrumento de pesquisa e como fonte documental -, começa dizendo que “na verdade, seria aconselhável começar pelo trabalho de campo. A experiência prática da história oral conduzirá, por si só, às questões mais profundas a respeito da natureza da história”. O autor esclarece, também, que a utilização de entrevistas como fonte por historiadores profissionais vem de muito longe e é perfeitamente compatível com os padrões acadêmicos.

A História Oral, segundo Thompson (2002) e Delgado (2006) é um procedimento metodológico que registra uma narrativa. Cabe ao pesquisador atuar de maneira a garantir a cientificidade desta opção metodológica. A narrativa registrada a partir de fonte oral está alicerçada na memória. De acordo com Delgado:

a história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre história em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. (DELGADO, 2006, p. 15)

Mesmo considerando a boa quantidade de fontes obtidas para a realização do trabalho de pesquisa, hoje o historiador sabe que é impossível apreender a história em sua totalidade; ele vai fazer a sua parte, com as suas possibilidades, e dar a sua versão, o seu olhar.

Para se empreender a narrativa histórica de uma instituição educacional há que se considerar, segundo Werle (2002, p. 5) que uma instituição é transpassada e constituída por relações de poder, vinculadas à figura de uma pessoa principal inaugural que nos primórdios da instalação da instituição contribuiu para criá-la, e a seus “herdeiros” que interpretam o ideário, aspirações e necessidades institucionais em diferentes momentos temporais:

fazer história institucional exige revisitar o projeto primitivo, a posição do fundador, aquele que lhe deu paternidade, retomar as formas de organização jurídica e material. A abordagem da dimensão institucional poderá evidenciar o conflito entre o instituído e os processos de institucionalização, os momentos, fases ou períodos em que a instituição tendeu a tornar-se um artefato, com funcionamento independente, destacando-se das propostas fundadoras. O jogo entre o instituído e o instituinte, a totalidade em organização, os processos de estruturação e não apenas o estruturado, esses, os desafios a enfrentar no empenho de compor narrativas referentes à história das instituições escolares. (WERLE, 2002, p.5)

Werle (2002, p. 2) também destaca um conceito muito importante, que é o da narrativa histórica como representação: “a história das instituições escolares não é um relato ou recitação de acontecimentos, mas uma narrativa com interpretações, releituras que se apresenta na dimensão de representação, de uma versão da história institucional”. A idéia de representação é a de substituição. Representar é estar no lugar de, é um apresentar de novo.

No trabalho sobre a EBA é abordada a questão da identidade. Novamente a contribuição de Werle (2002, p. 12), que diz que empreender uma narrativa acerca da

história de uma instituição de ensino pode, certamente, “ser um fator construtor da identidade da instituição, uma forma de representá-la objetivando um certo olhar sobre si mesma”. Justino Magalhães (1996, p.1) ressalta a importância de uma “abordagem que permita a construção de um processo histórico que confira uma identidade às instituições educativas”.

Finalizamos lembrando que a interpretação das fontes, as teorias e metodologias adotadas para a compreensão do passado são momentos fundamentais no trabalho historiográfico. A narrativa histórica propriamente dita é realizada com a organização, sistematização, análise e exposição das informações obtidas sobre o tema proposto.

Tecendo nexos para alcançar o sentido histórico da instituição: a contribuição teórica e metodológica de Justino Magalhães

Justino Pereira de Magalhães produziu vários textos que muito contribuem para a reflexão teórica no campo da pesquisa de história das instituições educativas, trazendo também sugestões metodológicas para a pesquisa na área. É um autor de referência, e trabalha com as aquisições da Nova História no campo da História da Educação. E, o que é interessante para nossa pesquisa, confere muita importância à relação instituição-sociedade⁸.

O autor parte da idéia de que toda a história tem um sentido, e para descobri-lo temos que ligar os acontecimentos e, assim, descobrir nexos, que podem ser mais ou menos evidentes. O sucesso do empreendimento vai depender do preparo do historiador na(s) área(s) em estudo e da sua bagagem de conhecimento, pois vai ser a sua erudição que vai proporcionar esta tessitura de nexos e a interpretação dos acontecimentos.

O fato de a pesquisa ser realizada por uma pessoa da área das artes, que cursou a instituição e tem questionamentos e interesses que unem a área do ensino a área da história certamente faz com que a pesquisa tenha um bom potencial de interpretação dos documentos e de contribuição para a área.

O ensaio de Magalhães (2004) nos traz um posicionamento metodológico que propõe “inserir os objetos históricos numa teia, numa rede de significados e significações”. Este procedimento, segundo o autor, necessariamente provocaria a emergência de problematizações, que não deixariam o trabalho cair no empirismo positivista e proporcionaria ao pesquisador uma situação na qual ele iria, naturalmente, percorrer os caminhos e os roteiros epistemológicos da Nova História. Confirmando a importância que confere à relação instituição-sociedade, historiar uma instituição, segundo Justino Magalhães, seria

compreender e explicar os processos e os “compromissos” sociais como condição instituinte, de regulação e de manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos de sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto (p.58)

O autor mostra que a dinâmica institucional - na sua evolução, assim como em sua conservação e consolidação, “entretete as instâncias educação, história da educação e

⁸ Magalhães (1996, p.6) entende as instituições educativas como “projetos arquitetados e desenvolvidos a partir de quadros sócio-culturais”.

instituição educativa, para conferir inteligibilidade a multidimensionalidade e multifatorialidade que caracterizam a área”. Metodologicamente, Magalhães sugere uma combinatória hermenêutica entre o instituído, a institucionalização/representação e a instituição/apropriação. A “descoberta do sentido resulta de uma dialética entre evolução/representação/apropriação, com o objetivo de construção de uma identidade histórica” (p.138). À noção de instituição corresponde uma memória, um processo histórico, uma tradição, em permanente atualização (p.62). Magalhães sugere abordar a noção de permanência e por ela a de mudança, com base na dialética período de evolução / período de conservação (p.60).

Finalmente, historiar uma instituição educativa na sua complexidade seria definir-lhe um quadro espaciotemporal, reconhecer-lhe uma ação sociocultural, material, simbólica, organizacional e antropológica. Resumindo, descobrir-lhe um sentido.

Magalhães (2004, p. 63) considera também, e isto é importante para a abordagem que pretendemos realizar no trabalho de pesquisa, a educação na instituição como um processo de colonização ideológica, cultural, afetiva, além de considerar a instituição educativa como “um lugar de permanentes tensões” (1996, p.6). Esta importante questão será aprofundada com a teoria de Bourdieu.

A instituição de ensino de arte e o poder simbólico: contribuições de Pierre Bourdieu

Uma forma de explicar a existência da Escola de Belas Artes de Pelotas (EBA), tanto o seu surgimento quanto seu percurso histórico de 24 anos, é fazê-lo considerando a dimensão simbólica de uma instituição de ensino de arte, e as relações de poder que estão presentes em todos os momentos. Esta parece uma maneira interessante e produtiva de interpretar as fontes.

O autor atribui papel de destaque à dimensão simbólica ou cultural na produção e reprodução da vida social, e pretendemos trabalhar com as relações do estabelecimento de ensino com a sociedade onde está inserido, tendo sido produzido por esta sociedade e posteriormente produzindo a mesma.

No sistema das artes⁹, dentro do qual está a instituição de ensino de arte, que legitima a produção na área, existe um arbitrário que não é reconhecido como tal. Isso é interessantíssimo, pois todos fazem de conta que este arbitrário não existe, e não vêem algo que está muito presente. A teoria de Bourdieu pode ser uma ferramenta para entender esta situação e trazer à tona as suas contradições, analisando e interpretando o papel dos sistemas de ensino da arte na produção artística.

É sabido que educação, na teoria de Bourdieu, é vista como uma das principais instituições por meio das quais se mantêm e se legitimam os privilégios sociais, e isto aparece fortemente no caso da EBA. Os principais conceitos que compõem a sua teoria sociológica: habitus, espaço social, campo, e os diferentes tipos de capital - econômico, cultural, social e simbólico, certamente têm potencial de enriquecer as análises sobre instituições educacionais em arte.

⁹ Conceito desenvolvido por Maria Amélia Bulhões Garcia, a partir de contribuições de Pierre Bourdieu e Howard Becker. Definição do conceito: “Conjunto de indivíduos e instituições responsáveis pela produção, difusão e consumo de objetos e eventos por eles mesmos rotulados como artísticos e responsáveis também pela definição dos padrões e limites da “arte” de toda uma sociedade, ao longo de um período histórico”.

As ações e interações sociais (relações de poder) que aconteceram na gênese e no desenvolvimento de Escola de Belas Artes de Pelotas, podem ajudar a explicar esta instituição com suas peculiaridades.

Nós teríamos, segundo Bourdieu, uma concepção ilusória do mundo social, que confere aos sujeitos excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações e interações, quando sabemos que as escolhas, as percepções, as apreciações, as falas, os gestos, as ações e as interações não existem de forma independente em relação às estruturas objetivas que os constituem.

Como, então, entender estas práticas sociais? Bourdieu denomina “habitus” um sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam “predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e representações”.

O habitus seria a ponte entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou simplesmente, entre a estrutura e a prática. A estruturação das práticas sociais não é um processo que se faça mecanicamente, de fora para dentro. Também não seria um processo conduzido de forma autônoma, consciente e deliberada pelos sujeitos individuais. As práticas sociais seriam estruturadas, isto é, apresentariam propriedades típicas da posição social de quem as produz, porque a própria subjetividade dos indivíduos, sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações, estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação. (NOGUEIRA, p.)

Cada sujeito, em função de sua posição nas estruturas sociais, vivenciaria uma série característica de experiências que estruturariam internamente sua subjetividade, constituindo uma espécie de “matriz de percepções e apropriações” que orientaria, estruturaria suas ações. No conceito de habitus de Bourdieu os indivíduos agiriam orientados por uma estrutura incorporada, que refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados. Assim, não seriam seres autônomos e autoconscientes, mas também não seriam mecanicamente determinados pelas forças objetivas.

Com relação às produções simbólicas, como as artísticas, segundo Bourdieu, elas participam da reprodução das estruturas de dominação social, porém fazem isto de uma forma indireta, e, à primeira vista, irreconhecível. Os sistemas simbólicos podem ser produzidos por todo um grupo ou por um corpo de especialistas; podem ser produzidos por um campo de produção e circulação relativamente autônomo, como é o caso do campo das artes¹⁰.

No conjunto da sociedade, os agentes travam uma luta permanente para definir quais padrões culturais são considerados superiores e quais são inferiores. Os indivíduos e as instituições apresentam seus bens culturais como objetivamente superiores aos demais. Esta estratégia está na base da violência simbólica, que seria a imposição de um arbitrário cultural como a verdadeira ou a única forma cultural existente. O conjunto da

¹⁰ Bourdieu utiliza o conceito de campo para se referir a certos setores da realidade social nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado. Há uma luta pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificar e hierarquizar os bens produzidos. Cada campo de produção simbólica seria palco de disputas em relação à classificação e hierarquização dos bens produzidos e das pessoas e instituições que os produzem.

sociedade percebe esta imposição como a única cultura legítima, ou seja, não percebe isto como arbitrário. Isto aconteceu com a EBA, que impôs a sua estética - acadêmica - como legítima e natural a uma sociedade que aceitou isto sem questionamentos.

Considerações finais

Na pesquisa que está sendo empreendida a respeito da trajetória histórica da Escola de Belas Artes de Pelotas, o investimento no estudo dos aspectos teórico-metodológicos deste tipo de trabalho - história de instituição educativa - foi fundamental. Tratamos, ao longo deste texto, de maneiras de efetuar a pesquisa e de trabalhar com as fontes, apresentando teorias e metodologias que estão nos auxiliando a construir a narrativa historiográfica, enquanto representação discursiva da realidade, realizada pelo olhar do pesquisador, acerca da Escola de Belas Artes de Pelotas.

Como resposta à questão de pesquisa, podemos dizer que a EBA se manteve ativa de 1949 a 1973 devido ao apoio de um grupo de pessoas, que poderíamos definir como uma elite cultural pelotense, graças a sua mentalidade, às representações e ao imaginário. Isto considerando o poder simbólico da arte e de seu ensino institucionalizado, e as relações de poder que permeiam todo este processo. À mentalidade da sociedade da época, correspondiam as atitudes de não apenas valorizar como se empenhar pessoalmente, dedicar o seu tempo, o seu prestígio e o seu dinheiro a uma instituição de ensino de arte, apoiando-a com participação ativa. E isto conferiu uma identidade muito pelotense a esses primórdios da instituição.

Conhecer as instituições de ensino de arte em sua dimensão histórica faz com que tenhamos condições de melhor avaliá-las, criticá-las e aprimorá-las e, assim, aprimorar a sociedade. E o conhecimento das teorias e metodologias que orientam este processo de conhecimento é fundamental para a qualidade deste trabalho científico.

Referências Bibliográficas

- BASTOS, Maria Helena Câmara. Espelho de Papel: a imprensa e a história da educação. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs). *Novos Temas em História da Educação Brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. (coleção memória da educação)
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. MICELI, Sérgio (Org.). São Paulo: Perspectiva, 1974.
- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro / Lisboa: Bertrand Brasil / Difel, 1989.
- CUNHA, Maria Teresa S. Do Baú ao Arquivo: Escritas de si, escritas do outro. *Patrimônio e Memória* (UNESP. Online) v.3, p. 1-18, 2007.
- DELGADO, Lucilia de Almeida. *História Oral: memória, tempo e identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: UNICAMP, 1996.
- _____. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Contributo para a História das Instituições Educativas - entre a Memória e o Arquivo*. Braga: Universidade do Minho, 1996
- _____. *História das Instituições Escolares e das Práticas Educativas*. Braga: Universidade do Minho, 2000.

_____. *Tecendo Nexos - história das instituições educativas*. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes de História da Educação? In *Educar em revista nº 18* Curitiba: Editora UFPR, 2001. p. 13-28

SANFELICE, José Luiz. História de Instituições Escolares: Apontamentos Preliminares. *Revista HISTEDBR ON-LINE*, nº 8, outubro de 2002. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/rev.html>> Acesso em: 17 ago. 2011.

THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado: História Oral*. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das Instituições Escolares: de que se fala? In: *Jornada do HISTEDBR - Região Sul: História, Sociedade e Educação no Brasil*, 2002, Ponta Grossa. p. 1-16.

**CADERNOS ESCOLARES COMO DOCUMENTOS PARA A HISTÓRIA
DA EDUCAÇÃO: O ACERVO DO PROFESSOR CATARINENSE
VICTOR MÁRCIO KONDER (1920-2005)**

Maria Teresa Santos Cunha
Universidade do Estado de Santa Catarina
mariatsc@gmail.com

Resumo

Trata-se de um estudo do acervo pessoal dos cadernos de anotações e planejamento de aulas do intelectual, professor e colecionador catarinense Victor Márcio Konder (1920-2005), analisados como um registro biográfico sobre sua formação, seus interesses de leitura, etc. Pretende-se discutir e entender o caráter histórico desse acervo, em conexão com sua figura de professor e colecionador que se forja nas décadas de 60 e 70 do século XX. Um acervo, com 45 cadernos, foi doado ao Laboratório de Patrimônio Cultural da Universidade do Estado de Santa Catarina/ UDESC e através de higienização, inventário e catalogação dos materiais, foi possível construir aspectos de sua vivência como professor através dos registros escritos em seus cadernos. Discute-se, igualmente, a formação de acervos escolares/ pessoais a partir de escritas ordinárias.

Palavras-chave: acervos pessoais, escritas ordinárias, cadernos escolares, patrimônio educativo.

Introdução

Victor Márcio Konder (1920-2005), integrou uma família teuto brasileira trazida ao Brasil, nos meados do século XIX, por Marcos Konder Sênior. Este, nascido na Alemanha em uma família de agricultores e tecelões, destacou-se como professor desde cedo, chamando a atenção de Nicolau Malburg, grande comerciante de Itajaí/SC. Conhecendo-o em uma viagem a terra alemã, trouxe o primeiro Konder a habitar no Brasil para que fosse professor de seus filhos em solo nacional.

Ao traçar a genealogia das principais famílias de Itajaí, ROTHBARTH (2001) atesta que Marcos Konder Júnior dá continuidade aos negócios legados pelo pai - casa-se após certo tempo com Maria Corina Régis, uma letrada senhora que havia estudado na Escola Normal da capital, nascendo de sua união o professor Victor Márcio Konder.

Victor Márcio Konder nasceu em Itajaí em 1920 e faleceu em Florianópolis em 2005, tendo o pai como líder do Partido Republicano Catarinense. Quando, em 1930, Getúlio Vargas sobe ao poder apoiado principalmente pela elite gaúcha, a família se muda para o Rio de Janeiro, temendo represálias políticas. Lá, conforme explicita em livro autobiográfico (Konder, 2002), o jovem estudante inicia a vida partidária, alistando-se no Partido Comunista Brasileiro - por não existir na época a Juventude Comunista, Victor Márcio filiou-se diretamente ao partido.

Segundo o livro organizado pela família (2006) Victor, durante a década de 1960, foi jornalista, no Rio de Janeiro no *Diário Carioca* e formou-se em Ciências Sociais pela

Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1972. Voltando Santa Catarina foi Diretor do Jornal de Santa Catarina, em Blumenau e, na década de 1980, foi professor de História, Antropologia, Cultura Brasileira e Economia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina além de exercer várias funções técnicas e administrativas como superintendente da Fundação Catarinense de Cultura, membro do Conselho Estadual de Cultura e membro do Conselho Pedagógico da Escola de Governo e Cidadania de Florianópolis, nas décadas de 1980/90.

O acervo pessoal do Professor Victor Márcio Konder chegou à Biblioteca da UDESC em inúmeras caixas de papelão que, sem qualquer ordem e aos punhados foram despejados em uma pequena sala que os abrigaria doravante, até serem arrumados. Se, como lembra FARGE (2009), o acervo nasce da desordem, ele também supõe mãos que manipulam e classificam os documentos, olhos que vigiam o escrito, cheiros que despertam memórias. Esta operação parece justificar uma problemática e exigir a presença do historiador que, com eles, pode construir um passado e formular problemas que guiarão suas ações, em um trabalho. Algumas problematizações foram levantadas para a coleção em geral: Quem era o possuidor e o que era possuído? Como entender a historicidade desses materiais? Como tirar do esquecimento este volume de impressos que compõe uma coleção que se substantiva em milhares de páginas encadernadas, algumas ostentando marcas de leitura, que sobreviveram ao desgaste do tempo e ao perigo do esquecimento? Qual o sentido histórico, político e cultural dessa coleção que envolve 600 livros e 45 cadernos de anotações de seu proprietário? Neste trabalho, os cadernos merecerão atenção destacada.

Esses cadernos tão plenos de vida



Acervo Konder/ Cadernos escolares/ Foto de Carolina Philippi, 2011.

O estudo dos cadernos marca uma das linhas de atuação e investigação como *escrituras ordinárias*¹. Eles mostram, igualmente, em traços firmes, uma relação pessoal com o universo da escrita e, por extensão, de uma História da Educação que se centra na

¹ As escritas ordinárias ou sem qualidades são aquelas realizadas pelas pessoas comuns e que se opõem aos escritos prestigiados, elaborados com vontade específica de 'fazer uma obra' para ser impressa. (FABRE, 1993).

análise das culturas tipográficas e nas estruturas e modos de operar da mente humana.(CUNHA, 2009, 2011). A incorporação dessas questões e enfoques às pesquisas na área sinalizam para uma progressiva introdução da cultura escrita e da mentalidade letrada no acadêmico, abrindo-se outras possibilidades de conhecer diferentes maneiras de escrever e expor uma produção regrada, mas que sinaliza para uma atividade mais espontânea e até subjetiva. (CASTILLO GÓMEZ, 2012, p.68)

Quarenta e cinco cadernos escolares, utilizados nas décadas de 1970 e 1980, compõem o acervo de Victor Márcio Konder e foram recebidos, por doação da família, à própria pesquisadora. A catalogação até agora efetuada². Mostra que há três “categorias”: ligados a resquícios de um período de estudos, usados para anotações e reminiscência de aulas planejadas já como docente e marcados como aluno, do curso superior no Rio de Janeiro na década de 1970 e, notadamente de exercícios de aprendizagem da língua alemã.

Apresentados em suas capas originais, muitos deles fabricados pela FENAME (Fundação Nacional do Material Escolar/ Ministério da Educação e Cultura), eram popularmente conhecidos, nas décadas de 1960 e 1970, como “Cadernos do MEC” e vendidos a baixo preço e muito populares. Ao folheá-los pode-se encontrar traços incertos que dão ao desavisado leitor a impressão de terem sido escritos às pressas; as margens das páginas, anotadas ou rabiscadas, demonstram o aproveitamento irrestrito da página ocupada, demarcando assim, um território que julga ser seu. As letras irregulares ocupam folhas e mais folhas dos cadernos visados para, sem aviso prévio, serem interrompidas, sendo deixadas em branco muitas páginas vindouras. A escrita pode, ainda, dividir espaço com desenhos, ilustrações feitas à exaustão na quase completude da coleção; em sua maioria retratando traços humanos, perfis de homens adultos, anotações de cunho político partidário como o resultado das eleições estaduais (SC) de 1970 e tais ilustrações fazem-se ver, não raro, em páginas inteiras que evidenciam uma apropriação da tecnologia da palavra, típicas dos que trabalham com atividades ligadas ao pensamento.

Os cadernos apontam, também, para a possibilidade de estudos sobre a disposição do escrito na página, cuja ordem e desordem sinalizam para distintas modalidades textuais que descrevem percursos pessoais de um colecionador sedento pela eternização de fragmentos de sua biografia, na formação da sua imagem pública.

Segundo Ana Chrystina Venâncio MIGNOT (2003), olhar papéis guardados por pessoas comuns, neste caso o caderno, é um convite para leituras diversas. Trata-se de fios que tecem a memória de uma família, uma instituição, uma época. Para pesquisadores, folheá-los significa iluminar a escrita ordinária dos incontáveis atores que se utilizam de suas folhas, linhas ou margens. São papéis que iluminam algumas pistas passíveis de investigação sobre a escrita íntima, despertando relações entre memória, escrita, sociabilidades, redes de poder, cotidianos, cultura escrita e arquivamento. A mesma autora discute a historicidade desse suporte de escrita e a necessidade de preservar estes materiais como importantes objetos e fontes de pesquisa (MIGNOT, 2008) e, sem dúvida seu trabalho pioneiro na área criou as condições para discutir este objeto em situação de história.

² A bolsista Carolina Cechella Philippi foi a responsável pela higienização e preservação do acervo de cadernos.

O conjunto do material analisado, encerra uma dupla condição em que aluno e professor se confundem no traço incerto de uma escrita apressada, tornando por vezes difícil saber qual, ao certo, a posição ocupada por Victor Márcio Konder, o “revolucionário letrado”, como ele se autointitulava no momento da escrita. Docente e discente têm a escrita frequentemente realizada por desenhos, traços que escondem perfis rascunhados em breves momentos de sossego, nas margens relegadas ao espaço próprio de criação. Os vazios da página, neste momento, ganham novos sentidos e significados, apontando para um momento de distração bem como para uma atividade motora facilmente realizável, uma vez que, como aluno ou professor, a caneta esferográfica simples é facilmente adquirível e, possivelmente, até mesmo já estava em punho. Os cadernos eram tanto refúgio de sua intimidade (desenhos, charges políticas) como instrumentos para registrar resumos de textos sobre autores identificados com aspectos econômicos de orientação marxista como Caio Prado Júnior e Nelson Werneck Sodré.

A coleção de cadernos, em bom estado de conservação, permite leitura quase plena de seu conteúdo; a letra regular e firme refere-se a diferentes temáticas, sendo que algumas se destacam. Nos materiais utilizados ainda no período vivido como discente do curso superior (1968-1972), destacam-se as anotações feitas em matérias de antropologia e psicologia social, além das inúmeras anotações relativas à cadeira de economia. Nestes, a organização e uso de seu espaço gráfico mostra uma maior lógica ao pesquisador; as anotações organizam-se conforme pontos de discussão e temáticas maiores, tornando mais fácil seu entendimento. Percebe-se assim resquício da lógica institucional escolar, que delimita tempos e disciplinas e reverbera, da mesma forma, na escrita dos alunos. A organização gráfica é entendida como propiciada e incentivada por um ambiente temporal e espacialmente controlado pela lógica da instituição de ensino, culminando em uma escrita linear e cronológica que parece ter sido seguida pelo autor dos cadernos.

Nos exemplares entendidos como já inseridos em sua prática docente, é possível encontrar uma organização gráfica própria. Esta, provavelmente, fazia sentido para Victor Márcio mas mostra-se, ao pesquisador, de difícil entendimento. Pensamentos, elucubrações e devaneios dividem espaços da página com gravuras, padrões e escritos de cunho pessoal. A lógica institucional, embora presente na prática docente, faz-se perceber em menor medida já que o agora professor não tem a vigília comumente dispensada ao aluno. O caderno, este precioso suporte de sua escrita, é agora seu, apenas seu, devendo ser plenamente compreendido por apenas ele; não necessita estudá-lo com fins de realização de provas e exames, nem tampouco mostrá-lo a professor algum. Todavia, tal fragmentação não inibe a tentativa de elaboração de uma memória edificada do colecionador e de sua coleção (RIBEIRO, 1998), sendo esta fortemente visível no acervo de Victor Márcio Konder, seja por meio de um panfleto, um bilhete, nota fiscal, lembrete, dando ao pesquisador novos elementos para entender o colecionador.

Diversas modalidades textuais habitam os cadernos da Coleção Konder: letras, rabiscos, desenhos, charges, são primordiais peças na constituição de uma compreensão do processo educativo em determinados períodos e contextos históricos e seja a alunos como a professores criam condições, nas folhas, para breves espaços à transgressão de quem o escreve, comumente às margens e às páginas finais, sendo material valioso “quando se pretende examinar tanto a produção, circulação e usos dos suportes da

escrita escolar como as práticas educativas, currículos e história das disciplinas escolares, por exemplo” (MIGNOT, 2008, p. 2).

Frutos da cultura escolar, são transpassados por continuidades e descontinuidades; seu estudo abre portas a uma iluminação das relações entre escola e alunos e também as múltiplas materialidades e funcionalidades dos próprios cadernos. Embora utilizado de forma protocolar, é também campo de apropriações e criação, podendo abrir espaço, por vezes, a memória pessoal e familiar. Muitos, sobretudo pertencentes a docentes, são escritos para não serem mostrados, com bela caligrafia e constituindo-se em rastros de memória e possuindo exercícios, frases e planejamentos assumidamente inacabados (CUNHA, 2008).

Estudos sobre cadernos escolares e suas caligrafias mostram a pregnância desses materiais nas abordagens da história do tempo presente, tal como tematizam as autoras BASTOS e STEPHANOU (2012, p.79), para quem:

Cadernos de alunos de diferentes épocas constituem um observatório privilegiado das práticas da caligrafia historicamente experimentadas. Embora o acesso a esses cadernos seja considerado, em muitos casos e em relação a diversas experiências escolares, como escasso ou inacessível, empreendimentos de pesquisa vêm logrando alguns sucessos. A observação atenta desses artefatos, outrora de uso escolar, hoje objetos da memória familiar, possibilita mais do que o exame de uma materialidade ou dos processos de didatização do ensino da caligrafia e, portanto, dos temas de escrita e complexidade dos traçados. Também oportuniza uma reflexão acerca da produção de um determinado modo de ser e portar-se diante da escrita, particularmente como identidade do sujeito escolarizado.

A inscrição de si em um acervo e, mais especificamente, em cadernos escolares, nas letras e na figura de professor ou aluno, envolve uma prática reinvenção e reportagem de si. Se na organização, seleção e salvaguarda de um arquivo, intenções e glorificação e formação de uma memória coesa em torno de si se fazem ver, a escrita em cadernos escolares, embora construída por aspectos semelhantes, obedece a novas regras, condizentes com a materialidade que suporta tal prática. Coordenados firmemente pelo tempo institucional, pela vigília de demais órgãos e profissionais, os tempos de escrita do caderno são próprios: respondem a uma ordenação de si de acordo com a disposição permitida pela escola na qual se estuda ou leciona. À invenção pessoal são relegadas margens, contracapas, folhas finais. Contudo, a lógica do escritor se faz ver na imagem de pequenas subversões: nas folhas em branco separando lições, nas margens desenhadas, nos versos transcritos. A lógica de ordenação e reinvenção de si percebida nos cadernos pertencentes ao acervo de Victor Márcio Konder obedece a prerrogativas institucionais, a uma mais próxima supervisão; todavia, esta não é suficiente para suprimir a vontade individual de desenhar ou escrever o que lhe vem a mente, ainda que em uma rápida caligrafia a ocupar margens e rodapés.

Ao procurar registros marginais, entendidos estes como escritos não autorizados por vozes institucionais, são iluminados alguns usos “não escolares” dos cadernos. Esta fonte, aparentemente banal, é também um suporte da escrita que deve ser desnaturalizado e problematizado. Importante registro do ensino e da aprendizagem escolar, o caderno é também um dispositivo iluminador da dinâmica e da interação que se dá dentro de sala de aula. Suas regras de uso no interior do espaço escolar, embora

impostas, não são absolutas - uma escrita subversiva se manifesta em pequenas produções espontâneas corporificadas em registros não autorizados que remetem mais fortemente a traços pessoais do escritor.

O distraído professor rabisca algo na contracapa do caderno que tem em mãos; o desavisado aluno pula páginas, anota recados na contracapa. Ambos desenham firme e caprichosamente perfis de personagens, retratos de olhos, padrões de ilustração. Mais que território institucional de escrita, os cadernos de Victor Márcio, ao serem abertos, revelam mais que aluno e professor. Mostram traços, vestígios, fragmentos de um indivíduo inquieto, distraído, desavisado. A preciosa fonte comportada pelos cadernos escolares, uma vez desnaturalizada, é alvo de estudo, sem que neste sejam esquecidos os nomeados registros marginais. Fugidios e encolhidos, ou grandiosos e ousados, revelam traços da apropriação do aluno para com o conteúdo, mas também salvaguarda migalhas de sua subjetividade. Apontam o devaneio do professor em meio ao planejamento docente, iluminando vestígios de si e, também, mais profundas ideias ou veiculações ideológicas do aluno e do professor. Cadernos, folhetos, rabiscos são, assim, colocados a falar pelo historiador e como objetos em situação de conhecimento é que criam o sistema documental, são vetores de construção da subjetividade (MENEZES 1998, p.96).

Considerações finais

Considerando este fundo documental, iluminado por outras possibilidades pôde-se, de um lado, ressaltar a dimensão da biblioteca de Victor Márcio Konder e se as práticas de escrita desse protagonista dadas a ver nas marcas deixadas nas anotações em seus cadernos pessoais, consolidam sua auto-referência de um *revolucionário letrado* e de um *intelectual*. Nesse sentido, a problematização do acervo de cadernos pessoais permitiu traçar um perfil do leitor, compreender como lia e por que lia o sujeito em questão. A pesquisa indica, pois, para traços de uma atuação profissional, bem como registros em seus cadernos de atitudes pessoais de devaneio e lazer, ligados, ambos, a sua figura de intelectual.

Como documento para a história da educação, este acervo pessoal se consolidou como um fértil campo de pesquisas e intervenções que auxilia e muito a prática do historiador do presente, sendo também tido como um meio de manter viva a memória de determinado colecionador.

Se o acervo, conforme aqui apresentado, é entendido como local de construção de uma memória coesa e edificada de si, onde o “eu” guardado sofre um processo de reorganização, processo semelhante, porém específico, se dá na escrita de si apreendida nos escritos dos cadernos estudados. O amplo espaço de escrita do caderno, embora comumente vigiado por normas escolares e institucionais abre, a quem o tem, um amplo leque de possibilidades e espaços para exercícios caligráficos e ilustrativos. Sua ocupação com planejamentos e exercícios se dá devido a seu uso profissional e estudantil, mas margens e páginas finais raramente escapam ao ímpeto criativo e evasivo do já exausto aluno ou professor. O aplicado aluno a transcrever exercícios, bem como o atento professor a planejar cada aula, é reportado como intelectual com firmes filiações ideológicas e implacável atenção. Contudo, esta imagem é, ao folhear das páginas, confrontada com gravuras firmemente desenhadas com caneta esferográfica e por

demais anotações sem aparente nexo com o conteúdo anteriormente apresentado. Há, na escrita de cadernos, uma reinvenção de si, sendo esta regulada por normas e exigências institucionais. Todavia, margens, contracapas e bordas de folhas revelam, aos poucos, subjetividades e traços de uma personalidade vívida que se reinventa pela escrita.

A reordenação de si que compõe uma imagem coesa de um intelectual atento é confrontada por vestígios da personalidade do estudioso. Ao pesquisador é apresentada a figura do intelectual Victor Márcio, uma personalidade mais facilmente apreensível através dos registros marginais que estão inscritos em páginas, margens, contracapas. O caderno, este amplo território de escrita, embora submetido por firmes protocolos de ocupação e uso, dá ao escritor espaços de reapropriação e subversão. Ao atento historiador, estes se mostram como pedaços de uma trajetória de docente ou discente, sem que seja olvidado o sujeito escrevente.

Atentar para estes *novos* documentos abre novos caminhos de pesquisa; uma vez descobertos, resta desbravá-los a partir das pistas que nos oferecem, pinçadas através de olhar atento. A adoção de novos instrumentos e objetos para estudo da história, sua problematização e análise, permitem o desbravamento de novos horizontes de pesquisa. A fabricação de si na escrita dos quarenta e cinco cadernos escolares de Victor Márcio Konder, o revolucionário letrado, é, pois, fruto destes novos paradigmas de pesquisa.

O acervo de cadernos, *nascido da desordem e reordenado em meio ao caos* (FARGE, 2009) ganha forma e toma corpo para o pesquisador. De seu meio, sobressaem-se estes cadernos, de quando aluno e já professor, todos já digitalizados, higienizados, lidos e analisados. Porém, em meio a firme escrita, sobressaem desenhos, gravuras, padrões ilustrativos, recados, panfletos, bilhetes... Traços de um percurso pessoal, de um sujeito personalizado na figura de um “revolucionário letrado” que, mais que aluno ou professor, é um sujeito que deixa rastros e se entrega, nas brancas páginas de seus cadernos, a momentos de devaneio e lazer.

O acervo de cadernos escolares do Prof. Konder aqui utilizado na perspectiva de uma escrita *ordinária* se transformou em um rico material para aprofundamentos sobre cultura escolar, em especial uma abordagem sobre formas de organizar o tempo escolar que fogem às convenções. A descrição de práticas e saberes escolares vividas no cotidiano e que, em geral, não estão visibilizadas nos grandes tratados educacionais nem na formalidade da legislação permitiu iluminar e apreender um conjunto de situações, fatos, experiências singulares, enfim, diferentes modos de funcionamentos do cotidiano escolar e da organização temporal da escola. Um material dessa natureza pode colocar à disposição do historiador um conjunto de práticas, sistematizadas em modelos, regras, temas, saberes que foram planejados e incorporados à organização escolar.

Assim, pode-se considerar que na condição de documento de uma época, os cadernos, ao exporem a organização das aulas e suas anotações variadas contribuíram para o estudo da história da educação inserindo-se no interior de um conjunto de representações que uma determinada sociedade, em um contexto histórico específico. Atualmente, musealizados, estes documentos impressos se impõem a nossos olhos e analisados assumem a condição de *objetos históricos* que ganham forma e densidade na medida em que estão em determinada situação (RAMOS, 2010): são testemunhos e servem de inspiração de atividades propostas e, como tal, são portadores de

ressonâncias (GONÇALVES, 2005)³ em diferentes sentidos e instâncias, pelos sujeitos históricos.

BIBLIOGRAFIA

BASTOS, Maria Helena Camara e STEPHANOU, Maria. *DA SENSIBILIDADE DAS MÃOS À HARMONIA DA ESCRITA: memórias, artefatos e gestos da caligrafia na história da educação*. In: A caligrafia e a escrita. Do desenho das belas letras à livre expressão do desenho da escrita. ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM DESENHO. Coletânea.Volume I. Organizado por Gláucia Maria Costa Trinchão. Feira de Santana (BA): EDUFS, 2012. (no prelo)

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. *Educação e Cultura Escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares*. EDUCAÇÃO- PUCRS - Porto Alegre, v.35,n.1,p.66-72, jan/abr 2012.

CUNHA, Maria Teresa Santos, PHILIPPI, Carolina Cechella. *Uma biblioteca sem ordem: Figurações em torno do acervo de livros de um intelectual do século XX*. In: Cultura e Memória. Os usos do passado na escrita da História. Francisco Régis L. Ramos e Antonio Luiz Macêdo e Silva Filho (organizadores).Fortaleza: Núcleo de Documentação Cultural - UFC/ Instituto Frei Tito Alencar,2011. p.302- 315.

_____. *Uma biblioteca anotada. Caminhos do leitor no acervo de livro do Museu da Escola Catarinense*. Florianópolis: UDESC/ CNPq, 2009.

_____. *Preces, ânticos, louvores: um ritmo para a construção do calendário escolar*.In: O tempo na Escola.Rogério Fernandes e Ana Chrystina Venâncio Mignot (orgs). Lisboa.Educa, 2008. p.139-150.

FABRE, Daniel (org).*Écritures ordinaires*. Paris: Centre Georges Pompidou.Bibliothèque Publique d'Informati3n, 1993.

FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

GONÇALVES, José Reginaldo. Ressonância, materialidade e subjetividade. As culturas como patrimônio. HORIZONTES ANTROPOLÓGICOS, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 15-36, jan/jun 2005.

KONDER, Victor Márcio. *Militância*. São Paulo: Arx, 2002.

KONDER, Rosa W. e RIBEIRO, T3lia de Freitas (orgs). *Victor Márcio Konder. Um homem de múltiplas facetas*. Florianópolis: IEA - Brasília: Instituto Tancredo Neves, 2006.

MENEZES, Ulpiano Toledo Bezerra de. *Mem3ria e Cultura Material: Documentos Pessoais no Espaço P3blico*.Estudos Hist3ricos.(Arquivos Pessoais) RJ: vol 11/n.21, 1998. p.89-103.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Pap3is guardados*. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2003.

_____. (org). *Cadernos à vista. Escola, mem3ria e cultura escrita*. RJ: EDUERJ, 2008.

³ Por *resson3ncia* eu quero me referir ao poder de um objeto exposto atingir um universo mais amplo, para al3m de suas fronteiras formais, o poder de evocar no expectador as for3as culturais complexas e din3micas das quais ele emergiu e das quais ele 3, para o expectador, o representante. (Greenblatt, 1991, p.41-56, apud GONÇALVES, Jos3 Reginaldo. Resson3ncia, materialidade e subjetividade. As culturas como patrim3nio. HORIZONTES ANTROPOL3GICOS, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 15-36, jan/jun 2005).

----- Lições de vida entre capas e contra capas. MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org). *Não me esqueça num canto qualquer*. Catálogo da exposição “Não me esqueça num canto qualquer”, realizada por ocasião do III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica, em Natal, em setembro de 2008, com a curadoria de Ana Chrystina Venancio Mignot. Publicação: Laboratório Educação e Imagem. Apoio: CNPq/FAPERJ. Colaboração: Ateliê de História da Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. As utilidades do passado na biografia dos objetos. In: FUTURO DO PRETÉRITO. ESCRITA DA HISTÓRIA E HISTÓRIA DO MUSEU. /Manoel Luiz Salgado Guimarães e Francisco Régis Lopes Ramos (orgs). Fortaleza: Instituto frei Tito de Alencar/Expressão Gráfica Editora, 2010.

RIBEIRO, Renato Janine. *Memórias e si, ou...* Revista Estudos Históricos - Acervos Pessoais. Fundação Getúlio Vargas. Vol. 11, número 21, 1998. p. 35 - 42

ROTHBARTH, Marlene Dalva da Silva Família Marcos Konder Sênior. In: *Famílias de Itajaí: mais de um século de história*. Itajaí: Odorizzi, 2001.

COLÉGIO REGINA COELI E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VERANÓPOLIS

Marina Matiello
Universidade de Caxias do Sul
marinamatiello@hotmail.com

Resumo

O presente artigo apresenta o resultado parcial da pesquisa de mestrado: “História do Colégio Regina Coeli: De Escola Confessional à Escola Comunitária (1948-1980)”. A pesquisa, que está sendo desenvolvida, tem o objetivo de produzir uma narrativa da história do Colégio Regina Coeli, de Veranópolis, nos anos de 1948 a 1980, buscando analisar a passagem de uma escola confessional para uma comunitária. Baseada nos pressupostos da História Cultural, a metodologia utilizada é a análise de documentos e a história oral. Neste momento, são apresentadas algumas considerações, que são resultado de pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: história da educação, história cultural, Colégio Regina Coeli, culturas escolares.

Introdução

A pesquisa “História do Colégio Regina Coeli: De Escola Confessional à Escola Comunitária (1948-1980)”, que está sendo desenvolvida e deu origem a esse trabalho, surgiu do desejo de narrar a história do Colégio Regina Coeli. Foi motivada pela percepção de não existirem trabalhos específicos da história das instituições de ensino de Veranópolis e por se constituir em um trabalho historiográfico inédito.

A escolha da instituição e o recorte de tempo delimitado têm como intuito buscar respostas sobre as causas e consequências da transição de uma escola confessional católica para uma escola comunitária. O desenvolvimento de tal pesquisa possibilitará a sistematização de um estudo para a comunidade veranense, narrando a história de uma escola que possui um papel significativo na educação do município e da região, em diferentes épocas e contextos.

O objetivo do estudo é produzir uma narrativa sobre a história do Colégio Regina Coeli, nos anos de 1948 a 1980, localizado em Veranópolis, buscando analisar as motivações e possíveis transformações decorrentes da passagem de uma escola confessional para uma comunitária, atentando para as culturas escolares. Para tal, está sendo construído um corpus empírico documental a partir da pesquisa de fontes do acervo escolar, das memórias e dos documentos relacionados ao objeto de estudo.

A delimitação de 1948 a 1980 é proposta, pois, diante do percurso histórico da escola Regina Coeli, que compreende o período de 1917 aos dias atuais, fica inviável desenvolver a investigação de toda a história da instituição. A escolha está relacionada a fatos importantes, sendo demarcado o ano de 1948 para o início do estudo, pois foi neste ano que o prédio do colégio foi inaugurado e partir deste momento, a escola passa a denominar-se Regina Coeli. A data limite de 1980 foi pensada levando-se em

consideração dados sobre a direção da escola ao longo dos anos. Depois de ter passado da condição de confessional católica¹ para comunitária² em 1969, a direção da escola continuou sendo administrada por Irmãs de São José até o ano de 1976. A partir de 1977 a escola passou a ser dirigida por leigos³, tendo tido dois diretores até 1980.

É importante destacar que em Veranópolis não existem mais escolas confessionais, pois houve transformação ou fechamento de tais escolas, seja das Irmãs de São José ou dos Irmãos Maristas. Além do Colégio Regina Coeli, o município possui mais duas escolas comunitárias, administradas por diferentes associações: Colégio Evolução e Colégio Agrícola de Veranópolis. Desses, sendo o Colégio Regina Coeli o que passou do status de escola confessional católica para comunitária, se mostra propício estudar sua história e as possíveis transformações nas suas culturas escolares.

A pesquisa está ancorada na perspectiva da História Cultural e está sendo desenvolvida com base em documentos e sujeitos relacionados à educação e à instituição de ensino Regina Coeli.

A perspectiva da História Cultural⁴ permite pensar em novos objetos, novas fontes e problemas, torna possível o desenvolvimento de um projeto de pesquisa próximo a uma realidade vivenciada, permeada por experiências subjetivas, cheia de significado pessoal e cultural.

A partir da escolha do objeto de pesquisa e dentro da linha de História da Educação, são consideráveis as contribuições de Burke, Ginzburg, Le Goff, Chartier e Pesavento. Diante do percurso histórico da instituição e dos documentos disponíveis para a pesquisa se fará necessário utilizar recortes de sua história, pois não é possível contemplar todos os aspectos e tempos históricos em uma única pesquisa. Para tanto, pautada nos pressupostos da História Cultural, o estudo considera as incompletudes, as impossibilidades, os diferentes discursos, percebendo a cultura como um conjunto de signos e significados construídos e vivenciados pela sociedade.

Burke (1992), ao diferenciar a história tradicional da Nova História, afirma que esta última abre a possibilidade de analisar a estrutura de diferentes objetos de estudo, presentes na vida cotidiana, passando a existir interesse por toda a atividade humana. Uma consideração pertinente é que além de tudo ter história, os conhecimentos construídos, narrados e perpassados são selecionados pelos indivíduos. Sendo assim, não existem verdades absolutas e nem uma única verdade a respeito dos acontecimentos.

Para melhor entender a História Cultural, podemos recorrer aos conceitos centrais explicitados por Pesavento (2005). Os conceitos de representação, imaginário, narrativa,

¹ Escola Confessional Católica refere-se à escola administrada por congregações religiosas. O colégio em estudo era dirigido pela Congregação das Irmãs de São José.

² A definição de “escola comunitária” é utilizada para explicitar uma nova forma de organização, em que o CECOVEA (Centro Comunitário Veranense da Educação e Assistência) assume a administração da escola. O CECOVEA, de acordo com seu estatuto, “é uma entidade educativa, social, assistencial, cultural e desportiva de caráter filantrópico” (Art. 1º, p. 1). A Entidade é sem fins lucrativos e não distribui resultados. De acordo com o Artigo 7º, a entidade não remunera, nem concebe vantagens ou benefícios aos seus integrantes, com exceção da diretoria da Escola. (Estatuto, p.2).

³ A denominação de leigos é utilizada para os indivíduos que não são ordenados na Igreja Católica.

⁴ A História Cultural também é chamada de Nova História ou Nova História Cultural, porque apresenta uma nova forma de trabalhar a cultura. De acordo com Pesavento, “trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelo homem para explicar o mundo”. (2005, p.15).

ficção e sensibilidade reorientam a pesquisa em história e, conseqüentemente, a postura do historiador. Chartier também desenvolve os conceitos de representação, narrativa e de ficção ao considerar a “história como escrita, compartilhando com a ficção seus procedimentos narrativos, e como representação de um passado que já não é, mas que foi” (2001, p.165).

Os conceitos apresentados, por Chartier e Pesavento, se inter-relacionam e são determinantes na construção de histórias a partir da perspectiva cultural. Por isso, é possível afirmar que influenciam o historiador no processo de acesso e narração do passado, desde o momento de escolha do tema, formulação de perguntas e hipóteses, até a seleção das fontes, análise e expressão dos resultados.

Outro conceito central na construção da pesquisa citada é o de cultura escolar, que é apresentado e discutido por diferentes autores. Dominique Juliá, Viñao Frago, Diana Gonçalves Vidal e Augustín Escolano Benito, contribuem para reflexões acerca do tema. André Chervel e Jean Claude Forquin, também apresentaram discussões importantes para entender o conceito.

Apesar de muitos autores utilizarem o conceito no singular, neste trabalho o termo cultura escolar é utilizado plural, pois em diferentes instituições, ou na mesma instituição, permeiam diferentes culturas, que têm influências dos tempos, espaços e sujeitos que estão inseridos no ambiente escolar. Viñao Frago prefere utilizar o termo “culturas escolares”, pois, de acordo com Vidal (2005, p.35), “além de abarcar as mais diversas dimensões do cotidiano da escola e de se desfolhar sobre a sociedade, a cultura escolar para o autor, variava também de acordo com a instituição investigada”.

Faria Filho (2002) afirma que a cultura escolar permite “articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chave que compõe o fenômeno educativo tais como os *tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares*” (p.17). O autor se refere à estratégia do espaço escolar, onde a defesa de um espaço específico para escolarização pode ser entendida, como “uma busca de dotar a instituição escolar de um lugar *próprio*, na cena social, possibilitando-lhe definitivamente distinguir-se da casa, da igreja e da rua e, por conseguinte, das culturas e das sensibilidades que por aí circulam” (p. 18). A busca por um local adequado para o Colégio Regina Coeli, assim como a construção de um prédio específico para a escola, demonstra essa preocupação.

Escolano (1998) se refere à arquitetura escolar⁵ e, através de suas considerações, é possível levantar uma série de hipóteses a respeito da pesquisa que está sendo realizada. Uma reflexão que emergiu diz respeito à troca de nome da escola, objeto desse estudo, que mudou a partir do momento em que passou a ter um prédio próprio, construído especificamente para tal.

Para a realização da pesquisa está sendo utilizada como referência metodológica a análise documental, que permitirá conhecer os documentos que representam o passado e, como afirma Pesavento (2005), possibilitará transformar “os vestígios do passado em fonte ou documento, mas é preciso fazê-los falar”. (p.63)

⁵ Para o autor a arquitetura escolar “pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta”. (Escolano, 1998, p. 45).

Le Goff (1994) define, diferencia e aproxima os conceitos de documento e monumento⁶, apresentando também contribuições importantes sobre o papel do historiador. Considerando suas ideias relevantes para o desenvolvimento da pesquisa, estão sendo utilizadas estratégias de coleta de dados e análise de documentos disponíveis nos arquivos do Colégio Regina Coeli, buscando rastrear a historicidade da instituição. Os documentos referem-se aos regimentos escolares, estatutos, registros, atas de matrículas e de exames, jornais da escola, artigos de jornais municipais que citam o Colégio Regina Coeli, fotografias, e outras fontes escritas que vierem a ser encontradas na instituição de pesquisa.

Nas buscas já realizadas, encontraram-se regimentos, ofícios e descrições, porém merecem destaques as fotos, principalmente as encontradas em uma pasta que é alusiva ao cinquentenário da escola. Por isso, é importante mencionar que as fotos serão utilizadas como documentos na narração dessa história, podendo inclusive auxiliar na evocação da memória dos entrevistados.

As entrevistas estão sendo realizadas com sujeitos envolvidos na história da Escola, para auxiliar na compreensão dos tempos e espaços pesquisados. Assim, a história oral também é utilizada, já que nem tudo é registrado em fontes escritas, e estão sendo encontradas lacunas que dificultam a interpretação e narração da história do Colégio Regina Coeli.

Alberti (2005, p.155), auxilia na compreensão do papel da história oral ao afirmar que ela “permite o registro de testemunhos e o acesso a histórias dentro da história” e, dessa forma, amplia as possibilidades de interpretação do passado”. A autora também expressa as possibilidades da história oral: “Uma das principais riquezas da História oral está em permitir o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas”. (p.65).

A História oral permite conhecer as diversas histórias inseridas dentro dos acontecimentos e vivências, e no caso deste estudo, dentro da história do Colégio Regina Coeli. As entrevistas, que podem reforçar os indícios encontrados nas fontes escritas, estão sendo realizadas com indivíduos que presenciaram a transição de uma escola confessional católica para uma escola comunitária, assim como com sujeitos que conhecem aspectos relevantes da instituição, como, por exemplo, diretores que atuaram depois da transição. Sendo assim, os entrevistados são professores, ex-professores, Irmãs de São José, ex-alunos, ex-diretores e direção atual. Com isto, será possível conhecer as narrativas de representantes dos diferentes grupos que constituíram e constituem a história do Colégio Regina Coeli.

Os entrevistados são sujeitos que participam ou participaram da história do colégio, em diferentes papéis. Dependendo do papel desempenhado na instituição há um roteiro de entrevista diferenciado, que é utilizado apenas para nortear o diálogo entre entrevistador e entrevistado. As entrevistas são abertas, temáticas e tem o objetivo de

⁶O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (1994, p.545).

buscar informações sobre a participação, o testemunho e as concepções a respeito do Colégio Regina Coeli.

Através da utilização dos indícios e documentos rastreados, referente ao período de 1948 a 1980, está sendo realizada uma análise da cultura escolar, atentando para os diferentes aspectos que a constituem e buscando responder às questões sobre a história da instituição, incluindo comunidade escolar, espaço e tempo, arquitetura, procedimentos e normas. A partir da coleta de informações, de acordo com Bacellar (2005, p.71), o historiador “já pode cotejar informações, justapor documentos, relacionar texto e contexto, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanências e produzir um trabalho de História”, através da análise e interpretação das fontes.

Cenário histórico e primórdios da educação em Veranópolis

Na busca de referências a respeito da história de Veranópolis, encontram-se muitas lacunas devido às poucas obras relacionadas ao tema. Dentre as produções encontradas, destaca-se o Frei Rovílio Costa, por ter coordenado dois livros que narram aspectos importantes da história do município: *Povoadores das Colônias Alfredo Chaves, Guaporé e Encantado* (1997) e *Raízes de Veranópolis* (1998), organizado para comemorar o centenário do município. No primeiro consta a transcrição do *Livro-Tombo da Paróquia São Luiz Gonzaga da Colônia Alfredo Chaves*, que de acordo com o autor “tem por objetivo propor um documento contínuo de seus primórdios”. (p.17). Costa assinala a influência decisiva que a igreja teve sobre o destino dos imigrantes. (1997, p.17).

O Frei Dionísio Veronese também contribui para entender a história do município atrelada a um viés mais religioso, com a obra: *Colônia de Alfredo Chaves - Cem anos de história religiosa. 1886-1982. Centenário da Primeira Missa*, publicada em 1986.

Outra obra que merece ser citada é *História de Veranópolis*, de Geraldo Farina (1992), que narra a história do município desde os primórdios, apresentando uma visão geral de muitos aspectos e acontecimentos, mas por isso mesmo, sem muito aprofundamento. O livro *Alfredo Chaves e seus Imigrantes: Registro de Imigrantes na Colônia Alfredo Chaves de 1888 a 1896*, coordenado por Leia Heineberg, apresenta algumas informações do município providas do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (Documento SA 071, 3º Livro de Registro de Imigrantes, do Fundo Documental Imigração Terras e Colonização. Refere-se à ex-colônia Alfredo Chaves, hoje Veranópolis, de 1888 a 1892).

Em relação à história da educação do município, não existe nenhuma pesquisa específica. É possível encontrar apenas algumas considerações gerais, relatadas nos livros citados, e na dissertação de Mestrado de Marinello: *Quando o poeta toma partido: Literatura e Política em Mansueto Bernardi*, que apresenta as relações de Mansueto Bernardi com a educação do município, inclusive com as Irmãs de São José e o Colégio Regina Coeli.

A antiga colônia de Alfredo Chaves foi fundada em 1884, emancipada em 1898, e teve substituição do topônimo por Veranópolis em 02/01/1945. Farina (1992) tece uma breve narração do início da educação no município de Alfredo Chaves e descreve que a educação no município teve longa história, porém permeada por muitas deficiências.

Inicialmente surgiram algumas escolas particulares leigas, com aulas ministradas em italiano e até polonês. No final do século XIX foram criadas algumas escolas públicas subvencionadas pelo Estado ou Município. No entanto, é fato comprovado pelos Relatórios, que durante várias décadas o ensino ficava em segundo plano, embora o discurso dos responsáveis dissesse o contrário. Em várias administrações, o número de soldados da Guarda Municipal era maior do que o número de professores. (p.223).

A partir desse trecho, é possível perceber a dificuldade de se estabelecer escolas formais no município, principalmente quando se tratava da esfera pública. Fica claro que a educação não tinha a mesma importância que outros setores do município, e pelo número de soldados pode-se levantar a hipótese que uma das principais preocupações era a “manutenção da ordem”, aparecendo características de um Estado autoritário.

Nos “Ofícios e Circulares” do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (INSPETORIA ESPECIAL DE TERRAS E COLONIZAÇÃO - POA - 1888 - LATA 281 - MAÇO 11), a construção da Igreja e da escola são citadas conjuntamente:

Durante o anno proximo findo deo-se começo dos trabalhos para a constucção de uma Igreja e de uma escola, na sede da colonia Alfredo Chaves. A Igreja tem 36 metros de comprimento sobre 14 de largura, e a escola 25 metros de largura sobre 9 de comprimento. [...] É provavel que dentro de 40 dias a escola ache-se concluida. Com a escola dispendeu-se-la quantia de 10:000\$000R\$ que foi para esse fim designado⁷.

A primeira escola publica, subvencionada pelo Estado, tudo indica, de acordo com Farina (1992), que tenha sido criada no final do século XIX, “na qual Adolfo Pinheiro Guimarães Dourado, nomeado em 1904 foi um dos pioneiros dos professores. Substituído em 1906 pela esposa, a professora Julieta Ribeiro Dourado”. (p.223).

Farina (1992) ainda descreve que em 1901, o professor e historiador Eduardo Duarte fundou o Colégio Brasileiro, particular e leigo, que funcionava com internato e externato, para alunos do sexo masculino, e que esteve em atividade até o ano de 1914, quando seu diretor Eduardo Duarte, se mudou para Porto Alegre e a escola deixou de existir.

A escola mais antiga em atividade, citada por Farina (1992) é a Escola Estadual de 1º Grau Felipe dos Santos, criada com o nome de Grupo da Vila de Alfredo Chaves, e, até 2010, denominada de Escola Estadual de Ensino Fundamental Felipe dos Santos. De acordo com o autor é a “escola mais antiga em atividade permanente no perímetro urbano”, que teve como diretor o professor nomeado pelo Estado Adolfo Pinheiro Guimarães Dourado. (p.223) Inicialmente estava localizada em um prédio de madeira na Praça 15 de Novembro e em 1942, com recursos do Governo do Estado, foi construído o atual prédio, na Avenida Osvaldo Aranha, que abriu as suas portas no dia 1º de setembro de 1943. Em 2011, a escola foi municipalizada e passou a denominar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Felipe dos Santos.

⁷ O texto foi transcrito na linguagem original.

História do Colégio Regina Coeli

A pesquisa sobre a história do Colégio Regina Coeli, por estar sendo desenvolvida, no âmbito do mestrado, permite apresentar apenas algumas considerações parciais no presente texto. Para narrar tal história, faz-se necessário considerar a história da Congregação das Irmãs de São José, que é apresentada no livro “Irmãs de São José: resgatando aspectos da caminhada (1898-1998)”, escrito pelas Irmãs Helena Itália Moreschi e Maria Leônida Fávero, com a colaboração de outras Irmãs.

De acordo com as Irmãs (1998), o movimento que deu início à Congregação das Irmãs de São José ocorreu no século XVII, na cidade de Le Puy-en-Velay, na França, quando São Francisco de Sales (1567-1622) idealizou uma instituição religiosa feminina com o objetivo de se dedicar a obras de caridade. Como a Igreja não aceitava que religiosas vivessem fora do claustro, constituiu-se a Instituição das Irmãs Visitandinas com estrutura monástica.

Mas foi o jesuíta Pe. Jean Pierre Médaille que fundou o “Pequeno Projeto” que deu início à Congregação das Irmãs de São José, que tinha como objetivo: “organizar grupos, constituídos de três, quatro, ou seis mulheres, geradores de vida, zelosos da glória do Pai e do serviço ao próximo, realizando a união entre si, com todas as pessoas e com Deus”. (1998, p.14). O Projeto foi se solidificando e se transformando em uma comunidade de vida ativo-contemplativa, a serviço da caridade, dirigida ao povo. Com o aumento de participantes no Projeto, Padre Médaille expôs o desejo de fundar uma congregação para o bispo Mons. Henrique de Maupas de Le Puy-en-Velay. O Bispo concretizou o sonho, nascendo assim, em 15/10/1650 a Congregação das Irmãs de São José.

O Padre Grazziotin, em seu trabalho intitulado “Pressupostos da Prática Educativa na Diocese de Caxias do Sul - 1934 a 1952”, ao descrever sobre a participação da igreja católica na educação em Caxias do Sul, faz referência à chegada das Irmãs de São José na região sul. A instalação da Congregação das Irmãs de São José em Veranópolis deriva do mesmo movimento.

O pesquisador narra as influências da vinda das congregações religiosas para o sul do país, quando Dom Cláudio José Ponce de Leão esteve à frente do bispado do Rio Grande do Sul, de 1890 a 1912. Dom Cláudio preocupou-se com o grande número de imigrantes europeus que chegavam ao estado, devido ao movimento romano de Restauração Católica, e contava com um número reduzido de religiosos para o atendimento pastoral e para os aspectos educativos e catequéticos.

Por outro lado, de acordo com Grazziotin (2010) houve o fechamento e desapropriação de escolas de congregações religiosas que atuavam na Europa, pois os governantes começaram a priorizar o ensino laico e estatal. Aliando as necessidades da região, de um acompanhamento social e religioso mais efetivo para os imigrantes, e o fechamento ou desapropriação de escolas confessionais católicas, Dom Cláudio convidou as congregações religiosas que se sentiam perseguidas para se instalarem no Rio Grande do Sul.

De acordo com as Irmãs Helena Itália Moreschi e Maria Leônida Fávero, existiam apelos de diferentes pessoas, inclusive do Bispo Cláudio, para que as Irmãs de São José viessem para o Brasil, e mais especificadamente para a região sul. Em 1898, quatro Irmãs foram enviadas ao Rio Grande do Sul. Chegaram ao povoado de Conde d’Eu (hoje

Garibaldi) em 23/12/1898. “Foram as primeiras religiosas a pisar o solo da serra gaúcha e a quarta Congregação no Rio Grande do Sul”. (1998, p.37).

A principal meta das Irmãs era a Educação. Em 16/01/1899, fundaram a escola de São José em Conde d’Eu. A partir de então, foram fundadas escolas em diferentes localidades do Rio Grande do Sul: em Antônio Prado (1900), em Caxias do Sul (1901), em Flores da Cunha (1901), em Veranópolis (1917), dentre outras.

Uma década após a chegada das Irmãs de São José no Estado, elas possuíam Conventos e Casas de Ensino em Garibaldi, Antônio Prado, Caxias do Sul, Porto Alegre e Vacaria. (Fávero, in Costa, 1998, p.395).

As Irmãs de São José chegaram a Veranópolis (na época denominada Alfredo Chaves) no dia 29/01/1917, onde iniciaram seu trabalho no campo da Educação. Eram quatro Irmãs, que estavam no município e que fundaram o Colégio Regina Coeli, administrando-o até 1969, momento em que passou a ser considerado colégio comunitário. Essa definição é assumida, pois a escola passa a ser administrada pelo CECOVEA (Centro Comunitário Veranense da Educação e Assistência), que foi formado para administrar o colégio dos Irmãos Maristas e a Escola Regina Coeli. Criado pela comunidade em 1969, para assumir dois educandários: a Escola Normal Regina Coeli e o Ginásio, e a Escola Divino Mestre. (Fávero, 1998, p.400)

Ainda de acordo com Fávero, como o número de alunos foi aumentando progressivamente, tornou-se necessário um novo local. Por isso, a Congregação adquiriu o prédio da Intendência (Prefeitura Municipal), citado no Livro Tombo nº 1, p. 43: “*para a instalação definitiva do Collegio São José. O prédio tinha imensas vantagens; vasto quintal, água, boa casa, facilidades se der aumentada, numa situação isolada perto da Igreja*”. (Fávero in Costa, 1998, p. 396) Mais tarde, em 30/05/1948, com um novo prédio, o Colégio São José, “como preito de louvor e gratidão à Rainha do Céu, passou a chamar-se Regina Coeli”. (Fávero, 1998, p. 396).

De acordo com Farina (1992), na entrada do edifício foi colocada uma placa com os seguintes dizeres:

Ginásio Regina Coeli. Este educandário das Irmãs de São José foi construído pelo Engenheiro Hermínio Lima da Silva, por iniciativa da Comissão Pró-Ginásios de Veranópolis, da qual foi presidente Mansueto Bernardi, secretário Mansueto Dal Pai e tesoureiro Gomercindo Carlos Roehe. Era Provincial Madre Felicidade e diretora da Escola Madre Jeane Aimée. Foi inaugurado pelo governador Walter Jobim e bento pelo Bispo Diocesano Dom José Baréa no dia 30.05.48. Déo Gratias. (p.230).

A Comissão Pró-Ginásios, presidida por Mansueto Bernardi, foi organizada porque Veranópolis “carecia de maior espaço para o crescente número de rapazes e moças de famílias abastadas que pretendiam cursar o Ginásio” (Farina, 1992, p.229). Nesta época, estavam em funcionamento no município o colégio São Luiz Gonzaga, dos Irmãos Maristas e o Colégio São José. De acordo com Costa (1998), tal comissão foi constituída com o objetivo de reformar o prédio dos Irmãos Maristas (para o ensino secundário masculino) e construir o Ginásio Regina Coeli (para as meninas).

Em 1954, a Escola passou a ser denominada de Escola Normal Regina Coeli, pois foi criado o curso de Formação de Professoras Primárias e Pré-Primário. Em 1969, com o

número reduzido de Irmãs de São José e de Irmãos Maristas, a comunidade assumiu os dois educandários: a Escola Normal Regina Coeli e o Ginásio, e a Escola Técnica Divino Mestre. Para tal, foi criado o CECOVEA (Centro Comunitário Veranense da Educação e Assistência). A partir de então os colégios começaram a trabalhar com turmas mistas. (Pessin, in Costa, 1998).

O Centro Comunitário Veranense da Educação e Assistência é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que não remunera seus dirigentes voluntários. Tais dirigentes são eleitos pelo Conselho Deliberativo, que é composto por pais, alunos maiores, e eventualmente por colaboradores aprovados por Assembleia Geral.

O conselho Deliberativo é composto por doze conselheiros, dentre eles um conselheiro indicado pela Prefeitura Municipal, o Presidente do Círculo de Pais e Mestres, representantes do corpo docente, discente e funcionários. Este colegiado elege a Diretoria composta de quatro cargos (presidente, vice-presidente, tesoureiro e secretário) e o Conselho Fiscal composto de três membros titulares e três suplentes, para mandato de dois anos.

Conclusão

As considerações apresentadas correspondem a resultados parciais de uma pesquisa que está sendo desenvolvida. As buscas por documentos a respeito do Colégio Regina Coeli continuam, já tendo sido encontrado registros importantes que permitem construir uma narrativa da história da escola. Os principais documentos encontrados referem-se a fotos, atas de exames, registros de matrículas, atas de visitas, dentre outros. Até o presente momento, foram encontradas mais informações em relação aos primeiros anos de funcionamento da escola. Talvez, por isso, ainda seja necessário fazer reajustes no recorte de tempo proposto para a pesquisa.

As atas de matrículas informam qual era o perfil dos alunos matriculados, permitindo observar também o momento e as séries em que as turmas começam a ser mistas⁸, já que nem sempre o foram. Os registros das visitas de inspeção, de autoridades da educação e da comunidade educativa, fazem menção a aspectos positivos em relação à inserção da escola na comunidade, o papel e o trabalho desenvolvido na educação do município.

A busca por documentos e a realização de entrevistas, está possibilitando a construção da narrativa da história do Colégio Regina Coeli. Apesar da pesquisa não estar concluída, já é possível perceber a relevância dos dados obtidos para a compreensão da cultura escolar do município de Veranópolis. Considerando que não há estudos historiográficos sobre a educação do município de Veranópolis, pode-se considerar a originalidade dessa proposta. Sendo assim, o desenvolvimento dessa pesquisa se mostra relevante à comunidade veranense, pois deixará registros da história de uma escola que contribuiu, e continua contribuindo, com a educação de muitos cidadãos do município. Os resultados poderão contribuir para o entendimento da educação, transcendendo assim sua relevância para além do município de Veranópolis, auxiliando na compreensão da historicidade da região e do Estado.

⁸ Compostas por alunos do sexo masculino e feminino.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Fontes Oraís: Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155 - 202.
- ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL - Inspetoria Especial de Terras e Colonização: *Ofícios e Circulares*. Porto Alegre: LATA 281, MAÇO 11, 1888.
- BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 23- 79.
- BURKE, Peter. Abertura: A nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). *A Escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p. 7-37.
- CHARTIER, Roger. Epílogo. As práticas da história. In:_____. *Cultura Escrita, Literatura e História: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, 161 a 186.
- COSTA, Rovílio (Org.) *Povoadores das Colônias Alfredo Chaves, Guaporé e Encantado*. Porto Alegre: EST Edições, 1997.
- COSTA, Rovílio (Org.). *Raízes de Veranópolis*. Porto Alegre: EST, 1998.
- ESTATUTO DO CENTRO COMUNITÁRIO E VERANENSE DE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA - CECOVEA. Veranópolis, 07/04/2010.
- ESCOLANO, Antonio. Arquitetura como Programa. Espaço-Escola e Currículo. . In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: 1998, p.19-57).
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: *Lopes, Alice Casimiro & Macedo, Elizabeth*. (Orgs.) Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-71.
- FARINA, Geraldo. *História de Veranópolis*. Veranópolis: SMED, 1992.
- FÁVERO, IRMÃ MARIA LEÔNIDA. *Irmãs de São José no campo religioso, cultural e social*. In: Costa, Rovílio (org.). *RAÍZES DE VERANÓPOLIS*. Porto Alegre: EST. 1998, pp. 395-399.
- FRAGO, Antonio Viñao. Introdução. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: 1998, p. 7-17.

GRAZZIOTIN, Roque M. B. *Pressupostos da Prática Educativa na Diocese de Caxias do Sul-1934 a 1952*. 2010, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.

HEINEBERG, Leia (Coord.). *Alfredo Chaves e seus Imigrantes: Registro de Imigrantes na Colônia Alfredo Chaves de 1888 a 1892*. Arquivo Histórico do Rio Grande Do Sul. Coleção Fontes. Porto Alegre: Edições EST, 1995.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In:_____.*História e Memória*. 3ª ed. Trad. de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. Campinas: Editora UNICAMP, 1994, p. 535 -539.

MARINELLO, Adiane Fogali. *Quando o poeta toma partido: literatura e política em Mansueto Bernardi*. 2005, 187f. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.

MORESCHI, Helena Itália & FAVERO, Maria Leônida (Orgs.). *Irmãs de São José no Rio Grande do Sul: Resgatando aspectos da Caminhada (1898-1964)*. Porto Alegre: La Salle, 1998.

PESAVENTO, Sandra Jatáhy. *História & História Cultural*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PESSIN, Dalino. Regina Coeli: 80 anos de história na educação de Veranópolis. In: Costa, Rovílio (Org.). *Raízes de Veranópolis*. Porto Alegre: EST, 1998, pp. 399-401.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VERANÓPOLIS. Site: www.veranopolis.rs.gov.br

VERONESE, Frei Dionísio. *Colônia de Alfredo Chaves - Cem anos de história religiosa. 1886-1986. Centenário da Primeira Missa*. Canoas: La Salle, 1986.

VIDAL, Diana. *Culturas Escolares: Estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, fina do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação).

“COM A PALAVRA DOM JOÃO BECKER”: A REVISTA UNITAS COMO POSSIBILIDADE DE DIFUSÃO DOS IDEAIS CATÓLICOS SOBRE A EDUCAÇÃO

Cláudia Regina Costa Pacheco
Instituto Federal do Rio Grande do Sul, campus Ibirubá
claudiareginapacheco@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre o conceito de educação visto a partir do ideário católico difundido através da Revista Unitas, no período de 1913 a 1946. O periódico fundado pelo arcebispo metropolitano Dom João Becker no ano de 1913 era destinado ao clero e tinha como principal objetivo unir os sacerdotes e defender a doutrina católica num período marcado pela reestruturação da Igreja Católica. Este artigo divide-se, sobretudo, em três partes. A primeira parte apresenta a trajetória de D. João Becker, destacando sua ação protagonista na história da Igreja Católica Sul-Rio-Grandense; a segunda, analisa a Revista Unitas como espaço de divulgação dos ideais católicos e reafirmação do catolicismo. E, por fim, a terceira parte, enfatiza o conceito de Educação veiculado nos textos da Revista Unitas.

Palavras-chave: Dom João Becker, Revista Unitas, ideais católicos, educação.

Palavras Iniciais

O presente trabalho tem como principal objetivo apresentar algumas considerações sobre o conceito de educação veiculado nos textos da Revista Unitas, no período de 1913 a 1946. Fez-se uso de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, cuja principal fonte foi o periódico católico da Arquidiocese de Porto Alegre-RS - Revista Unitas. Esta Revista, cujo público-alvo eram os sacerdotes, configurou-se no principal veículo de divulgação do ideário católico na época. A Revista fundada em 1913, pelo então arcebispo metropolitano D. João Becker foi reflexo de todo um programa de restabelecimento e reestruturação da Igreja Católica.

Influenciado por princípios ultramontanos, D. João Becker foi um dos mais participativos arcebispos na missão de reestruturar a instituição Igreja Católica num cenário de adversidades aos dogmas e crenças católicas. O uso da palavra escrita, por meio da escrita de cartas pastorais e da fundação da Revista Unitas foram estratégias por ele utilizadas visando inculcar normas e regras católicas tanto aos membros da hierarquia da Igreja quanto aos seus fiéis.

Para melhor compreendermos como se estruturou essa estratégia de D. Becker, faz-se necessário, conhecer um pouco de sua trajetória, além de entender a importância da imprensa nesse contexto de fundação da Revista Unitas. Por fim, a educação é percebida como categoria fundamental para entendermos os ideais católicos defendidos pelo arcebispo através dos textos veiculados na Revista.

1. Dom João Becker: o estrategista

Nascido em 24 de fevereiro de 1870, na Alemanha, em Sankt Wendel, D. João Becker vem para o Brasil ainda pequeno com oito anos. Sua família imigrou para o Rio Grande do Sul fixando residência no Vale do Caí. Pelo que se sabe, D. João se esforçava em esquecer seu passado na terra natal. Quando questionado sobre seu lugar de nascimento, respondia que havia nascido em São Vendelino, distrito do município de Montenegro - RS/Brasil.

De acordo com Gertz (2011), ao contrário do que se poderia imaginar, não estava D. João traduzindo o nome do local de seu nascimento para o português. O que fazia, de fato, era praticar uma bem consciente distorção histórica. Para as posições que adotou ao longo da vida, não convinha admitir que nascera na Alemanha, pois isso o transformaria em mero brasileiro “adotivo”. Tentava negar sua nacionalidade alemã em nome da defesa de um patriotismo brasileiro exacerbado. Nesse sentido, não foram poucas as vezes que D. João requisitou um tradutor para dialogar com alemães, mesmo sendo o alemão sua língua materna.

No ano de 1896 foi ordenado presbítero por Dom Cláudio na capela do Seminário Diocesano de Porto Alegre. De imediato já foi colocado à frente da Capela do Menino Deus, modesta paróquia de Porto Alegre. Ainda jovem sacerdote, de aparência frágil e delicada, D. João foi perseverante na sua tarefa, tornando a simples Capela uma paróquia proeminente em fervor religioso. A frequência aos sacramentos, o ensino do catecismo, a assistência aos moribundos, a preparação e publicação de um livrinho de piedade - “O Menino Deus”-, a reforma da modesta capela em espaçosa matriz, foram alguns dos muitos resultados obtidos pela ativa atuação de D. Becker.

Passados doze anos de administração da Capela do Menino Deus, no ano de 1908, seguindo as ordens de seus superiores, D. Becker assumiu a Diocese de Florianópolis. Seu ativo desempenho continuou em Florianópolis, percorrendo a vasta diocese procurava conhecer, questionar e ensinar. Dom João Becker foi o primeiro bispo diocesano de Florianópolis, permanecendo nesta função até 1912, quando D. Joaquim Domingues de Oliveira foi eleito.

Em 1912, D. Becker deixa a Diocese de Florianópolis e assume o lugar de Dom Cláudio Ponce de Leão na Arquidiocese de Porto Alegre. Dom Becker foi o segundo arcebispo do Rio Grande do Sul, tendo sido criada a Província Eclesiástica no Estado em 1910, passando Porto Alegre a ser Arquidiocese.

Na arquidiocese de Porto Alegre muitas foram as suas obras, dentre elas temos: a criação de muitas paróquias, a visita canônica a toda a Arquidiocese, a instalação do Cabido Metropolitano e a escrita e publicação de 34 Cartas Pastorais.

Dom João foi considerado um excelente orador, apreciado por muitos pela adaptação de seus discursos aos seus ouvintes. Discursos orais impressos para chegar ao alcance de mais fiéis. De acordo com o padre José Artulino Besen (2008), em sua trajetória D. Becker destacou-se pela piedade e pelo zelo na ação pastoral. Era visto por muitos como homem de reputação ímpecável, caráter ilibado e extrema gentileza.

D. Becker enfrentou com prudência e habilidade os novos momentos experienciados pela Pátria. Isaia (1998) observa que o pensamento político da Arquidiocese foi encarado como integrante do elenco de propostas autoritárias surgidas no período. Nas décadas de 1930 e 1940, o catolicismo romanizado, ao mesmo tempo em que centralizava as

decisões na figura do Papa, reforçava a autoridade do bispo sobre sua diocese. Constituiu-se numa época de extrema centralização das decisões na pessoa do bispo, cuja forma de pensar, posicionar-se frente aos problemas do momento e encarar sua atividade episcopal tinham um peso decisivo e definidor.

Dom João expressava seu posicionamento, sobretudo, através da palavra escrita nas suas famosas Cartas Pastorais. Nelas D. Becker buscava construir uma linha argumentativa, declarando suas posições, com o que tentava incutir em seus seguidores o que era certo e errado, seguindo os princípios católicos.

Suas Cartas Pastorais formam um "corpus" documental extremamente importante e inigualável em se tratando do episcopado brasileiro do período. Nelas, o arcebispo aborda uma diversidade enorme de assuntos, que iam da política partidária à saúde pública, evidenciando a preocupação em explicitar o magistério católico frente a uma sociedade cada vez mais complexa (ISAIA, 2009, p. 03).

As cartas pastorais apresentavam um preceito magisterial, eram consideradas um dos instrumentos pelos quais a Igreja Católica poderia atualizar o seu quadro e se posicionar frente à emergência dos problemas sociais; volumosas, eram vendidas como livros de leitura e instrução.

Dom João Becker buscou através dos mais diferenciados instrumentos reafirmar o catolicismo, ressaltando a importância da Igreja Católica frente ao poder político e social. Procurou fortalecer a instituição eclesial internamente, através de uma formação ortodoxa dos sacerdotes, à qual o comprometimento e a responsabilidade com a doutrina católica e a recristianização da sociedade eram elementos essenciais.

Como grande articulador que foi, D. Becker não deixava passar nenhum momento importante da vida regional e nacional sem dar a sua palavra e reforçar a importância da Igreja à sociedade.

Na constituição do discurso religioso católico brasileiro, D. João foi bastante comprometido em estabelecer uma relação entre a atuação política e o magistério da Igreja. Cabe salientar que no seu exercício doutrinário burocrático eficiente ele sempre enfatiza o processo de romanização da Igreja Católica sul-rio-grandense, através de seus contratos estabelecidos com os diferentes poderes constituintes na sociedade.

Entre manifestações de apoio, contratos e alianças, D. Becker estruturava seu plano de ação. Seu discurso, produção intelectual e atuação foram extremamente decisivos no panorama histórico da época. Como estrategista político, D. Becker teve grande importância na realidade estadual, sobretudo, durante o período castilhistas e o governo de Borges de Medeiros. Seu engajamento contribuiu e muito para o predomínio do Partido Republicano Rio-Grandense.

O contexto histórico, sócio-econômico e político no qual D. Becker esteve inserido precisa ser levado em consideração para que compreendamos o que representou a figura do arcebispo. Além disso, a sua origem, idiosincrasias e trajetória também influenciaram no seu agir ao longo dos seus 76 anos de vida, sendo 34 anos no comando da Arquidiocese Metropolitana de Porto Alegre.

D. João foi organizador da vida prática, fundando Revistas (*Liga Sacerdotal* e *Unitas*), publicando suas Cartas Pastorais (05 Cartas em Florianópolis - SC e 34 em Porto Alegre - RS), atuando ativamente na vida política, tanto no âmbito estadual, quanto

nacional. Sua atuação intervinha, diretamente, sobre o modo de vida e sobre os processos de formação das novas gerações - fato este que reafirmava o papel da Igreja Católica sul-rio-grandense.

Ao fazer a leitura dos diferentes documentos do período de D. João Becker, ler trabalhos que foram realizados *por* e *sobre* ele, pude reconhecer diversas faces de um mesmo arcebispo metropolitano. Sua trajetória é vista de modo diferenciado pelos diversos estudiosos. D. João foi um homem de seu tempo, representou todo um período de grandes transformações. Não cabe aqui definir se foi um homem bom ou mau, mas o que ele representou à sua época e ao catolicismo sul-rio-grandense.

Dom João Becker teve na imprensa uma grande aliada, no sentido de propagar o seu discurso. É por esse motivo que são tecidas, na sequência, algumas considerações sobre a imprensa católica e sua relevância à implementação do projeto católico sul-rio-grandense.

2. Revista Unitas: a imprensa católica e suas possibilidades

A caracterização da Revista Unitas se faz necessária, percebendo-a nas suas peculiaridades, analisando-a pelo que foi e o que representou no período de 1913 (ano de sua fundação) a 1946 (ano de falecimento de D. João Becker). Propondo-se modesta e despretensiosa - nas palavras do próprio Dom João Becker, fundador e responsável pela publicação -, a revista buscou se constituir numa abundante fonte de informações, avisos, ordens e leituras, que seriam para o clero de real necessidade e indiscutível valor. A criação da Revista Unitas se configurou em mais uma estratégia utilizada pelo arcebispo D. Becker para divulgar o ideário católico e unir o clero.

A imprensa foi um dos instrumentos essenciais para a Igreja Católica defender sua doutrina e reafirmar o seu papel junto à sociedade, num período marcado pela romanização da Igreja Católica. Através da imprensa foi possível disseminar os ideais e princípios católicos entre os mais diferentes públicos, no caso específico da Revista Unitas a ideia foi justamente unificar a ideologia do clero, padronizando decisões e até mesmo formas de pensar. A imprensa católica foi vista como uma aliada na restauração social, informando sobre os principais acontecimentos e as posições a serem tomadas em defesa da Igreja Católica.

A imprensa possibilitou maior estreitamento entre Igreja Católica e Estado, assim como com a sociedade brasileira, tendo em vista o número reduzido de católicos praticantes. A importância deste veículo estava também na necessidade de unir o clero, tendo em mente que os sacerdotes eram oriundos de várias nacionalidades e estavam espalhados em diversos lugares distantes da arquidiocese.

Historicamente, conforme afirmou Giolo (2008), a Igreja Católica, sobretudo, no Rio Grande do Sul, era uma instituição fraca até os anos finais do regime imperial. Diferente de outras Províncias centrais do Brasil, a Igreja Gaúcha permaneceu completamente esquecida. O autor observa que nenhum seminário, colégio, ou ação missionária foi minimamente organizado. Segundo ele, a primeira diocese só foi criada em 1848, visando apagar os resquícios do cisma rio-grandense.

Cabe ressaltar que a Igreja Católica só foi se reestruturando com o tempo, uma vez que o primeiro episcopado de Dom Feliciano Prates não ocasionou grandes

repercussões. Foi a partir dos episcopados de D. Sebastião Dias Laranjeira, D. Cláudio José Gonçalves Ponce Leão e D. João Becker que a instituição assumiu novas atuações.

A Revista *Unitas* se constituiu à época em importante publicação que consolidou alguns ideais católicos, unindo ideologicamente o clero. Publicada inicialmente de dois em dois meses, a revista apresentava diferentes seções que contemplavam: os Actos da Santa Sé, O Governo do Arcebispado, Seção Doutrinária, Seminário Provincial, *Chronica Nacional*, *Echos do Estrangeiro*, *Variedades*, *Necrologia*, *Notas Bibliográficas*, entre outras.

Sobretudo nas Seções Doutrinárias é interessante destacar todo um discurso direcionado à inculcação de idéias através de temas diferenciados, enfatizando aspectos educacionais e pedagógicos que permeavam os textos, além das influências dos conflitos de guerra na doutrina cristã e as possíveis repercussões na educação.

Sendo a revista destinada ao Clero, buscava a união dos sacerdotes e a consolidação dos ideais cristãos. Nesse mesmo texto, pode-se observar um pouco do que a religião católica enfrentava no período e quais eram as expectativas da Igreja.

a hora amargurada por que passa a christandade, a todos affecta, e as dificuldades acarretam faltas de compromissos, amigaveis, aliás. Entretanto, breve, hão de sorrir melhores dias, e tudo se ha de applainar (REVISTA UNITAS, 1915, p. 01).

Ao analisar os exemplares da Revista *Unitas* no período de 1913 a 1946, constata-se certa inconstância no número de exemplares publicados por ano. Nos anos de 1913 e 1914, por exemplo, a revista publicou 06 exemplares englobando os 12 meses de seu Ano I de publicação. Já no Ano II, em 1915, foram publicados 10 exemplares reunindo os 12 meses. No ano de 1916 e no período de 1920 a 1938 foram publicados um exemplar para cada mês do ano em questão. Uma peculiaridade da revista é que, ao longo de cada ano, as páginas eram contadas do primeiro até o último número do ano, não havendo reinício da numeração a cada nova revista publicada. A numeração somente iniciava no começo de cada ano das edições.

A importância deste periódico e de seus escritos auxiliou em toda uma movimentação por parte da Igreja no sentido de uma reconstrução institucional frente a um novo paradigma - o republicano. É fascinante pensar num movimento em que todos os indicativos eram contrários a um desenvolvimento da Igreja Católica. Ela perde suas regalias junto ao Estado, mas consegue reverter esta situação de forma não só a se manter enquanto instituição, mas também ampliar e aperfeiçoar sua corporação.

De acordo com Miceli (1988), frente à perda do seu monopólio em matéria religiosa, a Igreja, estrategicamente, optou pela sua construção institucional e a expansão territorial do laicato, com a organização de novas dioceses que investiram na formação e reprodução de quadros eclesiásticos e na formação da elite política através da expansão das escolas católicas.

O arcebispo metropolitano ao assumir a arquidiocese de Porto Alegre em 1912, avoca um grande múnus no restabelecimento da Igreja. Na sequência é analisado o conceito de educação trazido pela Revista e de que maneira essa educação era entendida como processo de formação/constituição humana, possibilitando a D. João Becker estabelecer em seu projeto de recristianização da sociedade gaúcha um ideal de

homem e, por conseguinte, de sociedade perfeita de acordo com os princípios e valores do catolicismo.

3. O conceito de Educação através dos textos da Revista *Unitas*

A educação representou para a doutrina católica uma possibilidade, assim como um limite para se alcançar o ideal de homem e de sociedade perfeitos. Nos mais distintos periódicos e, principalmente, na Revista *Unitas* a educação se apresenta como promotora da felicidade humana, seguindo os preceitos da fé católica. Nesse sentido, apareciam com frequência, textos na revista *Unitas* mostrando a Igreja como organizadora da sociedade humana e reforçando o crucial papel da juventude (TONINI, 2003).

A constituição/formação humana estabelecida através da educação se dava num primeiro momento no âmbito familiar, que desde cedo já devia transmitir a mensagem católica ao “ser” em formação. De acordo com Giolo (2008) a Igreja Católica empreendeu seus esforços para demonstrar que a educação era atribuição da família e das instituições às quais ela delegasse essa função.

Nessa perspectiva, o discurso veiculado na Revista *Unitas* destacava que

Por isso, ordena a Igreja no Direito Canônico: “Todos os fiéis devem ser educados de tal forma, desde a sua infância, que nada se lhes inculque contrário à religião católica e aos bons costumes, sendo preciso que o primeiro lugar obtenha a formação religiosa e moral”. [...] A educação cristã, diz Pio XI, compreende todo o âmbito da vida humana, sensível e espiritual, intelectual e moral, individual, doméstica e social (REVISTA UNITAS, 1941, p. 35-36).

Para Tonini (2003), a preocupação maior da Igreja Católica com os jovens estava justamente por pensar que o futuro estava nas mãos da juventude. Dessa forma, via nos jovens uma possibilidade de restituir o poder que estava sendo perdido por parte da instituição católica. A conduta dos jovens representaria, no futuro, a conduta da sociedade. Por esse motivo, a Igreja sempre ressaltava a importante missão dos jovens perante a sociedade futura.

“Sobre o direito de educar” foi o título dado ao texto de D. João publicado na Revista *Unitas* no ano de 1941. Este mesmo artigo foi publicado anteriormente em “A Nação” de 10 de novembro de 1940. Neste texto o arcebispo aborda os fatores que deviam, harmonicamente, colaborar para a constituição de uma educação perfeita desde a infância. Para ele, desde a tenra idade, família, Igreja e Estado deviam se articular de modo a formar os jovens. O direito de educar caberia em primeiro lugar aos pais - estes teriam o direito de dirigir a educação e a formação intelectual e religiosa dos seus filhos.

Dando vida a um novo ser, cabia aos progenitores dar à sua prole uma boa instrução. D. João observa que o código canônico prevê que os pais têm obrigação “gravíssima” de cuidar, segundo as suas forças, da educação religiosa e moral, física e civil dos filhos, e também prover o seu bem-estar temporal. Mesmo com essa função a família é uma sociedade limitada, enfatiza D. João. Para o arcebispo, a ação da família, ainda que importante, é insuficiente para o completo desempenho da missão educativa. Por isso Igreja e Estado deviam vir ao seu auxílio para aperfeiçoar e completar a educação.

A Igreja tem como deveres a pregação e o ensino da doutrina quanto à fé e os costumes. Já o Estado, responsável pela promoção do bem comum da coletividade social, deve manter a paz, a segurança pública e intervir na formação cultural e científica dos cidadãos, que, de acordo com D. João, tal formação seria uma das colunas da prosperidade humana. Para o arcebispo, a educação seria a base da felicidade temporal e eterna do indivíduo, isto é, o mais poderoso fator da vida e prosperidade dos povos, esperança e força da Igreja Católica.

A conjuntura favoreceu enormemente as pretensões da Igreja, que encontrou um ambiente receptivo à sua ação junto a uma população que se ufanava de ser católica apostólica romana, sobretudo, na região de imigração. Também da parte do governo - não obstante as influências do positivismo - houve essa receptividade, uma vez que garantiu à Igreja, constitucionalmente, um espaço à expansão de suas ações educacionais nas entidades privadas. Giolo (1997) nos auxilia a compreender essa perspectiva católica quando afirma que a Igreja também participava da concepção de que a escola seria o instrumento mais apropriado à edificação, tanto da personalidade dos indivíduos, como do caráter das relações e das instituições sociais.

Como condutora da humanidade, a Igreja ditava diretrizes com relação à educação que eram extremamente coercitivas. Dallabrida (1999) ressaltou que a educação católica, segundo D. Becker, deveria desenvolver nos alunos hábitos morais que concorressem para o bem estar social e visassem a verdade, a graça e a salvação, e criasse uma dimensão sobrenatural que a diferenciasses das outras e lhe desse eficácia na formação dos indivíduos. D. Becker refutava a filosofia que pregava que “a sociedade corrompe o homem”, recolocando a indelével marca do pecado original e a necessidade de corrigir o ser humano a partir da moral católica.

Ensinar a “verdade” (e essa verdade em defesa do catolicismo) era a principal função da educação. Educação esta que seria um instrumento de disseminação da “verdade” católica para a sociedade, enfatizando a importância da Igreja para a constituição humana. Seguindo essa prerrogativa, o ensino das “verdades” do catolicismo seria o antídoto eficiente para a salvação da humanidade “doente” nas suas diferentes gerações. Assim,

Se tudo estivesse normal na sociedade, as obras não teriam tanta importância. O sentimento religioso seria suficiente para preservar do mal as crianças, e para conduzi-las ao pé dos altares; por outra, a família ultimaria o trabalho educativo compreendido na escola. Mas precisamente, hoje, na sociedade, tudo está anormal; os pais não se importam com os filhos, a atmosfera mundana é inteiramente pagã, as ciladas armadas contra os jovens multiplicam-se a tal ponto que todos os frutos da educação religiosa serão perdidos se os mestres cristãos não empregarem os meios de os preservar. Assim como nas enchentes se recorre a todos os expedientes para tirar do perigo as vidas ameaçadas, cabe aos educacionistas religiosos tudo imaginar para conservarem as almas que lhes são confiadas, e que as águas revoltas do mundo ameaçam subverter (REVISTA UNITAS, 1922, p. 200).

Como salvação ou remédio, o catolicismo impunha-se nos diferentes contextos históricos, mantendo sua hierarquia, reestruturando suas bases, seguindo os ditames de Roma. A Igreja como salvadora da humanidade se utilizava de toda uma organização que

a tornava importante para o contexto histórico em que se via inserida. De acordo com Eicher (1993), sociologicamente pode-se considerar a Igreja como forma organizada autônoma de uma comunidade religiosa (regularmente, cristã). Para o autor, as ciências sociais estão, contemporaneamente, em condições de demonstrar que nenhuma comunidade consegue continuidade sem um modelo relativamente estável de papéis, tarefas, atividades comuns. Mas as comunidades estáveis só tomam sentido na medida em que a liberdade do indivíduo se concretiza dentro delas.

Na Carta Encíclica sobre a educação cristã da juventude, o Papa Pio XI estabeleceu as sociedades necessárias para a efetivação da formação humana, ressaltando a importância da tarefa da instituição Igreja. De modo geral,

A educação é obra necessariamente social e não singular. Ora, são três as sociedades necessárias, distintas e também unidas harmonicamente por Deus, no meio das quaes nasce o homem: duas sociedades de ordem natural, que são a família e a sociedade civil; a terceira, a Igreja, de ordem sobrenatural. (REVISTA UNITAS, 1930, p. 70-71)

A família apresenta como função primordial a procriação e a educação da prole, contudo, é vista pela Igreja como uma sociedade imperfeita por abranger apenas o domínio temporal. A sociedade civil, do mesmo modo, é considerada imperfeita na sua função temporal, justamente, por não envolver o âmbito espiritual - campo destinado à Igreja Católica, razão pela qual se institui a sua perfeição ao chegar mais próxima de Deus.

À Igreja, de modo sobreeminente, foi dada a missão e autoridade suprema do magistério pelo “divino fundador”. À Igreja Católica também coube o papel da maternidade sobrenatural. Considerando-se esposa imaculada de Cristo, ela gera, nutre e educa as almas na vida divina, através de seus sacramentos e seu ensino. “Não terá Deus como Pae quem se tiver recusado a ter a Igreja como Mãe” (REVISTA UNITAS, 1930, p. 72).

Tendo em vista a sua “superioridade” espiritual em relação às outras instituições temporais, a Igreja se diz independente de qualquer autoridade terrena, tanto na origem como no exercício da sua missão educativa.

A família, como primeiro espaço de socialização, aliada da Igreja ao educar a sua prole, precisava orientar religiosa e moralmente as novas gerações. Outra preocupação estava relacionada ao ambiente da educação. Por conseguinte,

Para obter uma educação perfeita é de summa importância cuidar em que as condições de tudo o que rodeia o educando, no período da sua formação, isto é, o complexo de todas as circunstancias que costumam denominar-se “ambiente”, corresponda bem ao fim em vista (REVISTA UNITAS, 1930, p. 91).

A família como ambiente natural e necessário à educação, para ser eficaz em sua tarefa educativa, precisa estar bem ordenada e disciplinada de acordo com os preceitos cristãos. Já o ambiente educativo da Igreja abarcava tanto os sacramentos e os ritos, quanto a linguagem da liturgia e da arte. A escola - concebida como espaço complementar da família - e a Igreja deviam se harmonizar e convergir com fins aos ensinamentos dos princípios cristãos.

O princípio da autoridade, tão defendido pelo arcebispo D. Becker ao longo de sua atuação, novamente se repete aqui.

Cuidem por isso os Paes e com elles todos os educadores, de usar rectamente da autoridade a elles dada por Deus, de Quem são verdadeiramente vigários, não para a vantagem própria, mas para a recta educação dos filhos no santo e filial “temor de Deus, principio da sabedoria” sobre o qual se funda exclusiva e solidamente o respeito á autoridade, sem o qual não pode subsistir nem ordem, nem tranquillidade, nem bem-estar algum na família e na sociedade (REVISTA UNITAS, 1930, p. 93).

Nesta perspectiva católica, considerava-se que

As boas escolas são fructo, não tanto dos bons regulamentos, como principalmente dos bons mestres que, egregiamente preparados e instruídos, cada qual na disciplina que deve ensinar, e adornados das qualidades intellectuaes e moraes exigidas pelo seu importantíssimo officio, se abraçam dum amor puro e divino para com os jovens que lhe foram confiados, precisamente porque amam Jesus Christo e a sua Igreja de quem elles são filhos predilectos, e por isso mesmo têm verdadeiramente a peito o bem das famílias e da sua Patria. É por isso que nos enche a alma de consolação e de gratidão para com a Bondade Divina o ver como juntamente com os religiosos e religiosas que se dedicam ao ensino, tão grande numero de taes bons mestres e mestras (REVISTA UNITAS, 1930, p. 98-99).

“Bons” educadores contribuiriam à formação do verdadeiro e perfeito cristão. Tal tarefa se estende por toda a vida humana, visando permanentemente o aperfeiçoamento do homem em direção a Cristo. O “verdadeiro e perfeito cristão” na sua nobreza de caráter e conveniência na sociedade

em vez de renunciar ás obras da vida terrena ou diminuir as suas faculdades naturaes, antes as desenvolve e aperfeiçoa, coordenando-as com a vida sobrenatural, de modo a ennobrecer a mesma vida natural, e a procurar-lhe utilidade mais efficaz, não só de ordem espiritual e eterna, mas material e temporal (REVISTA UNITAS, 1930, p. 102).

A educação cristã era considerada superior a qualquer método pedagógico moderno. Qualquer método que não estivesse de acordo com a moral cristã era avaliado como imperfeito e prejudicial ao homem. A educação cristã dos jovens, iniciada ainda no seio materno com o auxílio da Igreja, era complementada no âmbito escolar. Dessa forma era

com certeza uma questão eminentemente religiosa e moral a educação das almas juvenis numa atmosfera saturada de indiferentismo, de liberalismo agnóstico e ateu ou de sentimentos cristãos. A escola por sua essência e finalidade não apenas deve ministrar mecanicamente um certo cabedal de conhecimentos, mas precisa tomar parte saliente na formação da personalidade do aluno, do seu caráter, pelo que ela apresenta, segundo a sua intima natureza, um aspecto cívico e estatal e outro moral e religioso (22ª Carta Pastoral de D. João Becker. In: REVISTA UNITAS, 1932, p. 303).

A educação para o arcebispo D. Becker devia ser tanto moral quanto religiosa. *Moral* no sentido de formar os jovens a partir de princípios firmes e justos e, *religiosa*, uma vez que “os princípios não tiram sua perfeita certeza e plena segurança senão da religião. Com efeito, a educação requer uma reta formação da vontade; mas a forma da retidão é a própria moralidade, que é ligada à religião como ao seu fundamento” (23ª Carta Pastoral de D. João Becker. *In*: REVISTA UNITAS, 1933, p. 368).

O cuidado da Igreja Católica para com os jovens não foi de maneira alguma impensado. Configurou-se muito mais em uma estratégia do que, propriamente, um serviço prestado à sociedade.

Dessa maneira, a preocupação com a formação humana esteve atrelada à necessidade de manter o ideário católico através das diferentes gerações. Na sequência, ao analisar a constituição do homem, podemos compreender como esta rica formação com bases católicas poderia não só capacitar o homem para o desenvolvimento de suas atividades e para a convivência em sociedade, mas também difundir os valores católicos.

Palavras finais

Constata-se que D. João Becker foi um dos grandes protagonistas da história do Rio Grande do Sul. Assim como outros arcebispos, D. João Becker auxiliou na obra restauradora da Igreja Católica. Para todos os seguidores do projeto ultramontano, a sociedade estava passando por um estado de crise e sua causa era o afastamento de Deus.

A Revista Unitas representou um grande instrumento de formação e capacitação de um clero bastante diverso que atuava no Estado. Como parte de um projeto disciplinador aos sacerdotes, a Revista transmitia os preceitos do catolicismo romanizador. Além da unificação do clero, a Revista possibilitou a renovação da intelectualidade católica.

Utilizando-se da educação dos jovens, a Igreja conseguiu abranger as diferentes gerações e formar tanto homens católicos leigos que defenderiam o catolicismo contra os ataques anticlericais, quanto renovar o seu quadro de sacerdotes para o futuro, fazendo o chamamento às vocações sacerdotais.

Referências

BESSEN, Pe. José Artulino. **Centenário**: Dom João Becker - Primeiro Bispo de Florianópolis. Disponível em:< <http://pebesen.wordpress.com/padres-da-igreja-catolica-em-santa-catarina/dom-joao-becker/>> Acesso em: 24/02/2008.

DALLABRIDA, Norberto. *A menina dos olhos*: A diocese de Florianópolis e a educação escolar na Primeira República. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org). **Pesquisa em história da educação**: perspectivas de análise, objetos e fontes. Belo Horizonte: HG Edições, 1999.

EICHER, Peter. **Dicionário de conceitos fundamentais de teologia**. São Paulo: Paulus, 1993.

FITZPATRICK, Edward A. **Filosofía y ciencia de la educacion**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1958.

GERTZ, René E. **D. João Becker e o nacionalismo**. Disponível em: <http://bmgil.tripod.com/grd05.html>, Acesso em 13/07/2011.

GILOLO, Jaime. **Estado & Igreja na implantação da República Gaúcha**: A Educação como base de um acordo de apoio mútuo. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/27/gt02/t023.pdf, Acesso em: 12/12/2008.

_____. **Estado, Igreja e educação no RS da Primeira República**. São Paulo: FEUSP, 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação).

ISAIA, Artur Cesar. **Cem anos depois**: a mudança radical da Igreja gaúcha. Entrevista de Artur Isaia à Revista Missões. Disponível em: <http://www.revistamissoes.org.br/artigos/ler/id/387>, Acesso em 24/08/2009.

_____. **Catolicismo e autoritarismo no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

MICELI, Sergio. **A elite eclesiástica brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1988.

REVISTA UNITAS. **Revista Ecclesiastica da Archidiocese de Porto Alegre**. Estado do Rio Grande do Sul - Brasil. Porto Alegre: Typographia do Centro, 1913-1946.

TONINI, Veridiana Maria. **Uma relação de amor e ódio**: O caso de Wolfran Metzler (Integralismo, PRP e Igreja Católica, 1932-1957). Dissertação de Mestrado. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2003.

CONTRASTANDO INDÍCIOS: CENAS DE ESCRITA NA ESCOLA

Carolina Monteiro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
carolinamonteiro7@yahoo.com.br

Maria Stephanou
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
mstephanou@gmail.com

Resumo

A partir de uma insistente atenção dirigida a documentos de diferentes tempos, lugares, instituições, que tem em comum a tematização da escrita escolar, o estudo se dispôs a contrastá-los, dando realce a cenas de escrita, construídas discursivamente nos documentos examinados, pelo que propõem, criticam ou anunciam como constatação da experiência de escrita que lhes é contemporânea. Não propõe uma linha de continuidade, tampouco uma relação de causalidade, mas uma operação historiográfica, no âmbito da História da Educação, de aproximá-los e contrastá-los. 1882, o livro de Jean-Baptiste Fonssagrives, *Leçons de hygiène infantile* (França); 1928, o livro de Antonio De Franco, *Método de Caligrafia De Franco*, (Brasil); 1936, o livro de Ormindia Marques, *A escrita na escola primária* (Brasil), foram cotejados para pensar as descontinuidades, mas igualmente as permanências e os eixos de atenção acerca das práticas de escrita na História da Educação.

Memórias: disparadoras dos contrastes

“Depois veio o caderno. Quando eu aprendi [a escrever], era de “carreirinha”, letra cursiva, emendada. Letra separada só no livro do ABC. A professora dizia: “Manoel, escreve banana aí”, e eu escrevia. Escrevia “banana” em letra separada, no quadro negro. As letras usadas nos livros eram letras de imprensa; em alguns eram de carreirinha. A letra emendada era mais difícil e eu, então, preferia a outra letra. Se fosse no caderno, escrevia de “carreirinha”, com a letra emendada.”¹

Escrever, traçar as letras, carreirinha ou separada, caderno, quadro-negro, livro. A escola como lugar de escrever. Dentre as reminiscências da experiência escolar, em diferentes tempos, muito frequentemente as práticas de escrita são evocadas e, dentre estas, as lembranças dos artefatos e das formas da escrita: a lousa ou a ardósia, o quadro verde ou quadro negro, o caderno, o livro, o giz, a caneta, o lápis, a escrita cursiva ou de imprensa, a escrita bastão, a caligrafia. Substantivamente, a escrita encontra-se no âmago das vivências na escola: ver escrever, copiar a escrita da professora, ler manuscritos no quadro, deparar-se com a folha em branco, escrever palavras ditadas, ouvir as insistências acerca da importância da escrita para o sucesso na escola e na vida.

¹ Depoimento de Manoel, 1930-2006, Brasil, que frequentou as classes de ensino primário em meados dos anos 1936-39; Eu já estou no primeiro livro. In: TRINDADE, 2010.

Eis que a escolarização se confunde com a alfabetização, com o aprendizado e exercício do código escrito, com o maior ou menor desenvolvimento de um conjunto de competências gráficas.

Na escola, diversos rituais que envolvem a escrita acentuam sua presença nas recomposições da memória desse tempo escolar: a passagem das folhas sem pauta ao caderno de pautas, a permissão para o uso da caneta, tinteiro ou esferográfica, os ditados, a interdição do uso da borracha, o preenchimento sucessivo de linhas com frases de cunho moral propostas como exercício caligráfico, enfim, um conjunto de práticas adstritas à escrita na/da escola.

Se não se pode confundir a história da escrita com a história da alfabetização ou com a história da escolarização², de outra parte, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, a escrita encontra na escola a instituição particularmente dedicada ao seu ensino e exercício. A escola integra a cultura escrita de seu tempo com tal intensidade que muitas vezes se confundem escrita e escola. Cucuzza e Pineau (2002, p.16) chegam a afirmar que a escola, em fins do século XIX, é efetivamente o espaço privilegiado para a produção massiva de leitores. Nós acrescentamos a essa afirmação: produção massiva de sujeitos-escreventes.

Manuel, na epígrafe acima, narra algumas de suas memórias. Reconstrói lembranças dos rituais da escrita escolar: o uso autorizado do caderno, os tipos de letra, a iniciação na escrita cursiva - "*de carreirinha*"-, enfim, a percepção da letra impressa na cartilha. Suas reminiscências sugerem uma boa provocação para persistirmos no estudo das práticas de escrita na escola e na vida³.

A partir de uma insistente atenção que vimos dirigindo a diferentes documentos, de diferentes tempos, lugares, instituições, enfim, de diferentes ordens, que tem em comum a tematização da escrita escolar, nos dispusemos a contrastá-los. Duas notas teórico-metodológicas são substantivas nos marcos desse ensaio. Primeiramente, afirmar que damos realce a cenas de escrita, não descritas fielmente, não retratadas no instante mesmo em que tiveram acontecimento. Cenas de escrita construídas discursivamente nos documentos examinados, pelo que propõem, criticam ou anunciam como constatação de uma vivência que lhes é contemporânea. Segundo, não tomamos uma linha de continuidade, uma sucessão temporal encadeada, uma relação de causalidade. Os três documentos, suas práticas discursivas, não guardam relação histórica explícita entre si. Nossa operação, no âmbito da História da Educação, de aproximá-los e contrastá-los no que afirmam acerca da escrita escolar, é que estabelece elementos de aproximação e distanciamento. Tratam da escrita na escola, contrastá-los sugeriu pistas de reflexão e de pesquisa que aqui partilhamos.

Ainda uma ressalva: em que consiste o movimento de contrastar? Uma breve consulta a diversos dicionários pode sugerir que contrastar é tão somente comparar para por em evidencia diferenças entre elementos postos em relação. Em espanhol, segundo a

² Para Cucuzza e Pineau (2002) trata-se de pensar numa história social da Educação, e portanto, uma história social do ensino da leitura e da escrita, que não se esgote na mirada diacrônica da didática, tampouco nas miradas escolarizantes que reduzem tais práticas sociais a meras práticas escolares (p.12-13).

³ BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANO, Maria. Projeto de Pesquisa intitulado *Da sensibilidade das mãos à harmonia da escrita: a caligrafia na escola e na vida*, que contou com o apoio do CNPq e da FAPERGS, além das instituições de vinculação das pesquisadoras coordenadoras: UFRGS e PUCRS.

Real Academia Española⁴, contrastar consiste em “mostrar notable diferencia o condiciones opuestas dos cosas”. Embora a comparação, assim definida, acentue as diferenças, ela possibilita, igualmente, *constatar* características em cada um dos elementos contrastados, daí uma das importâncias da contrastação: constatar, verificar, por em destaque aquilo que, talvez, não fosse percebido na observação isolada de apenas um dos elementos. Diferir, assim, pode ser entendido como aferir por contraste. Ainda na acepção espanhola, contrastar é também “mostrar claramente sus características o sus rasgos o resaltar una cosa cuando se la enfrenta o compara con otra semejante”. Se contrastar é diferenciar, distinguir, é ao mesmo tempo um ato de reconhecer atributos daquilo que se põs em contraste.

A operação historiográfica, como já apontava Foucault (2007), carece de atenção às descontinuidades, que aqui podemos conceber como os contrastes, mais do que a confirmação apaziguada das continuidades e semelhanças. Como afirmam Cucuzza e Pineau (2002), trata-se de “compreender uma cultura concreta [por exemplo, a cultura escrita], passada ou atual, como uma heterogênea e desigual combinação de práticas sociais de escrita e leitura nas quais se inscrevem complexas práticas sociais de poder”.

Voltemos, mais um pouco, ao sentido que imprimimos à operação de contrastar como uma das possibilidades da operação historiográfica. Na língua portuguesa⁵, o vocábulo se aproxima do sentido que lhe é atribuído na língua espanhola. Contrastar é comparar, pôr (elementos distintos) em contraste, verificando ou salientando as diferenças. Insinua-se, então, a aproximação contrastar e cotejar, ou ainda, de estar ou fazer ficar em contraste (mais de uma coisa), numa relação de aspectos diferentes de modo que essa diferença realce reciprocamente o aspecto de cada coisa. Apesar de compreender, nesse sentido, uma ideia de oposição ou de mostrar o contrário, ressaltamos a direção do ato de contrastar como ação que possibilita determinar o valor de; avaliar. No Michaelis⁶, então, contrastar consiste, entre outras acepções, em aquilatar, avaliar, examinar, neste caso, documentos que indiciam as práticas de escrita escolar.

Mas encontramos um sentido acentuado da aproximação entre contrastar e cotejar na língua portuguesa⁷, cujo significado tomamos como inspiração nesse ensaio. Neste caso, contrastar como cotejar consiste em investigar, analisar (alguma coisa), colocando(-a) em confronto com (outra), em nosso caso, documentos de três tempos, que sugerem três cenas de escrita. Procuramos confrontá-los, estabelecer comparações, investigar suas semelhanças e/ou diferenças, enfim, conferir o que dizem sobre a escrita.

Os três documentos que examinamos, através da operação de contrastar, e que brevemente apresentamos aqui, juntamente com algumas considerações que decorreram desse procedimento, são:

- 1882: O livro de Jean-Baptiste Fonssagrives, intitulado *Leçons de hygiène infantile*, publicado em Paris nesse ano, cuja 15ª lição aborda, inusitadamente, sob o título

⁴ Ver <http://www.wordreference.com/definicion/contrastar>

⁵ Ver: Idiccionario AULETE. http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbetes&palavra=contrastar#ixzz22axpkKPx

⁶ Ver <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=contrastar>

⁷ Ver dicionário HOUAISS - <http://200.241.192.6/cgi-bin/houaissnetb.dll/frame?palavra=contrastar;http://200.241.192.6/cgi-bin/houaissnetb.dll/frame>

“*Maintien incorrect et attitudes vicieuses*” (Postura incorreta e atitudes viciosas), a escrita na escola;

- 1928: O livro de Antonio De Franco, intitulado *Método de Caligrafia De Franco*, cuja 6ª edição de 1938 foi publicada em São Paulo e que propõe uma verdadeira “maquinaria” para treinar o corpo à escrita caligráfica;

- 1936: O livro de Orminda Marques, intitulado *A escrita na escola primária*, cuja primeira edição é desse ano e foi publicada no Rio de Janeiro, tendo o tema do ensino da escrita o lugar central de seu estudo e proposições.



Capas dos livros *Leçons de hygiène infantile* (1928), de Jean-Baptiste Fonssagrives, *Método de Caligrafia De Franco*(1938), de Antonio de Franco, e *A escrita na escola primária* (1936), de Orminda Marques.

Insistimos que não há uma linha de continuidade entre esses documentos, exceto uma aproximação pelo tema da escrita. Destacamos três aspectos para contrastação e que se situam em torno dos “problemas” envolvendo a escrita: a postura corporal, o ato físico de escrever; a tematização do traçado da letra, qual a letra a ser adotada nas práticas de escrita; as motivações para exercitar a escrita. Os documentos são apresentados acompanhando a ordem cronológica, o que não significa afirmar uma ordem de importância entre eles. Tal disposição visa tão somente indicar a historicidade, as descontinuidades, mas também as “persistências históricas, não como elementos residuais, mas como conjunto de relações de fricção [contato] entre eles” (CUCUZZA E PINEAU, 2002).

A contrastar: discurso médico e escrita escolar em fins do século XIX

Em 1882, Jean-Baptiste Fonssagrives, antigo professor de Higiene e de Clínica de crianças na Faculdade de Medicina de Montpellier, França, membro correspondente da Academia de Medicina e oficial da Legião de Honra, publica a obra intitulada *Leçons d'hygiène infantile*. A edição é de Adrien Delahaye et Émile Lecrosnier, editores em Paris. Trata-se de um extenso tratado médico, dividido em 27 lições distribuídas em suas 607 páginas. No prefácio do livro, o autor indica que já havia publicado uma série de obras

visando à vulgarização dos progressos mais recentes da higiene das crianças. Seu público preferencial: as famílias. O livro, portanto, destina-se à leitura no seio da família, mas isso não significa que não tenha sido difundido também entre educadores e reformadores públicos. Trata-se de um livro sem ilustrações, possui um prefácio e um índice extensamente detalhado ao final do volume.

Os diferentes capítulos, ou Lições, como as denomina o autor ou a intervenção dos editores, abordam temas em voga na discursividade médica da época, notadamente filiada ao higienismo. Dentre os títulos, constam: fisiologia e particularidade sexual da infância; fragilidade e preservação do recém nascido; a nutrição na primeira idade e na segunda infância; o crescimento e seus desvios; problemas de dentição; sono e insônia na infância; higiene da vista das crianças; “orthomorphose” e beleza; postura incorreta e atitudes viciosas (lição que será tratada a seguir); voz e ortofonia; onanismo na infância; princípios da ginástica educativa; erradicação dos germes da hereditariedade mórbida; doenças frequentes na infância.

A 15ª Lição intitula-se Postura incorreta e atitudes viciosas. Ela compreende 24 páginas da obra e, para nossa surpresa, a escrita escolar é aí abordada, de uma parte considerando-se a postura física do ato de escrever em sala de aula, propriamente a posição do corpo e seus problemas, além da inadequação do mobiliário escolar; de outra parte, a matéria pedagógica: o tempo dedicado aos trabalhos escolares, a forma da letra adotada e suas implicações corporais; a fadiga do tempo e dos deveres escolares.

Fonssagrives afirma no prefácio da obra que os tópicos desta 15ª lição caracterizam o que ele denomina “elementos de beleza física”. A postura é tarefa da educação; as atitudes viciadas podem ser corrigidas ou, no limite, atenuadas quando a prevenção falhou em seu propósito. Distingue o que denomina postura nativa, ou natural, e postura adquirida pela educação, atribuindo a esta uma importância considerável.

Relativamente à postura, inclui um conjunto de considerações sobre a postura geral do corpo da criança e situações de postura parcial, notadamente o uso da cabeça, do pescoço e dos ombros, bem como os problemas envolvendo o arqueamento da coluna, como a escoliose. Também, e curiosamente, aborda a destreza quanto ao uso do lado e da mão direita ou do lado e da mão esquerda, destacando as atitudes viciosas dos membros, a adequação do tamanho e da altura do mobiliário escolar, quando então passa a tematizar as atitudes, ou a postura de escrita, a influência do comprimento das linhas; as posturas durante os trabalhos manuais e a importância da família e dos educadores quanto à necessidade de vigiar as posturas ao aproximar-se a adolescência.

O contexto da temática da escrita encontra-se, em Fonssagrives, muito ligado à questão da postura corporal para escrever, uma atenção médica que é recorrente nos discursos higienistas da época. Sobressai a abordagem do equilíbrio das duas lateralidades do corpo, que se mostra central na exposição proposta pelo autor e repercute em suas posições quanto ao ensino da escrita. Diz que há um real interesse no ato de impedir que um dos membros superiores usurpe o papel do outro, pois acontece que, muitas vezes, o braço esquerdo é condenado por hábito a uma inércia perto de completa, e isso pode ser amplamente constatado⁸. Para o autor, o homem não nasce

⁸ A concepção de modo correto de escrita e o problema do uso da mão esquerda persiste até nossos dias. Ver ESCHER, Celine L.. A escrita como “problema”: Discursos em manuais de formação de professores da escola primária (1930-1960). Porto Alegre: UFRGS, Salão de Iniciação Científica, 2009.

com a mesma destreza em ambos os lados, mas isso lhe advém da educação (1882, p.348). Acrescenta que concorda com Bouillaud [s.n.t.] quando este autor admite que o homem “direito/destro” (*hommo dexter*) é mais hábil que o homem esquerdo [canhoto] (*hommo sinister*) e que a atitude que se serve do braço direito indica uma destreza nata maior deste lado. Fonssagrives conclui essa digressão, fundamentado nos saberes médicos de seu tempo, afirmando que, em virtude da lei de cruzamento da ação cerebral, a sensibilidade e a mobilidade fazem com que o braço direito tenha influencia no hemisfério esquerdo e reciprocamente, daí que sejamos naturalmente destros no braço e esquerdos no cérebro. Enfaticamente advoga a ambidestria natural, embora admita que a aptidão a melhor se servir da mão direita que da mão esquerda possa ser transmitida hereditariamente pelos ascendentes “destros”. Entretanto, a educação tem o mesmo encargo a realizar em relação ao lado direito e ao lado esquerdo, quer dizer, deve colocar em plena posse o uso das duas mãos. Neste ponto em particular, dirige uma forte crítica à educação: “É precisamente o inverso do que ela faz todos os dias: as crianças ensaiam tornarem-se ambidestras; nós reprimimos esta tendência [na escola], por advertências, se não mesmo por punições.” (1882, p.350)

Por que o autor defende o que ele chama de ambidestria? Afirma ser uma boa cruzada, para a qual convoca pais e educadores a se associarem. Se duas seguranças valem mais que uma, dois braços valem também seguramente mais que um só, e a menos que se acredite que a natureza nos deu a mão direita somente por um objetivo de vã simetria, é preciso admitir que a mão esquerda tem o direito à educação como a outra e que ela deve propor a mesma habilidade e as mesmas prerrogativas. Um último argumento parece definitivo para o autor: há trabalhos que exigem o emprego simultâneo das duas mãos e, em alguns casos, embora restritos, o serviço da mão esquerda é preferível ao da mão direita. Cumpre à educação assegurar o desenvolvimento das faculdades de ambas as mãos, como por exemplo, habituar as crianças a escreverem alternativamente com uma ou outra mão, a fim de corrigir as inflexões raquidianas que implicam a confecção dos deveres escritos. Neste ponto indica a tarefa educativa ao mesmo tempo que critica as práticas escolares.

Segundo Fonssagrives, os problemas de postura, além das deformações físicas, implicam em problemas de higiene, e a higiene escolar tem que alçar estas questões na ordem do dia da Educação. Em suas palavras, os alemães, os americanos e os suíços nos [referindo-se à França] ultrapassaram e nos precederam neste sentido e já reformaram seu material escolar quanto às mesas e bancos escolares, o que está apenas posto entre nós [mas não efetivado...] (1882, p.350).

O autor, na sequência, dedica várias páginas a descrever os problemas e benefícios às crianças dos mobiliários escolares, além de enfatizar as recentes descobertas a esse respeito, bem como as inovações realizadas na Suíça.

Adiante, volta aos problemas de escrita e explicita sua crítica sobre os inconvenientes do abuso de deveres escritos na escola, referindo-se tanto ao tipo quanto ao excessivo tempo que as crianças tem de ficar sentadas realizando tais exercícios. Reconhece que esse tempo constitui, sem dúvida, um repouso, ou melhor, um momento de pausa para o mestre. Entretanto, impõem uma fadiga real às crianças, somado ao fato de que o sistema escolar, na França, exigia delas muitas horas de trabalho. E afirma: nós ainda não sabemos o quanto o sistema de *half-time* [meio-tempo] ou do meio-turno de

estudos inaugurado na Inglaterra e na América, depois de alguns anos economizou quanto às escolioses nas crianças, sem falar da sobrecarga cerebral, com todos os seus perigos, que resulta do sistema francês que mede os ganhos do trabalho em número de horas consagradas ao estudo (1882, p.360).

No argumento de Fonssagrives, os trabalhos escritos dos escolares constituíam uma fonte de atitudes viciosas, e mesmo o melhor sistema de bancos e de mesas não obteria uma eficácia senão relativa se não houver vigilância cuidadosa da posição do torso das crianças, da cabeça e dos braços, durante os exercícios de escrita. O que propõe em seu livro?

Primeiramente, a criança deve ser posta numa posição correta de escrita, e descreve minuciosamente

disposta na parte frontal de seu assento de modo a que o peito sinta a borda da mesa sem nela se apoiar; o tamanho deve ser certo, suficientemente distante da parte de trás do banco; a cabeça erguida está posta de tal modo que o queixo esteja separado do caderno por um intervalo de 0,26cm à 0,28cm; o braço esquerdo deve ser apoiado sobre a parte lateral do peito, o cotovelo para o corpo, seguido da recomendação clássica, o pulso apoiado na mesa, a face dorsal da mão voltada um pouco para o alto e antes, de tal sorte que a mão repouse sobre a sua borda interna e que sua palma se mantenha abaixo da escrita e da metade esquerda do caderno. O cotovelo direito tocando igualmente o corpo deve ter, no pulso, o centro dos movimentos para percorrer toda a extensão da linha, o braço e o ombro não participando em nada. A criança que escreve deve estar sentada de frente, a linha transversal que une os ombros em paralelo à borda da mesa, caso contrário o busto estará torcido, os dois braços não estarão mais em uma posição simétrica e o nível dos dois ombros não será mais o mesmo: o tamanho deve ser correto e não caído sobre ele mesmo, de modo a que os caracteres traçados estejam a uma distancia normal de 30 centímetros. (1882, p.361-362)

Acrescenta, por fim, que o caderno deveria estar posicionado reto, pois para que os movimentos do pulso sejam suficientes para percorrer, sem se mover, toda a extensão de uma linha ordinária, a inclinação à direita ou à esquerda não é recomendada, pois impõe ao busto e aos braços uma atitude muito ruim às crianças.

Surpreende, ainda, que o detalhamento da observação e das proposições do médico e professor, dirijam-se também à forma da letra traçada. Para ele, a altura dos caracteres habitualmente reproduzidos pelas crianças era em geral muito grande e por isso a causa de atitude forçada. Afirma que a regra era que as crianças começavam pela escrita de 5 milímetros, passavam em seguida àquela de 1 cm até chegarem, enfim e pela força, à de 2 milímetros, graduação que lhe parecia muito prejudicial. Propõe a alternância dos tipos de espessura [grossura - ele usa esta expressão - da letra], fazer as crianças escreverem com uma tinta com corante forte o suficiente para que elas não sejam obrigadas a ficar muito perto da página para leitura dos caracteres/letras traçadas. E insiste, à propósito, na importância da higiene da vista das crianças, na garantia da integridade da visão, como também da retidão/uniformidade do tamanho da letra.

Avançando em sua apreciação da letra escolar, a 15ª Lição aponta os inconvenientes da escrita inglesa⁹ e alemã, assinalados, segundo o autor, com insistência por diversos higienistas que constatavam a escoliose incomparavelmente mais frequente naquele momento do que a escoliose que predominara no passado (p.363). Neste ponto, acusa o abuso dos deveres escritos e, sobretudo, o uso exclusivo da escrita inglesa, que para ele tem sua parcela de responsabilidade nesse resultado. É enfático em aconselhar a escrita com caracteres retos como modo de evitar as posturas perigosas, pois com os caracteres retos [não inclinados como na escrita inglesa] o caderno pode ser usado corretamente, seu eixo longitudinal estando perpendicular à borda da mesa.

Enfim, o que parecia inicialmente uma lição de postura corporal, apresenta-se em Fonssagrives para além, como uma lição de didática da escrita, dos modos de escrever, do sentido dos deveres escolares. Indiscutivelmente, os contrastes com as práticas escolares da escrita em diferentes momentos históricos são marcantes, embora seja forçoso indicar as persistências de alguns temas como atenção do campo pedagógico na atualidade. Lido apenas sob o ponto de vista dos estudos acerca do higienismo e da crítica à disciplina do corpo, talvez algumas afirmações do autor passariam despercebidas. Não tratam apenas de uma crítica à precariedade dos saberes científicos da educação, mas de uma contraposição ao modelo escolar vigente na França, em alguns aspectos reatualizadas nas discussões contemporâneas sobre alfabetização e pós-alfabetização.

A contrastar: O Método de Caligrafia De Franco no início do século XX¹⁰

Fundada em 1915, em São Paulo, a Escola de Caligrafia De Franco surgiu a partir da elaboração de um método, criado e patenteado pelo Professor Calígrafo Antonio De Franco após 24 anos de dedicação ao estudo da caligrafia. Através de observações realizadas ao longo destes anos, o professor constatou que

o insucesso [no ensino da caligrafia], na maioria dos casos, é unicamente devido às más posições do corpo, braços e mãos, mui difíceis de ser corrigidas verbalmente. Estas más posições ou vícios só poderão ser evitadas mecanicamente, obrigando o aluno a adotar posição correta, utilizando para isso aparelhos adequados a cada caso, até que, acostumado com eles, conserve a natural posição, podendo, então ser suprimido o aparelho. (DE FRANCO, 1938, p.17)

Para isso, idealizou e construiu 14 aparelhos de correção destas *más posições* apontadas por ele como *prejudiciais à obtenção de ótimos resultados*. Segundo De Franco,

Cada um dos 14 aparelhos é destinado a corrigir uma parte definida do corpo: pernas, braços, mãos, dedos e cabeça, - formando, no conjunto, a correção absoluta de todos os vícios ou defeitos de posição do corpo, conseguindo-se depois de sua aplicação, com a maior facilidade, uma letra boa, clara e rápida, isto é, perfeita em quaisquer tipos ou caracteres manuscritos. (DE FRANCO, 1938, p. 17)

⁹ Ver Apêndice 1.

¹⁰ Outro estudo desse documento encontra-se em MONTEIRO, 2010.

O Professor Antonio De Franco organizou, então, o livro, para divulgar o método e o uso dos aparelhos criados por ele. Na primeira parte da obra, intitulada *Mecânica: aparelhos - regras e aplicações*, indica sua preferência pela *posição natural*, a mais cômoda, em oposição às *posições forçadas*, que segundo ele causam cansaço. Ressalta, ainda, que “o aluno, para obter um resultado rápido e perfeito, precisa respeitar as regras integralmente” (DE FRANCO, 1938, p. 24). Inicialmente são destacadas regras com relação ao assento, à mesa, ao antebraço direito, ao punho, à mão direita e seus dedos e às funções dos dedos.

O ASSENTO

1º - O assento deve ter uma altura que permita ao aluno descansar os pés de modo natural no chão, numa distância de 15 a 20 centímetros um do outro, de acordo com a conformação da pessoa, sendo o pé esquerdo colocado uns 5 centímetros adiante do direito e ambos formando um ângulo agudo. 2º - O corpo, levemente inclinado para a esquerda, deve estar direito, apoiado no encosto do assento, encontrando, nesta posição, a altura normal “exatamente” a superfície da mesa, com os dois cotovelos apoiados na mesma. O abdômen ficará à beira da mesa ligeiramente encostado. 3º - A cabeça, um tanto inclinada, num ângulo de 15 graus mais ou menos. 4º - O antebraço esquerdo apoiado em cheio sobre a superfície da mesa, segurando a base do caderno ou folha de papel, com a mão aberta e plana, sem esforço. 5º - O antebraço direito apoiado sobre a mesa deixando o cotovelo um fora da superfície da mesma. O músculo inferior do antebraço deve ficar apoiado tão de leve, de modo a poder movimentar-se sem o menor esforço, horizontal e lateralmente.

Tais posições, explicadas minuciosamente e com riqueza de detalhes e prescrições, são apresentadas como sendo as corretas e desejáveis para a boa escrita. Nessa perspectiva e justamente por constatar que as dificuldades no ensino da caligrafia tinham sua origem nas más posições, aqui podendo ser cotejado o livro de Fonssagrives, o professor De Franco criou os aparelhos para sua correção.

Em suas explicações, afirma que os aparelhos tinham a finalidade de corrigir as chamadas posições forçadas almejando o desenvolvimento das posições naturais, que evitam o cansaço e possibilitam o trabalho contínuo no exercício da caligrafia. Recorre, então, à aplicação dos aparelhos em diferentes partes do corpo como pernas, cabeça, tronco, antebraço, punho, mãos e dedos. Nesse sentido, Michel Foucault ao dissertar sobre os meios de controle da atividade como forma de disciplina destaca a correlação entre o corpo e o gesto, afirmando que

o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é a sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica - uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. [...] Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente. (2009, p. 147)

Percebe-se, portanto, a exigência do corpo como meio de aproveitamento do tempo através da economia dos gestos com vistas à eficácia e rapidez. O livro sugere as exigências cada vez maiores quanto à rapidez, significativas nas grandes cidades. Sugere que, por esse motivo, era possível constatar um afastamento da prática da caligrafia, exercício que demanda tempo e extrema disciplina. Se De Franco não faz uma proposição específica ao ensino da escrita na escola regular, podemos inferir que muitas de suas considerações e argumentos são atinentes às suas constatações acerca dos resultados de sua época quanto à escolarização. Assim como Fonssagrives, concebe que a vigilância e a educação do corpo restituiriam o que imaginam ser a postura natural, perdida pelos efeitos da educação escolar criticada.

Enfim, contrapondo de modo invertido gesto normal e gesto domesticado, os autores, De Fonssagrives (1882) e De Franco (1928), presumem que a educação do corpo que propõem de forma emblemática constituiria, no limite, uma reeducação a restituir o gesto normal/natural de escrita. O que hoje pode nos parecer absurdo, precisa ser considerado como expressão de um sentido educativo pensado em direções muito distintas do que concebemos na atualidade.

A contrastar: A escrita na escola primária nos anos 1930

No Brasil, os materiais e as posturas corporais adotadas para a escrita eram condicionados não só por preceitos da área da Educação, mas também por aqueles da Fisiologia e da Higiene. Exemplo disso é a caligrafia inclinada, dita elegante, graciosa e pessoal, utilizada durante o século XIX, e que passou a ser criticada pelos higienistas, que a consideravam como causa de problemas de miopia e escoliose nas crianças, devido à má postura que seu exercício implicava, com o vimos antes em Fonssagrives (1882).

A escrita vertical, defendida como rápida, econômica e higiênica, passou a ser recomendada, sob o discurso do *papel direito, corpo direito, escrita direita*. Esta mudança corresponde à “racionalização das práticas pedagógicas escolares” (FARIA FILHO, 1998, p.35), e nesse período, além de envolver prescrições corporais que diziam respeito à saúde dos alunos, a nova escrita “trazia para o universo escolar a legibilidade e a simplicidade do texto produzido em máquina de escrever” (VIDAL, 1998).

Nos anos 1930, mais especificamente no Rio de Janeiro, no Instituto de Educação do Distrito Federal, tiveram lugar experiências com a caligrafia muscular¹¹ que geraram discussões no Brasil sobre o tipo ideal de escrita adaptado à modernidade. Fonssagrives acenava essa discussão ainda em fins do século XIX, criticando a educação na França.

No Brasil, essas experiências deram visibilidade aos pressupostos escolanovistas¹² e contribuíram à produção de um novo ideal estético, no qual a eficiência e a otimização do traçado foram concebidas como prioritárias na busca de uma escrita legível, clara, veloz e elegante, com vistas à construção da modernidade escolar.

¹¹ “A caligrafia muscular é a caligrafia baseada nos movimentos ritmados do ante-braço; letra inclinada e sem talhe”. (MARQUES, 1934, p. 11).

¹² O chamado movimento da Escola Nova emergiu entre os anos 1920 e 1930 com a proposta de revisão dos métodos e das finalidades da educação. A principal contribuição com relação ao ensino foi a centralização do aluno no processo educativo, partindo o ensino, deste modo, dos interesses dos educandos.

As reflexões sobre o modelo ideal de escrita estão relacionadas à preocupação com a adaptação da escola às transformações da sociedade. As mudanças ocorridas com relação ao tipo de letra adotado nas escolas somente foram possíveis com as reformas educacionais, de modo que, segundo estudo de Viñao Frago (2002), no contexto da Espanha “as propostas de reforma alcançaram também os instrumentos utilizados” (p. 334) [livre tradução].

Nesse sentido, Ossana (2002), ao examinar o tema em relação ao caso da Argentina no mesmo período histórico, destaca a relevância do debate sobre tais mudanças:

O tipo de letra a ensinar-aprender, que a primeira vista pode parecer um tanto trivial, anódino ou formal como objeto de estudo, constitui uma via de entrada - não a única e talvez não a mais relevante - ao campo das configurações pedagógicas vinculadas com os processos de ensino da escrita, da leitura, do desenho, da caligrafia, da higiene e da disciplina. (p. 217) [livre tradução]

O autor ressalta a análise da caligrafia não como uma questão da letra em si, seja quanto ao melhor tipo ou quanto à rapidez, mas permite a reflexão sobre a prática da caligrafia como uma prática escolar, como um exercício pedagógico de conformação social e de regulação do corpo. Em outras palavras, a escolha de um tipo de letra ao invés de outro, aponta para preceitos vigentes em determinados períodos históricos e possibilita, a partir de suas complexas relações com o contexto no qual se insere, a compreensão das mudanças, mas também das persistências no ensino da escrita.

Além das discussões sobre o melhor tipo de letra a ser adotado para o ensino da escrita nas escolas, um dos grandes debates da história da educação com relação ao ensino da escrita é a cópia de modelos. Nas palavras de Chartier, analisando a escola primária francesa,

O ensino da escrita é também objeto de grandes conflitos que se travavam ao redor do exercício fundamental de qualquer aprendizagem, até mesmo de qualquer prática da escrita: a cópia. O procedimento está situado no cerne do ensino dos mestres de escrita cujo instrumento fundamental é a coleta de modelos onde se encontram, grafadas à mão, as linhas de exemplos que seus alunos devem imitar. (2002, p. 88-89)

Para Chartier, a cópia de um modelo ensinado e imitado é o “exercício que melhor exprime a autoridade sobre a escrita” (2002, p. 89). Podemos fazer uso dessa afirmação do autor, mesmo que em um registro temporal diverso, uma vez que, de fato, a cópia é uma prática comum em exercícios de escrita, especialmente da caligrafia na escola moderna e no caso do Brasil.

Possivelmente uma das linhas de pensamento que mais fortemente criticou tal prática tenha sido a *Escola Nova*¹³, ideário pedagógico que propôs a associação da cópia à *escola tradicional*. No entanto, de acordo com Viñao Frago (2002), “os usos escolares da escrita, [...] sobretudo no ensino primário, [...] implicam, em sua quase totalidade, atividades de cópia e de reprodução do memorizado” (p. 335) [livre tradução].

¹³ Ver nota anterior.

Inserida no contexto de reforma educacional dos anos 1930, Ormindia Marques, ao dedicar-se a um *estudo da boa escrita*, observou que no momento da chegada da modernidade à sociedade, havia alguns aspectos que, tanto na escola primária quanto na vida social, contribuíam para a restrição do tempo e da atenção devida ao problema da escrita. Primeiramente, a falta de tempo na vida social e o surgimento de novos meios mecânicos de escrita. Estes impossibilitavam o exercício da caligrafia, afastando as crianças da prática da boa letra. Além disso, somava-se a mudança da função da escola primária, que deixara de ser um lugar onde se ensinava a ler, escrever e contar e passara a ser um centro de cultura e socialização, também contribuindo para a redução do exercício repetitivo da escrita, pois havia muito mais que ensinar. Considerava ainda o rápido aumento da população e a falta de prédios escolares, levando a que o dia escolar fosse reduzido a três horas e as escolas passassem a funcionar em até três turnos. Aqui podemos contrastar as proposições de Fonssagrives em 1882, que criticava a extensão da jornada escolar que submetia as crianças a deveres que lhes deformavam a postura.

Vale ressaltar que Ormindia Marques compara a escola tradicional, que trabalhava a leitura, a escrita e o cálculo sem sentido para a criança, com a escola nova, que priorizava o caráter funcional dessas habilidades. A partir dos ideais escolanovistas, há a mudança dos objetivos do ensino da caligrafia, pois “exige-se da escola, para uma vida mais moderna, escrita também mais moderna” (MARQUES, 1936, p.18). Concebia essa escrita moderna como escrita clara, legível e feita rapidamente. A autora ainda contrasta esses dois momentos do ensino da escrita ao afirmar que, antes, para aprender, bastava repetir, ao passo que no momento em que ela se encontrava refletindo sobre o ensino da escrita, eram cruciais a motivação e o aproveitamento dos interesses naturais das crianças, através do jogo, da definição de objetivos e de projetos de trabalho. Para ela, “a motivação, isto é, a colocação do aprendiz em situação de desejar a própria atividade de aprender é da maior importância” (MARQUES, 1936b, p. 22), tal como está propugnado nos pressupostos da Escola Ativa.

A partir de seus experimentos no Instituto de Educação do Distrito Federal, Ormindia Marques publica o livro *A escrita na escola primária*, no qual apresenta um programa para o ensino da escrita e defende a *caligrafia muscular* como o processo que parece atender de modo mais completo às exigências dos objetivos por ela definidos para a aprendizagem da escrita, admitindo perfeitas condições de higiene e eficiência do trabalho e permitindo um tipo pessoal de escrita. Tal processo, baseado nos princípios gerais da psicologia da aprendizagem e da fisiologia do trabalho muscular (repercussão dos saberes médicos), tinha relação direta com o ritmo.

Assim, o trabalho de Ormindia Marques obteve destaque, pois além de pôr em discussão a técnica de escrita mais adequada, preocupou-se com a alfabetização das massas, incorporando princípios da Escola Nova. Nas palavras da autora, fica evidente a importância conferida à escrita na escola primária:

Escola renovada não significa abandono das técnicas fundamentais da escola primária, e a escrita tem nela uma importância que nunca será demais salientar, tanto em relação ao valor estético, hábitos de ordem e asseio e educação social, como também em relação à disciplina mental. (MARQUES, 1936, p. 81)

1882, o livro de Jean-Baptiste Fonssagrives, *Leçons de hygiène infantile*, publicado em Paris; 1928, o livro de Antonio De Franco, *Método de Caligrafia De Franco*, publicado em São Paulo; 1936, o livro de Ormindia Marques, *A escrita na escola primária*, publicado no Rio de Janeiro, foram contrastados, cotejados, para pensarmos as descontinuidades, mas igualmente, as permanências e os eixos de atenção acerca das práticas de escrita na História da Educação. Contrastes para reconhecer suas especificidades, para fazer notar o modo como se depararam com os exercícios e os corpos escreventes de seus tempos. Há muito ainda por contrastar e dar visibilidade para fazer pensar os itinerários da cultura escrita, na escola e na vida.

Referencias

- BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. Traças letras, palavras e números: caligrafar gestos da escrita e da vida. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Não me esqueça num canto qualquer**. Catálogo de exposição realizada por ocasião do III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica, em Natal, 2008. (CD-ROM).
- _____. BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. Projeto de Pesquisa: *Da sensibilidade das mãos à harmonia da escrita: a caligrafia na escola e na vida*. Porto Alegre: UFRGS; PUCRS, 2009-2011.
- CASTILLO GÓMEZ, Antonio (Coord.). El tiempo de la cultura escrita: a modo de introducción. In: _____. **Historia de la cultura escrita: Del Proximo Oriente Antigo a la sociedad informatizada**. Gijón: Trea, 2002. p. 317-355.
- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.
- CUCUZZA, H.R.; PINEAU, P. Introducción. **Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002. p. 9-32.
- DE FRANCO, Antonio. **Método de Caligrafia De Franco**: “Sempre é Tempo...”. 6. ed. Melhorada e ampliada. São Paulo, 1938.
- ESCOLA de Caligrafia De Franco Disponível em: <<http://www.profdefranco.com.br>>. Acesso em: 12 jun. 2010.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Ensino da escrita e escolarização dos corpos: uma perspectiva histórica. In: _____. (Org.). **Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 30-46.
- FONSSAGRIVES, Jean-Baptiste. **Leçons d'hygiene infantile**. Paris: Adrien Delahaye et Émile Lecrosnier Éditeurs, 1882. 607p.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 37. ed. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- _____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- MARQUES, Ormindia I.. Contribuição para o ensino da escrita na escola primária. In: **Separata dos Arquivos do Instituto de Educação**. Rio de Janeiro, v. 1. n. 1, jun. 1934. p. 3-35.
- _____. **A escrita na escola primária**. São Paulo: Melhoramentos, 1936.
- MONTEIRO, Carolina. **Letra bonita, letra legível: uma mirada histórica à caligrafia como exercício escolar**. 2009. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

____. **"A escrita na escola primária": repercussões da obra de Ormindia Marques nas décadas de 30 a 60 do século XX.** Dissertação de Mestrado, UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2012.

____. A importância da boa posição para a boa escrita: apontamentos sobre o Método de Caligrafia De Franco. In: 16º Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - ASPHE 15 anos: Patrimônio & História da Educação, 2010, Porto Alegre. 16º Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, 2010.

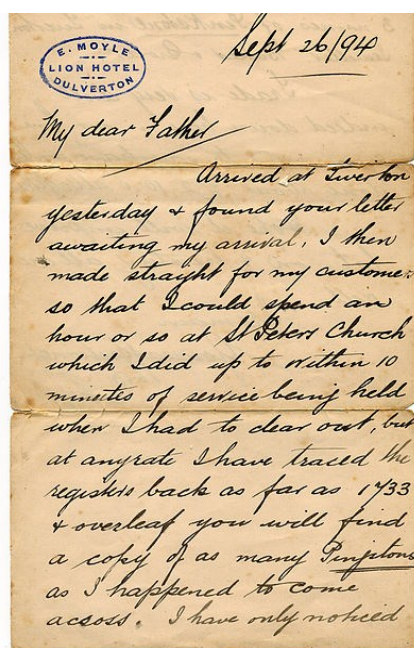
OSSANNA, Edgardo O.. El problema de la letra en la escritura: la escuela entrerriana a comienzos del siglo XX. In: CUCUZZA, Héctor Rubén (Dir.); PINEAU, Pablo (Codir.). **Para una escritura de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina:** Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002. p. 215-228.

TRINDADE, Iole M.F. **Identidades Alfabeticandas:** histórias não tão pessoais assim. 1ª. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. v. 1. 280p

VIDAL, Diana Gonçalves. Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. In: **Revista da Faculdade de Educação.** São Paulo, n. 1, v. 24, jan./jun. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100009> Acesso em: 14 jun. 2012.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Del periódico a Internet: leer y escribir en los siglos XIX y XX. In: GÓMEZ, Antonio Castillo (Coord.). **Historia de la cultura escrita:** Del Próximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada. Gijón: Trea, 2002. p. 317-355

APÊNDICE 1 - Carta escrita na Inglaterra em 1894, mostrando um exemplo da cursiva inglesa desse período.



DIÁRIOS DE CLASSE DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: A RECORRÊNCIA DE EXERCÍCIOS COM SÍLABAS (1973 -2010)

Gisele Ramos Lima
Universidade Federal de Pelotas
giseleramoslima@ig.com.br

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados iniciais de uma pesquisa de mestrado que analisa a recorrência de atividades/exercícios envolvendo sílabas no planejamento diário das aulas de professoras alfabetizadoras. A pesquisa utiliza como fonte 83 cadernos manuscritos de planejamento de professoras alfabetizadoras de 1º ano/1ª série (Diários de Classe) do período de 1972 a 2010. O referencial teórico é fundamentado nos seguintes autores: Artières (1998), Chartier (2007), Ginzburg (2011), Lapuente e Peres (2010), Mignot (2006, 2008), Morttatti (ver), Pérez e García (2001), Soares (2002, 2006), Rizzo (1986), Cagliare (2002), entre outros.

Palavras-chave: história da alfabetização, leitura e escrita, diários de classe, sílabas.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar resultados parciais de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida no decorrer do curso de mestrado em educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), cujo o propósito é analisar a recorrência de atividades envolvendo o uso de sílabas em 83 cadernos de planejamento de aulas de professoras alfabetizadoras, chamados, para o caso do Rio Grande do Sul, de “Diários de Classe”.¹

A pesquisa está inserida no campo da história da alfabetização, que no caso do Brasil, segundo Maciel (2003), agrupa principalmente a problematização em torno da alfabetização em dois eixos: “os métodos de leitura e escrita e os manuais escolares - cartilhas” (MACIEL, 2003, p.233).

Peres e Lapuente (2009,) afirmam que

a História da Alfabetização tem se constituído um importante campo de pesquisa no Brasil nos últimos anos, enfatizando, entre outras temáticas, métodos e processos de ensino da leitura e da escrita, materiais de alfabetização, com destaque para as cartilhas escolares, histórias e trajetórias de vida de professoras alfabetizadoras etc. (PERES E LAPUENTE, 2009; P.141).

Dessa forma, segundo as autoras, a área da história da alfabetização, no caso brasileiro, está vinculada mais diretamente aos estudos da escola, dos métodos de ensino e das cartilhas escolares, diferentemente de estudos em outros países, como é o caso

¹ Embora essa não seja uma definição comum para outros estados do Brasil (que chamam Diários de Classe apenas as folhas avulsas impressas nas quais são registradas as aulas dadas e a presença ou ausência dos alunos, como explicarei adiante), vou doravante usar essa denominação por ser a mais usada pelas professoras dos anos iniciais para o caso do Rio Grande do Sul.

dos Estados Unidos e de Portugal e França, na Europa, onde os pesquisadores se ocupam principalmente com o “avanço dos índices de alfabetização entre as populações, as definições e as avaliações do seu impacto, a identificação de quem era alfabetizado, em que momento isso se deu e a partir de quais condicionantes históricos, culturais e sociais isso se processou” (PERES e LAPUENTE, 2009, p. 143).

Para o caso do Brasil, a área está em franco desenvolvimento (PERES e LAPUENTE, 2009; PERES, 2011a). Atualmente, há novos estudos no campo da história da alfabetização que tomam outros objetos escolares para analisar a história da leitura e da escrita inicial das crianças, entre eles, por exemplo, estão os cadernos de alunos.

Os cadernos dos alunos em fase de alfabetização são destacados por Peres (2010) como uma importante e potencial fonte para o estudo histórico do ensino da leitura e da escrita. Segundo a autora

o ‘caderno de alfabetização’ é uma fonte importante que auxilia na compreensão dos processos de ensino da língua escrita e possibilita pensar sobre o que é considerado relevante para ser registrado pelos alunos no conjunto das atividades escolares, em especial aquelas referentes à leitura e à escrita. No trabalho com os cadernos, é importante ter-se em conta que, por um lado, eles revelam indícios de práticas, demonstram escolhas e opções teóricas e metodológicas das professoras, concepções de língua e ensino [...]; consideramos o caderno uma fonte histórica ‘preciosa’ que indica aspectos do trabalho desenvolvido no ensino da língua escrita e que, portanto, pode contribuir, não só como registro da história dos processos de alfabetização, mas como possibilidade concreta de problematizar o “vivido” na sala de aula (PERES, 2010, p. 3).

Contudo, não foi possível localizar estudos no campo da história da alfabetização que utilizem cadernos de planejamento de professoras alfabetizadoras - os Diários de Classe - como documento para analisar propostas de ensino e/ou atividades planejadas pelas alfabetizadoras em suas aulas visando o ensino da leitura e da escrita aos alunos, ou seja, para estudos relacionados à história da alfabetização.

Um estudo que problematiza esses Diários de Classe, ou seja, os planejamentos manuscritos de professoras como possibilidade para contribuir na escrita da história da alfabetização é o de Lapuente, Porto e Peres (2007).

Ainda em relação aos estudos que utilizam Diários manuscritos de planejamento de professoras, há o artigo de Cunha (2007) que apresenta esse material como uma possibilidade concreta de estudos referentes aos saberes e práticas pedagógicas da escola.

Contudo, mesmo esse estudo sendo referência importante, uma vez que usa Diários de Classe fonte de pesquisa, não insere-se em uma investigação específica no campo da história da alfabetização.

Os trabalhos localizados que tomam os cadernos como objeto de pesquisa, referem-se, como afirmei, aos cadernos de alunos e não aos de professoras. Assim, considerei os estudos de Mignot (2008), Chartier (2007), Peres e Porto (2009), Peres (2010, 2011a), Hébrard (2001), Gvirtz (1999), entre outros, como suporte teórico para análise dos dados desta pesquisa com cadernos de professoras. Alguns desses autores problematizam esse suporte de escrita. Para Gvirtz (1999, p. 29), por exemplo, “el cuaderno de clase es uno de los pocos elementos de la práctica escolar que ha sufrido un significativo proceso de

naturalización”. Assim, procuram analisar esse suporte da escrita, como denomina Hébrard (2001), ou dispositivo escritural, como caracteriza Chartier (2002), ou, ainda, “objeto-memória”, conforme Mignot (s/d), na perspectiva de “desnaturalizá-lo” e problematizá-lo. Nesse sentido, observando os estudos acerca de cadernos de alunos, considere os Diários de Classe - cadernos de planejamento - como possibilidade de encontrar vestígios (GINZBURG, 2011) das práticas de ensino das professoras alfabetizadoras, ou seja, suas metodologias reveladas nos planejamentos de aulas que tinham como objetivo o ensino da leitura e da escrita. Contudo, o que diz Mignot (2008), “Com certeza, há de se descartar a possibilidade de reconstrução do currículo real. Este desapareceu e, como em toda a operação histórica, o máximo que podemos fazer é nos aproximar do passado e reconstruí-lo de modo parcial e com um enfoque determinado” (MIGNOT, 2008, p.25).

Para pensar a história da alfabetização do ponto de vista das concepções e metodologias do ensino da leitura e da escrita, tomo como referência autores que problematizam os métodos e processos de alfabetização presentes nas práticas das professoras, como, por exemplo, Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2001), Mortatti (2000, 2004), Soares (2002, 2006), Chartier e Hébrard (2001), Rizzo (1986), Cagliari (2002, 2010), Carvalho (2005), Pérez e Garcia (2001) e Lerner (2002).

Os Diários de Classe das professoras são objeto e fonte de pesquisa que guardam registros privilegiados do cotidiano das classes de alfabetização contando parte da história da alfabetização a partir da prática das professoras alfabetizadoras. Guardam registros que oferecem pistas (GINZBURG, 2011) valiosas referentes às concepções e metodologias do ensino da escrita e da leitura. Tais registros permitem descrever e analisar o que tem sido historicamente o ensino escolar da leitura e da escrita.

Foi a recorrência das atividades com sílabas, muitas vezes apresentando indícios de estarem desvinculadas da teoria que justifica alguns métodos ou propostas de alfabetização encontradas nos Diários de Classe das professoras, que me inquietou e me fez pensar na questão de pesquisa que ora proponho, ou seja: *qual a relevância pedagógica e a concepção de linguagem presente na proposta dos exercícios com sílabas na aquisição da língua escrita?* Considero a possibilidade de resposta a essa questão como uma contribuição ao campo da história da alfabetização.

Assim, para responder a questão, utilizo como fonte e objeto de investigação os Diários de Classe que constituem parte do acervo de documentos e objetos referentes à história da alfabetização, pertencentes ao um grupo de pesquisa HISALES que se dedica a estudar a História da Alfabetização e é vinculado a Universidade Federal de Pelotas.

A seguir apresento a descrição do acervo utilizado para o levantamento de dados, a metodologia utilizada na pesquisa e resultados preliminares, por fim as considerações finais.

O acervo de Diários de Classe objeto e fonte da pesquisa

O acervo de Diários de Classe do grupo de pesquisa HISALES vinculado a Universidade Federal de Pelotas constitui-se a partir de doações de professoras ou pessoas próximas às professoras alfabetizadoras. Um dado relevante a considerar é que

o suporte desses planejamentos de aulas são cadernos de aula ‘comuns’² (a maioria do acervo dos Diários é constituído de cadernos grandes com encadernação de espiral medindo 200mmx275mm). Cabe aqui uma relação entre os cadernos das professoras e o que Chartier (2007) afirmou referindo-se aos cadernos dos alunos, ou seja, de que cadernos são, ao mesmo tempo, uma fonte e objeto de investigação “fascinante e enigmática, difícil de tratar e de interpretar, justamente por sua aparente banalidade” (CHARTIER, 2007, p. 23). Além da ausência de estudos no campo da história da alfabetização que usem Diários de Classe como fonte e objeto de estudo, é preciso, portanto, considerar essa “aparente banalidade” que caracteriza esses materiais (sem “valor burocrático” e administrativo na escola) os quais, assim como os cadernos de alunos, apenas recentemente estão ganhando *status* de objeto e fonte de pesquisa (PERES, 2011a).

O acervo hoje tem 83 diários conforme apresentado na Tabela 1

Tabela 1

Total de Diários de planejamento por década	
Década	Número de Cadernos
1970	03
1980	18
1990	24
2000	37
Sem data	1
TOTAL	83

Do total de oitenta e três diários, vinte e três são de uma mesma professora que trabalhou durante toda sua vida profissional em uma mesma escola de interior com turmas multisseriadas³. Os demais Diários do acervo são de professoras diversas que atuavam como alfabetizadoras em escolas públicas e/ou privadas de municípios diversos.

Os Diários de Classe são cadernos nos quais as professoras alfabetizadoras registram diariamente seu planejamento de aula, ou seja, os exercícios, as atividades e os procedimentos que serão desenvolvidos com os alunos na sala de aula. Esses Diários são organizados por dia, como o nome indica, e, alguns, além do registro dos exercícios e das atividades, contêm anotações referentes ao aprendizado e ao comportamento dos alunos. Em alguns Diários encontram-se, ainda, bilhetes, anotações de compromissos pessoais e profissionais das professoras e outras anotações referentes ao cotidiano da escola, da sala de aula e dos alunos, bem como gravuras, pensamentos, versos, poemas e fotos de familiares ou de alunos.

Esses Diários de Classe são de “propriedade” das professoras, não ficam arquivados na escola no final do ano letivo e, mesmo seguindo certa estrutura, porque em alguns momentos são verificados pela supervisora da escola, as professoras têm maior “liberdade” para organizar e fazer registros além daqueles referentes aos planejamentos das aulas como já referi.

² Cadernos com encadernação de espiral ou grampeado vendidos em papelarias, comprados por alunos, professores e outras pessoas.

³ Turmas ou classes multisseriadas são turmas compostas por alunos de diferentes adiantamentos sobre a responsabilidade de uma única professora.

Assim, os Diários de Classe que utilizo na pesquisa para desenvolvimento da dissertação de mestrado, não são documentos guardados na escola, eles foram conservados pelas professoras ou por algum familiar que fez a doação ao grupo de pesquisa, que tem se ocupado de preservar a história da alfabetização, especialmente através desses materiais que são considerados “ordinários” e praticamente “sem valor”, pelo menos até recentemente, como fonte e objeto de investigação. Apenas ultimamente, e ainda de forma rarefeita, a história da educação tem se preocupado com a preservação e a pesquisa com esse tipo de documento.

Metodologia da pesquisa

A elaboração do projeto de pesquisa iniciou com meu envolvimento na organização do acervo de Diários de Classe do grupo de pesquisa. A partir do contato com esse material, e no trabalho de sua organização e guarda, foi possível pensar na seguinte problematização: *qual a relevância pedagógica e a concepção de linguagem presentes nos exercícios com sílabas presentes nos planejamentos cotidianos das professoras alfabetizadoras na aquisição da língua escrita?*

No momento em que iniciar o trabalho, tive um ‘encantamento’ com esses cadernos, sentimento este que foi necessário superar para poder olhá-los como documentos que oferecem possibilidades e limites para alcançar o objetivo da pesquisa tendo o cuidado de “tirar dos documentos tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm” (LE GOFF, 1996, p.527).

Para proceder à pesquisa nos Diários de Classe e coletar dados que permitam analisar e investigar os tipos e a recorrência de atividades com sílabas propostas pelas professoras no cotidiano de suas classes de alfabetização, utilizei, como referi, o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (2011), considerando que este tem em seu princípio colocar a atenção nos detalhes aparentemente sem importância.

O paradigma indiciário permite não fixar o interesse somente nas características aparentes que ligam os exercícios registrados nos Diários de Classe a determinada metodologia de ensino da escrita, o que pode oferecer de forma direta conclusões equivocadas sobre as concepções e metodologias das professoras a respeito do ensino da escrita e da leitura.

Ainda de acordo com o paradigma indiciário, não serão os exercícios explícitos que oferecerão as respostas diretas e sim a soma destes a uma análise cuidadosa dos detalhes no conjunto do material. Estes detalhes são as possíveis anotações nas bordas do caderno, a presença ou ausência de explicações de como os exercícios serão desenvolvidos, os registros das observações referentes ao aprendizado ou das dificuldades dos alunos, entre outras anotações escritas nos Diários de Classe.

Dessa forma, quando se trabalha com o paradigma indiciário, aguça-se o interesse em relação ao documento, como diz Ginzburg (2011) quando se refere ao proposto por Morrelli em relação à análise da autenticidade ou não das obras de arte: “é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis [...] é necessário examinar os pormenores mais negligenciados, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia” (GINZBURG, 2011, p.144).

Esse paradigma abre um campo de possibilidade e exige do pesquisador um interesse mais minucioso, não linear e desvinculado a regras formalmente ditas. Nessa direção, Ginzburg (2011) afirma que “ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entra em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de visão e intuição” (GINZBURG, 2011, p.179).

Frente à escolha pelo trabalho com o paradigma indiciário é necessário pensar na forma de coletar os dados nos documentos, ou seja, nesse caso, nos Diários de Classe. Assim, inicialmente foi elaborada uma ficha descritiva contendo as informações que julguei necessárias para a realização da pesquisa⁴. A ficha descritiva dos Diários é composta de 17 campos que são preenchidos com informações gerais referentes aos mesmos, são eles: imagem da capa e contra-capas; folha de rosto ou 1ª página do Diário; década; ano; série/ano; nome da escola e da rede de ensino; nome do município em que a escola está situada; nome da professora; data de início e do término dos registros de planejamento; número de planejamentos registrados; registros de rotinas; descrição das 1ª aulas que oferecem indícios (GINZBURG, 2011) da metodologia de alfabetização; atividades mais recorrentes; referências ao uso de cartilhas ou livros didáticos; presença ou não de outros registros além do planejamento das aulas; presença ou não de folhas mimeografadas ou fotocopiadas; outras observações.

Em decorrência do levantamento dos dados registrados na ficha descritiva, foi possível perceber a falta de detalhamento em relação ao tipo de exercício proposto pelas professoras e a periodicidade com que essas atividades ocorrem nos Diários. Acreditava que estes dados ofereceriam vestígios mais precisos para definir a metodologia adotada pelas professoras e a concepção de ensino da leitura e da escrita presente em seus planejamentos, além da possibilidade de mapear os tipos e as recorrências das atividades propostas para o ensino da leitura e da escrita. Para pensar na forma de proceder a organização dos dados referentes ao tipo de exercícios propostos e a periodicidade dos mesmos, baseei-me nos estudos de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) referente a pesquisas em que analisam as práticas cotidianas de professoras alfabetizadoras.

Nesse estudo, os autores, através de observações de aulas de turmas em processo de alfabetização, elaboram uma tabela contendo na 1ª coluna a descrição dos exercícios diários desenvolvidos na sala de aula pelas professoras e nas colunas a seguir as datas em que as atividades eram trabalhadas. O objetivo dos autores foi o levantamento de dados para investigar como as práticas da leitura e da escrita se concretizam atualmente na alfabetização inicial. Considerei a metodologia adequada para verificar a recorrência e tipo de exercícios⁵ presentes nos cadernos de planejamento das professoras no período estudado.

Optei então, também, por elaborar tabelas de registro das atividades, uma para cada um dos 83 Diários. Para construir a tabela, inicialmente, retomei as fichas descritivas e parti das atividades citadas. Decidi, então, fazer o levantamento das atividades seguindo a ordem cronológica dos Diários de Classe, iniciando pelos mais antigos, ou seja, dos anos 1973.

⁴ A elaboração desta ficha foi realizada a partir de uma ficha já existente no grupo de pesquisa para categorizar os dados do acervo de cadernos de alunos.

⁵ Entendendo exercício e atividade como sinônimos.

Após montar a 1ª tabela para mapear as atividades dos Diários de Classe (Tabela 2), que eu consideraria como referência para todos os Diários de Classe, passei para o trabalho de levantamento de dados no 1ª Diário, o de 1973, procedendo da seguinte forma: a medida em que a atividade aparecia no planejamento da professora em determinado dia, eu realizava o registro marcando um “X” no dia correspondente ao registro da atividade. Essa estratégia pode ser observada na reprodução de um exemplo da tabela 1 na qual consta uma pequena parte dos dados retirados de um Diário de Classe de 1987.

Tabela 2
Exemplo de atividades registradas em um
Diário de Classe do ano de 2003

data	Atividade oral c/rima ao desenho	Liga sílaba inicial	Estuda palavras ou sílaba ou frases	Une sílaba e forma palavras	Lê e escreve palavra	Liga palavras iguais	Enche linha com a palavra	União de letras (som) p/formar palavras e sílabas	Escreve sons	Copia e lê palavra /frase **
04/4						X	X		X	
07/4			X							X
08/5				X						X
09/5						X				

Foi necessário, contudo, no decorrer do levantamento de dados, acrescentar várias atividades nas tabelas, especialmente pela sua variação, o que me levou, também, a confirmação de que os dados das fichas descritivas de fato não eram suficientes para categorizar os dados e responder as perguntas da pesquisa, quais sejam, quais os tipos e as recorrências de atividades com sílabas propostas pelas professoras alfabetizadoras no cotidiano das classes de alfabetização no período em questão? qual a relevância pedagógica e a concepção de linguagem presentes nos exercícios com sílabas presentes nos planejamento cotidiano das professoras alfabetizadoras na aquisição da língua escrita?

Na etapa de levantamento das atividades dos Diários de Classe das outras décadas, percebi que seria mais ‘produtivo’ não elaborar as tabela previamente tendo como base os dados das fichas descritivas dos Diários, e sim voltar ao material original, ou seja, aos próprios Diários de Classe para fazer o registro das atividades na tabela, pois, em vários casos, na ficha descritiva não estavam anotadas todas as atividades, mas somente aquelas que em um primeiro momento pareciam mais recorrentes e significativas. Dessa forma, a reorganização da tabela ofereceu maior visibilidade em relação ao que foi planejado pelas professoras e uma ampliação do registro das atividades, especialmente os de sílabas, foco deste estudo.

Assim, a partir dos dados levantados nas tabelas e nas fichas descritivas dos Diários pesquisados e com uma primeira categorização desses dados referentes às diferentes atividades com sílaba será possível encontrar respostas às questões propostas e alcançar os objetivos delimitados para a dissertação de mestrado.

Inicialmente é possível afirmar que a recorrência das atividades com sílabas remete à concepção que o professor tem sobre a linguagem quando elabora o seu planejamento, conforme expressa Cagliari (2010),

dependendo da maneira como uma pessoa interpreta o que a linguagem é, como funciona, que uso tem um determinado comportamento pedagógico e métodos diferentes na prática escolar. Inversamente, pode-se ver com clareza na prática em sala de aula, nos métodos que a escola usa, qual a concepção de linguagem subjacente. (CAGLIARI, 2010; p.42-43).

Partindo desse pressuposto, acredito que as atividades com sílabas presentes nos Diários revelam indícios das concepções de linguagem presentes nas classes de alfabetização, o que, de certa forma, explicaria a sua permanência até os dias atuais. Eis aí a problemática da pesquisa proposta.

Assim, o trabalho com sílabas, dependendo do contexto, pode ser considerado uma atividade vinculada à concepção de que “alfabetizar é montar e desmontar a língua” (CAGLIARI, 2010, p.44). Ainda segundo o mesmo autor, o uso das sílabas está presente no planejamento de quem acredita que a melhor maneira de alfabetizar alguém é:

desmontando e remontando, ou montando coisas novas, a partir de pedaços. Neste caso, parte-se sempre de um modelo exemplar, por exemplo, uma palavra chave. Depois, desmonta-se a palavra em “pedaços” (sílabas). Em seguida, desmontam-se as sílabas em letras (ou sons). Feito isto a palavra é remontada. Assim a professora espera que o aluno aprenda como funciona a escrita e que relação tem com a linguagem oral (CAGLIARI, 2010, p.45).

As palavras do autor contribuem para a reflexão e análise dos exercícios com sílabas presentes nos Diários de Classe estudados, pois independente da chamada “guerra dos métodos”, uma primeira organização dos dados indicam a recorrência e a permanência de exercícios que utilizam as sílabas, independente da proposta de alfabetização adotada pela professora. Tais exercícios vão desde a tradicional atividade de “encher linha”, até atividades como ligar, juntar, organizar, formar, completar, separar, entre outros exercícios.

Estes são alguns exemplos do tipo de atividades com sílabas registrados nos diários de Classe das professoras alfabetizadoras que serão foco de problematização e análise na dissertação de mestrado.

A pesquisa está em fase de conclusão do levantamento de todas as atividades com sílabas presentes nos diários e agrupamento das mesmas de acordo com a tipologia do exercício, ou seja, ‘junta sílabas’, ‘separa sílabas’, ‘escreve palavras com as sílabas apresentadas’, ‘ordena sílabas’, ‘junta letra e forma sílaba entre outras atividades propostas’, sempre levando em consideração o contexto apresentado no planejamento das professoras. Este agrupamento se justifica para posteriormente categorizar as atividades com sílabas considerando a intenção pedagógica exigida no desenvolvimento das atividades e qual a concepção de linguagem presente nestes exercícios, bem como qual a relevância pedagógica das mesmas relacionados ao processo de alfabetização considerando sua recorrência ao longo do período estudado.

Considerações

O trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em andamento. A partir da análise preliminar dos Diários de Classe é possível perceber a

presença de atividade com sílabas nas propostas das professoras alfabetizadoras independente do método por elas adotado, sendo algumas destas atividades de repetição e memorização das palavras e outras que possibilitam a reflexão sobre a língua escrita. Esta presença de atividades com sílabas deixa indícios de que as mesmas têm relevância na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras e podem revelar as concepções de linguagem presentes no ensino da leitura e da escrita.

Assim intenciono ao final da coleta e análise de dados escrever a dissertação de mestrado apresentando as concepções de linguagem presentes nestes exercícios e relevância pedagógica dos mesmos no planejamento das aulas das professoras alfabetizadoras, contribuindo as discussões a cerca do que fazem as professoras alfabetizadoras quando se propõem a ensinar a leitura e a escrita a seus alunos.

Referências

- ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras.** IN: Revista Brasileira de Educação. V.13, nº 38, maio/ago. 2008, p.252-256.
- ARTIÈRES, Philippe. Arquivando a própria vida. IN: **Revista Estudos Históricos.** V. 11, nº 21, 1998, p. 9-34.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura.** São Paulo: Cortez, 1994.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguagem.** São Paulo: Editora Scipione, 2002, 10ª edição.
- _____. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Editora Scipione, 2010.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetização e leitura: um diálogo entre teoria e prática.** Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- CHARTIER, Anne Marie. **Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração.** In: CHARTIER, Anne Marie. Práticas de leitura e escrita. História e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica. CEALE. Coleção Linguagem e educação, 2007.
- CHARTIER, Anne Marie. **Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária.** Revista Brasileira de História da Educação. Nº 3. Campinas, SP: Autores Associados, janeiro/junho, 2002.
- CHARTIER, Anne-Marie; HÈBRARD, Jean. **Método silábico e Método global: alguns esclarecimentos históricos.** In: História da Educação? ASPHE - UFPEL. Nº10 - Pelotas: Editora UFPel, 2001, p.141-154.
- CHARTIER, Anne-Marie. **Prática de leitura e escrita.** Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.
- CUNHA, Maria Tereza Santos. **No tom e no tema: escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar (segunda metade do século XX).** In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). Culturas Escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez. 2007, p. 79-99.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

- GINZBURG, Carlo. **Sinais: Raízes de um paradigma indiciário**. In: GINZBURG, Carlos. Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras. 2011, p. 143-179.
- GVIRTZ, Silvina. **El discurso escolar a través de los cuadernos de clase**. Buenos Aires: Editora Universidade de Buenos Aires. 1999.
- LAPUENTE, Janaina Soares Martins; PORTO, Gilceane Caetano, PERES, Eliane Terezinha. **Acervos Pessoais de professoras Alfabetizadoras: A Contribuição dos Diários de Classe para a História da Alfabetização em Pelotas**. Revista Alfabetização e Letramento. Núcleo de Pesquisa "Alfabetização e Letramento". Faculdade de Educação. UFPel, Pelotas, V.1, p. 71-86, 2007.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o rela, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MACIEL, Francisca Isabel Pereira. **História da alfabetização: perspectivas de análise**. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima; FONSECA, Cynthia Greice Veiga. História e Historiografia da educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos**. IN: Cadernos à vista. Escola, memória e cultura escrita. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Tereza Santos. **Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as**. IN: Revista Educação em Qualidade. Nº 11, V.25. Jan./abr. 2006, p.40-61.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Um certo objeto-memória: apontamentos sobre cadernos escolares**. s/d Disponível em <http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/commig.pdf>. Acessado em 12/12/2008.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- PERES, Eliane. **A alfabetização vista através de cadernos escolares (1958-2009). (Painel: História da alfabetização e da cultura escrita: perspectivas conceituais e discussão das fontes)**. In: Anais do XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1. p. 1-12.
- PERES, Eliane. **A produção sobre história da alfabetização no Rio Grande do Sul: as contribuições do grupo de pesquisa HISALES (FAE/UFPEL)**. In: Mortatti, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. São Paulo: Cultura acadêmica; Marília; oficina Universitária, 2011a, p.243-264.
- PERES, E. T. ; SOUZA, G. . **Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar (im)possibilidades de investigação**. In: CASTRO, César Augusto. (Org.). Cultura Material Escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). 1 ed. São Luís: EDUFMA:Café & Lápis, 2011b, v. 1, p. 43-68.
- PERES, E. T. ; [LAPUENTE, J. S. M.](#) . **História da alfabetização: a constituição de um campo de pesquisa**. In: MOLON, Susana Inês; DIAS, Cleuza Maria Sobral. (Org.). Alfabetização e Educação Ambiental: contextos e sujeitos em questão. 1 ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2009, v. 1, p. 141-156.

PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCIA, Joaquim Ramos. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?**. In: PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCIA, Joaquim Ramos (org) Ensinar ou aprender a ler e a escrever. Porto Alegre: Artmed 2001, p.15-27.

PORTO, Gilceane Caetano; PERES Eliane. **Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças?**. In: 32ª Reunião da ANPED - Sociedade cultura e educação: novas regulações?. Caxambu: ANPED, 2009, V.1 p.1-15.

RIZZO, Gilda. **Os diversos métodos do ensino da leitura e da escrita: estudo comparativo**. Papelaria América Latina, 1986, 4ª edição.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed., 5.reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. Apresentação. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Isabel Pereira (orgs.). **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT - Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006.

_____. **A reinvenção da alfabetização**. Parte de palestra proferida na FAE UFMG, em 26/05/2003, na programação "Sexta na Pós". Transcrição e edição de José Miguel Teixeira de Carvalho e Graça Paulino. Disponível em <http://www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares>. Acesso em: 3 mar. 2006

**DIÁRIOS DE PROFESSORAS E CADERNOS DE ALUNOS: UM ESTUDO
ACERCA DA PERMANÊNCIA DOS TEXTOS DE CARTILHAS
NO PERÍODO DE 1983 A 2010**

Cícera Marcelina Vieira
Universidade Federal de Pelotas
cissamavi@yahoo.com.br

Fernanda Noguez Vieira
Universidade Federal de Pelotas
fernandavieira1990@gmail.com

Joseane Cruz Monks
Universidade Federal de Pelotas
jc.monks@bol.com.br

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo traçar um perfil dos textos presentes em diários de classe, cadernos de alunos e cartilhas. A coleta dos dados foi realizada a partir da análise do acervo do Grupo de Pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura e Escrita dos Livros Escolares) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. O levantamento dos dados compreende o período entre as décadas de 1980 a 2010, possibilitando verificar a permanência dos textos utilizados na alfabetização. Os resultados mostraram que a maioria dos textos trabalhados no período, são textos que apresentam frases soltas com o objetivo de repetir sílabas. Foram utilizados como referencial teórico os estudos de CARDOSO (2011); GÓMEZ (2012); GONTIJO (2008); KIRCHNER (2008); PERES e PORTO (2009); SOARES (2004); VINÃO (2008); entre outros.

Palavras-chave: diários de classe, textos, cadernos, cartilhas.

INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se no campo da História da Educação, com ênfase no estudo da História da Alfabetização e está vinculado ao grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares), que é ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. O referido grupo de pesquisa possui um acervo diversificado no que se refere à cultura material escolar, do qual se destacam: cadernos de alunos em fase de alfabetização; livros didáticos; cartilhas escolares e livros para o ensino da leitura e da escrita; cartazes e planejamentos manuscritos das professoras (diários de classe), entre outros.

O trabalho aqui apresentado tem por objetivo traçar um perfil dos textos presentes em diários de classe¹, cadernos de alunos e cartilhas no período de 1983 a 2010, possibilitando verificar a permanência dos textos utilizados no processo de alfabetização

¹ Os diários referem-se a cadernos manuscritos, no qual a professora registrava os planos de aula.

do período investigado. Foram utilizados na investigação os diários de professora do período de 1983 a 2000, totalizando 17 diários de uma mesma professora e cadernos de alunos de diferentes escolas e redes de ensino do período de 2000 a 2010, totalizando 140 cadernos. A partir dessas duas fontes, foi possível realizar o levantamento das cartilhas trabalhadas no período. A coleta dos dados foi realizada a partir das atividades de leitura e cópia presente nos diários e nos cadernos.

O texto aqui apresentado foi dividido em três partes: na primeira, serão feitas algumas considerações acerca do acervo do Grupo de Pesquisa HISALES; na segunda apresentamos e problematizamos as fontes/objetos de investigação e na terceira mostramos alguns resultados.

1 - O ACERVO DO GRUPO HISALES COMO FONTE DE PESQUISA

A constituição e ampliação de acervos que procuram guardar e preservar a memória educacional possibilita o surgimento de novos estudos, bem como novas abordagens de pesquisas. Nessa perspectiva, algumas investigações do Programa de Pós Graduação em Educação (FaE/UFPEL) vêm sendo desenvolvidas a partir do acervo do grupo de pesquisa HISALES, como por exemplo DIETRICH(2012); LAPUENTE(2008); ALVES(2011); RAMIL(2011) e LIMA(2011).

De acordo com KIRCHNER (2008, p.1),

o potencial histórico dos acervos institucionais e pessoais contendo documentação escolar como atas, livros com registros sobre a vida escolar dos alunos, termos de exame e aproveitamento escolar, relatórios de inspetores, manuais pedagógicos, documentos produzidos por alunos e professores e fotografias vêm mobilizando pesquisadores da área, renovando assim as práticas da pesquisa e motivando uma nova abordagem metodológica.

A constituição de acervos possibilita a ampliação do campo de investigação relacionado à Cultura Material Escolar, História da Educação e da Alfabetização.

Atualmente integram o acervo do Grupo de Pesquisa HISALES: cadernos de crianças em fase de alfabetização, desde a década de 1930 até a década de 2010; diários de classe de professoras alfabetizadoras; cartilhas e livros de alfabetização; livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul entre os anos de 1940 e 1980; materiais que constituem ou constituíram o ambiente escolar, tais como: ardósias, mimeógrafos, pastas, classes escolares, lousas e jogos.

Reconhecemos o potencial desse tipo de acervo, pois como afirma CARDOSO (2011, p. 29):

Se entendermos que História é um campo de produção de conhecimentos que, para se realizar, necessita tanto de teorias explicativas quanto de fontes, pistas, indícios, vestígios, no intuito de compreender as ações humanas no tempo e no espaço, compreenderemos que é impossível fazer história sem fontes.

Explorando as possibilidades de pesquisa que o acervo proporciona, elegemos como objeto de investigação para este trabalho, os textos presentes nos cadernos de alunos, diários de professoras e cartilhas escolares no período de 1983 a 2010.

2 - AS FONTES/OBJETOS DE INVESTIGAÇÃO.

Trabalhos relacionados à cultura material escolar, mas especificamente aos cadernos de alunos, diários de professoras e cartilhas, vêm suscitando uma série de temáticas no campo da História da Educação, mobilizando os pesquisadores da área e originando a constituição de grupos de pesquisas voltados para a ampliação e mapeamento destas fontes documentais. De acordo com GÓMEZ (2012, p. 67):

À medida que se amplia o interesse historiográfico pelos cadernos, igualmente há a inquietude por sua busca, de modo que sua constituição em objeto de estudo é devedora e caminha em paralelo com o empenho de iniciativas que têm tido o objetivo de identificar, inventariar, classificar e conservar cadernos e demais trabalhos escolares.

Os cadernos, sejam eles de professores ou de alunos, surgem como um objeto de pesquisa em potencial, isso porque de acordo com VINÃO (2008, p.17), os cadernos escolares podem ser considerados como uma das fontes mais idôneas para o estudo do ensino, aprendizagem e dos usos escolares da língua escrita e, ao mesmo tempo, da cultura escrita. Esse potencial apresentado pelos escritos escolares permite então, uma análise de estudos através de diferentes eixos. Para GÓMEZ (2012, p.68),

estudá-los como dispositivos escolares, o que tem levado a indagar, nas disciplinas neles representadas, o discurso escolar, o currículo explícito e oculto ou a organização dos conhecimentos aprendidos. Outro eixo da produção científica tem-se fixado mais no substrato ideológico que se camufla nas lições e cópias, a fim de revisar a instrumentação política da escola e as relações de poder por ela sofrida, em que se destacam os distintos enfoques que têm tomado esses escritos como fontes para analisar as representações do imaginário político e social inscritos neles [...]. Uma terceira via se interessa pelos cadernos enquanto testemunhos da cultura escolar e dos agentes que nela intervém, [...]. Enfim, um quarto enfoque, [...] procura indagar a dimensão material, gráfica e textual dos cadernos e trabalhos escolares.

Esses diferentes eixos, permitem a ampliação do campo de pesquisa envolvendo essas fontes de investigação, possibilitando ainda como afirma GOMEZ (2012, p.68):

Os cadernos revelam ainda modelos, exemplos e testemunhos, reais e fictícios, de distintas modalidades textuais, cuja coexistência, nesse espaço gráfico, expressa a pluralidade de matizes observáveis nas escritas escolares e infantis, isto é, entre as que respondem a uma produção regrada ou sujeita ao fazer da escola e as que podem emanar de uma atividade mais espontânea e até subjetiva.

Como podemos perceber, o caderno escolar é uma fonte documental que fornece diversas informações, assim como os diários de professoras, nos quais podemos analisar: número de aulas dadas, o método trabalhado pelo professor, cartilhas utilizadas, sua prática e rotina de trabalho, os avanços e retrocessos, meios de avaliação, etc.

Por outro lado, é preciso considerar que:

No trabalho com os cadernos, é importante ter-se em conta que, por um lado, revelam indícios de práticas, demonstram escolhas e opções teóricas e metodológicas das professoras, concepções de língua e ensino, mas, por outro,

possuem limitações enquanto objeto-fonte de investigação, uma vez que, obviamente eles não dizem tudo do cotidiano de sala de aula [...] (PERES e PORTO, 2009, p.3)

Apesar de apresentar-se como um campo de investigação rico de estímulos que até pouco tempo praticamente havia passado despercebido em certos setores da História da Educação (GÓMEZ, 2012, p.67), os cadernos, como qualquer fonte de pesquisa também apresentam, suas limitações (PERES e PORTO, 2009, p.3).

Partindo desse pressuposto é preciso estar atento aos indícios apresentados por essa fonte documental, é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis. É necessário examinar os pormenores mais negligenciados (GINZBURG, 2011, p.144). Precisamos estar atento aos vestígios (GINZBURG, 2011), seguir as pistas apresentadas, para explorar todo o potencial que essa fonte de pesquisa tem a oferecer.

Seguindo as pistas apresentadas pelo objeto de investigação é possível verificar qual a concepção que o professor tem sobre o processo de alfabetização, o que ele considera importante nesse trabalho e como o mesmo é direcionado.

3- RESULTADOS

Se evidencia na alfabetização brasileira, a partir da década de 1980 uma intensa transformação, influenciada pelas pesquisas de FERREIRO e TEBEROSKY (1986). De acordo com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduz ao domínio da decodificação e codificação, mas essencialmente um processo ativo, no qual, o sujeito, a partir de seu contato com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita.

Os estudos de SOARES (2004) apontam que em meados dos anos 1980, ocorre no Brasil o surgimento do termo letramento, fomentado pela necessidade de reconhecer e nomear as práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes do processo de alfabetização.

Surgem então, novas concepções pedagógicas sobre o processo de alfabetização. Nessa nova perspectiva a alfabetização seria realizada através da imersão do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita.

Considerando que no processo de alfabetização, a prática do ler/escrever está estritamente relacionada às dimensões cognitiva, cultural e social. Ou seja, é um processo complexo que envolve uma prática social e cultural no qual se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras. (GONTIJO, 2008, p.198). A alfabetização precisa está comprometida com a formação de um sujeito autônomo, considerando os educandos como parte deste processo e empenhada na formação de usuários competentes tanto da língua falada, como da língua escrita.

Assim, pensar a alfabetização é refletir sobre o processo que precisa situar o indivíduo no tempo e no espaço, considerando que a língua falada é construída num contexto e que a alfabetização e letramento são processos diferentes, que possuem especificidades próprias, contudo um não exclui o outro, são processos fundamentais que se complementam.

Em síntese, a alfabetização implica o aprendizado de uma técnica indispensável para a entrada no mundo da escrita (codificação e decodificação), ao tempo que o letramento está relacionado ao desenvolvimento de ações voltadas para o uso social da escrita e implica a participação de sua utilização em experiências diversificadas a partir da interação com os diferentes gêneros textuais.

De acordo com REGO (2006), estudos realizados por WELLS (1986) mostraram que as crianças, cujos pais liam regularmente e exploravam conjuntamente com elas os textos, não só aprenderam a ler com mais facilidade como revelaram-se excelentes escritores no término do ensino fundamental.

Contudo, é preciso considerar que não é qualquer tipo de texto que possibilita o aluno a refletir e aprender. Para que isso aconteça é necessário a interação do indivíduo com textos significativos, que possam proporcionar a reflexão sobre o sistema de escrita e permitir por em jogo tudo que se sabe a respeito (FERREIRO 1999).

Deste modo, ao analisar os textos trabalhados nas fontes escolhidas para pesquisa, foi possível verificar se eles possibilitam, ou não, aos alunos uma reflexão sobre sistema de escrita.

Para esta análise foram utilizados: 17 diários de professoras do período de 1983 a 2000 referentes à primeira série do ensino fundamental. Cabe salientar que estes diários pertencem a uma mesma professora e 140 cadernos de alunos em fase de alfabetização do período de 2000 a 2010.

A partir desta análise constata-se que os textos das cartilhas estão presentes em todos os diários da professora e em 65 cadernos de alunos. Apesar dos diários pertencerem a uma mesma professora, os cadernos utilizados na investigação são de diferentes cidades e rede de ensino, demonstrando que este tipo de texto permanece durante o período analisado de forma bastante recorrente.

Embora os estudos referentes à alfabetização apontem para um processo que considere o sujeito como um ser que constrói e reconstrói hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita e está imerso nas práticas sociais de leitura e escrita, não é possível verificar está prática em textos descontextualizados e sem sentido, como podemos visualizar nas imagens a seguir:

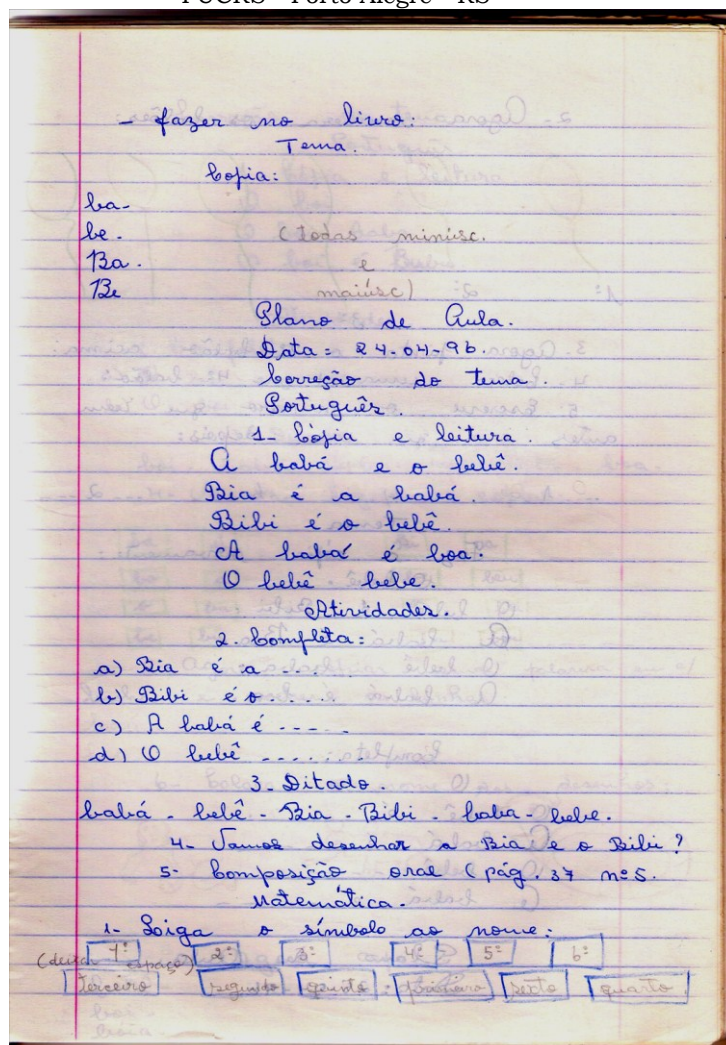


Figura 1 - Diário de Professora - 1996
 Acervo Grupo HISALES

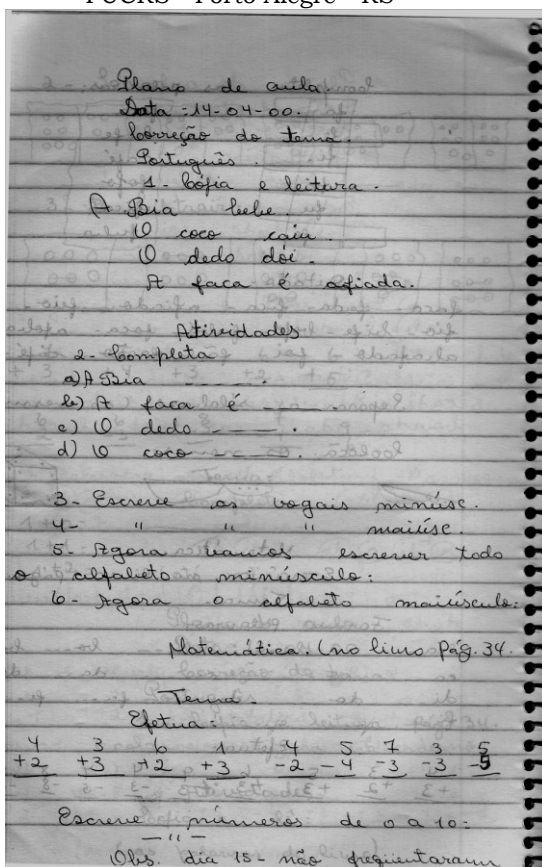


Figura 2 - Diário de Professora - 2000
Acervo Grupo HISALES

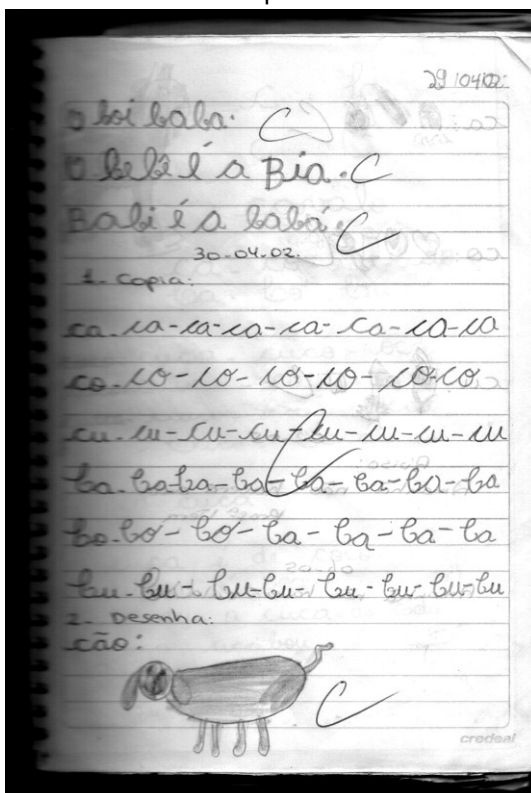


Figura 3 - Caderno de aluno em fase de alfabetização - 2002
Acervo Grupo HISALES

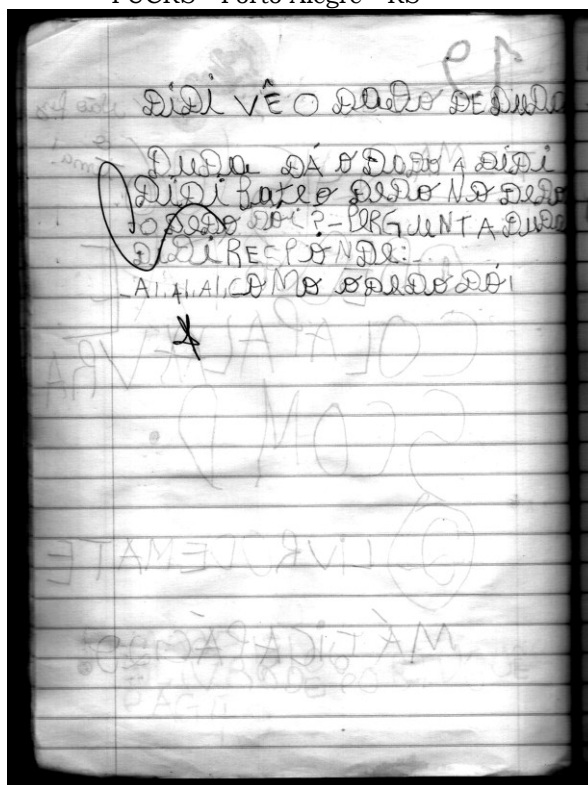
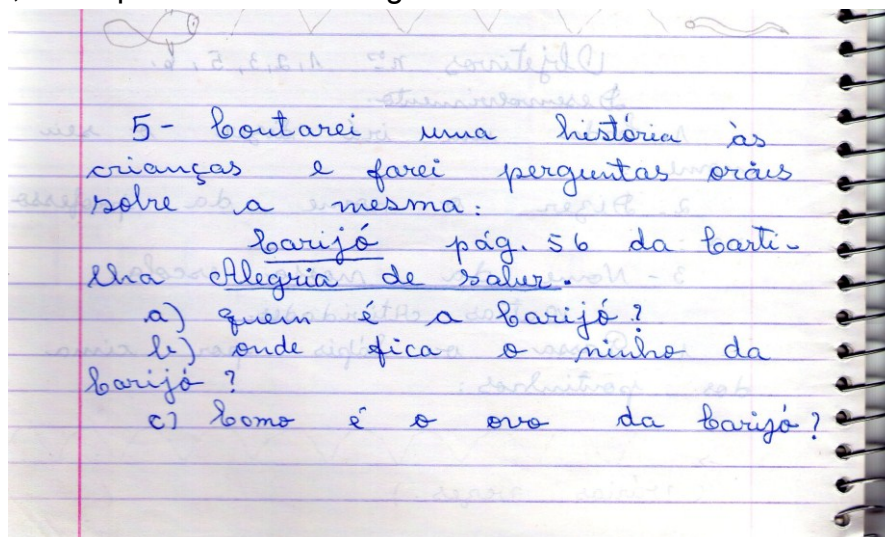


Figura 4 - Caderno de aluno em fase de alfabetização - 2006
Acervo Grupo HISALES

Como podemos perceber, estes textos são totalmente desprovidos de significado e contextualização, não levam a criança a refletir sobre a escrita, ou seja, os textos das cartilhas não tem sentido algum e, nesse caso, o aprendiz não tem outra escolha senão identificar sílabas, identificando palavras. Desse modo, as cartilhas qualificam o aprendiz como leitor de letras (BARBOSA, 1994 p 53). Consideramos que apesar deste tipo de texto o aluno aprende, mas uma aprendizagem sem sentido, que não leva o indivíduo a refletir sobre o sistema de leitura e escrita, o que muitas vezes se reflete nos altos índices de repetência.

A análise dos diários também possibilitou identificar as cartilhas utilizadas pela professora. Em alguns casos a informação sobre a utilização das cartilhas aparecia de formas explícitas, como pode ser visto a seguir:



Em outros casos, essa informação não vinha de forma explícita, algumas vezes apareciam apenas os textos, em outros apenas as iniciais do nome da cartilha utilizada, como podemos ver na tabela abaixo, nos anos de 1985 e 1986.

O levantamento dos dados a partir dos diários da professora, possibilitou verificar que ela utilizava diferentes cartilhas durante um mesmo período letivo, como podemos verificar na tabela a seguir:

Tabela 1

ANO	CARTILHA
1983	Caminho Suave; Escolinha
1984	Caminho suave; Escolinha
1985	Escolinha; Pirulito; C.M
1986	NT-NG; Pirulito; Escolinha;
1987	Pirulito; É hora de Aprender
1988	É hora de aprender; No Reino da Alegria
1989	Alegria do saber; Escolinha; Pirulito
1990	É hora de aprender; Escolinha; Alegria do saber; Como é Fácil; Pirulito
1992	Alegria do saber; Escolinha; Como é Fácil; Pirulito; É hora de aprender; Mundo Mágico
1993	Pirulito; Escolinha; Alegria do saber; É hora de aprender
1994	Alegria do saber; Como é fácil; Pirulito; Mundo Mágico
1995	Alegria do saber; É hora de aprender; Escolinha
1996	Alegria do Saber; Como é Fácil; Pirulito; Escolinha
1997	Pirulito; Mundo Mágico; Escolinha; Alegria do Saber; Como é fácil
1998	Mundo Mágico; Pirulito; Como é fácil
1999	Alegria do saber; É hora de aprender; Escolinha
2000	Pirulito; Alegria do saber; Mundo Mágico; Como é fácil; Marcha criança

Fonte: as autoras

A partir dessa tabela é possível verificar a permanência de algumas cartilhas. Essa permanência justifica a recorrência dos textos ao longo do período investigado.

Apesar de em alguns casos a referência à cartilha utilizada não ser clara, visto que a professora apenas colocava as iniciais dos títulos e na maioria dos casos apareciam apenas os textos, foi possível inferir a utilização de algumas cartilhas a partir da intersecção dos textos trabalhados pela professora e os textos presentes nas cartilhas indicadas na tabela acima.

Depois de localizar as cartilhas, realizamos o levantamento da quantidade dos textos trabalhados pela professora em cada uma, porém optamos por colocar no levantamento apenas os que são mais recorrentes. A análise dos dados, ou seja, dos textos trabalhados, bem como sua quantificação, possibilitou-nos a elaboração de uma tabela na qual apresentamos a quantidade de textos encontrados em cada uma das cartilhas e a quantidade de textos trabalhados pela professora presente nos respectivos títulos. Assim, realizamos a contagem de todos os textos disponíveis em cada um dos títulos, e em

seguida contabilizamos todos os textos que a professora utilizou de cada uma das cartilhas, sintetizando assim a tabela de análise que segue:

Tabela 2:

<i>Título</i>	<i>Autor</i>	<i>Número de textos na cartilha</i>	<i>Números de textos dos diários de professor</i>
Cartilha Alegria do Saber (1987)	Lucina Maria Marinho Passos	45	37
Cartilha Como é Fácil (1996)	Maria Emília Correia Mauro Galhardi	32	09
Cartilha Escolinha(1983)	Lucina Maria Marinho Passos Maria Regina Mariano	63	37
Cartilha No Reino da Alegria (1986)	Doracy de Paula Falleiros de Almeida	36	07
Cartilha Pirulito (1990)	Andrea Martins	37	23

Fonte: as autoras

É possível identificar que as cartilhas mais utilizadas pela professora foram: Cartilha Alegria do saber, que se constitui por um total de 45 textos, dos quais a professora utilizou 37; Cartilha Escolinha que contém um total de 63 textos, sendo utilizados pela professora nos diários de classe 37 destes e a Cartilha Pirulito, que apresenta um total de 37 textos, sendo utilizados 23 textos.

Com o cruzamento das duas tabelas percebemos que grande parte destes textos se repete ao longo do período de 1983 a 2000, bem como a utilização das mesmas cartilhas nos diários da professora, sendo possível identificar os mesmos textos nos cadernos dos alunos. Com base nesta tabela é possível observar também, o fato que duas das cartilhas utilizadas pela professora são da mesma autora, a Cartilha Escolinha (Lucina Maria Marinho Passos e Maria Regina Mariano) e a Cartilha Alegria do saber (Lucina Maria Marinho Passos), esse dado nos remete a um questionamento, será que ambas as cartilhas apresentam o mesmo método em sua constituição?

É possível também inferir a partir dos dados apresentados nas tabelas 1 e 2 a permanência de um determinado livro didático no meio escolar, por meio de sua utilização, na preparação das aulas por parte dos professores. Neste sentido os dados dos cadernos de alunos, dos diários da professora e das cartilhas se mostram como pistas das metodologias adotadas em determinado período.

Assim sendo, percebemos que embora a edição dos livros didáticos tenha evoluído bastante, neste período que totaliza três décadas, há uma manutenção dos livros utilizados o que certamente se reflete nas práticas pedagógicas. Se um texto da cartilha que foi produzida na década de 1980, se faz presente nos cadernos de alunos em fase de alfabetização dos anos 2000, não é com certeza por falta de uma produção didática diversificada, mas sim, revela a escolha de uma metodologia, que esta intrínseca a uma prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma proposta de alfabetização precisa estar articulada e inserida em um contexto significativo, com a exploração das práticas sociais de leitura e escrita. Contudo a partir dos dados analisados é possível verificar que os textos trabalhados pelas professoras em sua maior parte são textos das cartilhas, textos sem intenção comunicativa, composto por conteúdo fragmentado e incoerente. É como afirma BARBOSA (1994. p. 54) a cartilha apresenta um universo de leitura bastante restrito, em função mesmo de seu objetivo: trata-se de um pré-livro, destinado a um pré-leitor. Mas no contexto atual no qual as crianças são expostas a uma diversidade de materiais escritos diariamente, em diferentes meios, como se pode negar isso e ensinar a leitura e a escrita de forma descontextualizada, é negar aos alfabetizandos a potencialidade de ser pensante e autônomo.

Embora a produção didática no período analisado tenha ampliado e se diversificado, percebemos a permanência e uso de um determinado conjunto de livros, composto por um tipo de texto que não leva o alfabetizando a refletir, não acompanhando os avanços e discussões sobre o processo de alfabetização. Revelando assim que a permanência de um método ou concepção ultrapassa a barreira do que é exposto no material impresso e se reflete na prática diária das classes de alfabetização.

Assim, percebemos que a proposta de alfabetização presente nos diários e na maioria dos cadernos dos alunos do período analisado, se reflete num processo de alfabetização que não leva os educandos a refletirem sobre a aquisição da leitura/escrita. Mesmo sendo crescentes as pesquisas e discussões a cerca da utilização das práticas sociais da leitura e da escrita se trabalha com textos completamente descontextualizados que desconsideram a capacidade pensante do aluno.

FONTES

Acervo do Grupo de Pesquisa HISALES (cadernos de alunos em fase de alfabetização e diários de professoras).

ALMEIDA, Doracy de Paula Falleiros de. **Cartilha No Reino da Alegria**: São Paulo: IBEP, 1996.

CORREA, Maria Emilia e GALHARDI, Mauro. **Cartilha Como é Fácil!**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1996.

PASSOS, Lucina Marinho Marino. **Cartilha Alegria do Saber**. 8ª ed. São Paulo: Scipione, 1987.

PASSOS, Lucina Marinho Marino e MARIANO, Maria Regina. **Cartilha Escolinha**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1983.

MARTINS, Andréa. **Cartilha Pirulito**. 6ª ed. São Paulo: Scipione, 1993.

REFERÊNCIAS

ALVES, Antônio Maurício Medeiros. *A circulação do ideário do movimento da matemática moderna no ensino primário gaúcho: uma olhar sobre a produção de livros didáticos no Rio Grande do Sul (1960 - 1980)*, 2011.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo. Cortez. 2 ed. 1994.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Cartilhas Escolares: a Constituição de acervos para o estudo da história da alfabetização. **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, v. 18, n.1, jan/jun. 2011. Disponível em :
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/12362/7171>>. Acesso em: 06/07/2012.

DIETRICH, Mara Neitzke. *Gilda de Freitas Tomatis: aspectos da vida profissional e da produção didática de uma professora e autora gaúcha*. Mestrado, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

FERREIRO, Emília. & TEBEROSKY Ana. *A psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emília. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GINZBURG, Carlos. *Mitos, Emblemas, Sinais*. 2ª ed, 4ª reimpressão São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GÓMEZ, Antonio Castillo. *Educação e cultura escrita: A propósito dos cadernos e escritos escolares*. **Educação**. Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 66-72, jan./abr. 2012.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

KIRCHNER, Cássia Aparecida Magalhães. *O Caderno de alunos e professoras como produtor da cultura escolar*. **V Congresso de Ensino e Pesquisa de História Educação em Minas Gerais**. 2008. Disponível em:
http://www.congressods.com.br/vcopehe/images/trabalhos/6.praticas_escolares_e_procesos_educativos/2.Cassia%20Aparecida%20Sales%20Magalhaes%20Kirchner.pdf.
Acesso em: 01 de julho de 2012.

LAPUENTE, Janaina Soares Martins. **Método da Abelhinha: contribuições à História da Alfabetização (1965 a 2007)**. Mestrado, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008

LIMA, Ramos Gisele *Mudanças e permanência no ensino da leitura e da escrita (1973-2010): UM estudo da História da Alfabetização através de planejamento de aulas de professoras*. In: **17º Encontro da Associação Sul-Riograndense de Pesquisa em História da Alfabetização**, 2010, Santa Maria. Anais do 17º encontro da ASPHE, 2011. v. 17.

PORTO, Gilceane Caetano e PERES Eliane. *Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças?. In: 32ª Reunião da ANPED - Sociedade cultura e educação: novas regulações?. Anais*. Caxambu: ANPED, 2009, v.1, p.1-15.

RAMIL, Chris de Azevedo. A produção da coleção de livros didáticos "Tapete Verde" na década de 70: considerações iniciais de pesquisa. In: **17º Encontro da ASPHE - Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação**, 2011, Santa Maria - RS. Anais do 17º Encontro da ASPHE, 2011. p. 1-16.

REGO, Lúcia Lins Browne. Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias. 2006. p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfbsem.pdf>. Acesso em: 30 junho de 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Cidade? Acho que é Rio de Janeiro, n. 25., p.5-17. jan/abr 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>. Acesso em: 30 junho 2012.

VINÃO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

DO SCHÜLER-ZEITUNG AO O ATENEU, MARCAS DA CULTURA ESCOLAR NAS PÁGINAS DOS PERIÓDICOS (1964 A 1973)

Luciane Sgargi Graziottin
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
lusgarbi@terra.com.br

Joana Frank
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
joana.Frank@gmail.com

Resumo

O trabalho investiga o periódico *O Ateneu*, produzido pelos alunos de uma escola de São Leopoldo/RS, entre os anos de 1937 e 1973. O recorte escolhido foi às décadas de 1964 a 1973. Aqui interessa pois, a análise dos discursos presentes no periódico referentes ao contexto da ditadura militar no Brasil. O *Ateneu* é tomado como um elemento da Cultura Material escolar que representa a possibilidade de tangenciar alguns aspectos referentes a cultura escolar de uma instituição representativa de uma região. Observa-se que as manifestações identificadas no periódico aparecem, em sua maioria de forma velada, com relação à Ditadura Militar. É também possível entender através do estudo, que O *Ateneu*, foi um espaço de afirmação e construções identitárias de um grupo de jovens estudantes secundaristas.

Palavras-chave: periódico escolar, ditadura militar, escritas estudantis.

Introdução

Essa pesquisa trabalha com documentos pertencentes a acervos escolares e faz parte de um projeto de maior amplitude intitulado “Cultura Escolar, Memória e Cultura Material: interfaces entre aspectos históricos e políticas públicas instituídas entre 1930 a 1996”.

A investigação tem sua centralidade na análise de artefatos da cultura material de seis instituições educacionais, cinco de Porto Alegre e uma de São Leopoldo, no caso, o Colégio Sinodal. A ênfase nesse primeiro momento recai sobre os diários de professoras e periódicos estudantis. Nesse artigo, especificamente, analisa-se de forma preliminar o periódico “O *Ateneu*”, jornal escrito pelos alunos do Colégio Sinodal de São Leopoldo.

A memória de uma instituição escolar, seus rituais, pertença religiosa, culturais, seus objetos, formas de produzir e utilizar os espaços e entender os tempos escolares está presente em diferentes documentos que possam ser analisados e estudados para assim contar uma história que permita compreender o processo de educação em um tempo e lugar.

A utilização de Objetos da chamada cultura material há pouco tempo faz parte do repertório documental utilizado por pesquisadores de História da Educação como forma

de compreender alguns elementos que compõem a cultura escolar¹. A cultura material é entendida segundo Meneses como “todo segmento do universo físico socialmente apropriado”, onde os artefatos compreendem um dos componentes mais importantes (1998, p.1). Segundo Souza (2007), esse conjunto pode ser pesquisado a partir de dois enfoques temáticos a história das instituições educativas e a história da leitura e da escrita. Desse último emergem os livros de leitura e de literatura infanto-juvenil, cartilhas, programas de ensino, cadernos, manuais didáticos, bibliotecas, periódicos com finalidade pedagógica “[...] e toda uma diversidade de impressos, ou seja, suportes materiais da escrita e da leitura e de difusão e circulação de idéias.” (Souza, 2007, p. 172).

Entre esses elementos da cultura material, a utilização de periódicos escolares escritos por alunos como fonte documental é uma opção no sentido de tentar perceber aspectos de uma cultura escolar que se manifesta a partir das representações dos estudantes no contexto escolar. Embora esse seja um estudo inicial e a análise de um periódico represente um pequeno fragmento no universo da cultura escolar, Magalhães (2010) afirma que “a educação e o educacional não foram à totalidade histórica, mas o sentido que verdadeiramente lhes corresponde fica inscrito no interior de uma historiografia do total” (p.17). É na direção de inscrever as práticas estudantis e as apropriações por parte desses dos diferentes aspectos que compõem o processo de escolarização que o estudo de periódicos - jornais escolares - torna-se significativo para a História da Educação.

Percurso da pesquisa.

Como o historiador da educação chega a uma fonte? Essa é uma pergunta freqüente quando deparamo-nos com trabalhos cujas fontes, em um primeiro momento, nos encantam. É também uma espécie de encantamento que acomete cada investigador, que tem nas fontes documentais seu instrumento de investigação e encontra algo inusitado. Embora o exercício de desencantá-las e problematizá-las sejam fundamentais no decorrer de uma pesquisa, o primeiro momento de entusiasmo é, em minha opinião, fundamental para que o pesquisador se coloque à empreitada de mergulhar em papéis, em memórias orais, em objetos, em fotografias ou qualquer que seja o documento que lhe servirá de fonte a ser interrogada.

Esse entusiasmo inicial, para trabalhar com esse jornal, ocorreu frente a diferentes documentos e teve vez no decorrer do primeiro semestre de 2012 junto a disciplina de História da Educação, ministrada para o curso de Pedagogia.

O trabalho proposto para a turma tinha cunho prático e teórico e a idéia era que cada aluna trouxesse um artefato: objetos, livros, atas, atestados, históricos escolares, memórias orais de ex-professoras ou alunas, fotografias, em fim elementos escolares que pudessem ser analisados e que contassem com subsídios significativos, sob ponto de vista da história da educação. Esses seriam analisados e cada aluna escreveria um

¹ Cultura Escolar entendida da forma ampla como vem sendo utilizada nos últimos anos e que segue o conceito de Julia como [...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas finalidade religiosa, sociopolítica ou simplesmente de socialização. (JULIA, 2001, p. 12)

ensaio tendo o documento como fonte. Nesse processo uma aluna questionou sobre a validade de um jornal como documento, se esse poderia ser utilizado na proposta a ser desenvolvida. Coincidentemente o periódico ao qual ela se referia fazia parte o acervo de uma das escolas que compõe o universo empírico do projeto de pesquisa ao qual desenvolvo junto ao PPGEduc da UNISINOS e que, no entanto, eu desconhecia.

O contato com o periódico foi uma grata surpresa tendo esse diferentes elementos que contam sobre um processo de circulação de idéias e ideais, de formas de perceber a educação em um contexto educacional cujo pertencimento religioso e cultural marca, como não poderia deixar de ser, a cultura escolar de uma época e lugar.

São esses casos, obras do acaso, do imponderável, como diz Cunha (2012), que propiciou a união entre um trabalho que eu já vinha realizando e uma aluna de graduação que se depara com esse artefato na escola onde trabalha. Essa acadêmica é bolsista de iniciação científica de outro colega do mesmo PPG e, portanto, com certa prática em pesquisa e, assim, soube reconhecer o valor documental para a História da Educação da coleção de periódicos analisada. Desse acaso nasceu a parceria para o recorte que resultou nesse artigo.

A metodologia adotada foi à análise documental histórica, cuja fonte principal foram os periódicos “Schüler-zeitung” e “O ateneu” bem como a análise dos registros do caderno de atas do Departamento de Estudos Políticos e Sociais Brasileiros - DEPSB, resultantes das reuniões dos alunos e de um professor que os acompanhava.

Tânia Regina de Luca em seu artigo “História dos, nos e por meio dos periódicos” analisa o processo historiográfico dessa, hoje reconhecida, fonte documental. Segunda ela “na década de 1970 ainda era relativamente pequeno o número de trabalhos que se valia de jornais e revistas como fonte [...]” (2006, p. 111). Atualmente, em virtude de correntes historiográficas como a História Cultural entre outras, esse artefato, antes considerado somente como veículo de propagação de notícias, tornou-se valioso no processo de produzir História.

Na utilização de periódicos com documento é importante estar alerta a sua materialidade e a seus suportes que nada tem de natural “[...], Historicizar a fonte requer ter em conta as condições técnicas de produção e a averiguação, do que se dispunha, do que foi escolhido e por quê” (LUCA, 2007, p. 132). Foi esse o caminho trilhado, nessa investigação fez-se um exercício de tentar entender a função que esse impresso desempenhou no contexto do Colégio Sinodal na década de 1970 com relação às questões políticas e envolviam o País.

Os periódicos aqui trabalhados são a edição de nº. 183 de março/abril de 1964 à edição nº. 251, de junho de 1973. Com esse recorte temporal optou-se, nesse primeiro momento, em identificar as possíveis marcas da ditadura militar, presentes ou não, nas páginas do Ateneu, analisando as distintas apropriações discentes registradas em suas páginas com relação ao período da ditadura militar brasileira entre 1964 e 1973. A temporalidade representa a implementação do regime militar e seu recrudescimento nos chamados anos de chumbo até a última edição do referido periódico.

Como esses estudantes se apropriavam dos discursos políticos e do processo social ao qual o País estava vivendo? As páginas do Ateneu chegaram a ser um espaço de reivindicação e/ou de manifestação, de descontentamento ou não, com a situação política do país? Houve alguma influência do momento histórico nas edições do jornal?

A cidade de São Leopoldo, O Ateneu e o Colégio Sinodal

O Rio Grande do Sul, mais precisamente a cidade de São Leopoldo, localizada na região metropolitana de Porto Alegre, é conhecida como "o berço da colonização alemã". Em 1824, ao chegarem ao Brasil, os alemães cultivaram seus hábitos: idioma, cultura, religião, em sua grande maioria luterana e seus costumes que traziam diferentes características de uma cultura germânica. O Sínodo Rio-grandense², responsável em grande medida pela educação da região, foi aos poucos reunindo pequenas escolas de modo a melhorar as condições de estudo dos colonos, conforme Kunert "se fazia cada vez mais necessária uma instituição adequada para uma formação específica, uma escola de grande porte" (2011, p.145).

Após inúmeras reuniões e deliberações, decidiu-se enfim construir a tão sonhada escola obedecendo às mudanças realizadas no setor educacional desde o início do Estado Novo. Getúlio Vargas, que estava no poder desde 1930, como é sabido, impunha o nacionalismo buscando o mais puro espírito brasileiro em todas as instituições, impedindo assim, entre outras exigências, que colonos se comunicassem ou lecionassem em sua língua materna. Neste contexto, é então lançada, 1936, a pedra fundamental do Colégio Sinodal com suas bases fortemente luteranas. Assim como o Estado Novo, os diferentes contextos políticos Brasileiro obviamente influenciaram e influenciam a conjuntura educacional do País. A ditadura militar pontualmente produziu efeitos nas diferentes instituições de ensino em todo o país. Uma pesquisa com diários de professoras elementos oriundos de outro acervo escolar aponta as marcas da ditadura militar no currículo do Colégio Farroupilha, outra instituição com raízes na imigração alemã. (GRAZZIOTIN, 2012). A análise nesse momento recai sobre o acervo do Sinodal e sobre o periódico ali produzido.

Trabalhar em acervos escolares tem sido, nesse percurso que venho trilhando, uma constante surpresa. Em cada instituição as características dos acervos apresentam-se singulares é um universo de outro tempo que instiga o pesquisador. As perguntas feitas a priori, no momento do projeto de pesquisa, perdem o sentido em muitos casos, pois a materialidade dos objetos encontrados contam uma outra História, que não corresponde, em muitos casos, às interrogações primeiras. Cada espaço documental imprimir idiosincrasias trazendo possibilidades de análise específicas e, simultaneamente, confere possibilidades totalizantes, comuns a uma época.

O contato com o acervo do Sinodal não foi diferente. Essa instituição tem em sua trajetória a marca da preservação da memória. Essa afirmação baseia-se em diferentes elementos - além do fato de ter um acervo organizado que por si é marca de valorização da memória da escola - podendo-se citar a publicação de três livros no decorrer de sua história que, entre outros aspectos, tem a função de revigorar os processos de manutenção e fortalecimento identitários como um educandário que marca, faz setenta e seis anos, a educação, não só no Vale do Rio dos Sinos, mas no Rio Grande do Sul (FISCHER, 2011). Também chama atenção a organização da documentação, em especial

² Precursor da atual Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil - IECLB. Foi fundado em 20 de maio de 1886, em São Leopoldo/RS, o com a presença de 7 pastores, 7 delegados leigos, representando 7 comunidades, a saber: São Leopoldo, São Sebastião do Caí, Santa Cruz do Sul, Igrejinha, Santa Maria, Dois Irmãos e Teutônia

com relação ao arranjo das edições do periódico trabalhado. Os periódicos se encontram rigorosamente organizados por data e as edições encadernadas, sendo que as primeiras, manuscritas, quando ainda se chamava "Schüler-Zeitung" são preciosidades guardadas no cofre da instituição.

O jornal escolar, que nasceu praticamente junto com a instituição de ensino luterana, se constituiu em iniciativa dos alunos um ano após o início oficial de seu primeiro ano letivo em 1937. Foi primeiramente nomeado de "Schüler-Zeitung" que significa Jornal Estudantil/Escolar. Devido ao número ainda pequeno de alunos, o jornal escolar não era impresso, e sim, manuscrito. Da primeira edição foram distribuídos apenas quatro exemplares, e no total foram apenas três edições, que, conforme mencionado encontram-se guardadas no cofre do museu histórico do Colégio Sinodal.

O Schüler-Zeitung possuía uma estrutura muito parecida com a do seu sucessor "Ateneu", trazia temas atuais, acontecimentos de dentro do colégio, gafes de alunos e professores entre outros elementos que compunham suas páginas.

As quatro primeiras edições foram escritas em folhas de linha azul provenientes dos próprios cadernos dos alunos, pois não havia ajuda financeira por parte do Colégio para uma melhor realização do periódico. Em 1939, o interesse com relação ao periódico escolar cresceu e o grêmio estudantil liderou a campanha instigando os alunos a sugerirem nomes para um jornal oficial dos alunos do Colégio Sinodal. Os nomes que marcaram a competição foram: "O Ateneu³" e "Hermes". Ao fazer uma pesquisa mais aprofundada com relação aos dois nomes, acabou-se decidindo que seria utilizada a nomenclatura "O Ateneu", pelo fato de o nome "Hermes" fazer também alusão ao Deus dos bandidos.

As três primeiras edições do "O Ateneu" são mimeografadas pelos próprios editores-alunos. Com dificuldades em obter um bom resultado, os alunos buscam uma solução e a direção do Colégio aceita dividir as despesas para que o periódico possa ser impresso por terceiros. A partir de então, a edição de número quatro do ano de 1939, já com o nome de "O Ateneu", passa a ser impressa pela Editora Rottermund.

O jornal, já impresso pela editora, era distribuído apenas dentro do próprio Colégio, mas seus temas abrangiam muito mais. Em princípio, o periódico foi distribuído bimestralmente, mas à medida que os alunos deixaram de se interessar e de mandar artigos e matérias para a equipe de edição, curiosamente, na mesma época em que a ditadura aumentava sua repressão, as edições se afastavam e vinham ou trimestralmente, ou em uma frequência ainda menor, de quatro em quatro meses.

Faziam parte de todas as edições as seguintes seções: "Crônicas", onde se contavam os acontecimentos dos últimos meses; textos em língua estrangeira: inglês, alemão, espanhol ou francês; "Aconteceu", que trazia ao público as maiores gafes tanto de alunos, quanto de professores e, sempre na primeira edição, a lista daqueles que prestaram e/ou foram aprovados no vestibular do ano que passara.

³ *Ateneu* foi um escritor da Grécia antiga. É conhecido pela coleção de quinze obras intituladas de *Deipnosophistas* - O Banquete dos Deuses.

As marcas da ditadura nas páginas do Ateneu

Em vez de debates, sussurros. Em vez de passeatas, reuniões às escondidas. Em vez de mobilização, o vazio. (Bortot, 2008, p. 29).

Como é sabido, no de 1964 o contexto político brasileiro mudou drasticamente com a deposição do presidente João Goulart e a tomada do poder pelas Forças Armadas. Alegando que o governo anterior seria uma ameaça comunista, os militares se mostraram à população como “salvadores da pátria”, dizendo ter apenas realizado uma contra-revolução assim, aos 31 dias do mês de março de 1964 os militares anunciaram o início da Ditadura (1964-1985).

Para os militares, qualquer cidadão que se opusesse aos seus ideais era considerado inimigo. De imediato, inúmeros partidos foram fechados, políticos da oposição presos e, à medida que os anos passavam, o regime se tornava mais violento. Os estudantes, que eram alguns dos cidadãos mais ativos politicamente na época, viram sua liberdade ser delimitada com o fechamento da UNE - União Nacional de Estudantes. Oficialmente, quaisquer reuniões, encontros ou mesmo conversas relacionadas à política de oposição eram altamente reprimidas.

Esse panorama é encontrado em diferentes bibliografias de pesquisadores que estudaram/pesquisaram os anos da Ditadura no Brasil. No entanto, pode-se perguntar se os meios estudantis de todo o país se comportaram da mesma maneira. As formas dos estudantes secundaristas se manifestarem em relação à ditadura, nas diferentes regiões do país, obviamente não foram às mesmas. Bortot (2008) descreve as manifestações estudantis nas metrópoles do centro do país e nas capitais afirmando que a indignação entre eles era grande, e mesmo sabendo que poderiam ser presos, os estudantes continuavam a se reunir com os membros da UNE na buscar soluções para o problema em que se encontravam.

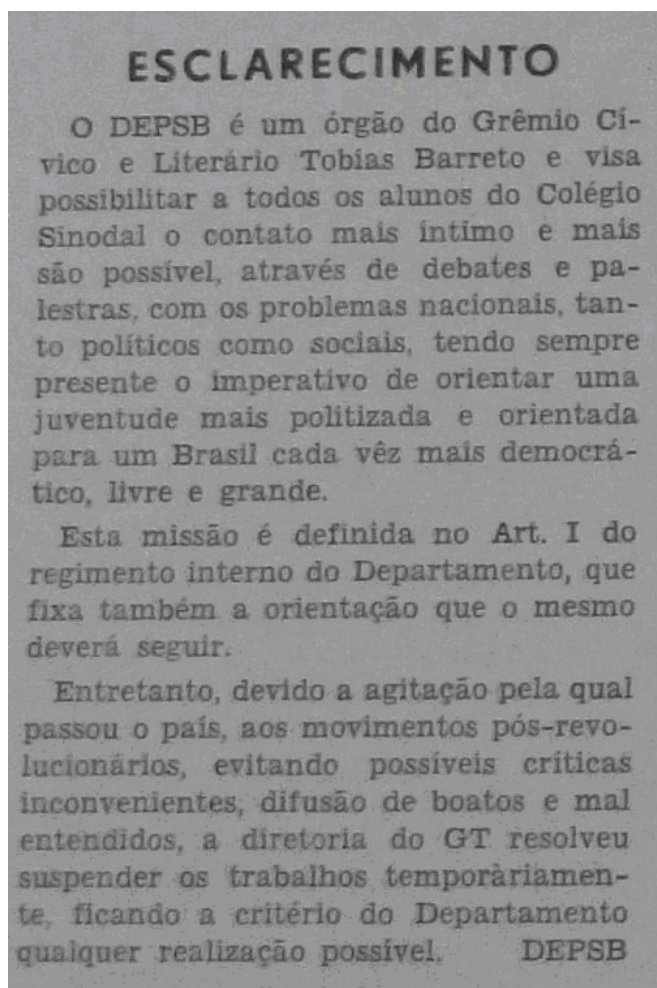
Para os alunos dos colegiais, que na sua maioria ainda eram menores de idade, participar de tais manifestações era mais complicado, porém não impossível. Grêmios estudantis, periódicos escolares e mesmo o contato com alguns professores aproximava os adolescentes às questões políticas (BORTOD, 2008).

Entre as perguntas que norteiam essa pesquisa podemos pensar em indagações do tipo: em que medida um periódico estudantil se posiciona com relação ao contexto político do País? Quais foram às formas de manifestações encontradas no periódico O Ateneu? Quais as marcas deixadas pelos estudantes secundaristas do colégio Sinodal com relação as ditadura militar no Brasil? Havia manifestações explícitas ou se davam a perceber de maneira sutil? Foram essas questões o mote para a análise que se apresenta a seguir.

Identifica-se no ano de 1963 registros de que nessa escola os estudantes preocupavam-se com as questões sociais e políticas do país. Pois, meses antes do período ditatorial formou-se no Colégio Sinodal o Departamento de Estudos Políticos e Sociais Brasileiros (DEPSB), como órgão do Grêmio Estudantil. Nos registros do caderno de atas do DEPSB, não só alunos, mas também um professor se reuniam normalmente no turno da noite para debater, o que eles registraram como sendo temas atuais da política brasileira e internacional. No livro de atas do departamento aparecem poucos apontamentos dos assuntos debatidos. Na maioria dos casos, são apenas descritos os participantes, a duração da reunião e dados mais técnicos. A discricção, deduz-se, era a

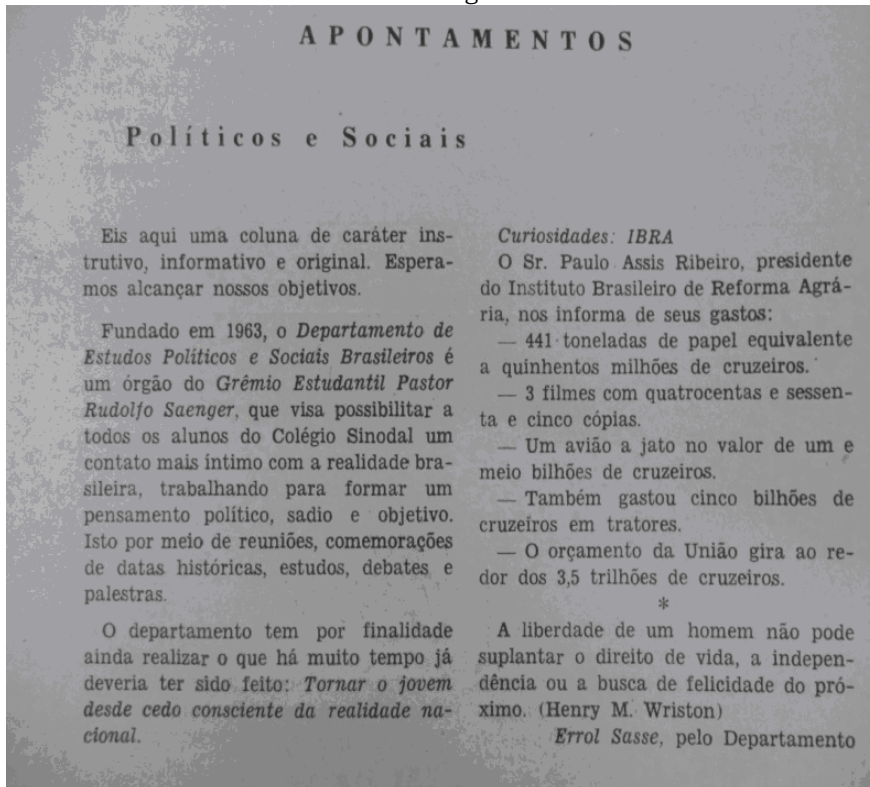
melhor amiga de quem não podia se expor. As reuniões continuaram acontecendo e sendo registradas até meados da década de 1970.

O recorte a seguir esclarece no que consiste o departamento e já indica no ano de 1964 que “devido as agitação pela qual passa o país” a diretoria suspende os trabalhos ficando somente o referido departamento com alguma incumbência.



Fonte: Acervo do Colégio Sinodal. Enunciado explicando as poucas atividades do Departamento, edição nº 183, 1964.

Em um recorte de 1966 na coluna “Políticos e Social” lê-se uma manifestação de preocupação com a formação de sujeitos informados sobre a realidade do país. No entanto os dados veiculados trazem uma notícia “neutra” sobre os gastos do presidente do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária, no entanto ao pé da página aparece uma citação sugestiva sobre liberdade.



Encarte retirado da edição nº 198/199 do Ateneu, 1966.

Na figura abaixo se vê uma série de textos produzidos na tiragem de 1967 por um aluno do 3º ano, cujo tema versa sobre “democracia”. Lendo-se atentamente os três longos textos, não percebe-se uma única crítica direta à ditadura. No entanto, pode-se entender que a presença em um periódico, de um assunto tão polêmico e controverso para a época quanto a democracia, já servia como crítica velada.



Figura 4: Série de textos sobre democracia retirados do “Ateneu” edições 204 à 210, 1967.

Em outras edições do periódico “O Ateneu”, nº 240/243 também é perceptível como alguns dos colaboradores, através do meio de comunicação que tinham como suporte para circulação de suas idéias, tentavam chamar atenção dos colegas para a situação que se apresentava.

O homem nos nossos dias é um estranho. Ouve, mas não escuta. Olha e não vê. Emite sons e não se comunica. Procura-se a auto-afirmação em tudo menos no que realmente importa. E por quê? (Beys, 1971)⁴

Seguidamente apareciam textos comentando a situação política de outros países, modelos de governo e temas pungentes para a época como a guerra no Vietnã, mas a situação brasileira era pouco ou nada comentada. Em alguns casos apareciam artigos com viés de esclarecimento no sentido de informar o que era esse jornal. Nessa perspectiva na edição de nº 236/239 de 1970, por exemplo, se lê abaixo do título, na capa do jornal a seguinte frase: “Um jornal que não imita o PASQUIM”. Após um ano, também na edição de nº 240/243, encontra-se o seguinte parágrafo, logo na primeira página:

O prezado veterano irá notar que este Ateneu está um pouco diferente dos que já saíram anteriormente, mas ele poderá constatar que é a procura de uma nova forma de jornalismo amador sinodalense. É claro que não seremos extremistas à la Pasquim, ou então conservadores como a Folha Dominical. Estamos procurando novas formas para que o distinto associado possa ter um jornal que acompanhe a evolução, não querendo isto significar que este jornal seja um meio de massificação. Não dispomos de grandes jornalistas, temos, isto sim, gente que trabalha por não querer ser um simples parasita, ou seja, simplesmente existir. (O Ateneu)⁵

O “Pasquim” foi um semanário que ficou nacionalmente conhecido por se opor abertamente à ditadura. Com um novo estilo de humor, trabalhava inicialmente assuntos como sexo, feminismo, drogas, mas à medida que a repressão aumentava, o tema principal se tornou a política brasileira. O *Pasquim* passou então a ser o porta-voz da população brasileira, dos estudantes reprimidos, dos exilados políticos entre tantos outros. Com isso em mente os estudantes indicam, através do enunciado publicado, que condenam o “extremismo” do pasquim, mas não estavam alienados ao que estava acontecendo.

Há outra manifestação onde é perceptível uma analogia da ditadura com a escuridão, mesmo que subliminarmente é identificado, na edição nº 227/234 de maio de 1970, um texto onde o aluno Antônio Kipper escreve

Sem luz todos são iguais, notam-se apenas sombras [...] a luz foi feita para dar chance aos homens. Chance de progredir, Chance de elevar-se, seja em caráter, em disposição, em situação social. No escuro não se nota se a pessoa é rico ou pobre, se é sujo ou limpo [...] no escuro só há vultos procurando a si mesmos.

⁴ Beys, Solange. Razões de sobra. In: O Ateneu, edição nº 240/243, 1971.

⁵ Optou-se em manter a grafia da época.

Nas décadas seguintes não se observa no *Ateneu* manifestações mais enfáticas com relação ao contexto político vivenciado.

O regime militar surpreendia cada vez mais estudantes revolucionários, em 1973 os casos de tortura já não eram mais secretos, se é que algum dia foram. Nesse ano é lançada a última edição do "*Ateneu*", o editor se despede de modo triste, em tom meio de vítima, tom de quem se sente traído, abandonado, dizendo-se velho e que a juventude tem mais o que fazer à mandar artigos para serem publicados que não pensam mais em algo socialmente relevante.

Já nos anos anteriores, os editores do periódico pediam que os alunos colaborassem mais com a escrita de reportagens, textos e outras contribuições. Mas, coincidência ou não, no auge da violência e da repressão a comunicação, pelo menos dentro do Colégio Sinodal, perdeu a sua voz.

Nos anos seguintes, "O *Ateneu*" segue sendo publicado, mas em novo formato: mais simples, menos páginas, menos artigos.



Considerações.

Esse estudo está em fase inicial e, portanto, a investigação de todo o conjunto de publicações não foi levado a termo. Apresentam-se aqui algumas considerações sobre os dez anos analisados e o recorte escolhido que está relacionado aos discursos circulantes no jornal no que se refere ao contexto político da Ditadura Militar entre os anos de 1964 a 1973.

Ao folhear-se as páginas de "O Ateneu", durante os dez anos analisados, deparamo-nos com um universo estudantil semelhante a outros já tematizados por Almeida (2011) como é o caso dos trabalhos realizados com o "O Clarin", do Colégio Farroupilha, e "O Crisol", do Colégio Americano. Essas pesquisas apontam para um universo juvenil e, "além disso, traduzem aspectos significativos do cotidiano escolar mostrando indícios de saberes e de práticas escolares identificadas a preceitos de

civilidades” (p.8). São os discursos circulante na escola, afinidades com determinada ideologia política, religião professada, em fim é o universo juvenil que se manifesta com suas singularidades relativas aos aspectos específicos da escola e da comunidade em que ela está inserida, também são identificadas características comuns vinculadas a um tempo e a determinada região. Bastos (1997) afirma que

A imprensa pedagógica - jornais, boletins, revistas, magazines, feita por professores para professores, feita para alunos por seus pares [...] contém e oferece muitas percepções para a compreensão da história da educação e do ensino. Sua análise possibilita avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e filiações ideológicas, as práticas educativas (p.49)

No encontro com os editoriais do Ateneu há indícios de que os jovens dessa época tinham consciência do que estava acontecendo e esse contexto social os incomodava. Os textos que traz-se aqui apresentam características que permitem essa afirmação.

As contribuições eram feitas pelos próprios alunos, ma quantos colaboravam? Quem eram eles? Seriam sempre os mesmos a se envolver nesse processo? Em virtude dessas questões fica difícil falar em uma comunidade escolar comprometida com o retorno a democracia, antes disso, os textos trazem de forma sutil essa face de descontentamento.

Pode-se pensar, se as manifestações em sua maioria veladas, com relação ao contexto político do Brasil, repercutiram de alguma maneira na formação de uma geração de estudantes que participou - na edição ou somente na leitura desse jornal estudantil - da publicação de O Ateneu, que ficou ativa por mais de 36 anos.

Mesmo não tendo elementos para fazer afirmações mais categóricas com relação ao conteúdo específico do Jornal, um que julgo pertinente é o possível “processos de subjetivação provocado pelos textos escritos e suas possíveis influências nos modos como aqueles jovens pensavam, agiam e se expressavam nos espaços de construção de suas identidades” (ALMEIDA, 2011, p. 12).

O que é possível inferir, nessa análise ainda embrionária, é que “ O Ateneu”, analisado como um artefato da Cultura Material da escola, foi no período estudado um “[...] lugar de afirmação de um grupo e de permanente regulação coletiva” (NÓVOA, 1997, p.13).

Referências

- ALMEIDA, Doris Bettencourt; LIMA, Valeska . Nas páginas do Clarim e do Crisol: um estudo sobre periódicos escolares (1940-1960). In: 17 Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, Santa Maria, 2011,
- BASTOS, Maria Helena Camara. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). In. CATANI, Denice Barbara;
- BASTOS, Maria Helena Camara. *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997
- BORTOT, Ivanir José. *Abaixo a Repressão: Movimento Estudantil e as liberdades democráticas*. POA: Libretos, 2008.
- BRASIL ESCOLA <http://monografias.brasilecola.com/historia/ditadura-militar-no-brasil.htm>.

<acessado em 05/06/2012>

JULIA, Dominique. "A cultura escolar como objeto histórico". In: *Revista Brasileira de História da Educação SBHE*, nº 1 jan./jun. Campinas, Autores Associados, 2001.

KUNER, Udo Ingo. Tempo de guerra perspectiva de paz. IN. RENNEN, Ivan; KOHL, Merlinda Piening; KUNER, Udo Ingo (org.). *Raízes, Ramos e Frutos*. Coordenação Editorial Egon Hilario Musskopf. - Novo Hamburgo: Echo Editora Gráfica LTDA, 2011

LUCA, Tânia Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: BASSANEZI, Carla Pinsky. *Fontes Históricas*. São Paulo Contexto, 2006.

MAGALHÃS, Justino. Da cadeira ao banco: escola e modernização (séculos XVIII- XX). Lisboa: UI&DCE, 2010.

MENESES, Maria Cristina (org.) Dossiê: Cultura Escolar e a Cultura Material escolar: entre arquivos e museus. *Pró-posições*, campinas, v.16, n.1(46), p.11-156,2005.

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino. In. CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Camara. *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

OSORIO, Augustín Requejo. Conhecer para Transformar. In: *Pedagogias do século XX* Jaume Carbonell Sebarroja ET AL (orgs.); tradução Fátima Murad. - Porto Alegre; Armed, 2003.

SOUSA, Rainer. Diretas Já. <http://www.brasilecola.com/historiab/direta-ja.htm> <acessado em 05/06/2012>

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In:

BENTACOSTTA. Marcos Levy (org). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

EDUCAÇÃO E REGULAÇÃO POLÍTICA: A LEGISLAÇÃO ESTADONOVISTA PARA AS OBRAS DIDÁTICAS

Dilmar Kistemacher
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
kistemacher@yahoo.com.br

Resumo

O artigo analisa a política intervencionista do governo autoritário de Getúlio Vargas (1937-1945) sobre a educação nacional. Entre as diversas medidas adotadas pelo Estado destacamos o controle político e social sobre a produção, distribuição e consumo de livros didáticos escolares em âmbito nacional, especialmente por ocasião da regulamentação dos mesmos, por intermédio da legislação, uma das formas de autoridade exercida pelo Estado intervencionista. A pesquisa histórica sobre a legislação para os livros didáticos permitiu perceber alguns elementos que identificaram valores que nortearam a política educacional adotada no período ora tratado.

Palavras-chave: educação; legislação; Estado Novo.

Introdução

O artigo é um recorte de uma pesquisa historiográfica sobre a educação brasileira durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1954). Interessa-nos, a fins deste trabalho, analisar a política educacional brasileira, especificamente, a legislação estadonovista relativa às obras didáticas destinadas à educação nacional, ou seja, a regulamentação dos livros didáticos. Compreendemos que a política adotada pelo governo central contribuiu para a disseminação do ideário nacionalista e que acabou por regular, em grande medida, o campo educacional.

O recorte temporal elegido foi o período histórico denominado pela historiografia de Estado Novo, que compreende o período de 1937-1945, período este marcado por profundas contradições e intensas mudanças na sociedade brasileira. A História tem revisitado o governo varguista, em especial o Estado Novo, haja vista as diversas lacunas ainda presentes na historiografia brasileira, ademais das polêmicas que envolvem o período ora citado. A investigação histórica sobre a educação tem contribuído para uma ampliação da compreensão da História do Brasil, do papel atribuído à escola em diferentes momentos históricos. Assim, defendemos a inserção de nossa pesquisa no campo da História da Educação Brasileira, com foco nas políticas educacionais.

A análise acerca da legislação do livro didático foi realizada a partir da consulta à Legislação Federal Brasileira e da apreciação da historiografia brasileira do período varguista, em especial do governo autoritário. A nossa pesquisa fundamenta-se na análise documental e na pesquisa bibliográfica. Nem por isso a pesquisa impescinde de uma interpretação das fontes consultadas. Esta, por sua vez, é realizada a partir da leitura hermenêutica, com aporte na dialética. A opção por um estudo da história da educação, especialmente, a política adotada para os livros didáticos.

Cenário nacional: modernização e autoritarismo

Getúlio Vargas, que fora conduzido ao poder por setores heterogêneos da sociedade brasileira, soube manter-se no poder por meio da adoção de uma política de concessões para os grupos que alavancaram sua ascensão ao governo central. Essa política de “favorecimentos” foi paulatinamente acirrando o radicalismo empreendido por diferentes grupos sociais. Ante as reivindicações, que se tornavam frequentes, Vargas instituiu a *Lei de Segurança Nacional*¹, a fim de neutralizar as manifestações tanto de operários, quanto de grupos da oposição política.

No ano de 1937 Getúlio Vargas deu o Golpe de Estado, revogou a Constituição Federal, dissolveu o Congresso Nacional e os Partidos Políticos e estabeleceu uma Nova Constituição, elaborada por Francisco Campos. O golpe, planejado durante o governo, foi justificado no suposto *Plano Cohen*.² A conduta de Getúlio foi hábil por excelência, ora avançando ora recuando nas medidas adotadas, a fim de recuperar e manter a estabilidade do regime. A composição dos ministérios públicos atesta o hibridismo do regime estadonovista, para os quais foram nomeados ministros de diversas tendências políticas, cujo objetivo era o de neutralizar a força política dos diferentes setores da sociedade brasileira.

Durante o regime ditatorial (1937-1945) as principais mudanças no cenário brasileiro foram de natureza político-institucional, que alteraram a estrutura do Estado e a relação deste com a sociedade brasileira. A reordenação política tinha como um dos seus objetivos subordinar a conjunto da sociedade aos parâmetros do projeto de desenvolvimento econômico e social de base industrial capitalista.

O sentimento nacionalista, as idéias autoritárias e totalitárias, bem como as de desenvolvimento econômico e social, como garantia de soberania e de autonomia nacional, também se desenvolveram no Brasil. A fim de garantir o sucesso do projeto de desenvolvimento econômico-industrial, era preciso construir e afirmar o sentimento de identidade nacional brasileira, especialmente entre a juventude nacional. Neste sentido, apropriamo-nos do conceito desenvolvido por Chartier, para este:

a construção de identidades sociais resulta sempre de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição de aceitação ou resistência que cada comunidade produz de si mesma. [...] uma máquina de fabricar respeito e submissão, um instrumento que produz uma exigência interiorizada (2004, p.16).

O governo central brasileiro afirmou que somente o *Estado* poderia realizar a construção da *Identidade Nacional* e isto ficou expresso no projeto político-pedagógico adotado para educar a população. O sucesso desta política seria assegurado por

¹ A Lei de Segurança Nacional foi promulgada em 04 de abril de 1935, ela definia os crimes contra a ordem política e social. Sua principal finalidade foi transferir para uma legislação especial os crimes contra a segurança do Estado, submetendo-os a um regime mais rigoroso, como o abandono das garantias processuais.

² O Plano Cohen foi um documento divulgado pelo governo brasileiro em setembro de 1937, atribuído à Internacional Comunista, que continha um suposto plano para a tomada do poder pelos comunistas. Anos mais tarde, ficaria comprovado que o documento foi forjado com a intenção de justificar a instauração da ditadura do Estado Novo.

intermédio da propaganda política de massa e de uma educação nacionalista, que correspondesse aos desígnios postos pelo governo central.

A proposta de organizar um sistema educacional em âmbito nacional se fez presente na década anterior, com os intelectuais escolanovistas. Esta proposta encontrou respaldo na necessidade de ter recursos humanos aptos para garantir o sucesso do projeto político e econômico pensado para a nação brasileira. Dessa forma, as ideias educacionais defendidas pelos escolanovistas foram incorporadas, de acordo com os objetivos do governo, nas reformas educacionais empreendidas na gestão de Francisco Campos, Gustavo Capanema e, após o fim do regime autoritário de Vargas, via o Ministério da Educação e Saúde Pública.

Educação, regulação e identidade nacional

A proposta e defesa da industrialização, como garantia de desenvolvimento econômico-social e de autonomia do país no cenário internacional, amparava-se no ponto de vista de que a indústria seria capaz de multiplicar a oferta de empregos e assim construir o caminho para a realização do bem-estar-social da sociedade brasileira. Este entendimento determinou a adoção de uma política educacional voltada a satisfazer este plano, uma vez que se fazia imprescindível munir a indústria com mão-de-obra qualificada, a qual seria atendida mediante a formação de quadros técnicos. Ficou estabelecido o discurso recorrente de que o desenvolvimento nacional, de progresso e de superação dos problemas econômicos e sociais, seria garantido via a escolarização da população brasileira, suplantando o atraso econômico vivenciado pelo país.

As reformas educacionais³ confirmaram as contradições presentes no projeto político educacional do governo varguista. De um lado, Capanema soube coligar as diferentes tendências ideológicas que disputavam o campo educacional brasileiro, como os católicos e os escolanovistas, de outro, pode-se aferir que a crescente e complexa rede de tarefas e funções sociais, geradas pela industrialização e urbanização, aludiu à possibilidade de mobilidade social com base nos “méritos individuais”.

A educação moral e cívica

Durante o Estado Novo a Campanha Cívica foi materializada tanto nas escolas quanto em espaços públicos, por intermédio de palestras cívicas, do escotismo, das exposições de retratos de heróis nacionais e de autoridades públicas e, ainda, por meio da divulgação de frases de efeito, com o fim de inculcar o “*sentimento de brasilidade*” na mocidade brasileira. Neste contexto, outra estratégia adotada pelo governo nacional para garantir a adesão ao civismo por parte da mocidade, foi a criação da *Organização da Juventude Brasileira*⁴, a qual não teve o alcance desejado devido à disputa da mesma pelo Ministério da Guerra e o Ministério da Educação, pela liderança do projeto.

O ministro Gustavo Capanema enfatizava o imperativo de estabelecer uma “nova escola” que moldaria um “novo homem”, formando o cidadão e trabalhador apto para o progresso da nação brasileira. Este ideário acabou por conferir a educação um caráter

³ Maiores informações quanto às reformas educacionais à época, consultar: CUNHA, Célio da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez, 1989.

⁴ A Organização da Juventude Brasileira foi inspirada na Mocidade Portuguesa de Salazar.

disciplinador e regulador, evidenciando dessa forma, o caráter militarista⁵ pensado para a educação.

A Educação Moral e Cívica visava desenvolver os valores morais, as virtudes humanas, cuja base seria o ensino religioso católico e o civismo nacionalista. Tal concepção acabou por conferir à educação feminina a finalidade de preparo para a vida do lar, para a importante missão de fundamento e conservação da família. Assim, ficou evidente não só o caráter conservador e formal presente na política educacional estadonovista, mas, também, de regulador da vida social e cultural.

Educação e legislação educacional

A legislação foi uma das formas de intervenção, especialmente, durante o período do Estado Novo. A análise da legislação proporciona, por sua vez, elementos que identificam os valores que inspiraram a política educacional do período ora tratado. A convicção de que educação escolar, em seu processo de divulgação e recriação de saberes e práticas culturais, poderia promover a construção da nacionalidade brasileira e ainda servir de instrumento de legitimação do regime instaurado ensejou a legalização dos livros didáticos.

A presença dos elementos doutrinários nos livros didáticos foi fundamental para consolidar o ideário estadonovista, uma vez que esses estabeleciam conexões entre os programas e a sala de aula, entre Estado e sociedade, entre professor e aluno, além de preservar a tradição da comunidade e da família. Capelato (1998, p.219) aponta que, “[...] o livro didático funcionava como um “professor coletivo” porque era uma obra constituída com base em variados componentes: a escola, a editora, o Estado, a política cultural, educacional e cívica, o discurso historiográfico, o professor e o aluno”.

O processo no qual as obras didáticas adquirem sentido, tem, portanto, uma relação entre o texto, o aluno e a prática do professor. O livro didático, contudo, impescinde de um conjunto de elementos materiais que o compõem, como: papel, tinta, letras e imagens e, ainda, de um conjunto de elementos abstratos, como as relações de poder que restringem e condicionam a sua produção, a qual tem a marca de historicidade (Gaspardo, 2004).

A política de regulação dos livros didáticos

A compreensão de que o livro didático escolar poderia servir de instrumento de reprodução da ideologia e do saber oficial, em consonância com os interesses por parte do Estado e de setores da sociedade, foi fundamental para a publicação do *Decreto-Lei nº. 1006, de 30 de Dezembro de 1938*⁶, que estabeleceu, entre outras medidas, as condições para a elaboração, para a produção e para a disseminação dos livros didáticos. Assim, foi instituída a *Comissão Nacional do Livro Didático*, de caráter permanente, composta por sete membros, designados pelo Presidente da República, os quais

⁵ A educação militar do povo brasileiro não poderia ficar restrita ao uso eficiente das armas, era preciso formar uma mentalidade capaz de pensar militarmente, daí a associação entre educação e Exército (BOMENY, 1999).

⁶ GOVERNO FEDERAL, *Legislação Federal*. Diário Oficial da União, 1938. Acervo da Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul.

deveriam possuir preparo pedagógico e idoneidade moral. Contudo, essa Comissão teve mais a função de controle político, do que uma função didática.

O referido Decreto-Lei estabeleceu as diretrizes nacionais para a produção de livros didáticos a serem empregados nas escolas, tanto da rede pública quanto da privada de ensino. A publicação do Decreto representou a afirmação da autoridade e a orientação posta para as políticas educacionais. Segundo Azevedo, “[...] a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado” (1997, p. 60).

Tomando como referência o contexto socio-histórico e cultural do decreto-lei podemos alegar que o controle sobre as obras didáticas, idealizada pelo governo central, evidenciou a orientação política e pedagógica pensada para a educação no contexto estudado. Portanto, a concessão da autorização dos livros didáticos, pelo Ministério da Educação, via a Comissão Nacional do Livro Didático, buscou, em especial, regular e homogeneizar a cultura escolar e os valores cívico-morais, de acordo com os interesses do Estado e de grupos sociais. Neste sentido, Choppin, salienta que “Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições” (CHOPPIN apud BITTENCOURT, 2003, p.69).

O estudo sobre da legislação acerca das obras didáticas suscita diversas questões, tais como: quais conteúdos foram privilegiados? Quais foram as representações de modelos de cidadão que deveriam ser seguidas pelos alunos? Quais foram os membros da Comissão Nacional do Livro didático? Entre outras tantas indagações que podem ser perscrutadas diante da legalização dos livros didáticos. Destarte que tal domínio sobre as obras didáticas, por parte do Estado, não esteve isento de intencionalidade, elas respondem às aspirações sociopolíticas de seu momento histórico.

A regulação estatal das obras didáticas representou uma forma de controle não só dos conteúdos e saberes a serem transmitidos aos alunos, em sala de aula, mas também o domínio dos objetivos da educação nacional, ou seja, a preparação da mão-de-obra qualificada, e, ainda, disciplinada para o mundo do trabalho, de acordo com a proposta política de modernização da nação. Segundo Capelato, “[...] o livro didático funcionava como um “professor coletivo” porque era uma obra constituída com base em variados componentes: a escola, a editora, o Estado, a política cultural, educacional e cívica, o discurso historiográfico, o professor e o aluno (1998, p.219).

Assim, a política educacional, em especial, sobre a produção dos livros didáticos, regularizados pela legislação, revelou a atitude autoritária do governo central. Este último estabeleceu, por meio do Ministério da Educação, a vigilância, em âmbito nacional, sobre o processo educativo. Havia, neste sentido, um controle que dificultava, em certa medida, transgressões ao pensamento oficial, principalmente em relação às questões controversas à forma de governo vigente.

Os conceitos de unidade nacional e de identidade nacional, então expressos nos livros didáticos, foram provenientes da concepção de nação adotada pelo Estado. Ademais, os livros didáticos, autorizados pelo poder público, são ainda um produto da articulação de diversos elementos que estimularam e consolidaram a produção didática,

em particular a de história, ou seja, o local social dos autores e as instituições científicas abalizadora.⁷

Os livros didáticos, enquanto depositários de conteúdos e saberes escolares historicamente construídos e transmitidos pela instituição escolar formal, são igualmente o resultado sistêmico de propostas curriculares. Sendo assim, eles são portadoras de um sistema de valores e de ideologia. No período ora estudado, que tinha por objetivo consolidar a regulação das políticas sociais e, ainda, da construção da identidade nacional brasileira, através da escola, não contemplou em seu projeto as diferenças étnicas que formavam a nação brasileira, mais precisamente buscava eliminar a multiculturalidade do país de tendências exógenas.

Para além de construtor da identidade nacional, ou ainda das identidades, o livro didático foi construindo gradativamente a sua identidade, adquirindo, assim, novos sentidos, tanto no campo pedagógico, quanto no campo comercial, afirmando o seu lugar no processo educativo. Assim, o livro didático, para além regular o campo educacional e de instrumento de difusão de saberes e valores culturais historicamente construídos, foi, ainda, uma mercadoria, um produto de seu tempo histórico.

As políticas e reformas educacionais historicamente apresentaram avanços e recuos, procurando, de um modo geral, responder aos interesses políticos e socioeconômicos e cultura de sua época, em consonância com os objetivos do governo e de grupos sociais. As políticas educacionais, empreendidas ou apenas formuladas durante o Estado Novo, revelam o caráter autoritário e pragmático destinado para a educação, dentro do contexto de uma nova ordem sociopolítica estabelecida no Brasil, ou seja, esteve diretamente relacionada à política adotada pelo governo central, de desenvolvimento socioeconômico do país via a industrialização.

Considerações finais

A legislação e as reformas educacionais possuíram um caráter discriminatório e antidemocrático, uma vez que reafirmaram o caráter elitista da educação, ou seja, de um lado o ensino técnico-profissional, voltado para a formação de trabalhadores para indústria, e, de outro, o ensino superior, voltado para a formação de uma elite dirigente. Neste sentido, pode-se aferir que a educação, enquanto uma política pública de cunho social, foi pensada no sentido de assegurar o cumprimento do projeto político estadonovista, o que, por sua vez, acabou conferindo à educação um caráter utilitário e disciplinador.

A defesa da ideia de que a soberania e a unidade nacional seriam garantidas a partir da construção de uma identidade nacional, e esta seria possível através da educação, implicou a regulação do processo de ensino. Neste sentido, foram adotadas diversas medidas, como as reformas educacionais, a organização dos diversos graus e ramos do ensino, e a legalização, através do poder público, das obras didáticas, enquanto instrumentos imprescindíveis para a formação da identidade nacional brasileira.

A regulação política das obras didáticas, para os diferentes graus e ramos do ensino, garantida pela legislação, evidenciou o caráter autoritário do governo de Getúlio Vargas durante o Estado Novo. Neste sentido, o livro didático, inserido na cultura escolar,

⁷ Sobre o assunto consultar: GASPARELLO, Arlete Medeiros. *Construtores de Identidades: pedagogia da nação nos livros didáticos da Escola Secundária Brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

contribuiu para regular concepções políticas e pedagógicas para a educação nacional, segundo valores e concepções alinhadas ao pensamento da época. Serviu, ainda, para a formação dos valores cívico-morais dos alunos, além de desempenharem um papel fundamental na afirmação e manutenção do regime político do Estado Novo.

De acordo com o Decreto, não poderia, ainda, ser adotado em sala de aula o livro didático de autoria do professor, diretor ou de outra autoridade escolar de caráter técnico ou administrativo, salvo se ele fosse editado pelo Poder Público. Além de ser proibida a propaganda favorável ou não a uma determinada obra didática (Decreto-Lei nº 1006, Artigo 25-26).

A obra didática autorizada, em conformidade com a Lei, não poderia sofrer a alteração de seu valor sem a prévia autorização da Comissão Nacional do Livro Didático. Esta e outras violações da legislação, como o não cumprimento dos dispositivos acerca de uma reedição, ou ainda, a adoção de uma obra não autorizada, implicaria a aplicação de uma multa por parte do Ministério da Educação. Em caso de reincidência no descumprimento da Lei, haveria a exoneração do cargo ocupado pelos infratores.

Os livros didáticos, regulados pelo Estado, foram mensageiros de saberes historicamente construídos e, representaram o resultado de uma seleção intencional por parte de autores e editores, sob a vigilância do poder público, dos conteúdos a serem ensinados nas escolas. Igualmente, entendemos que as obras didáticas foram instrumentos não só de regulação da educação, mas, também, de controle e de disciplina, expressos por meio de valores declarados e/ou subjacentes à política educacional adotada pelo Estado.

Referências

- AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas: autores Associados, 1997.
- BACKZO, B. A imaginação social. In: ROMANO, Ruggiero. *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1985. Vol. 5.
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- CAPELATO, Maria Helena Rolin. *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo*. Campinas: Papirus, 1998.
- CUNHA, Célio da. *Educação e Autoritarismo no Estado Novo*. 2.ed. São Paulo: Cortez. 1989.
- GASPARELLO, Arlete Medeiros. *Construtores de Identidades: pedagogia da nação nos livros didáticos da Escola Secundária Brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.
- GOVERNO FEDERAL. *Legislação Federal*. Diário Oficial da União, 1938. Acervo da Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul.
- KREUTZ, Lúcio. A nacionalização do ensino no rio Grande do Sul: medidas preventivas e repressivas. In: FRONTEIRAS: *Revista Catarinense de História/ANPUH*. Florianópolis, n.13, 2005.

RODRIGUES, Neidson. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio Prado. *Capitalismo e Escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas: Papyrus, 1990.

ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: A INSTRUÇÃO NA PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL DO SÉC.XIX (1822-1889)

Hardalla do Valle
Universidade Federal de Pelotas
hardalladovalle@gmail.com

Eduardo Arriada
Universidade Federal de Pelotas
earriada@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho almeja discorrer acerca da relação entre público e privado que permeia o cenário de instrução da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul no século XIX (1822-1889). Neste sentido apresentamos as seguintes inquietudes como norteadoras: Qual o panorama da instrução na Província de São Pedro do séc.XIX? Como funcionavam os colégios particulares? Que disputas pela instrução eram traçadas? Na busca pela aproximação desse cenário, foram escolhidas as metodologias da pesquisa bibliográfica e análise documental. Assim sendo o objetivo disseminar e fomentar novos conhecimentos acerca da História da Educação Rio-Grandense do século XIX.

Palavras-chave: Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, instrução pública, instrução privada.

Introdução

A Província de São Pedro do Rio Grande do Sul recebeu da administração colonial uma herança educacional de pequeníssima monta. Até o ano de 1820, existia na região apenas uma aula de latim e nenhuma escola de primeiras letras financiada pelo Estado (CHAVES, 1922). Nesse sentido, a situação do ensino nos primeiros tempos esteve de fato abandonada, muitas vezes entregue somente a iniciativa particular.

No que tange, ao período imperial (1822-1889) podemos afirmar que o panorama da instrução não sofreu profundas alterações. A Constituição de 1824 sinalizava para a criação de um amplo sistema escolar, alinhado com o que se tinha de mais moderno na época. O inciso XXXII do art. 179 previa “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, bem como, “colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas artes e artes”. Contudo, não especificava como proveria verbas para tais feitos.

Três anos depois, D. Pedro I decretou a lei de 15 de novembro de 1827. Na qual, considerando a urgência de facilitar a instrução e entendendo que não era possível estabelecer escolas em todos os lugares do Reino, por conta da Fazenda Pública, permitiu a qualquer cidadão o ensino e a abertura de escolas.

Dessa forma, podemos afirmar que o Estado assumiu, no papel, sua responsabilidade pela instrução. Contudo, por incompetência, falta de verbas e/ou condições materiais, poucas foram as ações efetivas do poder público em prol desse

setor durante o período imperial. Responsabilidade, assim parcialmente suprida pela iniciativa privada (CURY, 2005, p.4).

Logo, o ensino privado, irrestritamente livre ao término dos tempos coloniais, assim permanece ainda por muito tempo no Império. Cenário que suscita um aumento de colégios particulares e posteriormente, um campo de disputas pela instrução, seja com o setor público ou, pelo maior número de alunos, entre os próprios mestres.

Nessa perspectiva, apresentamos as seguintes inquietudes como norteadoras desse trabalho: Qual o panorama da instrução na Província de São Pedro do séc.XIX? Como funcionavam os colégios particulares? Que disputas pela instrução eram traçadas?

O meio escolhido de nos aproximarmos dessas respostas foi, primeiramente, a metodologia da pesquisa bibliográfica, que auxilia na escolha de um método apropriado, no conhecimento das variáveis e autenticidade da pesquisa (LIMA, 2007). Assim como, a análise documental, que busca o sentido, ou os sentidos, de um documento escrito (CELLARD, 2008).

Dado o exposto, será apresentado primeiramente o quadro da instrução na Província de São Pedro do séc.XIX. Logo após, tentaremos caracterizar o funcionamento e papel intelectual dos colégios particulares. Por último, discutiremos as disputas pela instrução traçadas no recorte temporal determinado.

A instrução na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul.

Por mais de duzentos anos, os jesuítas mantiveram no Brasil um sistema escolar de ensino que visava ao preparo dos jovens da elite brasileira para estudar em Coimbra ou na França. O alvará do Marquês de Pombal, em 1759, resultou no fechamento de colégios jesuítas mantidos no Brasil, quebrando o monopólio que, até então, a ordem exercia. No ano de 1772, a Coroa Portuguesa propôs as aulas-régias, que eram disciplinas autônomas e isoladas, ministradas por diferentes professores, sem articulação com os demais, ou com uma escola.

Também neste ano, foi estabelecido no Brasil o subsídio literário, que determinava que fosse destinado imposto único para a manutenção do ensino público, em detrimento das antigas taxas locais (coletas). Com os recursos deste imposto, além do pagamento dos ordenados aos professores, almejava-se ainda comprar livros para a constituição de bibliotecas públicas, organizar museus; construir gabinetes; ampliar os estabelecimentos e incentivos aos professores, dentre outras aplicações (CARVALHO, 1978, p. 128). Contudo, por determinação do Márques do Lavradio o Continente de São Pedro foi excluído do subsídio, sendo incluído somente no ano de 1813. Nesse sentido, durante muito tempo a formação intelectual no sul do Brasil foi precária, para não dizer insignificante (ARRIADA, 2011).

No que tange o período imperial, Haidar (1972) destaca que a constituição de 1824 representou uma conquista, mas ficou muito aquém das aspirações liberais e democráticas da elite culta. Em sua opinião, o poder moderador confiado ao Soberano e a religião oficial não se compatibilizavam com o ideal de igualdade expresso na lei. O art. 179, XXXII estabelecia “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” e “colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas artes e artes”. Entretanto, Tambara e Arriada (2005, p.7), lembram que não era citado de onde viriam às verbas para garantir a gratuidade.

Com relação à criação de instituições de ensino, a lei de 15 de novembro de 1827 decretada por D. Pedro I, permitiu a qualquer cidadão o ensino e a abertura de escolas de primeiras letras. Liberdade que pode ser associada à urgência de facilitar a instrução no que se referia ao estudo das primeiras letras e a dificuldade encontrada em estabelecer escolas em todos os lugares do Reino, por conta da Fazenda Pública.

Cumprido mencionar que havia nas Províncias intensas discussões acerca da necessidade da escolarização da população, sobremaneira das camadas inferiores da sociedade (NEVES, 2007). Todavia, a presença do estado no tocante a instrução pode ser considerada pequena e pulverizada. Assim sendo, na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul:

a ideia da liberdade de ensino constitui a pedra angular da estrutura escolar que se vai instalando na província. Apesar de em meados do século os secretários se preocuparem com o controle dos estabelecimentos particulares de ensino. Esta é uma atitude que paulatinamente vai cedendo terreno para a implantação de um sistema genuinamente positivista seguindo o lema: ensina quem quer, onde quiser e como puder. Por uma série de circunstâncias o ensino privado procurava na liberdade de ensino uma forma de escapar do controle provincial sobre suas atividades (TAMBARA, 2000, p.102).

Em consonância com a ideia do uso da liberdade pela iniciativa privada apresentada por Tambara, Cury (2005, p.11) afirma que no Brasil, se o princípio da educação pública tinha sua matriz no princípio da igualdade, a da educação escolar privada, se aninhava no princípio da liberdade de ensinar, inclusive algo diferente, "desde que garantidos os elementos comuns e que esse diferencial seja coerente com os princípios de uma sociedade democrática".

O ensino no Rio Grande do Sul tinha, portanto, um processo de exclusão de significativos contingentes da população no que se referia a instrução elementar e, principalmente, a oportunização do ensino secundário. Este aspecto decorria principalmente porque, na Província, assim como no resto do Brasil, o ensino era preponderantemente privado; "assim somente aqueles segmentos da população que podiam arcar com o ônus do ensino pago é que prosseguiram nos estudos" (TAMBARA, 2000, p.66).

A exclusão para Ribeiro (1978), não ocorria gradativamente de um nível de ensino para outro, mas, sim, marcadamente, no início da escolarização, já que a grande maioria não tinha condições, e boa parte, nem interesse, diante do regime de vida a que estava submetida, em ingressar e permanecer na escola. A reduzida camada mais abastada é que, aos poucos, nas últimas décadas do império, ampliou-se e pressionou a abertura das escolas.

Vale ressaltar que somente a partir da Reforma Couto Ferraz, no ano de 1854, é que se pode falar em uma tentativa de melhor controlar ou fiscalizar a iniciativa particular. O regulamento no título IV regulava a competência desse ramo do ensino, estabelecendo, em seu art.99: "ninguém poderá abrir escola ou qualquer estabelecimento de instrução primária e secundária sem prévia autorização do inspetor geral" (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p.62).

No contraponto, em 1879, com a Reforma Leôncio de Carvalho, temos o processo de “equiparação” dos colégios particulares aos públicos. Estabelecia-se concomitantemente uma ampla liberdade de abrirem-se escolas, ou seja, claramente estava subentendido que a liberdade de ensino implicava a liberdade de criarem-se escolas.

O panorama apresentado estende-se até os últimos anos que marcam o fim do período imperial. Sendo possível observar a supremacia e domínio incontestável dos colégios particulares.

Os colégios particulares

Um primeiro aspecto que deve ser lembrado quanto se fala de colégios no período imperial está associado à contextualização da palavra. Os documentos referentes a esse período falam com frequência de “aula”, “escola” e “colégio” como sinônimos. Seu significado é único e se remete a um professor que ensina, em determinado lugar, a um grupo.

Esclarecida a semântica da palavra, é preciso considerar que os tempos e espaços escolares não são neutros. Sempre se aprende em lugares e tempos concretos. Esses tempos e lugares são determinados e determinam os modos de ensinar e aprender (VIÑAO FRAGO, 2000).

Logo, na Província de São Pedro do século XIX, com um baixíssimo nível de investimento na instrução pública, ao lado da liberdade de ensino e abertura de escolas, aos mestres que se julgassem habilitados, era de se esperar que a iniciativa privada se proliferasse. Os lugares de ensino variavam entre a casa do mestre ou as fazendas, algumas vezes em espaços precários (FILHO, 2000).

Em relação ao que era ensinado, Tambara (2000) ressalta que, especialmente o ensino secundário, tornou-se “uma reserva de mercado” da iniciativa privada. Deste modo, os compêndios e métodos de ensino eram organizados no desejo de percorrer o mais rapidamente possível as disciplinas preparatórias para o ingresso nos cursos superiores. Em suma, os conteúdos eram adequados à procura. O mesmo critério era utilizado pelos colégios de instrução elementar, que atendiam a demanda das “modernas formas de pensar o fenômeno educativo, na medida do possível, articulando com os conhecimentos que compunham a instrução secundária”. (FILHO, 2000).

Um detalhe prenhe de riquezas e detalhes da situação educacional no século XIX em Porto Alegre é proporcionado por Felicíssimo Manoel de Azevedo (1884). De uma maneira intimista o autor nos convida a conhecer uma aula da época, no caso a de Antônio d’Ávila. Arriada (2011) afirma que esse era o modelo vigente na primeira metade do século XIX na Província.

Penetremos a aula.

No vão, que fica entre a porta e a janela, está uma pequena mesa, um pouco afastada da parede para dar lugar a uma poltrona com assento de sola, onde se acomoda o professor. Por detrás do professor, pendente da parede, está uma cruz de madeira pintada de preto, que é como que um símbolo da escola. A esquerda da sala vêm-se três ordens de bancos a moda dos circos de cavalinho ou de rinhas de galo (em anfiteatro), onde se sentam os meninos, sendo os maiores no primeiro banco e os outros nos bancos superiores, guardadas as gradações de

adiantamento. A direita vê-se um grande banco, tomando quase todo o comprimento da sala, com altura suficiente para servir de escrivaninha, e a par dele outro da mesma extensão e com a altura proporcionada a nele se assentarem os meninos quando escrevem. Por detrás da sala da aula, em um quarto, com janela para a área, há igualmente dois bancos e uma mesa. Forma esta peça um outra aula de estudos secundários, latim e francês, cujos alunos são em número de três ou quatro (AZEVEDO, 1884, *apud* ARRIADA, 2011, p. 93-94).

Após a descrição minuciosa da sala, a caminhada pelo colégio continua. Temos a descrição do método de ensino, no qual a cada aluno é distribuído um pedaço de papelão, onde consta o abecedário. Do mesmo modo, sobre pedaços de papelão são distribuídos aos meninos, cartas de nomes, em letra de mão. Quando dominam toda a escala das cartas passam a leitura da doutrina cristã, considerada a base da instrução (ARRIADA, 2011).

De etapa em etapa os alunos iam galgando a escala do saber. Da doutrina cristã passavam a ler trechos do velho e novo testamento, bem como, sentenças dos tribunais judiciários. Somente após toda essa formação estariam aptos a receber a ambicionada “Cartilha do Padre Ignácio”, texto não mais manuscrito, mas impresso. Descrevendo em detalhes o cotidiano do espaço da sala de aula, essa tem início “pela leitura, que é cantada”. A aula é dividida em quatro decúrias, tendo cada uma um discípulo mais adiantado para auxiliar os outros. Existe ainda um decurião-mor, que tem uma “autoridade absoluta” sobre toda a classe e substitui o professor em caso de emergência (ARRIADA, 2011).

Quando estivessem todas as etapas do ensino de primeiras letras concluídas, ou seja, se tivesse o domínio do ler, escrever e contar e o conhecimento da doutrina cristã, estava-se apto a atingir o que para muitos era o fim de uma relação permeada de castigos e submissões. Logo, poderiam tornar-se alunos do ensino secundário, algo sonhado com apreço por muitos, mas acessível a poucos.

No que tange o ensino secundário, conforme a descrição do memorialista, a postura docente era ainda mais rude.

Visitemos agora a sua aula de latim e francês. A saída do último discípulo da escola primária, as onze horas da manhã, aparece o professor no quarto, que já descrevemos, dando aos alunos uns-Bons dias, senhores; feito o que toma lugar na cabeceira da mesa, ficando os discípulos assentados no banco em frente a mesma. É chamado um por sua vez. Depois da lição da artinha (de cor) faz ele diversas perguntas de gramática que o discípulo vai respondendo entre o temor e a esperança de acertar. O professor principia mansamente a sua explicação procurando fazer-se bem compreendido; mas se o discípulo, baldo de inteligência fácil, não compreende logo a explicação dada, começa o professor sem demora a inflamar-se gritando loucamente e acabando as mais das vezes pela aplicação de alguns bolos. Amansa-burros além do francês, em que não era forte, conhecia bem a língua latina estando bastante familiarizado com os clássicos. Traduzia mimosamente os poetas latinos com Virgílio, Horácio, Ovídio, etc. Teve o prazer de apresentar excelentes discípulos em latinidade que traduziram facilmente os melhores livros clássicos. O seu curso de latim era feito em cinco anos. (AZEVEDO, 1884, *apud* ARRIADA, 2011, p. 95-96).

Neste grau de ensino as relações construídas entre discípulos e mestre são bem diferentes das anteriormente relatadas. Fica claro, como revela a expressão de Azevedo (1884): “Aqui a sua natureza se transforma”, essa referência é em relação ao comportamento do professor perante a turma. Arriada (2011) destaca por sua vez, as memórias de Antônio Álvares Pereira Coruja, que nos legou uma descrição detalhada da aula de latim do Padre Tomé Luiz de Souza, a qual podia dividir-se em três sessões: a primeira, preparatória, a segunda, disciplinar e a terceira, a aula.

Quanto a primeira, ou seja, a preparatória, o memorialista esclarece que nessa sessão uns estudavam, outros combinavam as lições, outros colavam, outros falavam da vida alheia e da própria, outros ainda jogavam o “jogo das pedras”, ou atiravam pedras “lomba abaixo”, ou ainda atiravam pedras nos “discípulos do Amansa”. Na segunda sessão, a disciplinar, relata Coruja:

Um quarto de hora antes da designada para as lições, o padre mestre abria a porta da sala; e esta era de toda a simplicidade, contendo só o essencialmente necessário: bancos de encosto, cadeira junto à parede entre as duas janelas, para assento do padre mestre, e defronte desta uma pequena mesa com gaveta em que se guardavam as seletas e o tinteiro; e nas paredes até certo tempo cinco grandes mapas geográficos pendentes [...] Aberta a porta da aula, começavam a entrar os estudantes ou só sou em grupos de dois, três, ou mais. [...] Havia também um Cabo-Regente [...] que não consentia barulho nem controvérsias. Às vezes fazia exercícios militares; por exemplo: - Tudo (sic) de joelhos; e todos se ajoelhavam; Dedo para o ar; e todos levantavam o dedo; Levantar, e todos se levantavam; Assentar, e todos se assentavam; Estudar, e todos estudavam ou fingiam estudar; e aí daquele que não obedecesse à voz; uma varinha de marmeleiro ou junco o fazia obedecer. (CORUJA, 1996, *apud* ARRIADA, 2011, p. 96).

Por fim, a terceira sessão, isto é, a aula de latim propriamente dita: “lições de cor, argumentos denominativos e linguagens, lições de tradução argumentos de atrasados, temas duas vezes por semana, e de seis em seis meses algumas palmatoadas em número ímpar de 1, 3 e 5” (CORUJA, 1996, *apud* ARRIADA, 2011, p. 96-96). Ao término das aulas, informa Coruja (1996, *apud* ARRIADA, 2011, p. 96), uns iam para casa, outros iam lavar-se no riacho, outros as pitangas (no tempo delas, segundo memorialista) e outros, finalmente, iam comprar e comer na venda do Manoel Biribiri.

O quadro apresentado reflete o espaço escolar do século XIX, onde nos colégios particulares se determinava um enquadramento e controle dos alunos, conferindo a cada um o seu lugar demarcado. Dentro deste padrão os alunos são severamente disciplinados e ordenados. Nessa estrutura, os agentes controladores têm como função a garantia da disciplina e o afastamento do ócio. Reflete igualmente, uma realidade que as autoridades muito criticavam. As famílias, e os próprios alunos, não tinham interesse em cursar um longo e cansativo curso seriado, como era o caso dos Liceus. Preferiam, sim, cursar muitas vezes os colégios que em geral tinham quatro anos de duração, preparando-os num prazo menor para os exames preparatórios. Panorama que recorda o que existia antes, ou seja, o antigo regime de aulas avulsas, sem nenhuma seriação.

Um cenário de disputas

Tanto para os contemporâneos da época, assim como para as autoridades públicas, o ensino particular era superior ao ensino público. O Colégio Gomes, do professor Fernando Gomes que havia estudado os preparatórios no Rio de Janeiro e lecionado na cidade da Vassouras/RJ, era o preferido pela elite porto-alegrense, como se tornou pelos demais. Arriada (2011) destaca que no artigo “O professor Fernando Ferreira Gomes”, Carlos Maximiliano nos fala que o exemplo do professor “frutificou esplendidamente”, visto que, a partir desta época a iniciativa particular foi muito além da oficial, pois em vez dos antigos institutos acanhados e retrógrados, surgiram em Porto Alegre vários Ateneus completos e modernos. Pulularam escolas muito superiores as do Governo do Rio Grande, que foram sempre descuidadas e politiquerias a respeito da instrução pública.

Este contexto, ou seja, a superioridade do ensino particular sobre o público vinha sendo discutido de longa data. Em 1858, acalorados debates eram protagonizados na Assembléia Legislativa. Na sessão de 10 de novembro de 1858, o Deputado Cândido Gomes travou acirrada discussão com o Deputado Teixeira de Almeida:

O Sr. Cândido Gomes. A segunda ideia que me levou a propor a medida foi o aproveitamento da nossa instrução secundária. Sabe a Assembléia, sabe a Província toda, que nenhum serviço dá resultado menos profícuo, menos fecundo, do que a instrução secundária. Temos nesta capital um liceu que faz anualmente uma despesa de 14 a 15 conto de réis, e creio que tem 20 a 22 alunos; temos em outras localidades da Província aulas secundárias em que se matricula um ou dois alunos [...] e temos mesmo aulas secundárias que estão fechadas por não contarem um único aluno. Há portanto neste grau de instrução algum grande vício que a torna tão desprezada da população, e o vício na minha opinião é este: é a impossibilidade de se aproveitarem os estudos preparatórios que se dão nestas aulas [...]. Eis aqui, pois, Srs., a minha ideia: a instrução secundária não é aproveitada, porque os estudos que se facilitam nela não têm por assim dizer, uma continuação. Tornam-se um adorno, não se tornam uma utilidade (SESSÃO: 10.11.1858. apud PICCOLO, 1998, p.340-341).

Ao responder as proposições levantadas por Cândido Gomes, Teixeira de Almeida, aponta outras questões relevantes quanto ao fraco desempenho da instrução secundária pública, a disputa movida pelos colégios particulares: “Se aqui, como diz o nobre Deputado, essas aulas não são muito frequentadas, é talvez porque existem colégios particulares, onde a instrução é ministrada com mais proveito do que nas aulas públicas” (PICCOLO, 1998, p.342).

O fato é que os custos públicos com a instrução, especialmente relativos ao Liceu D. Afonso, estavam tornando-se dispendiosos, considerando-se o baixo número de alunos comparado aos da iniciativa privada. Porém, mesmo insatisfeito com a situação de prevalência da iniciativa particular, o poder público pouco conseguiu fazer pela instrução na Província durante o século XIX.

Cumprir mencionar que na época era bastante comum, os colégios particulares utilizarem reclames nos principais jornais da Província com o intuito de cooptar os alunos.

Uma das questões normalmente presente era arrolar os predicados dos professores, sua origem e sua formação. Informavam os níveis de ensino; que tipo de alunos eram aceitos; se no estabelecimento existia ensino apenas masculino, ou ainda feminino; etc.

Nesse sentido, encontramos inúmeros anúncios tanto nos jornais, como em almanaques e revistas da época. Neves (2007) destaca que alguns fatores, como o número de informações contida no anúncio, seu tamanho, lugar que ocupava no jornal e em qual jornal seria publicado, formam um amplo espectro de elementos conectados a imagem de tradição e qualidade que se almejava passar ao público leitor.

Os diversos colégios particulares adotavam uma política extremamente agressiva na busca de alunos, além disso, eram práticos nos seus objetivos, isto é, visavam um ensino que propiciasse aos estudantes serem aprovados nos exames preparatórios, nada mais, nem menos, do que isto. Sem floreios, sem perda de tempo e desperdício de um vasto e amplo rol de disciplinas ofertado no Liceu. Além do mais, muitos colégios tinham internato, o que facilitava a vida de muitos pais. Nessa busca pelos alunos, os reclames e esclarecimentos na imprensa eram utilizados a exaustão (ARRIADA, 2011).

Ao lado da disputa entre ensino público e privado, existia a participação efetiva de professores particulares. Nesse contexto por meio dos jornais colégios e professores particulares construíam uma “guerra de predicados”. Diversos professores passaram a oferecer aulas de “belas artes, canto, piano e outros instrumentos” tendo em vista que as elites do século XIX, além da formação humanística, tinham um projeto de cultura voltado para as artes. Da mesma forma, era sempre dada ênfase nos anúncios a questão da conduta moral e ética, condizente com os padrões da época.

Haidar (1972, p.170) corrobora com esta ideia, quando afirma que a procura por estudos rápidos, incentivada pela promessa de facilidade de aprovação nos exames preparatórios gerava, portanto um sistema de concorrência que algumas vezes até desfavorecia os melhores estabelecimentos e premiava a charlatanice. Os professores, pressionados pela incompreensão dos pais, que queriam que os filhos estudassem, não para ficar sabendo, mas para entrarem nos cursos de Direito, nas Escolas de Medicina, nas Academias Militares, de Marinha ou Comércio, “amoldavam-se a tais exigências, pois se não o fizessem outro estaria pronto a fazê-lo”. A autora lembra ainda que além de adequar-se as exigências das famílias dos alunos, muito professores alimentavam a ideia de estudos fáceis e rápidos na busca por um maior número de alunos, afirmando que em um curto período, além das matérias preparatórias ensinariam Grego, Alemão, História Natural, Química, Física e Matemática. Matérias não apenas elementares, senão também especiais, ainda em cima da dança, música e Desenho. Ou seja, prometiam lecionar o que sabiam e não sabiam.

Nesse sentido, podemos afirmar que os colégios particulares se encontravam num cenário de bastante tensão. Se de um lado existia uma constante vigília e discussão sobre sua atuação por parte do poder público, de outro lado constantemente era travada uma acirrada competição entre os colégios. Cenário que podemos caracterizar como um “mercado do saber”, que almejava sanar uma demanda por estudos rápidos e eficazes ao fim almejado: os estudos superiores.

Considerações finais

Por tudo o que foi apresentado, podemos afirmar que entre os anos de 1822 a 1889 a instrução na Província de São Pedro esteve preponderantemente nas mãos da iniciativa privada, embora o setor público tenha, sem êxito, tentado alterar esse cenário. Nesse sentido, os colégios particulares podem ser definidos como aulas, centradas em

determinados espaços, criadas com intuito de suprir a demanda educacional local. Vale ressaltar que seus conteúdos versavam entre as primeiras letras, para o ensino elementar e as matérias necessárias para a aprovação nos exames preparatórios dos cursos superiores, para o ensino secundário.

Assim sendo, importante lembrar as constantes disputas que eram traçadas pelo setor privado de instrução, tanto com o setor público, o qual não agradava a forma como os colégios espalhavam-se com credibilidade pela Província, bem como, entre os próprios mestres, que, existentes em grande número, utilizavam anúncios elaborados e conteúdos diversos para arrebanhar o maior número possível de alunos.

No objetivo de expor esse panorama, primeiramente lembramos que o ensino público, primário e secundário do século XIX, caracterizou-se por ser muito deficiente. As várias leis e reformas encetadas não surtiam o efeito esperado e, em muitos aspectos, permaneciam letra morta. Consciente da situação D. Pedro I decretou a lei de 15 de novembro de 1827. Na qual, considerando a urgência de facilitar a instrução e entendendo que não era possível estabelecer escolas em todos os lugares do Reino por conta da Fazenda Pública, permite a qualquer cidadão o ensino e a abertura de escolas.

Essas escolas perpetuaram-se por todo o século XIX.

Nesse sentido, após contextualizar a palavra “colégio”, discorreremos acerca dos lugares de ensino, bem como, conteúdos. Em seguida, adentramos duas aulas por meio de relatos memorialísticos, no caso Felicíssimo de Azevedo e Antônio Álvares Pereira Coruja, uma de ensino elementar e outra de ensino secundário. A partir dos relatos foi possível observar um constante controle e disciplina nesses espaços, assim como, uma forte mudança de postura dos docentes de um nível de ensino para outro.

Além disso, destacamos as constantes disputas pela instrução que eram travadas no recorte temporal escolhido. Em relação ao setor público e privado, exploramos um trecho de debate da Assembléia Legislativa no dia 10 de novembro de 1858, quando o Deputado Cândido Gomes travou acirrada discussão com o Deputado Teixeira de Almeida. Ao lado, da reflexão acerca da competição existente entre os colégios, através de anúncios e conteúdos atrativos, por uma maior gama de alunos.

Por fim, é preciso salientar que o estudo sobre a relação entre instrução pública e privada permite a abordagem de diversos elementos que não se esgotam neste trabalho pela complexidade e riqueza de sua história. Contudo, através da abordagem realizada esperamos incitar novos olhares sobre a História da Educação Rio-Grandense do séc.XIX, que muito tem a oferecer ao pesquisador que se dispõe a analisá-la.

Referências

ARRIADA, Eduardo. *A Educação Secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

ARRIADA, Eduardo. Os colégios na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. XV ENCONTRO SUL-RIOGRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. *Anais do XV Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação*. Universidade de Caxias do Sul, 2009.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAVES, Antonio José Gonçalves. Memórias econômico-políticas [01-185]. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul*. Ano II. II e III trimestre. Nº 06/07. Porto Alegre: Typographia do Centro, 1922.

CORUJA, Antônio Alves Pereira. *Antigualhas: reminiscências de Porto Alegre*. Porto Alegre: Secretária Municipal de Cultura, 1996. (Org. e notas de Sérgio da Costa Franco).

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na história da educação brasileira- concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, José; JACOMELI, Mara e SILVA, Mara. *O público e o privado na história da educação brasileira- concepções e práticas educativas*. Campinas: Autores Associados, 2005.

FILHO, Luciano Faria. A instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Faria e VEIGA, Cynthia (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GIOLO, Jaime. A Instrução. In: PICCOLO, Helga, PADOIN, Maria, GOLIN, Tau e BOEIRA, Nelson. (Orgs.) *História Geral do Rio Grande do Sul- Volume2 - Império*. Passo Fundo: Méritos, 2006.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo: USP, 1972.

LIMA, Cristiane Sasso de Lima. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: *Revista Katál*. Florianópolis, v. 10, nº esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>

NEVES, Helena Araujo. *A “alma do negócio”: aspectos da educação em Pelotas-RS na propaganda institucional (1875-1910)*. 262 p. Dissertação, PPGE-UFPEL, 2007.

_____. *O ensino privado em Pelotas-RS na propaganda impressa. Séculos XIX, XX, XXI*. 412 p. Tese, PPGE-UFPEL, 2012.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira- A organização escolar*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

SCHNEIDER, Regina Portella. *A instrução pública no Rio Grande do Sul (1770-1889)*. Porto Alegre: UFRGS/ EST, 1993.

TAMBARA, Elomar e ARRIADA, Eduardo. *Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro*. Pelotas: Seiva, 2005.

TAMBARA, Elomar. *Introdução à História da Educação no Rio Grande do Sul*. Pelotas: Seiva, 2000.

VIÑAO, Antonio Frago. *El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico*. Contemporaneidade e Educação (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura Escolar, v. 5, n. 7, 2000.

ESCREVENDO E DESENHANDO NO ÁLBUM DE COMPOSIÇÕES DE 1939

Alice Rigoni Jacques
Doutoranda em Educação - PUCRS
alice_rigoni@hotmail.com

Resumo

O presente estudo analisa o álbum de composições realizado pelos alunos do 5º ano B do Curso Primário do Colégio Farroupilha (Porto Alegre/RS) no ano de 1939. O álbum apresenta 24 composições escritas com caneta tinteiro e está ricamente ilustrado com desenhos e gravuras. O estudo detém-se no exame da materialidade desse acervo documental, as práticas reveladoras das relações de ensino e aprendizagem (ortografia e caligrafia), a tipologia do documento (formato, dimensões, capa, folhas, etc.) bem como os desenhos e gravuras existentes. Diante da análise conclui-se que escrita e desenho são sistemas de representação e que guardam entre si uma relação de interdependência (têm sua singularidade, complementam-se como linguagens e são indissociáveis como formas de pensar ou conhecer) e que além disso são procedimentos e formas de realização das práticas escolares.

Palavras-chave: composições, escritas escolares, práticas escolares.

Introdução

Mexer em gavetas, encontrar papéis em armários, separar materiais, restaurar, recuperar e catalogar documentos e objetos encontrados, são algumas das tarefas que diariamente realizo no Memorial Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha, localizado na cidade de Porto Alegre/RS. E foi numa dessas atividades que encontrei um álbum de composições¹, bastante danificado, bem comprometido em sua preservação que chamou minha atenção e despertou curiosidade para este estudo.

Ao encontrar estes documentos, percebi como a escola tinha a preocupação em preservar materiais da cultura escolar² (cadernos, álbuns, cartilhas, diários de professor,

¹ Composição, redação e produção de texto são expressões sinônimas, isto é, designam o mesmo fenômeno, a saber, a ação de escrever textos. A palavra composição, do ponto de vista de seu uso entre nós para designar os textos escritos na escola, é a mais antiga das três palavras: vincula-se à mesma teoria que dá embasamento à gramática tradicional e vê a linguagem como o instrumento de organizar e de expressar o pensamento dentro dos princípios da chamada lógica formal, preocupando-se mais com a correção do processo de raciocinar do que com a finalidade com que o raciocínio é enunciado (GUEDES, 2002, p.85-86).

² Cultura escolar pode ser definida como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas e finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no

fotografias, etc), nesse sentido, acredito que guardá-los fazia parte de um rito iniciático da instituição, pois o memorial da escola foi organizado a partir de muitos materiais guardados.

Estes documentos/materiais escritos pouco preservados e secretamente guardados, produzidos em âmbito escolar e materializados em objetos como cadernos, boletins, quadros de formatura, manuais, álbuns de poesias, fotografias, ego-documentos³ ganham estatuto de relíquia e, como tal, criam registros de memória que carregam traços e vestígios de vivências e práticas que se constituem como uma dada *cultura escolar* (CUNHA, 2007, p.80).

Entende-se, portanto que a história dos objetos escolares, especificamente destes documentos, é, em boa medida, a história dos modos de atuar na escola o que os torna como janelas indiscretas que permitem aos historiadores da educação, adentrar pelo cotidiano da escola para flagrar práticas educativas de outros tempos, outros professores, outros alunos, outras escolas.

Diferentemente dos livros, dos diários de professoras, das cartilhas, dos relatórios cuidadosamente guardados e que atravessam gerações, as produções escolares escritas têm sido, proporcionalmente, um dos objetos menos estudados, pois são menos preservados pelas instituições e menos guardados pelas famílias.

Mignot (2010, p. 426) destaca na apresentação do livro *Scritture bambine*, de Quinto Antonelli e Egle Becchi (1993), que até o início da penúltima década do século passado, documentos produzidos pela pena infantil eram pouco dignos de estudo revelando, assim, o pouco interesse pela cultura não adulta. Na mesma obra, Dominique Julia (1993) observa que trabalhar com a escrita infantil e juvenil numa perspectiva histórica, em períodos mais remotos, é extremamente difícil, pois a documentação é rara e, talvez, não haja outro campo da história com uma taxa de conservação de documentos tão baixa quanto esta.

Nesse caso, por se tratar de um álbum de composições do 5º ano de 1939, podemos dizer que se trata de “documentos efêmeros”, isto é, aqueles materiais que foram criados e realizados para não serem conservados e por isso, suas possibilidades de estudo são restritas.

Encontrar, portanto, um conjunto de composições constituindo um álbum, significa adentrar no cotidiano da escola por um caminho aparentemente banal que aos poucos vai mostrando modos diferentes de aprender, ensinar, escrever e desenhar de uma determinada época.

Este álbum é na verdade mais um suporte da escrita escolar e um importante observatório do conteúdo ensinado e registrado que privilegia uma história das práticas escolares. Também disponibiliza, ao pesquisador, o (re)conhecimento de um sistema de regras culturalmente construídas e encarnadas nas concepções pedagógicas.

Segundo Fischer (2005, p. 73), é possível trabalhar com esses materiais para deles apreender relações constituintes para a construção de uma possibilidade de memória da educação escolarizada, visualizar e descrever dinâmicas de outro tempo não tão distante.

interior de nossas sociedades, modos que concebem a aquisição de conhecimentos e habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização (JULIA, 2001, p.10).

³ Expressão utilizada por Fernandes (apud CUNHA, 2007).

Neste estudo, busca-se trabalhar com documentos/materiais produzidos no ambiente escolar, mais especificamente com um álbum de composições do 5º ano do Curso Primário do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS, de 1939, organizado pela professora regente, a Sra. Elinor Fortes e guardado recentemente no Memorial da escola, mas que durante mais de setenta anos esteve perdido em gavetas, caixas ou prateleiras localizadas nos porões da escola.

A partir da análise dessas composições procurar-se-á evidenciar aspectos do cotidiano escolar (as práticas reveladoras das relações de ensino e de aprendizagem da instituição): a tipologia do documento; formato, dimensões, capa, folhas, o capricho e o asseio do material que instruiria também para a formação moral do aluno, a questão da ortografia, a caligrafia que servia para melhorar a letra do aluno, treinada, desenhada e que era guardada para as ocasiões solenes, do desenho⁴ contemplado em cada composição, da figurinha colada que aparecia para ilustrar a composição e o emprego da caneta tinteiro no documento em estudo. Outro aspecto da análise é saber por que a professora organizou e preservou um guardado com tantas composições escritas. Seria para entregar à Diretora como uma lembrança de seus alunos do 5º ano; para demonstrar o quanto ela primava pelo capricho, organização e trabalho bem feito; pela relação afetuosa mantida com os alunos ou para ter um instrumento de avaliação/controle do trabalho pedagógico desenvolvido?

Analisar estas composições em um álbum, significa trilhar caminhos para compreender a cultura escolar, a escrita destes alunos, os valores inculcados pela escola e as práticas educativas desenvolvidas. Além de conferir centralidade no estudo proposto, permite enveredar por uma história cultural dos saberes pedagógicos através do repertório de informações analisadas no álbum de composições. Trata-se também de dar significado ao converter estes documentos “insignificantes” em documentos “importantes” e de grande significado para as práticas do escrito escolar.

O álbum de composição – um tesouro guardado

Aninha e suas pedras

Não te deixes destruir...Ajuntando novas pedras. E construindo novos poemas, recria tua vida, sempre, sempre. Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça. Faz de tua vida mesquinha um poema. E viverás no coração dos jovens e na memória das gerações que hão de vir. Esta fonte é para uso de todos os sedentos. Toma a tua parte. Vem a estas páginas. E não entres seu uso aos que têm sede.

(Cora Coralina – 1981)

Assim como no poema de Cora Coralina (1981), o álbum de composições de 1939, encontrado no arquivo inativo⁵ da escola e depois levado para o acervo do Memorial, pertence às memórias da instituição. Registra o que passou e deixa marcas

⁴ Sobre o desenho, Amaral Fontoura (1959, p. 236-243) apresenta tríplex objetivo: cultural, prático e objetivo.

⁵ O arquivo inativo contém toda a documentação dos setores da escola, Recursos Humanos, Tesouraria, Secretaria, ABE. Contém relatórios e documentos de ex-alunos.

para os que irão vir. Ele é fonte para todos os pesquisadores, sedentos por vestígios e lembranças da cultura escolar escrita. Ele é sim, um tesouro guardado e que traz a vivência de uma turma de escola na década de 1930.

O álbum do 5º ano B, de 1939, compõe 24 composições e foi organizado pela professora regente⁶ da turma, a Sra. Elinor Fortes.

A fotografia da turma – outra surpresa

Ao perceber que em cada composição havia a identificação dos seus autores, comecei a procurar no acervo de fotografias do Memorial, as pistas que me conduzissem ao encontro da turma do 5º ano de 1939. A resposta veio imediata: localizei a fotografia, e junto com ela, estava o registro escrito a lápis, dos nomes dos alunos, da professora e do ano escolar, atrás da imagem fotografada.

Uma foto equivale a uma prova incontestável de que determinada coisa aconteceu. A foto pode distorcer; mas sempre existe o pressuposto de que algo existe, ou existiu, e era semelhante ao que está na imagem (SONTAG, p.16, 2004)



Figura 1: Fotografia da turma do 5º ano B de 1939.

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha.

Junto aos nomes e à data está sinalizado que a fotografia da turma foi doada para a escola pela aluna Vera Ella Melchers⁷. Talvez os nomes dos alunos⁸ identificados na foto, tenham sido escritos por ela.

⁶ Professora regente era a responsável pela turma. Do 1º ao 4º ano do Curso Primário lecionava as disciplinas de Português, Aritmética, Ciências, Geografia e História e no 5º ano lecionava Português e Aritmética. Ver dissertação de JACQUES (2011, p.179)

⁷ A aluna Vera Ella Melchers é a terceira da fila da esquerda para a direita.

⁸ Helmuth Wist, Carlos Heller, Augusto Hecktheves, Hans Heinz Steppe, Yvonne Niemeyer, Gisela Höchner, Jutta Thunau, Ritta Schendel, Oyara Almeida, Telsche Bolten, Mariette Meyer, Bernardo Geisel, Luis Fuhrmeister, Bernardo Heidner, Nora Luade, Rita Bromberg, Ingrid Kuss, Vera Melchers, Aneliese Steppe, Persi Schmitt, Sergio Bastian, Henz Müller, Ulrich Nelz, Leo Teichmann, Walter Monnig e Gerd Bolten são os alunos que aparecerem na foto e compõem a turma do 5º ano de 1939.

Tipologia do Álbum de Composições

O álbum de composições do 5º ano B apresenta uma capa em cartolina na cor azul cinzenta, medindo 24x31cm. No lado esquerdo contém um cordão entrelaçado nas cores branco e verde que serve para prender as folhas do álbum. A capa apresenta um ornamento representado por uma margem, parecendo uma moldura, pintada na cor verde. Dentro da moldura está escrito “ÁLBUM DO 5º ANO B”. Na contracapa está escrito com caneta tinteiro na cor preta, o nome da professora e o ano: Elinor Fortes, 1939.

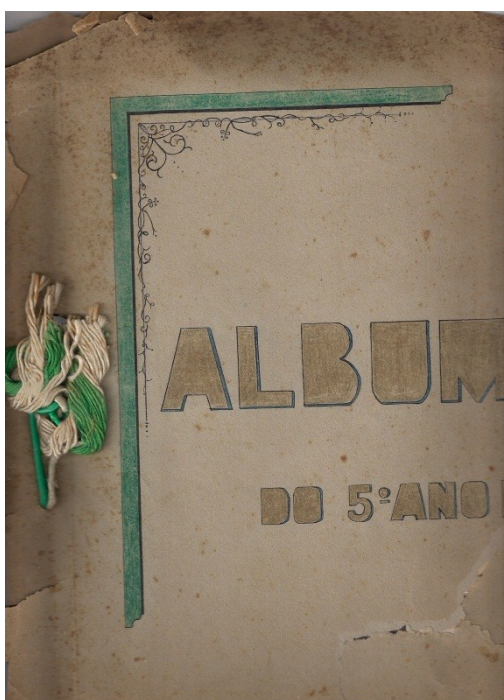


Figura 2: Álbum de composição do 5º ano (1939).
Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha.

As vinte e quatro composições são de autoria dos alunos e foram escritas com caneta tinteiro na cor preta e na cor azul, em folhas de ofício de cor branca. Todas as composições estão escritas com letra cursiva e no final delas contém a assinatura do aluno e o ano de 1939. Algumas delas ocupam apenas uma página, outras ocupam duas páginas.

No quadro seguinte, constam os títulos das composições e seus autores.

Título da Redação	Autor
A Primavera	Klaus Hanssen
Um Incêndio	Walter Nonig
Os Pescadores	Bernardo Geisel
Primavera	Heinz Herbert Müller
O Vendedor de Frutas	Loni Fick
O Outono	Leo Teichmann
O Outono	Carlos H. Heller
A Floresta	Helmut Wirth
O Pescador	Mariette Meyer
Primavera	Luiz Fuhrmeister
O Pequeno Pescador	Gisela Höchner
A Boneca	Hanns Heinz Steppe

Saudades	Rita Bromberg
Meu Ideal	Sérgio Bastian
A Primavera	Augusto Eurico Heckthener
Estação das Flores	Ulrich Nelz
Um Pôrto	Gerd Bolten
A Primavera	Sonia Spillmann
O Pescador	Jutta Thunau
Observando a Natureza	Percy Schmitt
A Natureza	Rita Schendel
O passeio	Augusto Eurico Heckthener
A Pesca	Vera Melchens
A Pescaria	Oyara W. Almeida

Quadro 1: Títulos das composições e nomes dos autores.

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha.

Juntamente às composições, há no início das mesmas um desenho feito pelos alunos ou uma gravura colada relacionada ao título do trabalho. Nas três primeiras, o desenho realizado é de autoria do aluno Klaus Hanssen. São desenhos muito bem feitos, com detalhes bem explorados e que ilustram o tema escrito na composição. Aparentemente parecem desenhos feitos com nanquim.



Figura 3: Desenho da composição de Klaus Hanssen.

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha.

O quadro a seguir registra o que os alunos realizaram nas composições (desenho ou gravura) e o que consta em cada uma delas.

Título da Redação	Desenho	Gravura	Motivo
A Primavera	Sim	Não	Campo, riacho, flores, moinho, espantalho, camponês, etc.
Um Incêndio	Sim	Não	Fogo, carros, pessoas, bombeiros, etc.
Os Pescadores	Sim	Não	Pescador, lago, barco, coqueiros, etc.
Primavera	Não	Sim	Duas meninas com uma cesta de flores na mão.

O Vendedor de Frutas	Sim	Não	Lago, cesta, maçãs, menino, árvore, etc.
O Outono	Sim	Não	Camponeses, animais, árvores, etc.
O Outono	Não	Sim	Campo, casa, árvores e montanhas.
A Floresta	Sim	Não	Árvores, mato, floresta, carroça e lenhador.
O Pescador	Sim	Não	Riacho, ponte, menino, anzol, ponte, etc.
Primavera	Sim	Não	Flores, árvores, meninos, casa, etc.
O Pequeno Pescador	Sim	Não	Pescador, menino, rio, casa e moinho.
A Boneca	Sim	Não	Meninas, bonecas e bola.
Saudades	Sim	Não	Menino, montanhas e borboletas.
Meu Ideal	Sim	Não	Montanhas, árvore, menino e cavalo.
A Primavera	Sim	Não	Montanhas, colheitas e arado.
Estação das Flores	Sim	Não	Montanhas, casa, homens trabalhando no arado.
Um Porto	Não	Sim	Porto, navios e mar.
A Primavera	Sim	Não	Montanhas, casa e árvores.
O Pescador	Sim	Não	Menino, anzol, rio e igreja.
Observando a Natureza	Não	Sim	Rio e mata.
A Natureza	-	-	-
O Passeio	-	-	-
A Pesca	Sim	Não	Casa, moinho, ponte, menino e anzol.
A Pescaria	-	-	-

Quadro 2: Desenhos e gravuras presentes nas composições.

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha.

A boa ortografia nas composições está sempre presente até por que estão escritas com muito zelo, atenção e capricho, o que permite perceber que representam a versão final da escrita, pois provavelmente a professora já havia realizado uma avaliação.

Para Ormindia Marques (1936), o exercício de cópia é uma aprendizagem motriz, uma habilidade. As pessoas pensam bem escrevendo, e nesse caso, o próprio dito “pensar com o bico da pena” revela a importância de tais estruturas. O indivíduo aprende quando realmente modifica o seu comportamento, seu modo de agir. Para aprender basta repetir. Para escrever, basta escrever. A repetição é o segredo fundamental da aprendizagem. Neste sentido, será que os alunos ao escrever as composições no álbum, não estariam *passando a limpo*⁹ esta atividade? Não teriam eles escrito a composição em folhas de bloco ou no caderno e após a correção da professora, copiaram-nas no álbum?

⁹ Sobre “passar a limpo” Silveira (1998, p.45) afirma que nossas representações sobre escola e tarefas escolares geralmente atribuem ao ato de “passar a limpo” um status de higienização da apresentação visual ¾ passar a limpo seria, assim, copiar de um texto anterior, riscado, “sujo”, quase ilegível... para uma versão limpa, apresentável, “caprichada” É menos frequente a visão de que “passar a limpo” implique ¾ ainda ¾ algum tipo de trabalho cognitivo incidindo sobre o produto que está sendo, digamos, “vestido” para a apresentação pública.

Nos manuais de Metodologia do Ensino Primário (1959, p. 236-243), Amaral Fontoura destaca que os psicólogos americanos estabeleceram critérios para medir a escrita das crianças, que foram universalmente adotados. Tratava-se de uma escala em que várias amostras de escritas eram colocadas umas acima das outras, em ordem crescente de perfeição. A amostra inferior era ilegível; a de cima era a melhor possível, embora sem desenhos e sem arabescos; não era uma letra “desenhada”, mas corrida, feita em condições normais de velocidade (70 a 80 letras por minuto).

De maneira rudimentar, mas com grande utilidade para a escola, podia o professor estabelecer esse termômetro de letras, tomando numerosas amostras da escrita de seus alunos, durante um ano, por exemplo, e organizando a hierarquia das mesmas. Sugeriu a seguinte escala, que deveria ser lida de baixo para cima, a partir do zero:

- 10 – Escrita ótima: legível e clara; letras perfeitamente uniformes no seu talhe, tamanho e inclinação.
- 9 – Legibilidade muito boa. Letras bem uniformes, espaçamento sempre igual.
- 8 – Legibilidade muito boa. Letras uniformes, espaçamento igual.
- 7 – Boa legibilidade. Letras já regulares, espaçamento regular.
- 6 – Bem legível; letras mais regulares, espaçamento mais ou menos regular.
- 5 – Mais ou menos legível; forma das letras mais definida.
- 4 – Mais ou menos legível; menos irregularidade nas letras.
- 3 – Pouco legível, um pouco menos irregular.
- 2 – Pouco legível, muito irregular.
- 1 – Quase ilegível.
- 0 – Escrita ilegível.

O que havia de notável nas “*escalas de escrita*” é que elas permitiam, terminado cada exercício, que o próprio aluno se dirigisse à parede onde estava pendurada a escala de letras e medisse ele mesmo a maior ou menor perfeição de sua escrita, dando-lhe nota, em comparação com os modelos. Esse trabalho de auto-crítica era do maior valor pedagógico, pois dava ao aluno consciência de si mesmo, desenvolvia a capacidade de julgar, estimulava-lhe o desejo de progredir.

O outro critério de avaliação é a “*ortografia*”, que Amaral Fontoura destaca (1959, p.238). Entendia-se por ortografia, a forma correta de escrever as palavras. Para se alcançá-la, usava-se, antigamente a *cópia*, de páginas e páginas de texto, tarefa que o aluno cumpria com tédio e aborrecimento.

O autor também comenta sobre a *caligrafia*¹⁰. Não há dúvida que a velha aula de caligrafia servia para melhorar a letra do aluno, mas de forma automática, treinada, desenhada no célebre “*caderno de caligrafia*”. Fora do caderno ou de algum documento mais normatizado, nem sempre a criança se lembrava de fazer aquela letra bonita, guardada para as ocasiões solenes, assim como guardamos uma roupa bonita. Em suma, a caligrafia não era “incorporada à personalidade do aluno” (FONTOURA, 1959, p.240).

Outro aspecto importante presente no álbum de composições é a presença da caneta tinteiro, cuja prática era introduzida pela escola desde a 3ª série do Curso Primário.

¹⁰ Sobre a caligrafia, ver BASTOS/STEPHANOU (2008); STEPHANOU e BASTOS (2008).

Ao escrever a composição com caneta tinteiro, cabia ao aluno desenvolver a prática da boa letra, da escrita clara e legível. A influência da boa letra aprimoraria o gosto, daria prazer estético, permitindo a manifestação da personalidade do aluno.

A escrita para o professor primário, realizada a partir das composições, dos ditados e das cópias, representa instrumento importante, porque ao professor cabe ensinar a escrever. Esse ensino é baseado na imitação como o da linguagem falada.

De acordo com o Manual de Pedagogia¹¹ (1930, p.22-31), elaborado pelo Colégio Farroupilha, ao entrar para a 2ª classe, a criança possuía apenas um resumido número de ideias, relativas ao limitado ambiente da vida doméstica e expressa num pequeníssimo vocabulário. Como, porém, a linguagem no seio da família costumava ser, geralmente imperfeita, há mister melhorá-la aos poucos, na escola, dentro dos limites da inteligência infantil. Paralelamente, procurar-se-á também, embora com certa parcimônia, ampliar esse exíguo léxico, o qual teria de ser aproveitado como ponto de partida para o desenvolvimento racional e concêntrico no aprendizado da língua.

Se a turma já escrevesse com algum desembaraço, poderia, na ocasião oportuna, executar, cópias e ditados de poucas linhas, de um trecho (já lido) do livro de leitura adotado. Também seria aconselhável o aluno repetir, por escrito, em seguida ao trecho copiado ou ditado, as palavras de mais difícil ortografia.

Ao longo do Manual do Curso Primário percebemos que os exercícios de composição estão contemplados.

As composições e os desenhos/gravuras

Escrever é inventar algo jamais lido, porém a partir de uma teoria (na maioria das vezes implícita) que tenta organizar todos os componentes da experiência de leitor de quem escreve.

Jean Foucambert, 1994, p.76

Além de produzir imagem e auto-imagem, a composição produz organização, ordenamento, seleção, hierarquia, tanto em relação à realidade interior de cada um de nós, quanto em relação ao mundo lá fora. Só a escrita é capaz de organizar a nossa vida, pelo simples motivo de que é ela que organiza nossa vida.

No álbum de composições vamos encontrar representações de desenho e escrita.

Segundo Lino de Macedo (2008), desenho e escrita são sistemas de representação, que guardam entre si uma relação de interdependência (têm sua singularidade, complementam-se como linguagens e são indissociáveis como formas de pensar ou conhecer). Mas, além de sistemas de representação, desenhar e escrever são sistema de procedimentos, isto é, são formas de realização.

Ao desenharem a história, as crianças representam as mesmas coisas presentes na escrita, pois desenhar é comunicar, construindo um objeto ou cena no espaço (gráfico) e no tempo (ações) de suas possibilidades. Desenhar é relacionar partes entre si compondo um todo que só aos poucos vai se revelando, bem ou mal, para seu criador. Desenhar, no caso, é saber conservar aspectos que chamaram atenção em uma história, mas que precisam ser transformados- via procedimentos – em uma linguagem diferente.

¹¹ O Manual de Pedagogia elaborado pelo Colégio Farroupilha (1930) faz parte do acervo do seu memorial.

Escrever, igualmente, é um ato composto de esquemas procedimentais. É aprender, pouco a pouco, a relacionar os elementos constitutivos deste sistema. É construir implicações significantes entre pensamentos, letras, palavras, parágrafos, frases e textos. É poder representar, criar, antecipar, copiar, por essa via, algo que está ou não está em outros planos. É assumir hipóteses, ousar e criar. É também se alfabetizar, aceitar normais, e procedimentos já constituídos que regulamentam ou “solucionam” problemas de expressão nesta linguagem. É aceitar entrar em um mundo cujas transformações radicais, pouco a pouco, tornam a criança “outra” pessoa (MACEDO, 2008).

Ao escrever e desenhar uma história, o aluno utiliza procedimentos e ações dirigidas pelas quais expressam materialmente essas representações.

Nas 24 composições presentes no álbum, o desenho aparece em 17 delas. Portanto, confirma-se que o desenho é uma forma de construir conhecimentos, é uma atividade que envolve sensibilidade e inteligência, mas também influi em outros campos de conhecimento, em especial em relação à escrita. Assim possibilitar às crianças que desenhem, não é uma perda de tempo, mas é propiciar-lhes registrar graficamente suas experiências, seus pensamentos, através das representações de forma, espaço e cor.

No mapeamento da literatura recente da área e de áreas afins, no Portal de Periódicos CAPES, em publicações nacionais e internacionais, pode-se perceber que as relações entre os processos de desenho e de escrita têm suscitado investigações em diferentes campos de conhecimento. O que evidencia o quanto este tema persiste como fundamental para o entendimento da constituição destes dois processos (PILLAR, 2012, p.20).

No álbum do 5º ano, as composições apresentam-se como textos narrativos envolvendo temáticas preferidas, como: as estações do ano, acontecimentos, passeios, lugares, brinquedos, etc. Têm textos lúdicos, informativos, descritivos, poéticos e até dramáticos.

Com este estudo, verificou-se que a escrita e o desenho presentes nas composições, é uma forma de construir conhecimentos, é uma atividade que envolve a inteligência, o pensamento, a cognição; e que ambos influem na construção de conhecimentos, em especial em relação à construção da escrita. Desenhar nas composições, não é uma perda de tempo, é propiciar-lhes representar graficamente as suas experiências, ou seja, é construir representações de forma, espaço e pensamento através do desenho.

Arte e escrita é expressão, mas também é uma forma de construção de conhecimentos, a qual está representada através destas linguagens.

Conclusão

O exercício de composição, na escola, sempre foi um martírio não só para alunos mas também para os professores. Os temas propostos se repetiam de ano para ano, e o aluno que fosse suficientemente vivo, percebia isto e, se quisesse, poderia guardar composições feitas no 5º ano para novamente entregá-las ao professor da série seguinte, na época oportuna: no início do ano, o título infalível “Minhas Férias”; em maio o “Dia das Mães”; em junho, “São João”; em setembro “Minha Pátria”, e assim por diante. Tais temas, além de insípidos, eram repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança do Curso Primário, pensava que só se escrevia sobre estas “coisas”.

Para o professor, por outro lado, também havia a decepção de ver textos mal redigidos e aos quais tratou com muito carinho: corrigiu, fez sugestões, etc. O aluno por sua vez, também não releu e não deu importância às observações do professor.

O professor quer que seu aluno escreva, mas não lhes é oferecido condições para tal. O processo rotineiro de orientar a composição era mais ou menos assim: dava-se um título, (silencioso por excelência) ou dava-se o tema livre e esperava-se tranquilo o fim da aula para recolher o produto suado daqueles angustiados minutos. Todos sabemos o quanto custava atingir os limites mínimos de linhas. Mas mesmo assim, submetia-se os alunos a essa tortura monstruosa de escrever sem ideias. Resultado: os alunos deixavam a escola sem saber redigir, sem ter desenvolvida a capacidade de escrever (escrever é muito mais que desenhar letras no papel) incapazes de preencher, de modo inteligível, algumas poucas linhas.

No presente estudo dos álbuns de composições de 1939, percebemos que a prática da boa letra da escrita clara e legível estava presente. Apesar de não conter vestígios de marcas de correção do professor, pode-se pensar que estas composições foram passadas a limpo pelos alunos, após terem escrito em outro documento, seja no caderno de sala de aula ou no bloco de exercícios, comuns nas práticas escolares adotadas pela escola.

Com o objetivo de se tornar um documento de escrita do aluno e do trabalho desenvolvido pela professora, onde a ortografia e a caligrafia estavam representadas com capricho e organização, provavelmente estes aspectos seriam um indicador e um resultado da prática pedagógica desenvolvida pela professora e que deveria ser apresentada e reconhecida à Diretora da Escola¹², que muitas vezes exercia o papel de supervisora e controladora do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Portanto, o álbum de composições dos alunos do 5º ano do Curso Primário do Colégio Farroupilha destaca a importância que este trabalho tinha no currículo escolar e que a prática de realizar composições iniciava no 1º ano e se estendia a todas as séries seguintes, com muita ênfase na caligrafia e ortografia que era escrita com caneta tinteiro e que também estava acompanhada com o desenho representativo da composição realizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, M.H.C; STEPNIHANOU, M. **Traçar letras, números e palavras. Caligrafar gestos da escrita e da vida.** In: MIGNOT, Ana Christina Venâncio (Org). Não me esqueças num canto qualquer. 1 ed. Rio de Janeiro: Laboratório Educação e Imagem, 2008, V1., P.1.

CUNHA, Maria T. S. escolar (**No tom e no tema: escritas ordinárias na perspectiva da cultura segunda metade do século XX**). In: Marcus Levy Bencostta (Org). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários educativos.** São Paulo: Cortez, 2007.

¹² Sobre a Diretora do Curso Primário do Colégio Farroupilha, ver anexo da dissertação de mestrado (JACQUES, 2012, p.196-199).

FERNANDES, R. **Cultura de escola: entre as coisas e as memórias**. Pro-Posições. Dossiê: Cultura Escolar e Cultura Material Escolar: Entre Arquivos e Museus. Organização de Maria Cristina Menezes. Faculdade de Educação. Campinas, v. 16, n.1 (46), jan.-abr. 2005, p.19-39.

FISCHER, B.D. **As caixas de papéis de Nilce Lea: memórias e escritas de uma simples professora**. História da Educação, n. 17. ASPHE (Associação Sul Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação). FaE/UFPel. Pelotas, 2005, p.69-80.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação escolar ao texto – Um manual de redação**. Porto Alegre: Ed. UFRGS – 2002.

FONTOURA, Amaral. **Metodologia do ensino primário. Contendo as matérias dos 2º e 3º anos do Curso Normal**. Rio de Janeiro: 5ª Edição, 1959.

FOUCAMBERT, Jean. **Leitura em questão**. A. Artmed. 1ª edição, 1994.

JACQUES, Alice Rigoni. **As marcas de correção em cadernos escolares do curso primário do Colégio Farroupilha/RS – 1948/1958**; dissertação de Mestrado, PUCRS, 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, PP.9-44,2001.

MACEDO, Lino de. Estratégias e procedimentos para aprender ou ensinar. **Pátio – Revista Pedagógica**, n.47/Agosto, 2008, p. 40-43.

MARQUES, Ormindia I. **A escrita na escola primária**. Editora Proprietária CIA. Melhoramentos, São Paulo, 1936.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. 2. Ed, Porto Alegre, 2012.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **O processo de elaboração de textos interpretando o “passar a limpo**. Linguagem & Ensino, Vol.1, No2, 1998.

SONTAG, Susan. Na caverna de Platão. In: SONTAG, S. **Sobre fotografia**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2004, p.13-35.

STEPNHANOU, Maria; BASTOS, M.H. **Educar a Escrita: os sentidos da caligrafia na História da Educação**. In: Anais do XIV Encontro Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação. Pelotas: UFPel, 2008.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA COLONIZAÇÃO DE TANGARÁ DA SERRA - MT NOS ANOS 1970

Regiane Custódio
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
rccustodius@gmail.com

Carlos Edinei de Oliveira
Universidade Estadual do Mato Grosso
carloosedinei@unemat.br

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir a respeito da formação de professores no contexto da colonização de Tangará da Serra - MT. Esse município localizado na região sudoeste de Mato Grosso, em território tradicional do povo indígena Paresí, foi reocupado por não índios a partir do início dos anos 60 do século XX. A necessidade urgente da presença da educação formal aos filhos e filhas dos migrantes envolveu aqueles/as com maior nível de escolaridade entre os moradores e que eram convidados a tornarem-se professores. Desse modo, pastor, padres, freiras e comerciantes assumiram um compromisso com o processo de educação escolar institucionalizada para a população de Tangará da Serra nas primeiras décadas de sua formação.

Palavras-chave: educação escolar, formação de professores, Tangará da Serra.

Tangará da Serra, Mato Grosso: considerações iniciais

A (re)ocupação do território de que faz parte o município de Tangará da Serra¹, em Mato Grosso, começou a ocorrer no início dos anos 60 do século XX e foi intensificando-se a partir do processo migratório dos anos 70. Segundo Oliveira (2009) as primeiras famílias que passaram a ocupar esse espaço geográfico deslocaram-se dos estados brasileiros de Minas Gerais, São Paulo, Paraná e também de estados da região Nordeste do Brasil. Foi de Minas Gerais, no entanto, que aconteceu com maior intensidade o fluxo populacional nos primeiros dez anos de colonização².

O movimento migratório para Tangará da Serra está ligado, diretamente, ao fenômeno de migração decorrente de espaços rurais com vistas a ocupação de espaços rurais no contexto da política nacional de ampliação das fronteiras agrária e agrícola do Brasil, na segunda metade do século XX.

Segundo Oliveira, as famílias que chegaram a Tangará da Serra produziram representações distintas sobre a natureza,

¹ Município com 83.431 habitantes, conforme IBGE/2010.

² A colonização, em seu sentido mais amplo, é o processo de ocupação de uma área que é realizado por pessoas de fora, os "colonos". Mais restritamente, a colonização pode ser entendida como o povoamento que é precedido de planejamento, governamental ou privado. Esse processo está diretamente relacionado, na história contemporânea, à apropriação privada do uso do solo e ao surgimento do trabalhador livre, como uma classe social (CASTRO et al, 1994, p. 47).

Para elas, a adversidade da natureza deveria ser dominada em nome da construção da esperança, da fartura, do progresso. A natureza aí estava para ser domada. Todos os seus elementos deveriam existir para satisfazer a nova sociedade que se construía e as novas práticas de vida estabelecidas diante de um território que estava sendo incorporado à nação moderna, onde natureza não era obstáculo, como no século XIX, mas um elemento de propaganda para a reocupação dos “espaços vazios” de Mato Grosso. (2004, p. 14-15)

A partir do excerto em destaque é possível observar a diversidade de representações que as famílias que se fixaram em Tangará da Serra possuíam quanto à natureza e ao lugar. Tais representações, segundo Oliveira (2004), são atravessadas pelo ideal de nação moderna, pelo discurso do Estado quanto à reocupação da área e o domínio da natureza em nome do progresso. Jogando com o imaginário, o Estado conseguiu instaurar uma espécie de entusiasmo e os homens e mulheres que falam sobre o lugar que passaram a habitar o fazem a partir dessas representações, e de suas leituras de mundo.

Conforme apontam os estudos de Sueli Castro, João Carlos Barrozo e Marinete Covezzi (2002), o Brasil dos anos 1970 viu nascer duas categorias de projetos que representaram aspectos diferenciados de uma mesma política governamental: os projetos de colonização executados pela iniciativa privada e os de colonização oficial executados pelo Estado. Segundo os autores, foram praticados três tipos de colonização da terra: a) a colonização espontânea, realizada pelos próprios camponeses; b) a colonização dirigida ou oficial, de competência do Governo Federal através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/INCRA³; c) e aquela que o Estado deixou a cargo de empresas particulares de colonização. Mato Grosso, em especial, é o estado que mais contou com a presença de projetos de colonização privada no Brasil na segunda metade do século XX. Tangará da Serra originou-se de um desses projetos de colonização privada executados pela empresa: Sociedade Imobiliária Comercial Tupã para Agricultura (SITA).

Neste artigo temos como objetivo discutir a respeito da formação de professores no contexto da colonização de Tangará da Serra - MT. A necessidade urgente da presença da educação formal aos filhos e filhas dos migrantes envolveu aqueles com maior nível de escolaridade entre os moradores e que eram convidados a tornarem-se professores. Desse modo, pastor, padres, freiras e comerciantes assumiram compromisso com o processo de educação escolar institucionalizada para a população de Tangará da Serra desde a sua formação inicial em 1964⁴ intensificando suas atuações nos anos 1970 com

³ O INCRA nasceu tanto da necessidade de simplificação administrativa quanto da reformulação de políticas de colonização no Brasil. Em 1970, o então presidente Emílio G. Médici em uma viagem realizada ao nordeste do Brasil observou os problemas gerados pela devastadora seca acontecida naquele ano. Tentando resolver os problemas de tensões sociais existentes naquela área, decidiu-se pela abertura de estradas na Amazônia, com o aproveitamento de mão-de-obra de trabalhadores do nordeste e sua subsequente fixação ao longo delas. Conforme declaração do então presidente do INCRA à época, José Francisco Cavalcante: “Damos uma ênfase maior à colonização, principalmente da Transamazônica, porque não compreendemos como num mesmo país possa constituir problema de inquietação o excedente demográfico de determinadas áreas e o vazio de outras” (Jornal *O Estado de São Paulo*, 25 de julho de 1970. Citado por CARDOSO, MULLER, 1977, p. 121-122).

⁴ Em 1964 começou a funcionar em Tangará da Serra a Escola Rural Mista de Instrução Primária sob a responsabilidade do Estado de Mato Grosso e da Colonizadora SITA.

o aumento do movimento migratório. Assim, se viam na condição de professor ou professora, e em alguns casos eram escolhidos pelos próprios membros da comunidade que passavam a integrar. Levando em conta que não estavam em seu lugar de origem, todos eram migrantes, haviam se deslocado de outros lugares, de várias regiões do Brasil, cada grupo e cada um com uma finalidade específica. Como salienta Nóvoa (2000), é importante compreender o universo social que possibilitou o processo de profissionalização desses professores, lançar “[...] um olhar atento às tensões que o atravessam” (p. 21). Os espaços de migração são, em geral, espaços de conflitos ligados às questões agrárias, étnicas e de condições sociais distintas. Esses aspectos, característicos de regiões de fronteira fizeram-se presentes também em Tangará da Serra.

O ato de pesquisar implica interpretar, raciocinar, refletir, estabelecer relações confrontando o universo social (real) em que nos inserimos com um universo teórico-metodológico escolhido. Como afirma Paul Veyne (1998, p. 44): “o objeto de estudo nunca é a totalidade de todos os fenômenos observáveis, num dado momento ou num lugar determinado, mas somente alguns aspectos escolhidos”. Dito isto, o problema central sob o qual nos debruçamos está sendo construído tendo como inspiração a perspectiva de trama apontada por Paul Veyne (1998).

Levando em conta que a construção que o historiador faz do passado, conforme afirmou Michael Pollak (1992, p. 207), “é sempre tributária da intermediação do documento”, para que pudéssemos falar a respeito da formação de professores em Tangará da Serra, visitamos a escola onde o curso de 2º grau com habilitação para o magistério em Tangará da Serra começou a ser oferecido a partir de 1973. No acervo da escola tivemos acesso aos livros atas, documentos oficiais de tramitação da criação do curso, histórico do curso (“grade” curricular), lista de presença de alunos e cadernos de anotações de notas, dentre outros. Dedicamos maior atenção aos documentos relacionados às duas primeiras turmas.

O cenário de (re)ocupação que destacamos até aqui permite afirmar que professores e suas práticas docentes tem papel importante na escrita da história da educação desses espaços de fronteira agrícola da segunda metade do século XX no Brasil. Debruçarmo-nos sobre esse momento histórico nos permite compreender como os sujeitos professores passaram a construir um lugar nos novos municípios que se foram constituindo no cenário nacional.

Perspectiva teórico-metodológica

Nossa discussão segue a trilha da História Cultural preocupada, antes de tudo, em compreender usos e práticas. Assim, entendemos que não há uma única História no sentido da constituição de uma verdade histórica. Desde já é importante esclarecer que compreendemos a História como:

um campo de produção de conhecimentos, que se nutre de teorias explicativas e de fontes, pistas indícios, vestígios que auxiliam a compreender as ações humanas no tempo e no espaço. É um trabalho de pensamento que supõe o estranhamento da análise, da produção de argumentos que possam validar, no presente, determinadas leituras da realidade passada, uma vez que o conhecimento histórico é uma operação intelectual que se esforça por produzir

Compreendendo a História como um campo de produção de conhecimentos, estamos considerando então que a História se faz a partir da escrita, conforme assinalou Sandra Pesavento (2003, p. 33 apud STEPHANOU, BASTOS, 2009, p. 417): “A História é uma urdidura discursiva de ações encadeadas que, através da linguagem e de artifícios retóricos, constrói significados no tempo”.

Segundo a propositura da História enquanto urdidura discursiva conforme a compreende Pesavento (2003), há que se considerar o trabalho de pesquisa do historiador que construirá os indícios como dados de pesquisa tendo por mediadores uma teoria (ou várias), a cultura, a sua subjetividade e o espaço de verdade de seu tempo, conforme sugerem as autoras Stephanou e Bastos (2009, p. 417): “[...] em História não existe objeto intelectual “natural”, os próprios temas das ciências humanas são produto de formações discursivas historicamente contingentes”. Assim, o papel do pesquisador/historiador é importante, pois os documentos de que ele se utiliza para construir suas explicações e realizar suas análises são apenas pistas, marcas, indícios. Não há nesses fragmentos uma verdade inerente, disponível e a espera de que o pesquisador possa desvelá-la. Há dois aspectos que merecem atenção nessa discussão: 1) há uma operação particular realizada pelo historiador/pesquisador que deve transformar vestígios de uma investigação em dados de pesquisa (os objetos de estudo não existem *a priori*, são eles também construídos pelo historiador); 2) o historiador produzirá uma escrita, uma narrativa (um discurso) que constitui uma leitura que ele faz do passado possibilitando-lhe que ofereça uma explicação sobre os fatos, uma inteligibilidade do passado e não a cópia do passado (tal qual aconteceu), mas uma interpretação.

As fontes são aqui entendidas menos como elemento *prova de uma verdade*, e mais como dados, informações diversificadas dispostas em lugares distintos com seus significados e sentidos peculiares, como alguns documentos (de arquivos oficiais ou particulares como fotografias, imagens, cartas pessoais, diários, etc.) e que, através de um movimento específico exercido pelo/a pesquisador/a, são deslocados de seu lugar original e trazidos para o centro da pesquisa, ou seja, para o centro da análise, no interior de um texto. Constituídos então, a partir de uma operação distinta, seus significados são modificados e se revestem de sentidos diferentes a partir do que se pode dizer *um outro olhar* a esses materiais anteriormente dispostos em outros lugares e que auxiliarão na composição de uma escrita que é descritiva, explicativa, interpretativa, analítica.

Não existe diferença de importância entre as fontes, sejam elas escritas, orais ou iconográficas, todas devem ser tratadas com rigor. As fontes, não são mais as provas positivistas, mas devem ser lidas, interpretadas. Segundo apontam Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004, p. 63-64): “a pesquisa histórica se alimenta de registros depositados em arquivos nem sempre organizados ou preservados, cabendo aos pesquisadores reconstituir práticas sociais não mais presentes [...] nos dias atuais”. As autoras afirmam que na condição de depositárias de fontes primárias das mais diversas naturezas (livros de atas, cadastro e termo de posse de professores, boletins, diários de classe, pastas individuais de alunos, registro de provas orais e escritas), as escolas constituem-se um

manancial que pode ser bastante explorado. De todo modo, os procedimentos que são resultados dos questionamentos vão direcionar o olhar frente às fontes. É o esforço de compreensão do historiador que faz falar aquilo que elas (as fontes) não dizem por si próprias.

A Educação formal em Tangará da Serra: escolas, alunos e professores

Segundo Ghiraldelli Jr. (2008), no início dos anos 1960, a produção econômica no Brasil passou a ter nas cidades o seu maior peso e a população deixou de pertencer, em sua maioria, à zona rural. A população urbana nesse período passou a aparecer no censo como superior à rural. A industrialização e a urbanização, traduzidas na ideia de progresso, despertava uma significativa preocupação com as populações migrantes, com os trabalhadores rurais que deixavam suas terras em vários lugares do Brasil e migravam para áreas de fronteira agrícola, destacando os estados de Rondônia, o norte de Goiás, o Maranhão, o Pará e Mato Grosso.

Segundo sugere Otaíza Romanelli (2010, p.65), de modo geral a demanda social por educação cresceu na medida em que a densidade demográfica aumentou e, nesse sentido, o isolamento social diminuiu intensificando o processo de urbanização. Assim, é possível pensar como foi se configurando a formação de professores em áreas de fronteiras agrária e agrícola. Conforme já destacado, no Brasil da segunda metade do século XX, marcadamente nos anos 1970, floresceu um grande número de municípios através de projetos de colonização oficial e privada, parte da estratégia do governo militar de povoar o interior do Brasil. E nos novos núcleos populacionais que se formavam a presença da escola tornou-se um dos elementos constitutivos do eixo de concentração das atividades. “a escola, a igreja, o campo de futebol e as casas comerciais são os elementos aglutinadores de pessoas e de possibilidades (OLIVEIRA, 2009, p. 292)”. Esses espaços sociais que uniam os moradores da comunidade foram importantes para a população, pois ajudaram a compor a identidade de uma localidade em formação.

Em Tangará da Serra a docência era realizada por pessoas que tinham formação de nível médio completa e, em alguns casos, incompleta, e também de alguns profissionais com ensino superior. As pessoas que poderiam contribuir com o processo de educação escolar institucionalizada eram selecionadas na comunidade e, em geral, faziam parte de famílias de comerciantes e, pode-se dizer que pertenciam a elite local. Como a responsabilidade de oferecer educação escolar para a comunidade no núcleo populacional em formação, era de competência da colonizadora providenciar a escola até o processo de emancipação político administrativa, que, em Tangará da Serra, ocorreu em 1976.

A Igreja, com a atuação de padres Jesuítas e irmãs da Congregação da Divina Providência, envolveram-se nesse processo para oferecer total apoio à empresa de colonização. Era, então, da parte da colonizadora e da Igreja que partia o convite para que aqueles/as com maior nível de escolaridade entre os moradores pudessem ministrar aulas na escola nascente. Ao aceitar o convite assumiam o compromisso de “contribuir na formação intelectual da população” que passava a fazer parte do lugar.

Sobre os espaços escolares em Tangará da Serra no início de sua formação em 1959, Oliveira (2009, p. 296) afirma que eram, em geral, improvisados, construídos coletivamente (alguns de responsabilidade do Governo de Mato Grosso), mas que tinham

salas de aula lotadas, e vivia-se em necessidade de ampliação para receber os filhos e filhas dos migrantes que chegavam ao lugar. Os períodos de aulas aconteciam em três turnos: matutino, intermediário e vespertino para as séries iniciais⁵, com o objetivo de acolher o elevado número de alunos que aumentava significativamente ao longo dos meses.

De modo geral, os alunos eram, em sua maioria, pertencentes às famílias de lavradores, seus pais não possuíam propriedade rural embora grande parte dessas famílias tivessem migrado com o objetivo de adquirir uma propriedade, prestavam serviços em áreas com pequenas lavouras nas proximidades do núcleo urbano de Tangará da Serra. Filhos das famílias que trabalhavam no comércio local do núcleo urbano também estavam presentes na escola.

No que diz respeito às salas de aulas das séries iniciais, os alunos, originários de um movimento de migração procedente de espaços rurais apresentavam defasagem em relação à idade e série e eram recorrentes as reprovações e as desistências. Os professores e professoras, também migrantes, foram aprendendo a lidar com as especificidades mais prementes de suas turmas e o ofício de professores na ação cotidiana do trabalho que desenvolviam com seus alunos.

A partir da observação em alguns registros nos arquivos das primeiras escolas de Tangará da Serra é possível inferir que a atenção por parte da Secretaria de Educação e Cultura/SEC ou da Delegacia Regional de Ensino/DRE esteve bem mais voltada à discussão do aparato burocrático e de registros escritos do que em relação aos resultados de aproveitamento por parte dos alunos, ou em relação aos materiais didáticos, ou mesmo aos elementos relacionados à formação de professores. Importava sim a existência da unidade escolar. “Garantir a qualidade de ensino e a aprendizagem de uma população migrante não era proposta de discussão no estado de Mato Grosso, nos anos sessenta e setenta”, afirma Oliveira (2009, p. 292). As especificidades características de uma cidade em formação com atores sociais originários de várias localidades do Brasil que traziam em suas bagagens costumes diferentes, modos de ser, fazer, vestir, viver, falar, morar, cozinhar, se relacionar e toda a diversidade presente naquele momento não estavam em discussão na escola. Considerando que mais de 50% da área territorial de Tangará da Serra pertence à nação indígena Paresí⁶, esperava-se que assuntos relacionados à temática indígena pudessem estar presentes nos registros.

No entanto, a partir da análise da documentação disponível na escola pode-se conjecturar que as especificidades locais não eram contempladas e que as atividades desenvolvidas por ocasião do dia 19 de abril reproduziam construções estereotipadas sobre a vida indígena do período colonial brasileiro. Nesse espaço de fronteira do qual falamos, a educação formal institucionalizada devia contar com a presença de professores formados uma vez que educadores e educadoras qualificados poderiam se empenhar em prol da educação como direito, considerando a importância da Constituição como pacto fundante da coexistência social.

⁵ Considera-se aqui a partir da Lei 5692/71 as primeiras quatro séries do 1º Grau.

⁶ Conforme relatório da FUNAI (1979), a reserva indígena Paresí, pequena parcela do território tradicional, foi criada em 08 de setembro de 1968, pelo Decreto Lei nº 63.368 e ocupa uma área de 563.586, 535 hectares, no município de Tangará da Serra - MT. Os Paresí têm também a área denominada de área Indígena Paresí do Rio Formoso, com superfície de 19.749,4741 hectares e a terra indígena Estivadinho com 2.031,94 hectares (OLIVEIRA, 2009, p. 227).

Conforme argumenta Carlos Roberto Jamil Cury (2009, p. 19): “o direito à educação decorre tanto de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano quanto de um contexto histórico específico.” Assim, professores qualificados podem contribuir mais decisivamente no processo de alargamento da cidadania e dos direitos humanos, seus e de seus alunos. Para esse autor a educação na sociedade moderna pode ser compreendida como: “um antídoto à manutenção das paixões e como a via mais ampla da difusão da racionalidade própria do homem e da saída para uma vida social pactuada” (CURY, 2009, p.18). Considerando que espaços de migração são, por excelência, espaços de conflitos vários como já assinalado anteriormente, a educação escolarizada, sob o discurso do processo civilizador, poderia contribuir enormemente para formar cidadãos dóceis e cumpridores de seus deveres.

Formação de professores: a presença do Magistério de I a IV

A formação profissional para professores e professoras de Tangará da Serra começou a acontecer a partir da consolidação do ensino de segundo grau com habilitação para o Magistério de I a IV no ano de 1973. Talvez alguma preocupação com o preparo dos professores em exercício por parte do poder público possa se pensado segundo a perspectiva apontada por Leonor Maria Tanuri, de que,

o estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. (TANURI, 2000, p. 62)

Nos novos espaços territoriais que se formavam era importante que a educação alcançasse a todos e que os sujeitos que passassem a ocupá-los pudessem estudar com professores formados, afinal a escola presente nesses espaços poderia ajudar a fixar as famílias servindo como ferramenta do discurso da empresa de colonização para atrair novos atores sociais de várias partes do Brasil, conforme indica um documento da direção da Escola Estadual de 1º e 2º Graus “29 de Novembro”:

A Escola Estadual de 1º e 2º Graus “29 de Novembro” de Tangará da Serra foi fundada em 29 de Novembro de 1968 e desde então, vem cumprindo de maneira altaneira o seu compromisso perante a sociedade tangaraense, atendendo aos anseios da mesma no sentido de bem educar e bem informar. A criação desta Escola deu-se dentro do contexto da Lei 4.024 atendendo os novos ditames da Lei 5.692, procurou sempre no sentido mais amplo, atender aos seus Objetivos Maiores. Para isto, implantou em 1973 um Curso de 2º Grau-Opção Magistério. Esta implantação visava atender as carências no setor de educação, isto é, formar professores para atuar na Região e ainda assegurar a permanência das famílias, evitando assim um êxodo acentuado em busca de estudos. Resultados compensadores tem sido obtidos pois desde 1975 temos entregues à sociedade, ao mercado de trabalho elementos capacitados graças aos interesses dos alunos e o desempenho dos mestres que são qualificados e denodados (Escola Estadual de 1º e 2º Graus “29 de Novembro”, Justificativa da direção, 1984).

A necessidade de formação para os professores e professoras que já estavam em sala de aula foi também forte motivação para a criação do ensino de segundo grau com habilitação para o Magistério.

Em se tratando do curso de Magistério, dentre os 21 alunos que entraram para cursar o ensino de 2º grau em 1973, apenas sete concluíram o curso em 1975. Nesse movimento, mais nove pessoas vieram somar ao Magistério. E em 1975 formaram então 16 novos professores, dentre os formandos, dois do sexo masculino.

Esse movimento de entrada de novos alunos na escola mostra a mobilidade dos espaços de colonização em Mato Grosso. A abertura da fronteira agrícola, o estímulo para a ocupação do Centro-Oeste e da região Norte do Brasil fez com que a circulação de pessoas ocorresse de forma intensa, conforme viemos apontando até agora.

A maior parte dos concluintes em 1975 da primeira turma de 2º Grau habilitação em Magistério já estava em sala de aula e eram professores há alguns anos. Assim, o ensino realizado nas séries iniciais do 1º grau por esses professores não se fazia apenas de forma empírica, mas com as novas teorias e práticas que aprendiam no curso em que cursavam.

Os alunos e alunas do curso eram em sua maioria filhos de pessoas ligadas diretamente ao grupo de lideranças da localidade de Tangará da Serra, filhos e filhas de proprietários de terra e ou comerciantes. Dentre os formandos da primeira turma, apenas um formando nunca exerceu a atividade de magistério, dedicando-se ao comércio, o outro formando aposentou-se na educação, e as demais formandas tiveram suas vidas profissionais ligadas à educação escolar.

Ao analisarmos o livro de Atas finais da primeira turma de Magistério no ano de 1975, ou seja, no ano de conclusão do curso foi possível constatar que a maioria significativa dos alunos tinham notas superiores a oito em todas as disciplinas.

A atual Escola Estadual “29 de Novembro”⁷, onde funcionava o curso de Magistério é dotada de um amplo acervo de documentação. Consultando o acervo disponível sobre o curso constatamos através de atas, livros de registros de alunos e documentos oficiais de funcionamento do curso que as aulas eram oferecidas no período noturno. A habilitação não foi definida imediatamente após o início do curso. A habilitação aconteceu em 1974 e foi definida como Magistério⁸ estando o curso em funcionamento desde o ano anterior. Tal situação parece ter sido motivadora da desistência de alguns homens que haviam realizado suas matrículas.

Embora o curso de 2º grau tenha tido sua habilitação em magistério definida em 1974, era representado por professores e alunos como sendo o “Curso Normal”, podendo inclusive ser encontrada a designação de “Curso Normal” em alguns documentos da escola. Este aspecto relacionado ao curso de magistério como “Curso Normal” pode ser

⁷ Essa escola, originalmente, eram duas instituições. A primeira, criada em 1968 pela Lei nº 2.876 de 30/dezembro/1968, recebeu o nome de Ginásio Estadual de Tangará da Serra. A segunda, criada em 1971 como Grupo Escolar Dr. Ataliba Antônio de Oliveira pelo Decreto nº 1.464 de 08/agosto/1971. Em 10/julho de 1973 o Ginásio Estadual de Tangará da Serra foi elevado-se em nível de 2º Grau pelo Decreto nº 1.542. A partir desta data passou a denominar-se Escola Estadual de I e II Graus de Tangará da Serra. A integração das duas unidades ocorreu em 1976 com a criação da Escola Estadual de I e II Graus 29 de Novembro pelo Decreto 768 de 26/outubro de 1976.

⁸ Quando falam sobre o curso de Magistério professores e ex-alunos referem-se a ele como curso Normal.

encontrado atualmente nas memórias de sujeitos sociais que viveram os primeiros tempos da escolarização em Tangará da Serra.

A partir de 1974, a primeira série do ensino de 2º grau funcionava no período vespertino, enquanto que as demais aconteciam no período noturno. Talvez pela primeira série do curso funcionar durante o dia possa ter sido um entrave para que os homens se mantivessem estudando, uma vez que suas jornadas de trabalho eram diurnas, bem como o salário inicial no exercício do magistério não era atrativo aos homens.

Em 1973, muitos alunos se matricularam na primeira turma do 2º grau. As disciplinas cursadas naquele ano foram Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Organização Social e Política Brasileira (OSP), Matemática, Ciências Físicas Biológicas, Educação Moral e Cívica (EMC), Educação Artística, Programas de Saúde e Ensino Religioso. As disciplinas de formação específica só foram oferecidas a partir do segundo ano do curso.

Conforme a Grade Curricular⁹ do período letivo de 1973 a 1975 do curso de Magistério como disciplinas de formação profissionalizante os alunos cursaram: Filosofia e História da Educação, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, Biologia Educacional, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Metodologia e Prática de Ensino. Nos últimos anos do curso também foram oferecidas as disciplinas de Educação Física e Língua Estrangeira Moderna (Inglês). O 2º grau com habilitação em Magistério era basicamente para atender a necessidade da demanda de professores que já estavam em atividades nos grupos escolares de Tangará da Serra, que funcionaram até 1976 quando foram transformados em Escolas Estaduais de 1º Grau.

Para análise de uma parte do currículo proposto para a formação de professores, em espaços de colonização recente em Mato Grosso, analisamos as propostas de duas matrizes curriculares do curso de Magistério, que foram criadas em 1977 e 1981.

A tabela, a seguir, aponta algumas questões que podem ser analisadas na construção do profissional do magistério durante o período da ditadura militar brasileira, centrada em uma pedagogia tecnicista amplamente sustentada pela Lei 5.692 de 1971.

Tabela 1 - Grades Curriculares 1977 e 1981

Grade Curricular - 1977		Grade Curricular - 1981	
MATÉRIAS ¹⁰	CONTEÚDO ESPECÍFICO	MATÉRIA	CONTEÚDO ESPECÍFICO
Comunicação e Expressão	L.Portuguesa	Comunicação e Expressão	L. Portuguesa e Lit. Brasileira
	Lit. Brasileira		Inglês
	L.Estrangeira		
Estudos Sociais	Geografia	Estudos Sociais	Geografia
	História		História
	OSP		OSP
Ciências	Ciências Físicas e Biológicas	Ciências	Ciências Físicas e Biológicas
	Matemática		Matemática

⁹ A matriz curricular era denominada na documentação como Grade Curricular.

¹⁰ A palavra "matéria" presente nos documentos permite inferir que o termo se refere à área de conhecimento.

Disciplinas e Atividades Obrigatórias Art. 7º	Ed. Artística	Art. 7º - Lei 5692/71	Ed. Artística
	E. Religioso		E. Religioso
	Programa de Saúde		Programa de Saúde
	EMC		EMC
	Ed. Física		Ed. Física
Fundamentos da Educação	Filos. e História da Educação	Fundamentos da Educação	Fun. Filos. e Históricos
	Psicologia Educacional		Fun. Psicológicos
	Sociologia Educacional		Fun. Sociológicos
	Biologia Educacional		Fun. Biológicos
Estrutura e Func. do Ensino de I Grau	Estrutura e Funcionamento do Ensino de I Grau	Estrutura e Funcionamento do Ensino de I Grau	Estrutura e Funcionamento do Ensino de I Grau
	Estatística Aplicada a Educação		Estatística Aplicada a Educação
Didática e Prática de Ensino	Técnicas de Ens. e Aprendizagem	Didática e Prática de Ensino	Didática e Prática de Ensino
	Metodologia Específicas das Áreas		
	Estágio Supervisionado		
Matéria de Núcleo Comum - Instrumental	Literatura Infantil - teatro	C.F.E ¹¹ . Disciplina Instrumental	Literatura Infantil
	Redação em Comunicação		Recreação e jogos
	Recreação e jogos		Técnica de Alfabetização
Estudos Regionais	Estudos Regionais	Parte Diversificada - C.E.E ¹²	Conteúdo e Metodologia do Ensino (Com. Expr. Est. Sociais, In. Ciências e Matemática).

FONTE: Escola Estadual de I e II Graus 29 de Novembro. Grade Curricular - 1977/ Grade Curricular 1981.

Na comparação das duas matrizes curriculares de 1977 e 1981, as matérias conhecidas como núcleo comum: comunicação e expressão, estudos sociais e ciências são idênticas. Para atender o Art. 7º da Lei 5.692/71 as disciplinas ofertadas também são as mesmas em ambas. A formação teórica do curso de Magistério é garantida em ambas as matrizes nas quatro disciplinas de fundamentos da educação.

A Legislação Educacional e a análise de dados educacionais são estudadas na área de Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º grau. A Didática e a Prática de Ensino presentes nas matrizes de 1977, e a disciplina de Técnica de Alfabetização inserida na matriz de 1981 garantem o processo de estudo e prática e suas múltiplas determinações pedagógicas para a formação de professores.

As matérias de núcleo comum instrumental também são contempladas, porém a disciplina de Estudos Regionais aparece apenas na matriz de 1977.

Observando a documentação constata-se que o Estágio Supervisionado em 1977 é componente curricular da área de Didática e Prática de Ensino sendo oferecido na segunda e terceira séries do 2º grau do Curso com a carga horária de 120 horas enquanto que na matriz de 1982 o Estágio Supervisionado é um componente curricular desvinculado da área de Prática de Ensino. Embora não haja referência sobre em que séries do curso ele é oferecido sua carga horária corresponde a 150 horas.

¹¹ Essas disciplinas instrumentais eram de exigência do Conselho Federal de Educação.

¹² Essas disciplinas pertencentes à parte diversificada eram de exigência do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso.

Na análise das matrizes curriculares foi possível constatar um aumento significativo da carga horária total do curso, sendo que em 1977 o total geral de carga horária era de 2400 horas e, em 1981 a integralização do curso se completava com 2910 horas.

Como ambas as matrizes foram concebidas sob a égide da Lei 5.692/71 a proposta pedagógica inerente na composição curricular é a tecnicista que segundo Dermeval Saviani (2007, p. 379): “Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”.

Pode-se pensar então, a partir da perspectiva do autor juntamente com a documentação escolar analisada, que a preocupação com a formação do professor estava ligada a demanda imediata da população migrante de Tangará da Serra não havendo uma preocupação com as características específicas inerentes ao movimento migratório (defasagem entre idade e série, ausência de documentação escolar, migração sazonal), enfim, necessidades prementes daquele momento histórico vivido.

Considerações finais

Em Tangará da Serra uma parte significativa dos professores dividia seu tempo entre ensinar e aprender. Ensinavam em sala de aula na condição de professores num turno, aprendiam em sala de aula na condição de alunos no contra turno. Assim, eram professores em um período e alunos em outro, somando aos seus conhecimentos os novos temas que aprendiam em sala de aula.

Considerando a ação da Congregação das Irmãs da Divina Providência os valores cristãos permeavam o ensino e é visivelmente marcante na documentação a importância de se ensinar a oração às crianças.

A partir do acervo de fotografias da escola e de alguns professores que foram alunos nas primeira e segunda turma de do curso de Magistério é possível constatar que ser professor em Tangará da Serra, no período tratado, era motivo para uma relativa distinção social. Os professores eram reconhecidos na comunidade como responsáveis em garantir parte dos sonhos elaborados no movimento da migração dos tempos iniciais de constituição do lugar.

Ao realizar o percurso da sua casa até a escola, eram reconhecidos pela sua identidade profissional fortemente marcada pelo uniforme, que na maioria das vezes utilizavam. Há uma estreita relação entre a história da cidade, a história da escola e a história daqueles que atuavam nela.

Referências

CARDOSO, Fernando Henrique; MÜLLER, G. *Amazônia: Expansão do Capitalismo*. São Paulo: brasiliense, 1977.

CASTRO, Sueli; BARROZO, João Carlos; COVEZZI, Marinete; PRETI, Oreste. *A COLONIZAÇÃO OFICIAL EM MATO GROSSO: a nata e a borra da sociedade*. Cuiabá: EdUFMT, 2002.

CHAMON, Magda. *Trajetória de Feminização do Magistério. Ambiguidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. "A Educação nas Constituições Brasileiras" In: STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Camara (Orgs). *História, Memória e História da Educação no Brasil. Vol. III - Século XX*. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009. Pag. 17-27.

OLIVEIRA, Carlos Edinei de. *Famílias e Natureza: a relação entre famílias e ambiente na colonização de Tangará da Serra*. Tangará da Serra: Sanches, 2004.

OLIVEIRA, Carlos Edinei de. *Migração e Escolarização. História de Instituições Escolares de Tangará da Serra, Mato Grosso - Brasil (1964-1976)*. Tese (Doutorado em Educação). Uberlândia: PPG/Edu, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 35 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação).

STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Camara. *História, Memória e História da Educação*. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Camara (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III - Século XX*. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 416-429

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL: PROFESSORAS E SUAS REPRESENTAÇÕES (1950-1980) SANTIAGO-RS

Cinara Dalla Costa Velasquez
Universidade Federal de Santa Maria
cinaravelasquez@gmail.com

Fabiana Regina da Silva
Universidade Federal de Santa Maria
fabianareginadasilva@yahoo.com.br

Jorge Luiz da Cunha
Universidade Federal de Santa Maria
jlcunha@smail.ufsm.br

Josiane Caroline Machado Carré
Universidade Federal de Santa Maria
josianecarre@yahoo.com.br

Resumo

O trabalho discute algumas feições da educação rural e as atividades docentes no município de Santiago-RS, na comunidade rural de Vila Florida (1950-1980), buscando compreender a representação da educação escolar no período citado. As fontes investigadas foram os documentos orais, produzidos pelas memórias de três professoras colaboradoras. A educação rural, na atualidade, ganha um *corpus* de conhecimentos, que se apresenta com mais diversidade, por tal imprime possibilidades, vezes bastantes, mais dinâmicas e suscetíveis de revisões a tantas generalizações, as quais ofuscam a análise de práticas singulares. Tal diagnóstico, entretanto, permite mostrar que as práticas das pesquisas recaem sobre a especificidade da educação do campo, em que a educação rural está presente e, através de diferentes reorganizações, revela-se como espaço para outras práticas escolares.

Palavras-chave: história da educação, educação rural, memória, história oral.

Introdução

A proposta deste trabalho é de se fazer uma reflexão sobre a temática da educação rural na área de Educação, a partir das memórias docentes e como essas emprestam uma significação bastante singular à *educação rural*. Para tanto, é necessário que se clarifique a perspectiva de categorias, as quais, muitas vezes, são geradoras de tensões e conflitos teóricos. Ao se apropriar da categoria educação rural, “a expressão educação no campo é tomada como sinônimo de educação rural (ALVES, 2009, p.89-90)”.

Nesse viés, a atenção é buscar conhecer o que ainda não foi dito sobre a história da educação rural. Em vista disso, neste texto, através de um recorte de um trabalho maior

desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria, no programa de pós-graduação em educação, linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, concluída no ano de 2010, algumas considerações serão postas à reflexão.

Encontra-se, principalmente, a partir da década de 1980, significativo número de pesquisas voltadas à temática da educação rural, embora essas pesquisas estejam, na sua maioria, atentas ao aspecto político, ou centradas na sua vinculação à vivência dos trabalhadores rurais com as questões sociais de classe. “[...] são os próprios trabalhadores rurais que, por meio de sua organização política, tornam-se suficientemente visíveis para chamarem sobre si a atenção dos estudiosos” (DAMASCENO & BEZERRA, 2004, p. 82).

Por conta disso, a tendência, gestada no cerne dos discursos dos movimentos sociais, ganha expressão na academia, sendo que seu objetivo principal é o ajuste do ensino, articulando-o aos anseios das populações que vivem em áreas rurais. Segundo as autoras, mesmo que o número de estudos tenha despontado a partir dos anos de 1980, de forma relevante, se comparado às outras áreas de estudo, o de que se tem conhecimento sobre esse tema, torna-se pouco expressivo, especificamente na área de Educação. “Embora tenhamos consciência de que outras disciplinas, especialmente a agronomia e a sociologia, também produzem conhecimento na área de Educação Rural” (DAMASCENO & BEZERRA, 2004, p.76-77).

Os estudos envolvendo a temática da educação rural em relação à educação com um todo são ínfimos, se comparados às outras áreas, cuja tendência persiste na atualidade: “A primeira observação se refere à quantidade de estudos produzidos na área e o seu lugar relativo em relação às outras áreas. [...] a proporção média ao longo do período pesquisado é de doze trabalhos na área de Educação Rural para mil trabalhos nas demais áreas da Educação”.¹

Nesse sentido, a marginalização da temática educação rural, comparativamente à educação geral, continua sendo um dado presente na academia. Em vista disso, veem-se estudos pontuais, os quais não se inserem em projetos com maior abrangência e, portanto, não causam grande impacto no universo da produção de novos conhecimentos acadêmicos, por mais que “quase metade das mais de 200 mil escolas públicas brasileiras fiquem em áreas rurais” (LIMA, 2009, p.154).

Considerado em relação aos estudos sobre educação rural, que foram desenvolvidos nos últimos anos, o estudo aqui enfoca (1950-1980), embora bastante pontual, uma pequena representação desse universo de ensino, ainda pouco conhecido na área da história da educação. Com o intuito de contribuir com o conhecimento sobre a educação rural no Brasil, neste estudo, ocupa-se das narrativas orais de três professoras para que se reflita, com maiores significações, a educação rural na atualidade.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste trabalho participaram, como colaboradoras, três professoras, Nilda, Clara e Suzana. Como fonte de pesquisa, emprega-se a documentação oral, produzida a partir da metodologia da História Oral, aliada a documentos escolares e a fotografias das escolas rurais.

¹ O período mapeado pelas autoras se refere aos anos de 1980 e 1990 (102 dissertações e teses encontradas no banco de dados 1981-1998 da Anped).

Durante o período que compreende os anos de 1950 a 1980, as histórias das professoras Nilda, Clara e Suzana, professoras e colaboradoras neste estudo, conforme já referido, são importantes fontes para que, das suas vivências pedagógicas, despontem relevantes significações da escolarização rural.

O objetivo do estudo foi buscar conhecer os significados da escola, da docência, dos aluno/as no espaço rural, para pensá-los a partir das memórias das professoras e, também, trazer suas possibilidades, enquanto professoras. Procura-se, para tanto, restaurar a capacidade de resistirem às amarras da construção cultural e histórica, bem como enfatizar suas invenções de refazer suas trajetórias nesse entorno.

O caminho por onde se envereda para analisar tais questões acomoda-se na análise qualitativa, tendo como metodologia a História Oral na modalidade das histórias de vida. Adota-se esse método porque a História Oral tem estreitos laços com a Memória. Já dito, a memória é documentação histórica e a metodologia da História Oral é o caminho de que se vale para dialogar, transitando entre a teoria e os dados empíricos. A história oral traz os ecos dispersos, os olhares diferentes, o cenário revisitado, que permitem, assim, acrescentar outras dimensões, outras perspectivas para que “as investigações educacionais, justamente por viabilizarem as narrativas dos sujeitos envolvidos. Desse modo, a história oral possibilita certo afastamento da documentação de caráter oficial das instituições educativas, que, muitas vezes, não traduzem as experiências vividas no contexto escolar” (ALMEIDA, 2009, p. 221).

A composição de novas leituras do lugar, em que se delimitou como espaço para ser repensado, sugere que os dados construídos são rastros deixados pelas memórias das professoras, extraídos das possibilidades das suas lembranças e também dos seus esquecimentos. As narrativas que vêm das histórias dos sujeitos, que aqui embasam os relatos, são horizontes revelados, outros quadros educacionais que escapam à historiografia assentada na documentação entendida como oficial e escrita. Dessa maneira, a aproximação da história oral com a memória, como “lugares da memória”, lembrando Nora (1993), encontram-se nas narrações das professoras. As colaboradoras desta história são, ao mesmo tempo, sujeito/objeto de investigação. A narrativa faz parte das suas histórias, uma vez que as professoras, ao dizerem dessas revisitações, foram contadoras de suas vivências históricas, porque

Seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como nós, seres humanos, experimentamos o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais: tanto os professores como os alunos somos contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias (CONNELLY e CLANDINI, 1995, p. 11).

Ao contarem suas histórias, desenhando e contornando os quadros da docência, da escola e dos alunos/as, faz-se necessário destacar que “a utilização de depoimentos ou relatos de alguém sobre si, tem como objetivo menos a busca da verdade e muito mais a identificação das condições de possibilidades para determinada narrativa emirja enquanto discurso” (FISCHER, 2004, p.153).

A pesquisa centra-se nas histórias de professoras, que iniciaram as atividades docentes em 1954 e outras, nos anos 80. Assim, os sujeitos, aqui presentes, ainda estão ligados à história da docência rural.

O desenvolvimento do trabalho com a história oral exige que se tenha, além do conhecimento e da disponibilidade, sensibilidade. Esta, sem dúvida, reconfigura-se como a marca que imprime ao trabalho a presença da “ponte interpessoal” de acordo com Errante (2000).

A história, que deu configuração a este trabalho, passou-se em Santiago-RS, no ano de 2009, na comunidade rural de Vila Flores, hoje, Florida, distrito daquele município. Na oportunidade, três professoras da Escola Estadual Moisés Viana fizeram relatos de seu tempo, emprestaram-lhes sentidos e envolveram de significados a docência, a escola e os alunos/as. Assim, como revoadas de um vento, recrudesceram lembranças que outrora pareciam adormecidas e que, à força de seus relatos, reconstruíram-se uma vez já anunciadas em palavras.

As histórias de quem narra: O sentido da escola

Os sentidos atribuídos pelas professoras Nilda, Clara e Suzana são pontos de contrastes diante de análises pautadas em ideias articuladas às escolas da zona rural. Na percepção delas, o ambiente vivenciado é uma realidade heterogênea como se, nesse vasto pluralismo de sujeitos, fosse encontrada, em regiões dispersas de um Brasil continental, a representação uniforme do cenário rural. Carregam, nas suas elaborações, um pouco daquilo que vêm dizer e o que está acontecendo. E isso deixa a sensação de que existe, da singularidade das suas experiências, um olhar diferente, cujas lembranças, na voz da professora Nilda, trazem um sentido da reversibilidade através dos recortes de seus quarenta anos na docência na escola rural.

Apesar de eu perceber que o trabalho na cidade era bem mais fácil para um professor. Fácil no sentido de que já havia bibliotecas, já havia revistas. Já podiam gravar, naquela época, já tinha gravador. Já, podia, enfim, havia muitas facilidades. Facilidades para os recursos de ministrar uma aula. E a gente lá no interior tinha que imaginar e conseguir, quando viajava, quando vinha para uma reunião, enxergar uma coisa, pensar naqueles materiais, porque eu fui de comprar material didático. Porque eu acho, eu sempre pensei que uma aula que entrasse, que caísse na rotina não despertava o interesse que eles tinham. [...] Não desprezo o professor da cidade, ele também teve uma luta muito grande, agora aquele lá fora foi um trabalho mais árduo e para a gente, eu acho, para exercer com dignidade, a gente teve que lutar dobrado. [...] Mas eu acredito que, nessa parte, tenha melhorado. Porque já existe muito meio de comunicação, pais que assinam jornais, há revista, há televisão, noticiários. Então eles têm muito mais conhecimento e, naquela época, era tudo levado para o professor. [...] Lá, era tudo mais difícil, mas a gente sempre procurou resolver as coisas. Todas as situações criadas. [...] Agora mesmo, nós estamos assim, eu também, estou empenhada nessa luta pelo Ensino Médio. Nós comparecemos nas reuniões. Mostramos as necessidades e acho que vamos conseguir a realização. É um sonho. [...] A gente lutando por mais e mais pela escola, por aquela gente, pelos alunos. Eu acho assim que vamos conseguir (Nilda).

Na perspectiva dos significados atribuídos à escola rural e ao seu entorno, a professora Nilda, ao volver o olhar para o passado, empresta novos sentidos à escola de seu tempo, assim se manifestando:

veja bem: tinha rádio, revistas, jornais, eu dava o material para eles [...] eu sempre fui de mostrar o que estava acontecendo no mundo, é dever de um professor! [...] lá eu e a diretora fizemos o senso escolar a pé [...] foi uma guerra a instalação da unidade sanitária em Florida [...] depois disso, participei da rede d'água na Florida. Fui presidente da comissão e o sou até hoje. Participava bastante da vida do lugar. Movimentava a localidade. [...] hoje tem condições de estrada, tem luz, que antes não tinha (Nilda).

Nesse contexto, novas orientações no campo da educação começam a ser gestadas. Em 1930, é criado o Ministério da Educação e da Saúde, momento em que “inicia uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito do ensino profissional” (SANTOS, 2007, p. 216).

A escola inaugurada em 1941, na Vila Flores, em Santiago-RS, no período da Era Vargas (1930-1945), faz parte do momento da história no Brasil. No período em que a educação dá indícios da sua organização, começam-se discussões no tocante à criação de uma legislação nacional que regulamente diretrizes para o ensino até então inexistentes. Essa efetivação só irá acontecer em 1961, quando da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (SANTOS, 2007, p.218). Nessa época, a professora Nilda, docente desde 1954, inicia a construção da sua história como educadora em uma comunidade rural, no interior do vasto espaço sul-rio-grandense brasileiro.

Desses recortes da história, entrelaçando a história de um Brasil imenso, uma professora, em seu tempo, nas coxilhas do Rio Grande do Sul, conta uma história como tantas outras por aí, a espera de serem ouvidas. A professora Nilda, daquele tempo, lembra-se do início da sua docência, na escola anteriormente nominada, depondo que “eu não tinha, *naquele tempo*, nem o ginásio completo. Eu comecei a trabalhar assim, vamos dizer de auxiliar, como professora [...] trabalhei esse tempo e comecei a estudar” (Nilda). Faz referência à sua ida para o município de Santa Rosa-RS, em 1959, como diz: “eu tirei a *Regional*” (Nilda), fazendo referência à Escola Normal Regional “*Visconde de Cairu*”.

Dessas tramas, a história da professora Nilda representa significativos recortes da história da educação, encontrada nos rastros da sua memória e que, também, é consoante com o momento da educação da época. Nesse cenário, o município de Santiago-RS, assim como muitos outros municípios do estado do Rio Grande do Sul, impulsionados pelo avanço demográfico, dá sinais da organização dos serviços públicos e do sistema educacional.

os administradores santiaguenses preocuparam-se em oportunizar possibilidades de educação formal inclusive à população rural, continuidade de ensino nos limites do próprio município. [...] A criação da Escola Elementar já representava uma reformulação do sistema de ensino, quando mesmo os primeiros níveis passaram a estar, também, sob a responsabilidade do Estado (CONSTATINO, 1984, p. 129).

Nesse ideário reformista, a realidade do município de Santiago-RS, é consoante ao cenário brasileiro. Em vista de reformas de ensino, no início dos anos 1930, “uma

concepção francamente salvacionista convencia-se de que a reforma da sociedade pressuporia, como uma de suas condições fundamentais, a reforma da educação e do ensino”, e mais, ainda, “esse espírito salvacionista, adaptado às condições postas pelo primeiro governo Vargas, enfatiza a importância da “criação” de cidadãos e de reprodução/modernização das elites” (SHIROMA, 2007, p.15).

Nesse contexto, dos anos de 1950, 55 estabelecimentos educacionais são mantidos pela Prefeitura, “a maior parte na zona rural” (CONSTANTINO, 1984, p. 129). Vale destacar que, não fugindo do cenário brasileiro da época, o sistema municipal em Santiago-RS, mantido pela Prefeitura, grande parte dos 55 estabelecimentos estão localizados em áreas rurais e, em consequência disso, enfrentam sérios problemas, apontados

em documento enviado ao Prefeito Tito Beccon, em 10 de janeiro daquele ano: ‘Instalações precárias, absoluta falta de material didático’. No mesmo documento, aponta-se alto índice de reprovação (68,62%), a regência de várias turmas de diferentes níveis de ensino por um mesmo professor. [...] cabia ao município prover ao ensino, situação, que se foi transformando quando a maior parte da responsabilidade passou a ser do Estado (CONSTANTINO, 1984, p. 129-130).

Diante dessas considerações, as escolas rurais, na época de 1950 aos anos 1970, são estabelecimentos muito simples, dispersos em áreas rurais do município. Das lembranças da professora Nilda, daquele tempo, sobressai a experiência da regência em níveis diferentes de ensino, pontuados no documento enviado ao Prefeito Tito Beccon. Recorda-se ela:

a gente tinha que usar de uma tática: levar, por exemplo, um texto para leitura e responder questões, problemas eram muito usados na época, não sei hoje [...] hoje parece que não sabem nem fazer conta, às vezes, né? Então eles trabalhavam, aí a professora falava com a outra série, ao passo que se pusesse uma 5ª e uma 4ª ficavam se olhando, então a gente procurava fazer assim [...] porque a 5ª não tinha mais interesse na 1ª. [...] Era uma estratégia. Era a maneira melhor que nós podíamos atender (Nilda).

Vale destacar que, embora de forma lenta e sob adversidades, avanços à luz da legislação são sentidos em relação à educação. Muitas contradições surgem pelo caminho, mas, certamente, as possibilidades, a partir da Constituição de 1988, merecem reconhecimento. Da história republicana brasileira,

não há como ignorar os avanços possibilitados pelas Constituições de 1934 e de 1988 [...] na República, muitas constituições e leis buscaram determinar fontes de financiamento nacional, muitos da vinculação orçamentária estabelecida desde 1934. Após essa determinação nacional, muitos estados e municípios alteraram para mais os percentuais desta vinculação (CURY, 2007, p, 569-570).

Os contornos desenhados da escola rural pelas mãos de três professoras são pontos de rupturas, que dão ressonância a uma voz e aguçam um olhar diferenciado para o sentido da escola rural e da educação rural, tão desbotada nos quadros por aí espalhados. No vasto espaço sul-rio-grandense, muitas novas pinturas poderão despontar de imagens do cenário de 951 escolas rurais. Aqui, nesta pequeníssima tela, três professoras, estabelecendo contrapontos através dos laços do passado com o presente,

criam um desenho de uma pequena escola, que se refaz por meio de traços memoriais, reforçando-os com a vivacidade, com as sensações e os significados que elas captaram do mundo vivenciado. Falaram da escola e da educação rural com sons destoantes. Deram-lhe um sentido de pluralismo, de dinamismo, de hibridismo, como diz a professora Nilda, “[...] é uma época de repensarem mesmo a vida no campo. Isso é mais que uma necessidade [...] é um dever da parte do setor educacional”.

No registro dos significados que Nilda, Clara e Suzana capturaram em suas memórias, fica forte a manifestação delas de que a escola deve ser o espaço para que a educação volte-se, seja no campo ou na cidade, para a possibilidade do desenvolvimento e da potencialidade da inteligência humana com seus desejos, afastando o ranço das marcas históricas que delega a mulheres e a homens do campo a depreciação social e sua ignorância.

As escolas, hoje, na sua grande maioria, como o exemplo da Florida, é composta pela maior parte de professoras que vão da zona urbana para a área rural, configurando um cenário polissêmico (ALVES, 2009). É o exemplo da professora Clara, que, ao falar sobre seu início no magistério, diz:

eu tenho 28 anos de magistério, 13 anos vividos lá, na Vila Florida e agora no Boqueirão, então são 19 anos na escola rural. [...] A professora rural é diferente, realmente é diferente da cidade, digo, o tratamento é o valor, a convivência com os alunos, a conversa com eles, na sala de aula, é uma coisa boa! É uma coisa boa, não que dar aulas na cidade não seja bom, mas para fora, assim para fora da cidade, tem aquela pureza, simplicidade das crianças, eles te perguntam. Parece assim que é mais sincero, contam o dia a dia deles, na casa, o que eles trabalham no campo. É diferente. É bom. [...] eles se aproximam mais da professora do que os daqui. [...] Lá fora é diferente. Eu cheguei lá, tinha alunos que queriam ir à cidade, vim dar um passeio na cidade, aqui, um dia, que coisa maravilhosa! [...] Trabalhamos o ano inteiro, [...] para conseguirmos um ônibus, que eu queria levá-los [...] eu queria que eles fossem, que saíssem dali, um passeio, coisa diferentes. Aí, nós fomos a Gramado [...] antes nós passamos em Porto Alegre, no aeroporto, Cinara, tu não acredita. Não faz ideia, eu me emociono, o aluno do meu lado [...] encantado de ver aquele avião, por exemplo, ele tinha visto só pela televisão, ou no jornal [...] valia a pena a viagem, só de tu chegar ali e ver eles verem aqueles aviões, levantando voo, e outro descer e eles ficavam naquele vidro, eles enxergavam de pertinho [...] estou falando por mim, porque eu tenho vontade de levar adiante, de conhecer, de querer que eles vejam, que o mundo não é só lá fora, que tem muito mais coisa que eles podem fazer através do estudo. Melhorar de vida, sabe, de passar trabalho de sol a sol, de eles trabalharem na lavoura, inverno, verão, porque eles, saindo da aula, eles ajudam na lavoura de soja do pai. Quantos tinham as mãos grossas, cheias de calo, trabalho manual. São pessoas de poucas condições. Não têm maquinário, eu queria que eles vissem que existem mais coisas e que, através dos estudos, eles podem conseguir mais. [...] Eram felizes. [...] A maioria dos alunos eram crianças felizes (Clara).

Ser professora rural da zona rural é [...] algo assim, não é para qualquer pessoa. Por quê? Não é que nós, da zona rural, sejamos diferentes dos outros não, mas a gente tem que ter um jeito diferente de tratar os alunos da zona rural, porque eles são pessoas simples. São pessoas que ainda, apesar dos meus 28 anos de serviço, ainda tem meninos que dão “senhoria” (sorri). Que te tratam bem, eles têm um olhar diferenciado. Eu acho que ser professora da zona rural é algo, assim, momento muito bom na vida da gente. Uma experiência única, gratificante,

é bom. [...] é uma relação, como eu vou te dizer, muito boa, porque eles chegam, eles veem, na figura do professor da zona rural, aquela mãezona, aquele pai, aquele professor, aquele amigo, porque eles te trazem florzinha, te dão bilheteinho, te dão parabéns [...] então, aqui, a gente não encontra isso nas escolas maiores na zona urbana. O professor parece assim que não tem tempo para olhar para os outros, para dizer um bom dia! [...] Mas na minha experiência de sala de aula, como professora da zona rural, foi muito bom, eu aprendi, cresci, eu aprendi a ser gente. [...] Eu aprendi a ser uma Suzana diferente com meus alunos, eu tenho certeza disso, não tenho dúvidas (Suzana).

Os significados que Clara e Suzana vão elaborando da docência, embora as duas percorram caminhos diferentes, irmanam-se. Suzana vem da área rural, após 28 anos e, hoje, leciona, na área urbana; enquanto Clara mora na cidade, trabalha concomitantemente na escola rural e na escola urbana. Parecem sinalizar para cotidianos diferenciados, em que as relações com os alunos/as, com atribuições muito próximas na escola rural, esmaecem-se e se distanciam na escola urbana. Exemplo significativo dessa forma díspar de relacionamento pode ser constatado em Suzana, que se mostra bastante desconfortável nas relações de sala de aula e, também, com relação aos próprios professores na escola urbana.

eu não sei te explicar assim o porquê. Por que eu, por exemplo, tenho dificuldade de trabalhar na zona urbana, apesar da minha experiência, então eu penso: no que estou errada? O que está faltando? Que tipo de metodologia está faltando para eu trabalhar, para desempenhar a minha função como professora? Por que, por exemplo, não que a gente queira que os alunos sejam ouvintes, mas eu percebo que, na zona rural, parece, assim, que os meninos, os alunos, eles e as meninas, eles têm aquele, aquele limite, o que me parece assim, é o que está faltando aqui. Culpa de quem? Eu não saberia te dizer, talvez da sociedade, talvez dos meios de informação, talvez da família, que muitas vezes não estão dando prioridade a esses valores que a gente lá no campo dá. Lá no interior, por incrível que pareça, aqueles valores de respeito, de dignidade, de cada um falar na sua vez, claro não vamos generalizar que seja tudo ótimo, maravilhoso, não! São pessoas simples, são pessoas assim, apesar do pouco conhecimento, eles têm valores, e são esses valores que eu acho que nós temos que resgatar. Com muita dificuldade, porque olha tem dias, na sala de aula, (**cidade**), que a gente sente vontade assim de sair. Aqui na cidade é complicado. [...] Na cidade, já vai fazer 6 anos, porque eu dava concomitante, paralelo, trabalhava no interior e, no noturno, na cidade. Sempre morando lá fora, e continuo até hoje. [...] A Suzana professora se sente assim, mas o que eu estou fazendo aqui? Eu sou duas professoras. É por que, Cínara, ao mesmo tempo eu tenho que impor a minha autoridade aqui. Na cidade, não é impor, mas fazer que me ouçam. É um problema de indisciplina seriíssimo! Os alunos não têm limites na sala de aula, fora da sala de aula eles acham assim, um egocentrismo, que tudo gira em torno deles! Não é assim (Suzana).

Há, na narrativa de Suzana, uma significação que destaca as relações de gênero no espaço da escola. Suas palavras, verdadeiros desabafos, surgem de uma forma um tanto constrangida conforme se verifica no seguinte depoimento dela: “Não sei se posso falar?” Suzana deixa transparecer, ou emergir sensações conflitantes, quando se lembra das relações no cotidiano da escola, na zona rural, em que ocupava cargo diretivo e assim faz submergir as discussões acerca das relações de poder que se manifestam nas relações e nas atividades pedagógicas.

Conflito que se experimentam ante os modos de ocupar o lugar de autoridade nas relações de ensino. Esse drama que se tingem de outras tonalidades, quando atentamos para a condição feminina sorratamente entrelaçada à constituição da 'professora', deixando entrever nuances marcadas pelo lugar social da mulher em nossa sociedade (FONTANA, 2005, p. 96).

Ao se fazer esse rápido passeio com as professoras Nilda, Clara e Suzana, pelos anos das suas experiências docentes, enquanto professoras na área rural, fica aqui a inscrição de muitas observações encontradas nas suas narrativas, em suas atribuições de sentidos e significados da escola, da educação, da docência e dos alunos/as da escola rural. Diante disso, aquilo como se conta e como se o faz, deixa latente a influência social, as práticas culturais, as interpretações que, com o tempo, constroem-se e atingem a subjetividade humana. Dessa maneira, a experiência pessoal e a forma como se conta a vida também reforçam o coletivo, porque a memória individual existe a partir de uma memória coletiva, o que leva tanto o pesquisador quanto o leitor a considerarem as lembranças articuladas no interior de um contexto, seja cultural, político, histórico, no centro de um grupo (HALBWACHS, 2006).

Na impossibilidade de trazer as narrativas em seus detalhes, recolhem-se traços que acompanham os interessados nessa reflexão, mas significativos o suficiente para que, ao revisitarem esse cenário, possam, mesmo em fragmentos, repensá-lo e dar notas mais destacadas para que a discussão ganhe vivacidade. Muitas sensações foram chegando e, delas, os recortes postos aqui são miniaturas de pontos de luz para acender o debate, tramadas nas memórias das colaboradoras desta história. Emprestando, através de seus relatos, novos lumes às recordações, aos sorrisos, aos ares tristes, aos olhares marejados pela saudade do que se foi e, também, deram vida da qual se pode vislumbrar o que, ainda, poderá vir a ser o mudo da educação campestre. Que a realidade compartilhada “nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo” (LARROSA e KOHAN, 2007).

Assim, as representações, desenhadas por Nilda, Clara e Suzana, são possibilidades para que se produzam novos conhecimentos na área da história da educação rural, cujas narrativas despontam como novas fontes historiográficas.

Nesse sentido, finalizo com Damasceno & Bezerra (2004, p.84) “seria de enorme utilidade a produção de estudos sobre a história da educação rural nas diversas regiões brasileiras. Estudos mais abrangentes, que incluam dados quantitativos e qualitativos, também fariam grande diferença para um conhecimento mais profundo sobre a área”.

Considerações finais

As reflexões apresentadas, neste texto, apontam para a necessidade de que mais estudos sejam desenvolvidos na área da educação rural e educação, cuja temática continua marginalizada pelos centros de pesquisas acadêmicos.

É mister que mais estudos se ocupem da produção do conhecimento, especificamente, na área da história da educação rural. É imprescindível que novas categorias de análise sejam mais clarificadas e não reduzidas à expressão “educação do

campo”, embora relevante, não representa a pluralidade rural, a qual se apresenta em distintas áreas rurais brasileiras.

Diante do exposto, enfatiza-se a necessidade de mais estudos que se ocupem da história da educação rural, buscando conhecer espaços e realidades escolares, ainda invisibilizados pela academia. A reflexão e o debate sobre o tema são tardios na sociedade brasileira. Apenas na década de 1940, especificamente, o ensino primário rural, surge como tese no 8º Congresso Brasileiro de Educação (WERLE, 2009, p.81). Consequentemente, anos de silêncio e marginalização pairam sobre a temática.

Referências

- ALVES, Gilberto Luiz. Discursos sobre educação no campo. In: ALVES, Gilberto Luiz. (Org.). *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 89-158.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. As memórias da Educação: Aproximações Teórico- Metodológicas. *História da Educação*, v.13, n. 27, p. 211-243, jan./abr., 2009.
- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão, nº 1 a 6/94*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.
- CONNELY, F. Michael; CLANDINI, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge (Org.). *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes, 1995.
- CONSTANTINO, Núncia S. de. *Santiago-RS da concepção à maturidade em compasso brasileiro*. Porto Alegre: Martins Livreiro-Editor, 1984.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: TEIXEIRA, Eliane Marta. (Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 567-584.
- DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Revista da Faculdade de educação da Usp, Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p.73-89, jan./abr.2004.
- ERRANTE, Antoinette. *Mas afinal, a memória é de quem?* Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: *História da Educação*. Vol.4 - n.8. Pelotas: UPPeL. Set., 2000, p.141-174.
- FISCHER, Beatriz T. Daudt. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). *A Aventura (Auto) Biográfica: Teoria & Empíria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.143-161.
- FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Lei nº 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: jul. 2012.
- LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. História das Escolas Rurais em Uberlândia (1933 a 1959). In: PÉREZ, González Teresa, LÓPEZ Oresta (Orgs.). *Educación Rural*

EnIberoamérica. Experiência Histórica y Construcción de Sentido. Anroart Ediciones, S.L. Impreso en España. 2009.p.153-182.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*, n.10, dez./1993.

SANTOS, Jailson Alves dos. A Trajetória da Educação Profissional. In: TEIXEIRA, Eliane Marta. (Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 205-224.

SHIROMA, Oto Eneida; MARCONDES, Maria Célia de Moraes; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa, METZLER, Ana Maria Carvalho. A Educação para a Zona Rural no Sul do Brasil: Sentidos e Perspectivas a partir das Conferências Brasileiras de Educação. In: PÉREZ, González Teresa, LÓPEZ Oresta(Orgs.). *Educación Rural EnIberoamérica*. Experiência Histórica y Construcción de Sentido. Anroart Ediciones, S.L. Impreso en España. 2009.p.79-108.

HISTÓRIAS DE EDUCAÇÃO EM UMA COMUNIDADE DE EXTREMA VULNERABILIDADE SOCIAL EM PELOTAS/RS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Jeanne dos Santos Caldeira
Mestranda do PPGE/FAE/UFPEL
jeanecal@yahoo.com.br

Giana Lange do Amaral
Profa. do PPGE/FAE/UFPEL
giana@ufpel.edu.br

Resumo

O presente trabalho decorre de um estudo mais amplo, em nível de mestrado, na linha de Filosofia e História da Educação. Neste texto, compartilham-se os primeiros encaminhamentos da pesquisa que está em fase inicial e que tem como objetivo investigar as histórias de educação de moradores de uma comunidade de extrema vulnerabilidade social, constituída em grande parte por carroceiros, charreteiros e catadores de lixo e que está localizada no espaço urbano da cidade de Pelotas/RS. Aponta-se os encaminhamentos teórico-metodológicos iniciais da investigação, as possibilidades de análise bibliográfica bem como o uso de fontes orais e iconográficas.

Palavras-chave: histórias de educação; referencial teórico-metodológico; história oral.

Palavras iniciais

As possibilidades de pesquisa no âmbito da História da Educação são amplas e cada vez mais, novos temas estão sendo desenvolvidos pelos historiadores, o que proporciona a estes e ao leitor, voltar aos fatos do passado na tentativa de compreender o presente. Segundo Amaral,

A compreensão de nossa realidade atual, suas características e possibilidades futuras nos remetem sempre à busca da compreensão dos percursos trilhados, às origens do processo que estamos vivenciando. Um caminho necessário à contextualização desse processo leva à necessidade de regionalizar os estudos históricos, limitando no tempo e no espaço o trabalho de investigação histórica (2003, p. 12).

Nesse intento, o presente texto decorre de uma pesquisa de mestrado na linha de pesquisa em Filosofia e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas. Esse estudo, cujo foco está sendo

delineado, busca analisar histórias da educação (formal e não formal) de membros de uma comunidade de extrema vulnerabilidade social.¹

O tema da dissertação surgiu a partir da atuação no Projeto de Extensão NUPRAC - Núcleo de Práticas Complementares ao Ensino Regular² - vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Este projeto alinha-se ao Programa de Extensão “*Ação interdisciplinar a Carroceiros e Charreteiros na periferia de Pelotas-RS*”, instituído em 2006 por iniciativa do Prof. Dr. Carlos Eduardo Wayne Nogueira, da Faculdade de Veterinária/UFPel e tendo como foco as famílias de catadores de lixo.

O NUPRAC ocupa um pequeno espaço de um prédio da UFPel, localizado próximo ao Loteamento Ceval. Ressalta-se que o foco de trabalho desse projeto vem sendo o reforço escolar para alunos dos anos iniciais. No entanto, outras atividades que envolvem direta ou indiretamente a educação, como a inclusão social, a prevenção de doenças, questões ligadas ao meio ambiente e organização comunitária, também são desenvolvidas. Portanto, esse é um espaço educacional voltado não só para os alunos que frequentam o ensino básico, mas também para a comunidade onde estão inseridos, tendo em vista minimizar a vulnerabilidade e exclusão social dessa comunidade e investir na melhoria de sua qualidade de vida.

Pode-se afirmar que o trabalho desenvolvido no NUPRAC apresenta algumas características que encontram subsídios na chamada Pedagogia Social que é definida por Calliman (2009) como:

uma ciência prática, social e educativa, não-formal, que justifica e compreende em termos mais amplos, a tarefa da socialização, e, de modo particular, a prevenção e a recuperação no âmbito das deficiências da socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais (2009, p. 53).

Destaca-se que a Pedagogia Social tem como país de referência a Alemanha. Na América Latina, o Uruguai é o pólo difusor. Sobre a Pedagogia Social no Brasil, os autores Moura, Neto e Silva, na introdução do livro “Pedagogia Social” elucidam:

No Brasil, os contornos iniciais da Pedagogia Social circunscrevem o universo conhecido como Educação não-formal, as práticas educativas desenvolvidas por movimentos sociais, organizações não-governamentais, programas e projetos sociais, sejam eles públicos ou privados (2009, p. 15).

A Educação não-formal, conforme descreve Gohn (2006), é considerada um dos núcleos básicos da Pedagogia Social e se diferencia da Educação formal desenvolvida nas escolas. Ela não é organizada por séries, conteúdos, idade, é desenvolvida em espaços significativos para os sujeitos ou grupos envolvidos e visa o desenvolvimento da cidadania, crescimento pessoal, trabalhando a autoestima e inserção na sociedade.

¹ Para tanto será fundamental analisar trajetórias e histórias de vida. Autores que servem de subsídio: Beatriz Daudt Fischer, Ecléa Bosi, Maria Helena Menna Abrahão, Marie-Cristine Josso, dentre outros.

² Do ano de 2009 a 2010 fui extensionista do NUPRAC, projeto coordenado pela profa. Giana Lange do Amaral que visa, dentre outras atividades, práticas de reforço escolar a alunos que estão cursando as séries iniciais. Atuei como docente realizando atividades de reforço escolar e, atualmente, participo do Projeto de Extensão como voluntária. Por diversas vezes, visitei o Loteamento Ceval, local onde se realiza o projeto, e trabalhei diretamente com as famílias dos alunos ligados ao Projeto.

Enfim, ela procura atender aos interesses e necessidades dos educandos, que geralmente são oriundos de classes menos favorecidas.

Visando os interesses e necessidades dos educandos do loteamento, o Programa de Extensão, em atividade coordenada por professores do Curso de Veterinária, ofereceu em março de 2012, um curso teórico prático de casqueamento e ferrageamento de equinos para iniciantes. Para este curso foram selecionadas dez crianças entre 8 a 14 anos, filhos de carroceiros e charreteiros³ que coletam resíduos sólidos ou fazem fretes em suas charretes para o sustento da família. Muitos desses moradores são oriundos da zona rural e utilizam equinos de tração em seu trabalho. Alguns adquiriram conhecimentos de técnicas de casqueamento e ferrageamento por conta da necessidade do tratamento do animal ou por essas técnicas fazerem parte do cotidiano de muitos trabalhadores rurais.

Essas técnicas são saberes tradicionais que agregam um conjunto de práticas e saberes do cotidiano. Em alguns casos são transmitidas de pai para filho. Porém nesse caso, orientados pelos saberes cotidianos e pelo conhecimento acadêmico, efetivou-se esse Curso do Programa de Extensão, que visou, principalmente, o resgate de práticas de um importante conhecimento. Os saberes que envolvem o manejo com o animal de tração vêm se perdendo junto à comunidade e são essenciais no trabalho cotidiano daqueles que sobrevivem da coleta de lixo.

Dessa forma, esta comunicação apresenta as primeiras aproximações deste estudo que envolve questões relacionadas às histórias de educação de moradores de uma comunidade de extrema vulnerabilidade social, tendo como base pressupostos de estudo da Educação não-formal e Sociologia da Educação⁴.

Cabe salientar que o estudo está em fase inicial e no presente momento, apresenta características da pesquisa exploratória que segundo Gil:

têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a de construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado (2010, p. 27).

Como etapa inicial, está sendo feita a pesquisa bibliográfica que, conforme o autor, é indispensável nos estudos históricos, pois “em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos” (Gil, 2010, p. 30).

A pesquisa bibliográfica é indispensável para a prática do historiador, Jenkins (2004, p. 46) salienta que “os historiadores vão e vêm entre obras publicadas de outros historiadores”, por isso, os estudos de outras obras contribuem para limitar a pesquisa, definir categorias, orientar no tratamento com as fontes e nos caminhos que ainda serão percorridos durante a investigação.

³ Em Pelotas e região há diferença entre carroceiros e charreteiros. Conforme Severo “carroceiros são os que utilizam tração humana e charreteiros utilizam tração animal para o transporte de materiais” (2008, p. 128).

⁴ Autores como Maria da Glória Gohn e Valeria Aroeira Garcia embasam os estudos de Educação não-formal. Para a Sociologia da Educação, buscam-se subsídios nos escritos de Pierre Bourdieu.

1. A relevância do tema de pesquisa e algumas relações com o referencial teórico-metodológico

Quando se discute Educação não-formal é importante destacar que são os sujeitos das classes menos favorecidas os grandes beneficiados, tanto as crianças quanto os adultos que muitas vezes recorrem a esta prática para continuarem seus estudos ou até mesmo para serem alfabetizados. A Educação não-formal é uma prática antiga e acredita-se que parte dos adultos alfabetizados do Loteamento Ceval, tenham estudado fora dos âmbitos escolares formais⁵.

Muito já se estudou sobre as histórias de educação e trajetórias escolares de sujeitos das classes mais abastadas, sobre “história da formação de leitores individuais em geral intelectuais ou personalidades, como políticos, médicos, advogados e professores” (Galvão e Lopes, 2001, p. 59), uma das tendências atuais é estudar e valorizar “os sujeitos ‘esquecidos’ da História, como as crianças, as mulheres e as camadas populares” (Ibid., p. 39).

O estudo aqui proposto, qual seja, das histórias de educação de sujeitos de uma comunidade em extrema vulnerabilidade social, fundamenta-se no que é assinalado por Bastos, Bencostta e Cunha (2002):

[...] a história da educação passa a incorporar outros temas e questões: gênero, dificuldades de aprendizagem, raças, etnias, religiões, culturas locais, o que a conduz a olhar de outra forma os processos de escolarização e o *status* do conhecimento, levando à novas interpretações das relações individuais e coletivas da educação (Bastos; Bencostta e Cunha, 2002, p. 4).

Os autores destacam que cada vez mais o estudo de uma perceptiva institucional estrita, está sendo superado pelos estudos que integram o conjunto das dimensões econômicas, sociais e políticas.

Ressalta-se que o recorte temporal dessa pesquisa ainda não está definido. Dependerá dos sujeitos pesquisados e das fontes utilizadas. O período da pesquisa será embasado por um dos campos temáticos da Nova História⁶, a História do tempo presente. “Trata-se de uma História não acabada, em que o historiador não cumpre o seu papel de reconstruir um processo já acabado, de quem conhecem o fim e as conseqüências” (Pesavento, 2005, p. 93).

Além da História do tempo presente, outras práticas historiográficas da Nova História também estão sendo abordadas na pesquisa, dentre elas, a micro-história que “é uma redução na escala de observação do historiador com o intuito de se perceber aspectos que o outro modo passariam despercebidos” (Barros, 2010, p. 153), principalmente no que se refere ao estudo da história local e regional da comunidade. Sobre o assunto, Levi afirma:

Freqüentemente se supõe, por exemplo, que as comunidades locais possam ser adequadamente estudadas como objetos de sistemas de pequena escala, mas

⁵ Para diferenciar educação formal, educação não-formal e educação informal, consultar Gohn (2006).

⁶ De acordo com Galvão e Lopes, a Nova História “tem influenciado os pesquisadores para que investiguem temas antes considerados pouco nobres no interior da própria História da Educação” (2001, p. 39), buscando alargar os objetos, as fontes e as abordagens antes utilizadas por historiadores tradicionais na pesquisa historiográfica.

que as escalas maiores deveriam ser usadas para revelar as conexões entre as comunidades dentro de uma região, entre as regiões dentro de um país, e assim por diante (1992, p. 137).

Quando se fala do estudo de uma comunidade de forma mais detalhada, é importante enfatizar que este não se remete especificamente ao do estudo do espaço físico. De acordo Barros:

O objeto de estudo do micro-historiador não precisa ser desta forma o espaço microrrecortado. Pode ser uma prática social específica, a trajetória de determinados atores sociais, um núcleo de representações, uma ocorrência (por exemplo um crime) ou qualquer outro aspecto que o historiador considere revelador em relação aos problemas sociais ou culturais que se dispôs a examinar (2010, p. 153).

Em suma, “é crescente a tendência a realizar estudos mais localizados, que lidem com realidades mais circunscritas e com períodos mais curtos de tempo” (Galvão e Lopes, 2001, p 40). Para a pesquisa, pretende-se fazer o cruzamento de fontes documentais impressas, orais e até mesmo iconográficas. O historiador francês Dosse salienta:

Não podemos afirmar que a História do tempo presente carece de arquivos, pelo contrário, eles são superabundantes (os testemunhos, as imagens, as entrevistas, a imprensa, a literatura científica não acessada pelo grande público e os arquivos privados) (2012, p. 16).

Consideradas como matéria-prima para o historiador, as fontes são utilizadas para desenvolver a investigação e análise do tema escolhido. No primeiro momento estamos buscando subsídios na pesquisa bibliográfica que é um passo importante na metodologia do trabalho científico.

É aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

Essa é uma fase que está sendo finalizada (mas não totalmente concluída, pois a leitura de importantes referências bibliográficas não deixam de acompanhar todo processo de investigação). Para o segundo momento da pesquisa será feita a análise das fichas cadastrais⁷ dos moradores, a seleção de algumas famílias e as primeiras aproximações com os possíveis colaboradores e dessa forma, elaborar as perguntas para fazer as entrevistas.

Instigar os moradores a darem seus depoimentos, fazer o estudo através das vozes destes, também abre espaço para o uso de outro tipo de fonte, as fontes orais, que

⁷ Algumas fichas cadastrais se encontram no Ambulatório Veterinário da UFPel, local onde se desenvolve o Programa de Extensão “Ação interdisciplinar a Carroceiros e Charreteiros na periferia de Pelotas-RS”.

são fundamentalmente marcadas pela subjetividade. Conforme Thompson (1992, p. 197), “apenas a fonte oral nos permite desafiar essa subjetividade: descolar as camadas da memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta”. O trabalho com as fontes orais será feito através da metodologia da História oral que de acordo com Alberti:

A História oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente (2008, p. 157).

A metodologia de História oral será aplicada através de entrevistas semidirigidas⁸ e todo processo com as entrevistas deverá ser dividido em três momentos: “a preparação das entrevistas, sua realização e seu tratamento” (Alberti, 2008, p. 171).

Fazer o uso da memória do depoente é um dos desafios que a História oral apresenta. Delgado (2010, p. 38) salienta que “é um desafio para o ser humano, ativar a memória também o é, uma vez que a memória, além de incomensurável, é mutante e plena de significados de vida, que algumas vezes se confirmam e usualmente se renovam”. De fato, não sabemos o que estes moradores têm a nos dizer, pois a memória pode ser seletiva, existe a possibilidade dos colaboradores ocultarem informações relevantes por medo, vergonha, negação do passado, por vários motivos.

Além das fontes orais, as fontes iconográficas também podem ser um instrumento importante na pesquisa. A utilização de fotografias tem sido muito empregada nas pesquisas em História da Educação não apenas para ilustrarem textos, mas para serem interpretadas e se constituírem em fontes fundamentais.

Fotografia é um objeto, que pode ser visto e analisado e que registra e reproduz a imagem de alguma coisa, a captura do real, de algum fato, com ou sem personagens (pessoas, animais, paisagens, prédios, entre outros), mas certamente produzidas em algum espaço e tempo. Para interpretação dessa fonte, Schvambach ressalta:

O pesquisador ao utilizar a fotografia perceberá uma certa ficção nas inúmeras possibilidades de interpretação. As fotografias como sobreviventes de um passado, marcam uma memória, e apresentam-se polissêmicas quando passam a ser investigadas historicamente (2008, p. 155).

Ainda Cunha enfatiza que “ler uma imagem historicamente é mais do que apreciar o seu esqueleto aparente. Ela é construção histórica em determinado momento e lugar, e quase sempre foi pensada e planejada” (2000, p. 3). Além das inúmeras possibilidades de interpretações, também é extremamente importante para o pesquisador saber os fatos históricos em que a fotografia foi produzida. Segundo Leite “para o historiador, os sinais de vida latente congelados numa fotografia são índices do mundo do passado que se

⁸ Conforme Bonazzi em um dos artigos do livro “Usos e Abusos da História Oral” (2006) “é com frequência um meio-termo entre monólogo de uma testemunha e um interrogatório direto” (2006, p. 237). Alguns autores usam a expressão semi-estruturadas.

busca compreender e podem se transformar em testemunho e representação de uma realidade a ser reconstituída” (1993, p. 11).

A autora relata que ao observador é permitido perceber ou sentir outros níveis de realidade como os sentimentos, padrões de comportamentos, normas sociais, e outros elementos possivelmente transmitidos pelos sujeitos retratados. Conseguir imagens do início da ocupação do Loteamento Ceval, do local em que os moradores viveram antes do loteamento, das famílias, fotografias escolares, etc, será de grande valia para a pesquisa.

2. Histórias de educação em uma comunidade de extrema vulnerabilidade social: o Loteamento Ceval em Pelotas/RS

O Loteamento Ceval é uma área onde moram pessoas de baixa renda, localizado no espaço urbano de Pelotas, mais precisamente no bairro Simões Lopes, próximo ao centro da cidade. A área inicialmente pertencia à empresa Bung Alimentos, antiga Ceval, e foi comprada pela Prefeitura Municipal de Pelotas. Em 2002, moradores que residiam às margens do Arroio Santa Bárbara, na Avenida Viscondessa da Graça, resolveram ocupar a área que estava vazia. O principal motivo para invasão do terreno consistia no fato de que o local onde as famílias residiam antes da ocupação, sofria constantes alagamentos, principalmente na época das chuvas torrenciais. Sendo assim, a prefeitura da cidade propôs remover as famílias para o bairro Sanga Funda, local distante do centro da cidade.

A remoção para outro bairro prejudicaria as famílias uma vez que dependeriam do transporte coletivo para se deslocarem de sua moradia. Além disso, parte das famílias vive da coleta de resíduos sólidos da área central da cidade, carregando o material arrecadado em carroças e charretes.

Inicialmente seis famílias resolveram dar início à ocupação da área e, a partir daí, passaram a vir outras famílias. De acordo com Vara (2009, p.16) “além dos moradores da Viscondessa da Graça, vieram também, pessoas de outros locais da cidade para área da Ceval por ocasião das enchentes que a cidade sofreu no ano de 2004”. A autora ainda descreve que a não aceitação da remoção para uma área distante do centro da cidade, fez com que os moradores se unissem e a causa ganhou ajuda de uma professora universitária e de um vereador. Após a luta e resistência dos moradores, o poder público prometeu construir moradias e infraestrutura. Em 2006, as casas populares começaram a ser construídas pelo poder público. As famílias foram acomodadas. Alguns venderam seus lotes ou concederam parte destes para moradias de outras famílias. A população da área aumentou conforme o passar dos anos e a rotina do loteamento passou a ser normalizada conforme o tempo⁹.

Muitos moradores continuam no trabalho informal, a renda das famílias ainda é pouca para levarem uma vida digna e confortável. Sobre a renda familiar em 2009, Vara (2009) relata que 35 % das famílias viviam com renda per capita entre R\$ 127,00 e R\$ 175,00, dessa forma “pode-se afirmar que esta população vive uma situação de extrema pobreza, uma vez que este valor fica destinado aos gastos com alimentação, saúde,

⁹ As casas no loteamento são edificadas, com apenas um cômodo e no fundo de alguns lotes pode-se observar construções de madeiras que abrigam outras famílias ou até mesmo animais, como cavalos que são de extrema importância no trabalho das famílias. O loteamento também possui um Centro Comunitário, além de água canalizada, luz elétrica, coleta de lixo e sistema de esgoto. Não possui área de lazer e nem ruas asfaltadas.

educação, entre outros” (2009, p. 66). Os papaleiros, agora catadores cooperados, tiveram a atividade regulamentada e hoje, além dos auxílios de programas sociais, como bolsa família, algumas famílias conseguem ganhar aproximadamente um salário mínimo por mês¹⁰.

Pensando no futuro de seus filhos é que essas pessoas cada vez mais se preocupam com questões ligadas à educação, pois como não tiveram condições de darem prosseguimento aos estudos, acreditam que quanto mais os filhos estudarem, mais condições estes terão para conseguirem bons empregos com salários mais dignos. Os dados apresentados por Vara (2009) mostraram que no Loteamento Ceval, entre os 40 chefes de família entrevistados, 20% são analfabetos, 57,5% tem fundamental incompleto, 15% fundamental incompleto e 7,5% cursaram o ensino médio incompleto.

É por esse motivo que, além de recorrerem às instituições formais de educação, os responsáveis pelas crianças e adolescentes acreditam em projetos de reforço escolar e demais atividades pedagógicas, uma vez que grande parte deles são analfabetos funcionais e não conseguem nem ao menos auxiliarem os jovens nos temas escolares.

São esses sujeitos, desprovidos de capital cultural e capital econômico¹¹ que através das suas histórias de educação irão subsidiar a pesquisa que resultará em uma dissertação de mestrado como produto final da investigação. Ao falarem em histórias de educação, as autoras Galvão e Lopes afirmam que são:

Estudos que investigam não somente o ensino e a escola – objetos tradicionais da disciplina -, mas também as crianças e os jovens, o livro e a leitura, as mulheres, a violência, entre tanto outros sujeitos e objetos que contribuem para a melhor compreensão dos processos educativos do passado (2009, p. 51).

Cabe salientar que os colaboradores escolhidos para a pesquisa provavelmente serão os pais ou responsáveis pelos alunos que participaram do NUPRAC. Parte dos chefes de famílias do Loteamento Ceval são mulheres e quando estas se dirigem até o Projeto para fazerem as matrículas de seus filhos, vão acompanhadas de carteiras de identidade e certidões de nascimento, devido ao grande número de filhos, o que dificulta memorizar a data de nascimento destes. Muitas se negam a dizer o nome do pai da criança, algumas são registradas somente com o nome da mãe, mas é possível observar que muitos irmãos são filhos de pais diferentes pelos variados sobrenomes. Algumas mães conseguem apenas assinar o próprio nome, outras conseguem ler um texto mais longo e quase todas não completaram as séries iniciais.

Fischer (2004) destaca que “historicamente, alunos de classes populares tendem a interromper sua trajetória escolar já nas primeiras séries. Pouco tem sido analisado sob a perspectiva dos próprios sujeitos” (2004, p. 2), por isso, a importância das entrevistas. Em 2006, ano que iniciou o Projeto de Extensão, houve a tentativa de formar uma turma de EJA. As aulas seriam matinais com uma turma composta por mulheres que moram no loteamento, pois os homens trabalhavam durante a noite na coleta de resíduos sólidos, e

¹⁰ Em dezembro de 2011, o salário mínimo nacional era R\$ 545,00, subindo para R\$ 622,00 a partir de janeiro de 2012. As informações citada foram coletadas em 2011 através das fichas de matrículas de alunos do Projeto de Extensão NUPRAC.

¹¹ Capital cultural e econômico são conceitos utilizados por Pierre Bourdieu. Para saber mais consultar: Bourdieu (1998).

dormiam no turno da manhã. O projeto com os adultos não foi posto em prática, estes preferiram que os extensionistas e coordenadores do projeto cuidassem da educação de seus filhos, o que acontece até o momento. Mesmo de forma moderada, se viu no projeto uma forma de investimento nos estudos dos filhos, enquanto os pais saem para fazer a coleta de resíduos, os filhos dedicam o tempo livre aos estudos.

Como os moradores do loteamento não têm grandes condições para aquisição de capital cultural, encontram algumas formas de preencherem essas lacunas. Se alguns educandos oriundos de outras classes viajam, praticam esportes, fazem cursos de línguas, educandos das classes populares procuram fazer atividades já visando um possível futuro profissional ou alguma atividade que lhe dê retorno financeiro como o curso teórico prático de casqueamento e ferrageamento de equinos para iniciantes. O curso tem como objetivo mostrar a importância do casqueamento e ferrageamento dos cavalos, informar sobre a importância do bem estar e sanidade animal, motivar as crianças a conhecer a “arte” de casquear e ferrar cavalos, que pode ser para eles uma profissão e garantir um futuro melhor, principalmente para estas famílias, que mantêm seu sustento utilizando o trabalho do cavalo de tração, como carroceiros e catadores de lixo¹².

Acredita-se que os pais de algumas crianças que participaram do curso têm domínio das técnicas de casqueamento e ferrageamento. Essas técnicas podem ser consideradas saberes tradicionais por serem adquiridas pela necessidade do trato com o animal, por fazerem parte da cultura e da rotina do trabalhador rural e por muitas vezes esses saberes serem transmitidos de geração para geração. Martins (2005) ao escrever sua tese de doutorado sobre os saberes de pescadores artesanais salienta:

As formas de conhecimentos dos povos do mar e suas práticas de transmissão não são percebidas como aprendizagem ressignificantes no fluxo da história desses grupos. A questão da tradição não é tida como algo dinâmico, em movimento, de geração para geração, e sim como algo congelado na história (2005, p. 145).

A autora ainda ressalta que esses tipos de saberes são desqualificados socialmente e não são valorizados pela escola. Há uma falta de profissionais que dominam as técnicas de casqueamento e ferrageamento na cidade de Pelotas, pois muitos sujeitos que lidam com equinos de tração não procuram esses profissionais, colocando em risco o bem estar do animal, além disso, o tratamento com os equinos exige um alto investimento econômico. Um pequeno grupo de veterinários vinculados ao Programa de Extensão publicou em 2010 alguns resultados dos exames clínicos feitos nos cavalos dos moradores do loteamento e comprovou-se que:

As lesões mais significativas musculoesqueléticas estão vinculadas a erros de ferrageamento, ausência ou imperfeição de casqueamento, concussão proporcionada pelo constante deslocamento em pisos irregulares, excessivamente rígidos e abrasivos, somados, provavelmente, a permanência exaustiva de horas de trabalho e tração além de sua capacidade corporal permitida (Costa; Feijó; Martins; Nogueira e Oliveira, 2010, p. 2).

¹² Informações divulgadas no site: <http://wp.ufpel.edu.br/hcv/2010/04/04/casqueamento-e-ferrageamento-mirimjuvenil/>

Por isso, a importância do curso oferecido pelo Programa de Extensão e a necessidade de valorizar esses saberes “que se refere aos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades” (Freire, 2005, p. 15). Sobre os saberes que aqui são chamados de tradicionais, eles também se destacam em um novo conceito de Patrimônio Cultural, o Patrimônio Imaterial ou Intangível, definidos pela Unesco em 2003 como sendo:

as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (Freire, 2005, p. 16).

Antes, somente os bens de “pedra e cal” (Abreu e Chagas, 2003), aqueles edificadas como igrejas e pontes, eram considerados patrimônio cultural, agora esses bens imateriais estão ganhando espaço na discussão das políticas de salvaguarda.

Portanto, pode-se perceber que as possíveis histórias de educação dos moradores do loteamento se cruzam com estudos históricos, sociológicos e também patrimoniais. Conforme vai se constituindo o referencial teórico-metodológico da investigação, vamos acrescentando outras categorias aos estudos para melhor fazer as análises referentes às trajetórias e histórias de educação dos moradores do Loteamento Ceval.

Algumas considerações

Esse é um trabalho que se encontra em sua fase inicial, sendo assim, fica aberta a possibilidade de expansão deste tema pouco estudado no âmbito da História da Educação. Jenkins (2004) corrobora sobre a importância de estudar as histórias desconhecidas das pessoas sem fama e sem glória, pessoas que estão ausentes da visibilidade histórica. Esse objetivo vai ao encontro dos estudos da chamada “história vista de baixo” que conforme a autora procura resgatar os sujeitos excluídos e suas histórias perdidas.

Como grande parcela dos sujeitos das classes populares tem poucos anos de escolaridade, são considerados por alguns como poucos capazes de deixarem escritas sobre si, por isso, as fontes orais será um grande alicerce para pesquisar as trajetórias e histórias de educação daqueles que Alberti (2008) denomina os “de baixo”.

Referências:

- ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 157-202.

- AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de MORAES. *Usos e Abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- AMARAL, Giana Lange do. *Gatos Pelados x Galinhas Gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas (décadas de 1930 a 1960)*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BARROS, José D'Assunção. *O campo da história: especialidades e abordagens*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BASTOS, Maria Helena C.; BENCOSTTA, Marcus Levy A.; CUNHA, Maria Teresa S. Uma cartografia da produção em História da Educação na Região Sul – Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (1980-2000). REUNIÃO DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. Anais. Caxambu: Anped, 2002. p.01-47.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CALIMAN, Geraldo. A Pedagogia Social na Itália. In: MOURA, Rogério; NETO, João Clemente de Souza; SILVA, Roberto (orgs.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 51-60.
- COSTA, Guilherme; FEIJÓ, Lorena; MARTINS, Charles; NOGUEIRA, Carlos Wayne; OLIVEIRA, Douglas. Principais alterações clínicas encontradas no cavalo de carroça de Pelotas-rs, relacionadas com o perfil das famílias de carroceiros. CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPEL, 19, 2010, Pelotas. Anais. Pelotas: CIC UFPEL, 2010. p. 1-4.
- CUNHA, Lídia Nunes. O documento fotográfico: um caminho a mais para o conhecimento da presença negra na escola pública brasileira. In: *Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século*. Caxambu, MG: ANPEd, 22ª reunião anual, 2000.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História oral: memória, tempo, identidades*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. *Tempo e Argumento*, Florianópolis: Programa de Pós Graduação em História, v. 4, n. 1, jan./jun. 2012, p. 5-22.
- FISCHER, Beatriz T. Daudt. Com o passado na frente: resgatando histórias de escolarização. REUNIÃO DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. Anais. Caxambu: Anped, 2002. p.01-06.
- FREIRE, Beatriz Muniz. O inventário e o registro do patrimônio imaterial: novos instrumentos de preservação. *Cadernos do Lepaarq: Textos de Arqueologia, Antropologia e Patrimônio*. Pelotas: UFPel, v. 2, n. 3, 2005. p. 11-29.
- GALVÃO, Ana Maria LOPES, Eliane Marta. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. São Paulo, mar. 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000009200600100034&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 17 abr. 2011.
- JENKINS, Keith. *A História repensada*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- LEITE, Miriam Moreira. *Retratos de Família: leitura da fotografia histórica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

- LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 133- 161.
- MARTINS, Maria Cristina. Práticas de trabalho e produção de saberes no cotidiano de mulheres pescadoras. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa. n. 6. maio/ago 2008. p. 71 - 84.
- MOURA, Rogério; NETO, João Clemente de Souza; SILVA, Roberto (orgs.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SCHVAMBACH, Janaina. A fotografia como fonte de pesquisa e sua ficção documental. In: MICHELON, Francisca Ferreira; TAVARES, Francine Silveira (orgs.). *Fotografia e Memórias: Ensaio*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2008. p. 153-161.0
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SEVERO, Ricardo Gonçalves. *Catadores de Materiais Recicláveis da Cidade de Pelotas: Situações de Trabalho*. Pelotas: UFPEL, 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.
- VARA, Maria de Fátima Santos da. *Estratégias da população de baixa renda na produção do espaço urbano: o caso do Loteamento Ceval em Pelotas – RS*. Rio Grande: FURG, 2009. 107 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

IMAGENS DE 1ª COMUNHÃO, RECORTES DE UM RITO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO ACERVO FOTOGRÁFICO DO COLÉGIO FARROUPILHA DE PORTO ALEGRE/RS

Raphael Castanheira Scholl
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
raphascholl@gmail.com

O presente estudo tem por objetivo analisar uma série de imagens fotográficas, da década de 1950, pertencente ao acervo do Memorial *Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha*. Busca-se apreender desta série de fotografias de primeira comunhão, os referentes históricos relacionados ao rito católico da primeira eucaristia, bem como as práticas sociais ligadas à solenidade e os códigos de representação, entendidos a partir do conceito de *performance*. As fotografias de primeira comunhão cumpriam o objetivo de registrar a importância atribuída ao ato religioso que, demarcava, ainda, um rito de passagem da infância para a adolescência e da vida escolar, tornando-se, em si, um objeto de memória.

Palavras-chave: fotografia, cultura visual, memória, história da educação.

Introdução

Este estudo objetiva analisar uma série de imagens fotográficas, pertencentes ao acervo iconográfico do Memorial *Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha*¹, tendo como tema central, os registros fotográficos dos ritos de 1ª comunhão. A partir das coleções, compostas por fotografias de diversos temas relacionados à instituição escolar, foram localizadas doze séries fotográficas, correspondentes ao período compreendido entre os anos de 1958 e 1969, cuja temática era a celebração. Entre as séries, foi possível localizar uma pequena coleção de fotografias não datadas, mas, que, infere-se, desde uma breve análise visual do estilo das roupas dos retratados, possa ser da década de 1950, bem como outro conjunto de retratos individuais, aparentemente pertencentes a diversas décadas do século XX, de alunos e alunas da instituição, oferecidos como “lembrança de minha 1ª comunhão” à diretora da escola.

Tendo por objeto de análise a imagem fotográfica, observa-se a força imanente presente na fotografia, pois esta configura-se, desde sua invenção no século XIX e em sua rápida expansão no decorrer do século XX, como um registro abrangente da sociedade e um dispositivo enunciador do humano. O ato fotográfico sagra-se como prática social e a fotografia torna-se produto das práticas socioculturais dos indivíduos. Para Knauss (2006, p. 99) “a imagem pode ser caracterizada como expressão da diversidade social, exibindo a pluralidade humana”, onde, através da fotografia, se “faz

¹ O Memorial *De Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha* está localizado em Porto Alegre/RS, na Rua Carlos Huber, 425, Bairro Três Figueiras. O espaço foi fundado em 05 de junho de 2002 e mantém em seu acervo cadernos, documentos, álbuns, fotografias, objetos escolares, uniformes, instrumentos de laboratórios, atas, mobiliários que fazem parte da história do *Colégio Farroupilha* e de sua Mantenedora, a Associação Beneficente e Educacional (ABE) de 1858.

ver” e se “dá a ver” o cotidiano das elites e das classes operárias, do público e do privado, do masculino e do feminino e das diversas fases da vida, tornando possível a construção de um arquivo da vida, no registro imagético do momento inesquecível do passado que permanece através do ato fotográfico.

De acordo com Monteiro (2012, p. 14), “a fotografia é uma convenção do olhar e uma linguagem de representação e expressão de um olhar sobre o mundo”, e, deste modo, é possível compreender a imagem fotográfica como objeto sujeito as mais diversas interpretações e leituras, relacionando-se, portanto, ao contexto no qual são produzidas e circulam e nas impressões que causam ao olhar do espectador que as vê.

Em um primeiro momento, ao tomar como objeto de estudo, a imagem fotográfica, pensou-se em focar a análise nos retratos individuais de primeira comunhão, mas o fato de estes constituírem-se em elementos aleatórios, de períodos históricos distintos e de caráter não homogêneo diante dos conjuntos ordenados do acervo, ainda que não menos importantes dentro da coleção iconográfica, levou-se em consideração como objeto de análise, as séries fotográficas ordenadas, onde foi possível perceber o olhar do fotógrafo sobre o grupo de alunos e alunas, o caráter sequencial das imagens, formando, à primeira vista, “pequenos quadros”, em fragmentos visuais que registram um momento da vida dos indivíduos retratados, trazendo, em si, as representações de códigos e práticas que são pertencentes aos contextos sociais e culturais de uma determinada época.

Optou-se, neste estudo, abordar de forma específica a série de fotografias de 1958, formando-se um recorte, no qual, a partir de escolhas do pesquisador (aspectos da materialidade da foto - cor, luz, contraste, composição e *desenho* do conjunto), elegeu-se determinadas imagens (sub-série) que se revelaram mais representativas e potencialmente convenientes aos aspectos que se pretendeu abordar na análise.

Tomou-se como aporte de análise, as três premissas para a leitura crítica da imagem fotográfica, propostas no estudo de Mauad (2005), a saber: a noção de série/coleção, o princípio de intertextualidade e o trabalho transdisciplinar. A partir da noção de série/coleção, compreende-se a necessidade de não circunscrever a análise crítica sobre um único exemplar, necessitando, portanto, da formação de um conjunto de imagens em uma série (MAUAD, 2005, p. 139). A autora considera o princípio de intertextualidade como uma proposição intrínseca à leitura da fotografia como texto visual em relação a produção textual da cultura histórica, em que esta circula ou é produzida. Deste modo, estabelece-se uma interrelação entre dois polos, o visual e o textual, permitindo, através de um jogo de sobreposições entre as fontes imagéticas/visuais e textuais, uma interpretação crítica de maior acuidade sobre o objeto. Acerca da noção de trabalho transdisciplinar, infere-se a transformação e aproximação da História, a partir de um novo olhar documental desde a década de 1960, com diversos campos das Ciências Sociais, permitindo um diálogo entre as fontes e o desenvolvimento de novas questões e procedimentos teórico-metodológicos (MAUAD, 2005, p. 140).

A ideia de performance, aqui entendida como a pose do retratado, ou, ainda, da atitude do indivíduo representado na fotografia e da própria *mise-en-scène* que envolve a figura representada no retrato, configuram-se dois eixos: o atributo artificial e a construção ficcional (MARTINS-COSTA, 2006). Por atributo artificial, compreende-se a escolha estética do pacto entre fotógrafo e retratado, ao aproximarem-se, ambos, de um modelo estabelecido, atendendo às exigências convencionadas (a pausa, a tensão, o ato de

posar/metamorfosear-se) resultando em uma construção ficcional, pois, de acordo com a autora: “o resultado do conjunto dessas variáveis está condicionado por duas diretrizes - a vontade daquele que posa, ao expor sua interioridade captada como tal e a vontade do fotógrafo” (MARTINS-COSTA, 2006, p. 13-14).

A pose no retrato é o clímax da mise-en-scène fotográfica, pois traz em si, a competência técnica do fotógrafo e a performance do retratado, que, assumindo uma máscara social, faz-se representar através de uma escolha estética convencional (MAUAD, 2007, p. 191). Na imagem reproduzida abaixo, à guisa de ilustração, observa-se este retrato de 1ª comunhão da década de 1950, que segue o padrão estético típico deste tipo de objeto fotográfico desde o século XIX, e, é possível visualizar uma série de atributos imagéticos e elementos de composição concernentes ao tema, tais como: a pose das retratadas, em atitude de prece, de mãos postas, o terço, posicionadas de joelhos sobre o genuflexório, a indumentária adequada à ocasião (vestido, véu e grinalda, luvas, todos brancos), os vasos de lírios brancos ao fundo e a cenografia do estúdio (representada por uma pintura de cena religiosa, onde aparece a figura de Cristo, cercado de pequenos anjos entre nuvens) em interação com as retratadas, através de uma espécie de trompe-l'oeil², onde a imagem de Cristo, sugere em sua representação, a participação na cena, na atitude de estar dando a comunhão para as meninas.



Figura 1- Retrato de 1ª Comunhão de Maria Luiza e Maria Helena Scheffel [1953]

Fonte: Acervo do autor

² Efeito de pintura que visa essencialmente criar, mediante artifícios de perspectiva, a ilusão de objetos reais em relevo ou a realidade física das coisas (DUBOIS, 1993, p.144; ARGAN, p.423).

Na série fotográfica em questão, verificou-se mais a intenção do fotógrafo no registro da cerimônia, não configurando-se, portanto, nas fotografias que compõem a sequência, nenhum retrato individual, mas sim fotografias coletivas, que buscam fazer ver o grupo de alunos da escola. A ideia de performance, tal como o ato de posar para a câmera, no conjunto analisado, dissipa-se na intenção de captura do instantâneo do fotógrafo; não existindo posição estática ou pausa por parte dos retratados em relação a lente, mas o exato momento em que se registraram os momentos e movimentos durante a cerimônia.

1. O visível e o invisível das imagens ou “da materialidade e da subjetividade da fotografia”

A título de intróito acerca da materialidade e dos aspectos visíveis das imagens que foram analisadas, abordaremos as primeiras impressões sobre nosso objeto de estudo. O conjunto de imagens, compõem-se a partir de uma série de fotografias do ano de 1958, identificada em uma caixa (nº537), do arquivo do Colégio Farroupilha, pertencente a coleção do Memorial da instituição. As séries de imagens fotográficas encontram-se devidamente organizadas, de acordo com o seu ano de produção (quando identificado) e sub-divididas em temas, tais como: Homenagem, Turmas do Velho Casarão³, 1ª Comunhão, Festas e ainda outras diversas temáticas relacionadas ao cotidiano, práticas e celebrações próprias de uma instituição escolar.

A série em questão, identificada pelo número 7708, conforme inscrição à lápis, manuscrita no verso de cada uma das fotografias, foi sequenciada a partir de letras (p. ex. 7708-A, 7708-B), formando um conjunto de 18 fotos da celebração de primeira comunhão de uma turma de alunos de 1958. As imagens fotográficas, em preto e branco, em formato retangular (8 cm por 13 cm), foram produzidas pelo Studio Os 2⁴, conforme identificou-se através da impressão do timbre em alto relevo na face das fotografias e do

³ O Colégio Farroupilha foi fundado pela *Deutscher Hilfsverein* (Sociedade Beneficente Alemã), tendo sua origem no ano de 1886, quando foi instalada a *Knabenschule des Deutschen Hilfsverein* (Escola de Meninos da Sociedade Beneficente Alemã) nas dependências da Comunidade Evangélica de Porto Alegre. No ano de 1895, a escola passou a ocupar um prédio próprio, construído através de doações de sócios e beneméritos da *Deutscher Hilfsverein*, membros da colônia germânica da cidade e de subsídios do governo alemão, recebendo inclusive doações do Imperador Guilherme II. O prédio da escola situava-se na antiga Rua São Raphael (atual Avenida Alberto Bins), considerado importante logradouro da cidade, pois congregava o *Turner-Bund* (Sociedade Alemã de Ginástica), a escola alemã, as sedes das comunidades religiosas (católica e evangélica), casas de comércio e residências de membros da colônia germânica. Esse prédio que abrigou a escola de 1895 até o ano de 1962, obteve dos alunos o apelido de *Velho Casarão* (TELLES, 1974).

⁴ O *Studio Os 2* foi considerado um dos mais prestigiados estabelecimentos da cidade de Porto Alegre entre as décadas de 1930 e 1940. Localizado na Rua dos Andradas (Rua da Praia), era uma mescla de *atelier* fotográfico, casa de molduras e galeria de arte, produzindo fotos, cartões postais e álbuns artísticos de vistas do Rio Grande do Sul. Entre suas principais produções destacam-se as imagens fotográficas que ilustram o álbum comemorativo ao bicentenário de Porto Alegre (1940) e imagens da enchente de 1941. O *Studio Os 2* foi fundado na década de 1930 por Wolfdietrich Wickert e Ed Keffel, ambos fotógrafos alemães radicados em Porto Alegre. Em período posterior, com ida de Ed Keffel, em 1946 (quando ocupava o posto de principal fotógrafo da *Revista do Globo* e seu auxiliar de laboratório, Flávio Damm assume seu lugar), para o Rio de Janeiro, onde passa a ser repórter fotográfico da revista *O Cruzeiro*, Álvaro Pereira passa a integrar a sociedade com Wolfdietrich Wickert. O *Studio Os 2* consta como verbete no *Dicionário de Artes Plásticas no Rio Grande do Sul* (ROSA; PRESSER, 1997) e, conforme Carvalho (2001, p.232) “era o melhor da cidade, tal excelência técnica do trabalho”. Dada sua importância no panorama histórico da fotografia no RS, consideramos o *Studio Os 2*, um tema merecedor de pesquisas mais aprofundadas que pretende-se efetuar a partir dos dados colhidos neste estudo.

carimbo no verso. Foram localizadas no acervo do Colégio Farroupilha, outras séries fotográficas produzidas pelo Studio Os 2, principalmente durante as décadas de 1950 e 1960, que retratam diversos momentos da vida escolar da instituição (fotos de turmas, celebrações, festividades escolares e apresentações artísticas de alunos). Esta relação estabelecida entre o Colégio Farroupilha com a produção fotográfica e a preferência pelo Studio Os 2, que nos causa uma impressão de permanência, possivelmente resulta do fato de um dos proprietários do atelier, o senhor Wolfdietrich Wickert, ser um reconhecido membro atuante na sociedade alemã de Porto Alegre e pai de dois alunos da escola na década de 1950.

Neste estudo, portanto, buscou-se apreender através da análise desta série de fotografias, os referentes históricos relacionados ao ritual católico da primeira comunhão, bem como perceber as práticas sociais ligadas à solenidade e os códigos de representação (postura, indumentária, objetos) presentes nas fotografias, entendidos a partir do conceito de performance.

A temática da primeira comunhão foi motivo recorrente na pintura de gênero das escolas românticas francesas e inglesas no século XIX. Com o surgimento da fotografia e sua rápida expansão técnica e social, o tema da primeira comunhão também passou a figurar dentro do amplo universo do retrato fotográfico, encontrando-se desde o século XIX, fotografias de crianças trajadas com as indumentárias e atributos próprios da celebração. Porém, observa-se que estes retratos, geralmente onde figuravam um ou dois retratados (irmãos, primos ou algum familiar próximo) são produtos de uma prática privada, de fotografias produzidas em estúdios e a sua circulação restringia-se aos âmbitos familiares e domésticos, onde estes retratos faziam parte dos álbuns privados e tornavam-se objetos de lembrança, quando eram oferecidos como uma recordação do retratado e, por conseguinte, deste momento de sua vida, trazendo inscrições manuscritas de dedicatórias afetivas à pessoas da família ou pertencentes ao círculo social do retratado.

2. Imagens sobre a primeira comunhão

O cristianismo, em sua origem, pode sugerir, de per si, uma própria divisão a partir de duas naturezas aparentemente inconciliáveis, pois, conforme Lebrun (2009): “é ao mesmo tempo uma religião eminentemente pessoal, que chama cada indivíduo à conversão, à fé e à salvação, e uma religião coletiva, apoiada em uma igreja” (p. 76). Os atos religiosos constituem-se, a partir, de práticas pessoais (as orações individuais, as devoções particulares, meditações, os exames de consciência, a confissão etc.) e de práticas comunitárias, tais como a assistência da missa dominical, a confissão individual e a comunhão anual. O ritual de primeira comunhão, como ato coletivo e revestido de solenidade, foi introduzido na França, ao final do século XVIII, por religiosos jesuítas, expandido-se para outros países, durante o século XIX, após a Revolução Francesa.

Até finais do século XIX, a preparação para a primeira comunhão era, em geral, prorrogada até a adolescência, de forma a garantir que o comungante estivesse plenamente alfabetizado, instruído na religião, através dos ensinamentos ministrados na catequese e escolas dominicais e nas leituras próprias do catecismo e da História Sagrada e, contasse, ainda, com as devidas disposições espirituais para o rito. O papa Pio X, ainda quando bispo de Mântua (posteriormente Cardeal Patriarca de Veneza),

defendia que as crianças deviam comungar logo que pudessem ter a mínima noção do que iam receber, mesmo que o resto de sua formação seguisse depois. Posteriormente, Pio X, ao assumir o governo da Igreja, com o decreto de 8 de agosto 1910 (*Quam singulari Christus amore*) liberou definitivamente e recomendou a primeira comunhão a partir dos sete anos, ou mesmo antes, a critério dos párocos (MARTIN-FUGIER, 2009, p. 234).

Deste modo, a primeira comunhão⁵ que era um rito próprio da pré-adolescência/adolescência passa a ser vinculada à infância. É certo que não pretende-se, pelo exíguo espaço, um aprofundamento acerca do ritual, mas convém que se traga ao estudo, uma própria contextualização da cerimônia na cidade de Porto Alegre, entre os anos de 1940 e 1950. Segundo o manual Cecília (1955, p. 361-373), a cerimônia de primeira comunhão, conforme o uso em Porto Alegre, constava em várias partes. Destacamos abaixo, uma síntese do cerimonial litúrgico próprio para a data:

MANHÃ:

1. As crianças eram recebidas na porta da igreja pelo sacerdote, onde recebiam uma bênção solene, eram aspergidas com água benta e entravam em procissão na igreja.
2. O sacerdote se dirigia às crianças numa breve alocução, e recebia delas a profissão de fé e a renovação das promessas do batismo, feitas tendo cada criança uma vela acesa na mão. Essa vela em geral era decorada e trazia um laço de fita branca. Depois dos votos, o celebrante podia dizer mais algumas palavras e as crianças entoavam o cântico Prometi no meu Santo Batismo. Começava aí a Missa, com participação das crianças cantando.
3. À hora da comunhão, as crianças comungavam em primeiro lugar (ajoelhadas em fila, na balaustrada de comunhão, que era especialmente ornamentada para a ocasião).

TARDE (ou, conforme as circunstâncias, logo após o fim da Missa):

1. As crianças comungantes compareciam diante do altar para a consagração ao Sagrado Coração de Jesus e a Nossa Senhora (ou, conforme o costume, somente a Nossa Senhora diante do altar dela). Se a cerimônia acontecesse à tarde, a consagração seria seguida da exposição e de bênção solene com o Santíssimo Sacramento.

Era costume, conforme depoimento colhido informalmente, após a Missa de primeira comunhão, (considerando que as crianças estavam em jejum), servirem um lauto café ou chocalatada no salão paroquial, na escola ou nas residências das famílias. Para Mauad (2008, p. 121) “os ritos da vida religiosa católica pontuam a trajetória das famílias, dos distintos grupos da sociedade brasileira de maneira diferenciada ao longo do tempo” e os ritos religiosos transmutam-se em eventos sociais, revestidos de relevante investimento simbólico. A celebração de primeira comunhão, acontecia acompanhada de uma série de significações, na materialização de atributos que contribuíam no fortalecimento do simbolismo do rito, como as velas decoradas que os comungantes carregavam, as braçadeiras de cetim branco que os meninos ostentavam, os terços, missais e véus das meninas, nos retratos dos comungantes e nos “santinhos”, registros impressos, onde

⁵ A primeira comunhão ou comunhão privada, era celebrada no primeiro domingo após a Páscoa (chamado *Pascoela* ou *Domingo de Quasímodo*) e constituía-se na ocasião em que meninos e meninas comungavam pela primeira vez, renovando neste ato, as promessas cristãs feitas no batismo. (SCHÜLLER, 2002, p. 389).

figuravam imagens sacras ou de caráter piedoso, alusivas a Eucaristia, que eram distribuídos como uma lembrança do evento aos participantes, familiares e amigos.

Na imagem abaixo, observa-se o momento de entrada na igreja para a cerimônia; em primeiro plano, um cortejo de meninas vestidas de anjos, portando ramos açucenas brancas (símbolo da fé e da pureza) e, ao fundo, em segundo plano, o sacerdote precedido por coroinhas. Ainda observamos parte da assistência, composta por mulheres, meninas e meninos. Os aspectos materiais da fotografia, nos revelam um jogo de contrastes de claro-escuro que permitem observar com alguma nitidez determinados detalhes que compõem a cena. Percebe-se, mesmo no aspecto mais difuso do terceiro plano, o interior do templo decorado com flâmulas e faixas de tecido possivelmente alusivos ao símbolo e as cores do Colégio Farroupilha, denotando que, para além da cerimônia religiosa, também esta se constituía em uma celebração escolar. No segundo plano, a assistência em pé, à esquerda, observa com atenção ao cortejo, porém, se faz notar, em primeiro plano, o olhar atento de uma menina, que olha para o fotógrafo, denotando o caráter de instantâneo do ato fotográfico.



Figura 2 - Fotografia nº 7708A - Cortejo de entrada para a cerimônia de 1ª Comunhão, Igreja São José, Porto Alegre/RS (1958) Fonte: Acervo do Memorial De Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha.

Através da imagem fotográfica, pode-se, ainda, observar o interior da Igreja São José, onde ocorreu a cerimônia. O templo católico, inaugurado em 1922, localiza-se na atual Avenida Alberto Bins (antiga Rua São Raphael) e foi projetado pelo engenheiro-

arquiteto Joseph Franz Seraph Lutzenberger, sendo este seu primeiro projeto individual na cidade de Porto Alegre, onde destaca-se nas linhas arquitetônicas e decorativas do exterior e interior da igreja, a solidez geométrica e o uso de ornatos de inspiração eclética e de estilo art-déco (BAPTISTA, 2007). A partir da constatação da cerimônia ter acontecido na Igreja São José, e esta pertencer a comunidade alemã⁶ de Porto Alegre, pode-se inferir a relação estabelecida entre a comunidade religiosa e o Colégio Farroupilha, promovendo desta forma, uma interação entre os lócus da sociedade germânica da cidade, que localizavam-se, em sua maioria, na Rua de São Raphael e adjacências.



Figura 3 - Fotografia nº 7708L- Grupo de alunas comungantes durante a missa, Igreja São José Porto Alegre/RS (1958) Fonte: Acervo do Memorial De Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha.

⁶ A *Igreja São José* (“dita dos alemães”) foi construída pelos imigrantes alemães de fé católica, que desde o século XIX, se estabeleceram no centro urbano de Porto Alegre. Inicialmente, na segunda metade do século XIX, os imigrantes alemães não dispoñdo de uma igreja própria, realizavam suas missas e devoções na *Igreja de Nossa Senhora do Rosário*, construída e mantida por irmandades religiosas de origem luso-açoriana e africana. Por divergências ocorridas entre as comunidades, em 1871, foi criada a *Comunidade de São José dos Alemães* e fundada uma capela dedicada ao culto de São José, que inicialmente localizou-se na Rua Bragança (atual Rua Marechal Floriano), posteriormente transferida para a Rua São Raphael (hoje Av. Alberto Bins), em 1913, onde erigiu-se o prédio projetado por Joseph Lutzenberger, inaugurado em 1922 (AMSTAD, 1981; GERTZ, 2002).



Figura 4 - Fotografia nº 7708N - Grupo de alunos comungantes durante a missa, Igreja São José Porto Alegre/RS (1958) Fonte: Acervo do Memorial De Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha.

As duas fotografias, reproduzidas na página acima, nos atestam o instantâneo do ato fotográfico, a intenção do fotógrafo em registrar o momento. Na Figura 3, mostra-se o grupo de meninas, em parte atentas a cerimônia e outras, demonstram um olhar curioso ao dirigirem seus olhares para a câmera fotográfica. A fotografia desperta a atenção para a uniformidade de seu conjunto; o primeiro plano é dominado pelo grupo de meninas, trajadas de branco e ajoelhadas nos bancos, em atitude de prece e atenção, muito mais propriamente que de uma héxis corporal de meditação. Ainda, na Figura 3, o segundo plano é obscurecido, supõe-se por uma questão relacionada a parca iluminação do interior do templo e aos recursos técnicos do fotógrafo, mas destaca-se, neste plano de fundo, a presença contrastante de duas religiosas, sobriamente trajadas em hábitos escuros, entre o grupo de senhoras da assistência, elegantemente vestidas e portando chapéus e véus, conforme a etiqueta exigida na época para a toilette feminina, onde deveriam manter a cabeça coberta dentro da igreja⁷.

Na Figura 4, observa-se o grupo de meninos, mais atentos à lente do fotógrafo, revelando-se olhares curiosos em direção da câmera fotográfica. Nota-se, ainda, a questão da uniformidade, presente no uso do uniforme escolar por parte do grupo masculino de alunos, utilizado como símbolo de pertencimento aos corpus da instituição e como objeto próprio da cultura escolar em que estavam inseridos. Através da fotografia, percebe-se pela postura e pelo uso do uniforme escolar, a ideia de artefato e dispositivo, fundamentais para a manutenção da disciplina física e simbólica do grupo (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

⁷ O uso de véus, mantilhas ou chapéus pelas mulheres, durante sua permanência ou assistência aos ritos religiosos da igreja católica é resquício de uma tradição secular judaico-cristã, quando as mulheres eram obrigadas a esconder totalmente os cabelos durante as cerimônias religiosas, devido a conotação erótica e simbólica dos cabelos. Ainda, existiu uma certa etiqueta em relação às cores dos véus e mantilhas, em geral confeccionados em tecidos leves e transparentes, como seda, musseline, filó, tule, acrescidos de bordados ou também feitos de rendas de diversas qualidades, sendo a cor branca admitida para as meninas, moças, mulheres solteiras e “*Filhas de Maria*” (moças pertencentes a *Pia União das Filhas de Maria*), para as mulheres casadas, era utilizado o cinza, azul-marinho e para as viúvas, o véu ou mantilha de cor preta (N. do A).

Ainda, a partir da exposição das fotografias acima destacadas, observou-se a clara divisão de sexos, representada na disposição dos grupos de alunos, estando os meninos localizados em lado separado das meninas. Esta questão é clara, por um costume da época, existia uma divisão espacial por sexo no interior dos templos católicos e durante as cerimônias litúrgicas. Pode-se observar, nas figuras abaixo, que, ainda, durante o momento da comunhão, permanecia a divisão entre meninos e meninas.



Figuras 5 e 6 - Fotografia nº 7708K e nº7708Q - Grupos de alunas e alunos após a comunhão, Igreja São José Porto Alegre/RS (1958) Fonte: Acervo do Memorial De Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha.

A partir das imagens destacadas acima, evidencia-se a divisão entre os grupos de alunos comungantes, tendo durante a cerimônia, possivelmente, a precedência do grupo feminino na comunhão em relação ao grupo masculino, supondo-se pela número de série sequencial das fotografias. Nota-se ainda a decoração do interior do templo, onde é possível ver o altar-mor e o nicho central com a imagem de São José profusamente decorados com velas e flores, contribuindo não somente para a cenografia das imagens fotográficas, mas atestando o caráter de extrema solenidade e de festividade da cerimônia de primeira comunhão.

Conclusão

Diante do exposto, tomou-se este estudo, nesta breve análise aqui desenvolvida, antes um esboço de uma minuciosa pesquisa a ser desenvolvida, do que um trabalho finalizado. Não se pretendeu esgotar as infinitas leituras e interpretações que estas séries de fotografias e a própria temática nos oferecem, mas expor, a partir das premissas aplicadas (noção de série/coleção, o princípio de intertextualidade e o trabalho transdisciplinar) uma leitura histórica, a partir destes fragmentos visuais, de um ritual católico e de sua imbricação com a cultura escolar, pois a preparação para a primeira comunhão, dava-se a partir das aulas de religião ministradas na escola, onde, tal conjunto de práticas, inscrevem-se como marcas de formação do sujeito e atuam como momentos

de passagem de uma fase da vida social.

Para Mauad (2008), as fotografias das cerimônias da vida religiosa católica/burguesa no Brasil, entre os séculos XIX e XX, cumprem “um importante papel na construção das representações sociais de comportamentos da sociedade” (p. 139). Deste modo, ao traçarmos esta análise, buscamos na leitura das imagens fotográficas, os traços e indícios de uma práticas religiosa, cultural e social que se interpenetra entre o público e o privado e entre o individual e o coletivo.

Certamente esta trabalho não se encerra, mas abre-se para muitas outras análises, diante das outras séries fotográficas que compreendem o período de uma década (1958-1969), permitindo, posteriormente uma avaliação de câmbios e permanências das práticas religiosas e da temática da primeira comunhão, em especial.

Referências

- ARGAN, G.C. **História da Arte Italiana**. De Giotto a Leonardo. Vol. 2. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- AMSTAD, Teodoro. **Memórias autobiográficas**. São Leopoldo: UNISINOS, 1981.
- BAPTISTA, Maria Teresa Paes Barreto. **José Lutzenberger no Rio Grande Do Sul: Arquitetura, Ensino E Pintura (1920-1951)**. 2007. 51 f. Monografia (Graduação em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BENJAMIN, Walter. **Pequena História da Fotografia**. In: KOTHE, Flávio R. (Org.). **Walter Benjamin. Sociologia**. São Paulo: Ática, 1991.
- CALDAS, Felipe Bernardes. **O mercado da arte em Porto Alegre: um estudo sobre a Galeria Arte & Fato**. 2011. 236 f. Monografia (Bacharelado em Artes Visuais) - Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- CARVALHO, Luiz Maklouf. **Cobras criadas - David Nasser e O Cruzeiro**. São Paulo: Editora Senac, 2001.
- CECÍLIA** - Manual de Cânticos e Orações para uso da Arquidiocese de Porto Alegre. 4ª ed. Porto Alegre: Selbach, 1955.
- DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papyrus, 1993.
- GERTZ, René. **O aviador e o carroceiro: política, etnia e religião no Rio Grande do Sul dos anos 1920**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- KNAUSS, Paulo. **O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual**. **ArtCultura** - Revista do Instituto de História da UFU, v. 8, nº 12, Uberlândia, p.97-115, 2006.
- LEBRUN, François. **As reformas: devoções comunitárias e piedade pessoal**. In: CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada v. 3. Da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- LEFEBVRE, Gaspar. **Missal quotidiano e vespéral**. Bruges, Desclée de Brouwer, 1955.
- MARTIN-FUGIER, Anne. **Os ritos da vida privada burguesa**. In: PERROT, Michelle (Org.). **História da vida privada v. 4. Da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- MARTINS-COSTA, Helena. **Através do silêncio**. 2006. 84 f. Dissertação (Mestrado em Artes Plásticas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MAUAD, Ana Maria. Imagens de passagem: fotografia e os ritos da vida católica da elite brasileira, 1850-1950. In: **VIII encontro Regional da ANPUH**, 1998, Vassouras. Caderno de resumos. Rio de Janeiro : Anpuh/RJ, 1998. v. 1. p. 47.

MAUAD, Ana M. Na Mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 1, n. 13, p. 133-176, 2005.

MAUAD, Ana Maria. Imagem e auto-imagem no Segundo Reinado. In: NOVAIS, Fernando A.; ALENCASTRO, Luiz Felipe de. (Org). **História da vida privada no Brasil 2: Império - a corte e a modernidade social**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MAUAD, Ana Maria. **Poses e Flagrantes: ensaios sobre história e fotografias**. Niterói: EDUFF, 2008.

MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual**: Paidós Ibérica, Barcelona, 2003.

MONTEIRO, Charles (Org). **Fotografia, História e Cultura Visual**: pesquisas recentes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

PERSICHETTI, Simonetta; TRIGO, Thales (Org). **Flávio Damm**: Coleção Senac de Fotografia, n. 17. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

SCHÜLLER, Arnaldo. **Dicionário enciclopédico de Teologia**. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

TELLES, Leandro. **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha 1858/1974**. Porto Alegre: Associação Beneficente e Educacional de 1858 -Oficinas Gráficas da Livraria do Globo, 1974.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº 6, 1992.

**IMPRESSÕES, IDEIAS E MEMÓRIAS ESCOLARES CONSTRUÍDAS
A PARTIR DE UM EXERCÍCIO DE VER E OLHAR IMAGENS, RECORDAR
E EVOCAR LEMBRANÇAS: MEDIAÇÃO COM MEMÓRIAS
PINTADAS DE FLÁVIO SCHOLLES**

Andréa Cristina Baum Schneck
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
teiaschneck@yahoo.com.br

Resumo

A compreensão da dimensão educativa de imagens do artista Flávio Scholles, tomadas como mediação de narrativas, permitiu a evocação de memórias individuais e coletivas de diferentes sujeitos do Vale dos Rios dos Sinos relativas à educação-escolarização/ educação formal, valores e sociabilidades. A pesquisa assentou-se no fato de que as imagens não possuem sentido em si mesmas, não são meras representações, constituem-se em documentos para o campo da História da Educação. Fez-se acompanhar das reflexões de Ecléa Bosi, Antoinette Errante, Alberto Manguel, Ulpiano Meneses, Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos, entre outros.

Palavras-chave: memórias, imagens, representações.

Introdução

Tomando as obras do artista Flávio Scholles¹, como privilegiados canais do fluxo da memória de sujeitos da Região do Vale dos Sinos/RS, consideradas elas mesmas narrativas de memórias individuais e de seu grupo de pertencimento, trago alguns fragmentos de pensamento voltados a espaços, tempos e sociabilidades escolares. Trata-se de um recorte da dissertação defendida em 2009 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha da História da Educação, em cuja investigação examinei as complexas relações entre memória e imagem, detendo-me na análise dessas relações a partir das obras de pintura deste artista gaúcho, que desde 1976 desenvolve um trabalho artístico de cunho biográfico, podendo ser considerado um guardião de memórias, um narrador e construtor de arquivos.

A problemática e os objetivos da pesquisa acadêmica assentaram-se em discutir em que medida as pinturas do artista constituem-se em evocadores de memórias individuais e coletivas, indagando se os sujeitos se reconheciam nas imagens por ele produzidas, quais conteúdos manifestavam em suas narrativas, sobre si mesmos e sobre seus grupos de pertencimento. Elenquei os significados atribuídos pelos espectadores no exercício de rememorar, observando atentamente o potencial e a dimensão educativa dessas imagens, investigando a relação imagens X memórias, atentando aos objetos que acabam por ancorar a construção da memória e não a mera reconstituição do vivido,

¹ Artista plástico da Região do Vale dos Sinos, POA/RS. Site do artista: www.fscholles.com.br

considerando que as experiências cotidianas constituem a malha espaço-temporal da vida social que acabam manifestando vários temas.

Neste artigo socializo algumas das evocações decorrentes da mediação com as imagens em relação ao tema “Educação”, pois muitas foram as lembranças escolares expressas, os rituais e rotinas, regras e valores. Chamo atenção para a metodologia qualitativa e participativa utilizada envolvendo vários narradores na mediação com um corpus restrito de seis imagens, seguindo critérios explicitados nos “Modos de tramar”. Na estética do texto aproprio-me da metáfora do tecelão, e neste sentido convido o leitor a tecer também a sua reflexão a partir desta problemática tomando as imagens evocadoras como um intertexto, fontes, não meras ilustrações.

Primeiras tessituras

Como arte-educadora e gestora cultural, realizei a pesquisa tentando contemplar uma problemática de valia para a indagação histórica, especialmente a História da Educação. Frequentemente me pergunto: Quais as relações que se estabelecem entre imagens produzidas pela arte e memórias, entre o ver e o lembrar? Quais as contribuições para a produção científica?

Passei a refletir sobre as questões relativas às narrativas de identidade como reveladoras de idéias, fatos, símbolos de indivíduos e grupos, que podem ser elucidadas de diferentes formas. Arte e imagem são campos suscetíveis a estas questões. A problemática do sujeito contemporâneo, e, o tema da memória tem afetado minha prática, uma vez que a cada dia me deparo com questões relativas às identidades dos diferentes grupos étnicos junto aos quais eu atuo, e frente à necessidade e a importância de valorizar e preservar as reminiscências. A importância não está nos objetos em si, mas naquilo que suscitam e indiciam, acabando por se constituírem como documentos históricos investidos das diferentes subjetividades. Os conceitos de arte/imagem e memória tem sido alvo de poucos estudos no campo da História da Educação. Imagens, por vezes, aparecem apenas como recursos e ilustrações no campo da história, dificilmente como objeto investigativo imbricado com a memória.

Modos de tramar

A proposta metodológica utilizada rompeu com concepções tradicionais de investigação em História da Educação, propondo uma discussão mais contemporânea sobre a intersecção entre arte/imagem e memória. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que integrou narrativas de memórias produzidas em entrevistas individuais e um grupo de conversação, iniciadas em novembro de 2008, cuja análise foi sendo tecida a partir da metade de 2009, constituindo-se em documentos importantes para discussão da problemática da investigação, resultando na Dissertação de Mestrado defendida e aprovada no mesmo ano.

Na escolha da metodologia defini os sujeitos a quem escutar na pesquisa, como realizá-la, que relações estabelecer com os sujeitos, onde gostaria de chegar ou seguir, o que priorizar. Delineando o design metodológico senti a necessidade de realizar uma profunda imersão na vida e obra do artista, cada novo dado foi configurando um novo documento. A investigação colheu narrativas de vida de diferentes sujeitos da região do

Vale dos Sinos², seis escolhidos para as entrevistas individuais e onze para um grupo de conversação. As narrativas seguiram mediadas pelas imagens, sem qualquer questionário pré-estabelecido, já que intencionava justamente exercícios de ver para lembrar. Os critérios: a) ter entre 40 a 75 anos, tomando como referência a idade do artista que hoje está com 60 anos; b) sujeitos com vivências ou experiências similares as do artista; c) a variação de gênero, pois homens e mulheres desempenhavam importantes papéis na colônia.

As entrevistas com os seis narradores ocorreram em encontros individuais e dias alternados, estabelecidos com cada um conforme suas possibilidades, tendo sido realizada apenas uma entrevista com cada um. O grupo de conversação reuniu-se duas vezes. As entrevistas individuais foram analisadas e comparadas com as falas do grupo, e ambas as modalidades permitiram a evocação de memórias individuais e coletivas. A utilização da técnica da gravação e a posterior transcrição foram autorizadas pelos entrevistados, salientando que muitos dos quais falaram no dialeto alemão.³ Foi imprescindível instalar um processo de comunicação e de deslocamento da linguagem, atentando para a criação de uma ponte interpessoal entre a pesquisadora e os entrevistados, como sugere Antoinette Errante (2000).

Um corpus restrito de seis pinturas/imagens, produzidas em diferentes momentos dos últimos 37 anos de trabalho do artista, representativas dos quatro eixos temáticos que abrange em suas produções: Colônia, Êxodo, Cidade e Origens (organização feita pelo próprio artista na década de 1990), foram eleitas para a mediação das falas segundo alguns critérios: o conhecimento das obras mais expressivas e da circulação destas imagens, a observação e a inserção de figuras humanas, bem como de objetos característicos e típicos do contexto da colônia, temas e cenários, elementos visuais comuns ao cotidiano das pessoas que vivem no interior, buscando uma aproximação com o contexto histórico e geográfico dos narradores de modo que pudessem se relacionar com maior espontaneidade com as obras.

As obras evocadoras e as narrativas



Colheita de Batatas
230cm x 100cm



Família
120cm x 90cm



Sapataria
100cm x 180cm

² Participaram moradores de: São José do Herval / Morro Reuter- terra natal do artista, de Dois Irmãos, de Ivoti, de Lindolfo Collor e de Novo Hamburgo.

³ Permite o uso deste dialeto por ser um facilitador na comunicação de muitos depoentes.



Despedaçamento Familiar
100cm x 130cm



Rebarbas Urbanas
100cm X 130 cm



Retalhos
70cm X 70cm

As três primeiras obras escolhidas são do eixo Colônia: a primeira intitula-se “Colheita de Batatas”, uma alusão ao crescimento econômico de São José do Herval-terra natal do artista; a segunda imagem denomina-se “Família”, integra os membros da mesma num formato circular sugerindo uma relação harmônica entre os personagens; a terceira é “Sapataria”, onde a família está inserida na economia coureiro-calçadista que se expande no Vale dos Sinos na década de 60 e 70. A quarta obra, “Despedaçamento Familiar” do eixo Êxodo, identifica-se com o estilo de Picasso, as figuras humanas são repuxadas e distorcidas, enfatizando a situação de desconforto dos sujeitos frente às mudanças radicais que surgem. A quinta imagem, do eixo Cidade, denomina-se “Rebarbas Urbanas”, traduz em sua composição a precariedade das moradias que as pessoas do interior empobrecidas passam a erguer. A última imagem selecionada intitula-se “Retalhos”, pertence ao eixo Origens, uma série mais abstrata do ponto de vista figurativo.

Os seis entrevistados tiveram cada um, a seu modo, uma relação diferente frente às imagens que foram sendo apresentadas uma a uma. Alguns conheciam o artista e suas obras, outros tiveram o primeiro contato com as imagens no evento da própria entrevista. Todos foram reagindo, diferentemente, à proposta do trabalho, evocando memórias singulares, alguns valorizando mais as recordações, outros a necessidade de se manterem ligados ao presente e à atualidade. O que deflagrou as falas foram as impressões, idéias e memórias que surgiram a partir do exercício de ver e olhar imagens, recordar e evocar lembranças, variando de acordo com as vivências pessoais. Evidenciou-se a facilidade que alguns tiveram para dar voz às lembranças, deixando-se conduzir pelo imaginário, desencadeado pelas imagens. Outros racionalizaram mais, preocuparam-se com os significados atribuídos pelo artista, em detrimento dos seus próprios, o que resultou no uso de algumas perguntas exploratórias mais específicas por parte da pesquisadora, sobre o que viam nas imagens.

Os temas que compareceram com mais frequência para todos os depoentes relacionaram-se à família, ao trabalho, à educação, a outras atividades ou lazer, a lugares e cidades, em geral mesclados entre si ou abordados em diferentes momentos das entrevistas. Tal constatação decorreu da elaboração de uma sistematização dos achados em quadros-síntese⁴ das falas de cada entrevistado, bem como do grupo, que

⁴Os vários quadros-síntese estão nos anexos da Dissertação “Imagens Pintadas de Flávio Scholles: evocadores de memórias e histórias de vida” - UFRGS/2009.

contrastadas umas com as outras, embasaram a análise reflexiva em relação aos temas recorrentes.

Fios e teares

As muitas temáticas, diálogos e problematizações voltadas à re-significação do passado e à busca constante por um lugar de permanências, motivaram para este estudo no campo da História da Educação, só foi possível graças à imersão num amplo corpus teórico, do qual apresento alguns recortes.

Ao me inteirar dos estudos de Jean Jacques Rosseau (1750) verificando suas contribuições para o campo da História da Educação, acabei revendo o que diz sobre a invenção das artes como algo necessário para forçar o gênero humano ao trabalho, pois afirma que à medida que as idéias e sentimentos se sucediam, o espírito e o coração se aperfeiçoavam, o humano se domesticava, as ligações estendiam-se e os laços se estreitavam. Temia porém que as artes fossem apenas modelos escravizantes para a sociedade sem servirem para a liberdade do homem. Em seu Discurso sobre as Ciências e as Artes disse:

Nossos jardins são ornados de estátuas e nossas galerias de quadros. Que pensais que representam essas obras-primas de arte expostas à admiração pública? Os defensores da pátria? ou esses homens ainda maiores que a enriqueceram com suas virtudes? Não. São imagens de todos os desvarios do coração e da razão, tiradas cuidadosamente da antiga mitologia e apresentadas oportunamente à curiosidade dos nossos filhos, sem dúvida a fim de que tenham sob os olhos modelos de más ações, antes mesmo de saberem ler.

Rousseau empresta um significado político ao patrocínio da artes sufocando o sentimento da liberdade original em prol da idéia de "povo civilizado". Ao discorrer sobre a relação imagens e memórias pauto a estratégia metodológica justamente na liberdade dos sujeitos para narrarem-se, percebo a obra do artista como fruto da sua necessidade de expressão e comunicação, frente às muitas inquietações do seu tempo e do lugar de que fala. A arte permite re-significações e o trabalho com a memória como um fenômeno em que o corpo, o pensamento, as ações, e fatos se somam numa trama complexa, tendo uma função decisiva na existência, permitindo a relação do corpo presente com o passado, interferindo no curso das representações de cada tempo como bem lembra Ecléa Bosi (1983).

Imagens, por vezes, aparecem como recursos e ilustrações no campo da história, mas dificilmente como objeto investigativo imbricado com a memória. Alberto Manguel (2001) atribui um caráter temporal à narrativa que se constrói num campo amplo de circunstâncias em que palavras e imagens traduzem experiências do mundo. Michel de Certeau (2002) leva a pensar que precisamos estar atentos ao olhar que é instaurado pelas imagens no cotidiano, com vistas a pensar sobre modos de ser, pertencimentos e relações. Novas linguagens possibilitam que as narrativas visuais e a transmissão do conhecimento sejam um diferencial em tempos de massificação e globalização. Novas posturas conceituais dissolvem dicotomias obsoletas, demarcações seguras e duradouras. A integração entre o rigor científico e a expressão da criatividade, possibilita

um olhar sobre a plasticidade da memória, pois narrativas revelam-se tessituras densas na labuta da memória.

O mapeamento de uma gama variada de autores que tematizam o conceito de memória⁵, possibilitou ampliar a visão sobre os complexos processos de construção da memória, percebendo que neste âmbito ainda são pouco discutidas as imbricações arte & imagem & memória no campo da História da Educação conforme reforça a investigação junto ao Banco de Teses da CAPES, a partir de 2003⁶. Edison Luiz Saturnino (2003)⁷, em seu Projeto para Dissertação de Mestrado intitulada “Imagens em Circulação: produzindo modos de ver, lembrar e narrar”, aponta para a relevância de estudos sobre imagem e memória, mostrando que é na década de 90 que inúmeros questionamentos sobre o assunto se tornaram mais evidentes. A produção dos modos de ver, de lembrar e narrar, o papel social dos artistas, a crescente expansão da educação estética e visual, o uso das imagens na contemporaneidade e a preocupação cada vez maior com a mudança educativa foram alguns dos aspectos que nortearam as leituras em relação à arte e imagem. A raridade do objeto, a abordagem que teve como foco as pinturas do artista Flávio Scholles, ressaltou a pertinência da investigação.

É grande o poder das imagens no que diz respeito à representação de fatos históricos, ou a materialização de formas de viver. Contudo, na contemporaneidade, a arte diluiu-se na vida e revela também aspectos ocultos da sociedade, há uma reconceitualização da arte como presença e não apenas como representação. Alberto Manguel (2001) se refere à possibilidade de leitura de uma obra como algo mediado por conhecimentos, experiências e múltiplas subjetividades, feitas de interpretações nem sempre compreendidas, já que não há uma única verdade que possa determinar o processo de leitura de imagens, nem a imagem como narrativa. Roger Chartier(2001), chama atenção para as capacidades inventivas dos indivíduos e das comunidades, afirmando que as produções estéticas são inscritas no campo dos possíveis que as tornam pensáveis e comunicáveis, as obras não possuem um sentido estável e congelado, são plurais e móveis. Para ele o espectador é aquele que olha a imagem, dela se apropria, e assim recria significados para o que vê.

A partir do século XX há uma ruptura quase definitiva com a forma de ver e valorizar o passado, a crescente aceleração fragiliza progressivamente o elo de ligação entre os diferentes tempos. A sociedade capitalista destrói muitos suportes materiais da memória, bloqueando os caminhos da lembrança, arrancando marcos e apagando os rastros, como chama atenção Ecléa Bosi (1983). Não se trata de refletir somente sobre a destruição dos lugares de memória, e sim de atentar também para a destruição das identidades e memórias coletivas. (STEPHANOU, 1998). Ecléa Bosi (2003), diz que recontar é sempre

⁵Mapeamento possível a partir das disciplinas “Memória e História Oral na Pesquisa em Educação” e “Narrativas de Memórias, História Oral e Escrituras Ordinárias na História da Educação”. coordenadas pela professora Maria Stephanou. PPGEdU 2004 e 2005.

⁶Títulos das pesquisas de mestrado e doutorado verificados no banco de teses da CAPES, disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 18 set. 2008: seis trabalhos de mestrado e três de doutorado em 2003, que se inserem no campo da Arte, da História da Arte e da Comunicação Visual, versando sobre temas ligados à fotografia e à visualidade. 2005: sete trabalhos de mestrado e quatro de doutorado da área das ciências humanas

⁷Baseou-se nos periódicos da área da Educação, História, Antropologia e no Banco de Teses da CAPES em que evidenciou poucos estudos até então sobre esta relação. Seu objeto de estudo foi a obra artística *II Quarto Stato*, de Giuseppe Pellizza da Volpedo.

um ato de criação no presente, que o passado reconstruído é um manancial de onde retiramos forças para lutar, portanto cada um, ao ser um recordador é um trabalhador, afinal memória é reflexão, trabalho de perpetuar.

Segundo Bosi (2003), Bergson vê na linguagem metafórica de um artista a possibilidade de realizar a junção entre ato intuitivo e expressão num incessante trabalho da memória, algo que o discurso convencional não alcança. Scholles insere a representação de um conjunto de objetos que de alguma forma estiveram presentes em sua infância na colônia, também faz alusão aos poucos cadernos e livros que teve. Mais que uma sensação estética ou de utilidade, cabe lembrar que os objetos nos dão um assentimento à nossa posição no mundo e nos identificam num determinado contexto, que segundo Bosi (2003) são “objetos biográficos”⁸ dos quais Viollete Morin (1969) fala, objetos que envelhecem com o possuidor e se incorporam à vida, representando experiências vividas, afetividades, recordações.



Fotografia do Artista Flávio Scholles - Atelier de Vila Waldberta
Munique/Alemanha - 2006

Scholles parece fazer de si um “homem-memória”⁹ ao rever suas lembranças e saudades, num exercício de querer ressuscitar o vivido. Por outro lado, parece haver uma memória-dever que propõe um olhar crítico e um comprometimento com uma situação social extremamente desagregadora, instaurada no contexto em que se insere com o capitalismo e a crescente globalização. A reflexão sobre o artista como guardião da memória, faz pensar num recordador vivo, que testemunha o jeito de ser e viver de um povo.

O fio da Educação

Embora as obras evocadoras escolhidas não sejam voltadas a educação forma os sujeitos trouxeram suas histórias de vida as experiências em relação à escolarização perpassando a educação formal, evocando a aprendizagem dos valores e das sociabilidades, através de assuntos variados: o estudo oportunizado aos filhos, o professor, os valores de vida, ensinamentos transmitidos de pai para filho, regras de convivência, as lições de casa, etc.

⁸ Objetos lúdicos, decorativos, ferramentas de trabalhos artesanais, utensílios de chimarrão.

⁹ Expressão usada por Pierre Nora no texto “Entre memória e história: a problemática dos lugares”, para falar do engajamento de uma consciência individual quando a memória não está mais em todo o lugar. (NORA, *apud* POSSAMAI, 1993, p.18.)

A obra “Colheita de Batatas” desencadeou diferentes comentários focados no tema Educação. Um dos narradores observou que as crianças talvez tivessem acabado de vir da escola, o que suscitou um intenso rememorar sobre o tempo vivido numa determinada escola que hoje é uma faculdade. Assim disse:

A gente tinha de caminhar alguns quilômetros da casa da colônia até chegar à escola que ficava na sede, em Ivoti [...] o caminho era de chão batido e muitas vezes a gente ia descalço, pulando nas poças d'água [...] tinha muito barro nos dias de chuva, a gente tinha que lavar os pés e colocar chinelos na sala de aula, ou aquecê-los com panos. Primeiro a escola era uma pequena casa em estilo enxaimel onde a gente só aprendia em alemão [...] foi crescendo com a ajuda de todos até ser o Instituto de Educação Ivoti, que hoje já é uma faculdade (LÍRIO, entrevista em 10/01/2009).

Para algumas pessoas como Gertha, a imagem “Colheita de Batatas” foi um disparador de falas múltiplas. Entusiasmada narrou:

Quando saí de casa com oito anos, fui para o colégio de freiras, a Escola Imaculada Conceição, em Dois Irmãos, e onde fiquei cinco anos. Eu me lembro que era uma vida bonita, eu adorava o colégio, não sabia falar nada de português, nunca tinha saído de casa [...] me lembro das portas do colégio onde eu estava parada, chorando [...] Mas tudo passou, fiquei gostando das freiras, eram muito carinhosas, pareciam à mãe da gente, de lá tenho muitas boas lembranças. Ler e escrever era o que se esperava de um aluno. Mas no colégio das freiras o que mais aprendi foi enfrentar a vida. (GERTHA, entrevista em 15/12/2008).

A obra “Retalhos” fora para José Darci, disparadora de vários conteúdos, relatando sua trajetória de estudante. O entrevistado foi minucioso em seu depoimento, dando importância para cada uma das etapas que ele viveu. São múltiplos tempos que emergiram nas narrativas deste entrevistado, pois a memória atribui identidades à história de uma vida e permite ancorar os pertencimentos. Evocou lembranças decisivas que deram rumo à sua vida a partir dos seus 20 anos. Para ele, a mediação com as obras, o levou a rever o tempo vivido, valorizar ainda mais o ontem como algo significativo no hoje, e, sobretudo, teceu um “retalho” significativo de sua história, fundamentado no social. Assim relatou:

Estudei naquela escola até a 3ª série, hoje ensino fundamental, naquela vez ensino primário. Com 10 anos tinha uma idéia de ser padre [...] Fui para o Seminário São Miguel em Criciúma, mas saindo do 3º ano do primário não consegui atingir a meta do 1º ano, o que não foi suficiente para ser aprovado, isso foi em 61 para 62. A admissão ao ginásio, que seria entre a 5ª e hoje 6ª série [...] Sabendo que não ia passar, meu pai veio ao seminário, falar com o reitor, nem fiz os exames e voltei para casa. No outro ano, mais uma vez fui para o Seminário em Criciúma, e neste ano tirei 1º lugar na admissão ao ginásio. De lá parti, para Corupá - SC, onde fiz o ginásio completo. [...] Eu era um guri de 20 anos, líder na comunidade. Fui professor na minha localidade por cinco anos. O estudo foi fundamental, pois aprendi muita coisa que uso até hoje, e quantas coisas aprendi com outros. As obras do artista nos dão um indicativo de

que não há como a pessoa viver isolada a gente precisa de convívio, conhecer a gente mesmo, aprender mais, para depois seguir [...] Segui participando e acabei tendo liderança política apesar de ser uma pessoa muito simples. O ontem foi 'professor' do hoje que estou vivendo, vivenciando, realizando. [...] assim, nós estamos costurando, não a nossa roupa, mas a nossa própria vida e existência, nessa sociedade. (JOSE DARCI, entrevista em 21/11/2008).

Ele, como recordador, referiu-se ao passado como o trabalho de um mestre, ou seja, o ontem dando suporte ao hoje. "A memória deve ser concebida como construção social" (BOSI, 1983 *apud* STEPHANOU, 1998, p. 139). Observando as narrativas de Nilson, percebe-se que ele pouco menciona seus estudos, e suas falas são usadas apenas para justificar o pouco entendimento que diz ter das imagens apresentadas. Limitou-se a falar que conseguira estudar até a 4ª série e lamentou não ter podido estudar mais. Comentou que com muito esforço conseguira dar estudo aos filhos, pois enquanto ele trabalhava, eles estudavam. "Cada um dos filhos seguiu seu caminho, mas tiveram chance de estudar. O filho mais velho é desenhista, trabalha com serigrafia e, o outro se formou em técnico agrícola, mas trabalha no seu mini-mercado." (NILSON, entrevista em 18/12/2008). Nilson deixa apenas breves rastros de sua vida escolar. As pausas e os silêncios fazem parte do trabalho da memória, são uma maneira de produzir-se a si mesmo. Por vezes, algumas coisas precisam ser esquecidas para outras serem lembradas.

Outro aspecto abordado, em algumas narrativas, voltou-se à prática do cotidiano, "o aprender com a vida", como afirmou insistentemente Lenise (2008) mediada pela imagem "Colheita de Batatas". Seu comentário ultrapassa os conteúdos formais da escola, a ênfase recai nas regras e valores transmitidos pelos pais, necessários para viver bem. Ao mesmo tempo em que narrou o passado, Lenise anunciou princípios e valores em que continua acreditando. No excerto, que segue, se referiu ao seu processo de aprender:

Aprendi mais com a vida, as regras e os valores transmitidos e ensinados pelos pais deram a melhor orientação e educação que eu podia ter [...] Além da escola, foi na família que se aprendeu e foram os mais velhos que ensinaram e deram conselhos. Os pais precisaram se virar e ganhar o pão, as coisas foram modificando, o pessoal na roça ainda conseguiu controlar os filhos, mas na cidade sempre foi diferente [...] Eu não tinha problema com os meus filhos porque eu tinha lugar, eu tinha roça e ensinei-lhes a ajudar em alguma coisa, podiam pegar martelo, faziam as coisas [...] A gente não tinha problema, e os pais e avós ficaram junto, criaram seus filhos junto com coisas. (LENISE, entrevista em 1º/12/2008).

Outro entrevistado, Círio, volta-se ao aprender com a prática diária. Relatou que estudou até o 3º ano primário, afirmando que ainda hoje se vê como um analfabeto, diante do que significa para ele o ensino formal. A partir da imagem "Colheita de Batatas" expôs que a prática diária lhe permitira aprender a ser ágil e preciso no raciocínio matemático, realizava cálculos sem o uso de qualquer equipamento. Orgulhoso de seu saber, falou do presente sem dispensar o passado, reforçando que, sobretudo a prática cumulativa, lhe garantira habilidades que nem sempre a educação formal consegue

estabelecer. Esta é uma questão interessante para discussão no âmbito da educação, pois frequentemente percebe-se a mesma como distanciada do contexto e da realidade dos alunos, acabando por ser apenas a conclusão de uma etapa vista como obrigatoriedade, fruto do direito e do dever de qualquer cidadão. Círio distanciou-se da idéia de que seguir estudando era fundamental para saber, tentando mostrar que muito mais que a escola, aprendeu na lida diária. Também aos filhos motivou que aprendessem, sem necessariamente oportunizar a educação formal. Assim comentou:

às vezes tinha e ainda tem 30, 40 itens para arrumar, e cada coisinha precisa ser feita com atenção, e daí, tem que cuidar para não esquecer nada, até o último troquinho tem que controlar, tenho tudo anotado de cabeça. O Alfredo, meu irmão, estudou mais e eu só fui até o 3º ano primário. O Alfredo fez segundo grau, quando alguém falava uma coisa ele já anotava, mas quando ele chegava na feira, quando o freguês chegava, as vezes nem lembrava de olhar aquele livro com anotações para saber a conta, nem dava tempo, mas eu sempre tive facilidade de guardar na cabeça. (CÍRIO, entrevista em 12/01/2009).

Apresentaram-se também narrativas sobre as tarefas escolares e as lições de casa, que de alguma forma marcaram a escolaridade de alguns entrevistados, quer seja pela dedicação às mesmas, quer seja pelas dificuldades que surgiam para realizá-las. Lírio comentou o quanto se esmerava nas lições e que todos os dias: “Se fazia o tema em português, mas se pensava em alemão.” (LÍRIO, entrevista em 10/01/2009).

No grupo de conversação as falas se imbricaram muito entre os vários assuntos, houve destaque as lembranças do que acontecia no caminho para escola, as poças de água, os medos, as brincadeiras. A maioria não concluiu o ensino fundamental, mas destacaram que avançaram na vida, aprendiam uns dos outros, os saberes foram passando de geração em geração. Em suma, a memória constitui-nos como sujeitos. Não se relaciona só ao que somos, mas àquilo que queremos nos tornar, produzindo sentidos para a vida. O que aprendemos e o modo como aprendemos integra o todo maior que recompõe tempos e institui novos lugares para as identidades.

Arremates

A maneira como os narradores construíram as evocações, parece ter estreita relação com a disposição que investiram neste encontro com as imagens, tendo a consciência de que as imagens não se restringiam a meras representações. A memória foi reavivada por meio de imagens, e as recordações trouxeram as marcas, a cor e a textura dos valores de vida de cada sujeito, como fios de sentimentos a colorir as lembranças, entremeando o íntimo com o público, externando as crônicas do indivíduo na família, na escola, no trabalho, nos lugares, nas atividades sociais.

Importa lembrar que o forte potencial evocador de memórias individuais e coletivas nutre canais privilegiados para compor e reelaborar identidades e sentidos de pertencimento, ou seja, esta mediação com as imagens motivou pessoas que tiveram acesso às pinturas a refazerem suas próprias histórias de vida. Voltar-se ao passado através das imagens, permitiu que os sujeitos formulassem interrogações sobre eles mesmos e suas implicações no mundo. As lembranças do grupo teceram ecos nos ouvidos de outros, a ressonância no ouvir baseou-se na aceitação e no respeito ao

recordar de cada um. Para a maioria dos participantes a experiência evocativa foi profunda e relacional.

As narrativas da maioria dos sujeitos reconstruíram diferentes momentos da história de cada um, inclusive os mais difíceis, muitas vezes inaceitáveis, trazendo implícitas nas falas, as opiniões, denúncias e descontentamentos frente aos novos tempos. Por outro lado, falaram de muitos motivos de celebração da vida, onde o apego aos sonhos e ideais construídos no passado, foram reconstruídos no tempo presente. Muitos foram os momentos em que se evidenciou a construção de fragmentos de pensamento, retalhos do tempo esquecidos e abandonados, especialmente pelos mais velhos que parecem retrair-se do seu lugar social, ficando à margem da vida que corre rapidamente.

O contato com as obras, re-acendeu o desejo pela “vida colorida”, as lembranças cheias de vida, o tônus sensível e vital, enfim, a busca de um sentido para o existencial. Mediados pelas imagens deram, voz e vez a lembranças engraçadas e divertidas, perpetuando o que de fato teve significado no passado vivido, ressaltando um contexto mais harmonioso e amoroso, que ainda vivem hoje. Uma nostalgia produtiva e positiva que, não raro, nos acomete a partir de certa idade, como também comentou o artista em relação a seus próprios quadros. A mobilização dos afetos e emoções foi recorrente nas falas tanto de homens quanto de mulheres, reativando emoções individuais e coletivas, políticas e sociais, em que ambos manifestaram sentir-se parte de um todo maior, destacando a família também no presente.

Unir imagens e memórias, produzir anotações das narrativas de vida em diversas cores e plasticidades, utilizar a arte para re-pensar a vida foram algumas das minhas inspirações. Acredito que é no uso das palavras e narrativas que se pode traçar fios expressivos oriundos do exercício de olhar para ver e lembrar. A pesquisa passou pela indispensável negação das certezas ao vislumbrar novos sentidos, formatos e composições, lembrando que nem tudo está descoberto, que nem tudo está dito e nem tudo pode ser dito ou escrito. Conduziu-me a construir também uma experiência de narrar, habitando imagens, re-significando lembranças, marcando história, agindo sobre as coisas, ser autor. Indicaram, sobretudo, o quanto é fundamental que imagens e narrativas conservem vivos certos tesouros do passado, que sejam tesouros de pano no presente, tramas de memórias para urdir o futuro também no que se refere a cultura teuto-brasileira.

REFERÊNCIAS

- BERGSON, Henri. (1999) *Matéria e Memória*. São Paulo: Martins Fontes.
- BOSI, Ecléa.(1993) *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- _____. (2003) *O Tempo Vivo da Memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- CERTEAU, Michel de.(2002) *A Invenção do Cotidiano. 1. as artes de fazer*. 8ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes.
- CHARTIER, Roger.(2001) *Cultura Escrita, Literatura e História: Conversas com Roger Chartier, com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- ERRANTE, Antoinette.(2000) *Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar*. In: *História da Educação*. ASPHE. Pelotas: UFPEL
- MANGUEL, Alberto.(2001) *Lendo Imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Cia. das Letras.
- NÓVOA, Antônio.(2004) Apresentação: Por que a História da Educação? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *História e Memória da Educação no Brasil*. V.1.Petrópolis/RJ:Vozes.
- PERONDI, Mauricio.(2008) *Jovens da Pastoral da juventude: Aprendizado da Experiência*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- POSSAMAI, Zita Rosane.(2001) *Nos Bastidores do Museu: passado e patrimônio da cidade de Porto Alegre*. Porto Alegre: EST Edições.
- ROSSEAU. Jean Jacques. Discurso sobre Artes e Ciência. www.ebooksbrasil.org/eLibris/cienciaarte.html- Acessado em 1º de ago/ 2012.
- SARMENTO, Manuel J.(2003) O estudo de caso etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita A. T. (orgs). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A.
- SATURNINO, Edison Luiz.(2003) *Imagens em Circulação: produzindo modos de ver, lembrar e narrar*. Propostas de dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS.
- SCHNECK, Andréa Cristina Baum.(2009) *Imagens Pintadas de Flávio Scholles: evocadores de memórias e narrativas de vida*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- SCHOLLES, Flávio.(2000) *F. Scholles*. Editora Sinodal, São Leopoldo/RS.
- _____. Vida e Obra do Artista I. Travessão/ Dois Irmãos: 2007, 2008, 2009. Encontro/ Entrevista concedida a Andrea Cristina Baum Schneck.
- STEPHANOU, Maria.(1998) *Problematizações em Torno do Tema Memória e História da Educação*. *História da Educação*, Pelotas: ASPHE/FAE/UFPEL.
- THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História*. Depto. de História da Educação.

LÁ, NA ÚLTIMA PÁGINA DO CADERNO ESCOLAR: PRÁTICAS DE LETRAMENTO NÃO AUTORIZADAS: PENSANDO A HISTORICIDADE DOS USOS DESTE ARTEFATO

Mariana Venafre Pereira de Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
marianavenafre@gmail.com

Resumo

A partir do campo da História da Cultura Escrita e dos Estudos do Letramento, esta pesquisa tenciona analisar escritas localizadas na última página do caderno escolar. Para tanto, primeiramente, procurou-se desnaturalizar o uso do caderno escolar, tomando-o numa perspectiva histórica. Após, foi desenvolvido um estudo de caso de inspiração etnográfica junto a uma turma do Ensino Fundamental de escola pública de Porto Alegre. Por estarem inscritas em um suporte que historicamente vem sendo usado como artefato regado e regulamentado das atividades escolares, as escritas da última página podem ser pensadas como “não autorizadas”. Privilegia-se, nas análises aqui apresentadas, a escrita categorizada como de função mnemônica.

Palavras-chave: história da cultura escrita, práticas de letramento, caderno.

Introdução

Nesse estudo¹, proponho-me a analisar as escritas localizadas na última página do caderno escolar, dando ênfase, neste trabalho, a uma delas, que foi categorizada como de função mnemônica². A temática aponta para um caminho investigativo que tem como objetivo principal e mais geral visibilizar as práticas de letramento “não autorizadas”, identificando as escritas delas decorrentes nos cadernos escolares e analisando os contextos de produção na busca das motivações e/ou situações que as originaram as habilidades gráficas envolvidas, os múltiplos usos que este suporte assumiu em sua trajetória histórica como artefato escolar.

Nesse sentido, indaguei as funções dessas escritas tanto para seus autores quanto para os interlocutores a quem se destinavam. A partir da recorrência de tais escritas e com base em suas funções, que práticas de letramento estão sendo adotadas pelas crianças? Elas constituem uma dessacralização do caderno escolar ou representam um uso não autorizado, mas mesmo assim expressivo na história dos cadernos escolares?

Para responder em parte essas inquietações, optei por observar uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Porto Alegre, e adotei como critério

¹ O texto apresentado derivou de um recorte do Trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob orientação da Profa. Dra. Luciana Piccoli. Atualmente sou aluna do Programa de Pós-graduação em Educação pela mesma universidade, sendo orientanda de Mestrado da Profa. Dra. Maria Stephanou.

² Além desta função, outras três (de fruição, de valor afetivo, de conteúdo afetivo com finalidade de interlocução) também fazem parte do estudo mais amplo. Porém, devido aos limites deste trabalho, irei analisar somente uma escrita categorizada como de função mnemônica.

de escolha crianças na fase de pós-alfabetização. Do ponto de vista metodológico, faz-se necessário esclarecer que a pesquisa está ancorada em uma abordagem qualitativa e configurou-se como um estudo de caso de inspiração etnográfica, considerando-se ainda uma perspectiva histórica.

No que se refere ao aporte teórico-metodológico, valho-me do campo da História da Cultura Escrita entendendo, a partir de Viñao (2008), que não existe um objeto que possa ser o mesmo visto de diversos lugares, ou seja, perspectivas diferentes podem significar o mesmo objeto de inúmeras maneiras. Sob um determinado olhar, alguns aspectos do objeto antes não visíveis ou não apreciados, podem ganhar visibilidade. “Tudo depende, pois, da posição que adota aquele que olha. O lugar de onde se olha condiciona não somente o que se vê, mas também como se vê o que se vê” (VIÑAO, 2008, p. 15). Uma perspectiva histórica de uso do caderno integra esses diferentes olhares.

Com a lente da História da Cultura Escrita “observei” as escritas “não autorizadas” contidas no caderno escolar e as concebi como portadoras de múltiplos significados e sentidos. Talvez, outras lentes não me possibilitariam “ver” da mesma maneira.

Sobre essa questão há pelo menos dois aspectos imbricados: primeiro, o caderno é um artefato que faz parte da cultura escolar brasileira há algumas décadas (desde meados do século XIX, aproximadamente). O seu uso é comum neste espaço, seria no mínimo estranho se uma professora não o colocasse na lista de materiais obrigatórios para o consumo infantil. Com isto quero sublinhar que seu uso na escola parece estar naturalizado e, por muitas vezes, torna-se um objeto pouco observado. O outro aspecto refere-se às escritas situadas na última página do caderno escolar. Visto que o aludido suporte acaba passando despercebido a muitos olhares (aos olhares dos professores, dos pais e/ou responsáveis, dos pesquisadores) o que poderemos imaginar das escritas na última página? As mesmas, na maioria das vezes, são marginais ou ordinárias³, consideradas comuns e corriqueiras. São marginais porque a professora não vê naquela escrita uma possibilidade de avaliar, por exemplo, o uso que a criança faz da escrita em diferentes contextos. Ordinárias porque podem ser consideradas inferiores ou menos importantes que as escritas tipicamente escolares contidas neste suporte. O que justamente pretendo realizar, a partir deste estudo, é colocar ambos (escritas “não autorizadas” e caderno) em destaque e/ou evidência.

A investigação também está subsidiada nas contribuições de Brian Street (2003) referentes aos estudos dos letramentos sociais. O referido autor considera que o letramento está sustentado em significados e práticas culturais específicas. É importante ressaltar que o foco de estudo de Street está nos usos e significados que o letramento assume nas relações sociais que as pessoas estabelecem umas com as outras no cotidiano.

A noção de evento está presente nas pesquisas realizadas por Shirley Brice Heath, definindo-a como “qualquer ocasião em que algo escrito seja integral para a natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (HEATH, 1982 *apud*

³ Essa expressão é usada por Jean Hébrard (2001) no artigo intitulado: “Por uma bibliografia material das escritas ordinárias”. Neste trabalho, faço uso da expressão, já que o sentido (conotação) da palavra está adequado ao contexto da presente pesquisa.

STREET, 2003, p. 78)⁴. Com base no que a referida pesquisadora definiu, Brian Street formula a ideia sobre práticas de letramento - explicitada a seguir por Piccoli (2009, p. 84) - afirmando que os eventos de letramento estão “relacionados a conceitos e modelos sociais concernentes a sua própria natureza, que os fazem funcionar e lhes dão sentido. As práticas de letramento, portanto, relacionam-se com uma concepção cultural mais ampla de determinadas formas de pensar, ler e escrever em contextos culturais.”

Brian Street incorpora à noção de práticas de letramento o conceito de eventos atribuído por Heath atentando, porém, aos “[...] modelos sociais de letramento que os participantes usam para se dirigir a esses eventos e que lhes dão sentido” (STREET, 2003, p. 78)⁵.

Com base no que foi citado, percebe-se que a noção de práticas de letramento como formas culturais assenta-se em um nível abstrato, não podendo, portanto, ser observável em atividades ou tarefas. Por isso é importante ressaltar que os eventos de letramento são ocasiões empíricas capazes de serem observadas e emergem das práticas sendo por elas moldadas e reguladas. Em outras palavras, o contexto (a escola, o lar, os locais de trabalho, a rua) onde ocorrem os eventos influencia suas formas e seus usos, caracterizando, então, a inscrição das práticas de letramento em uma concepção cultural que regula maneiras de pensar, escrever, ler e oralizar nos referidos contextos. Por isso, conforme Street (2003), dependendo do tempo e espaço em que os eventos ocorrem, alguns deles poderão ser dominantes e outros marginalizados ou contestados.

Street e Lefstein (2007 *apud* PICCOLI, 2009, p. 86) argumentam sobre a necessidade de descrever sistematicamente os componentes-chave de um evento, quais sejam: cenário, participantes, texto(s) e outros objetos, ações e sequências, regras, interpretação e contextos. Os referidos autores ainda apontam que os eventos de letramento passam a ter sentido porque estão localizados nas práticas. É justamente na medida em que os eventos acontecem recorrentemente que poderão ser concebidos, com o passar do tempo, como práticas de letramento.

Compartilho da ideia descrita pelos autores e, diante dessa afirmação, torna-se possível traçar um caminho analítico para as escritas localizadas na última página do caderno na interface com os estudos do letramento, na medida em que elas desempenharam algumas funções específicas ao autor ou ao interlocutor a que se dirigiram, se caracterizando, portanto, como eventos de letramento. [sugiro suprimir] Além disso, denominei essas escritas da última página como “não autorizadas” porque se inscreveram num suporte que tem por finalidade, reforçada historicamente, somente o registro das atividades de cunho escolar, por conseguinte, os eventos e as práticas de letramento que fogem ao estabelecido como regularidades da sala de aula, também tornam-se “não autorizadas”.

Caderno: um objeto (quase) invisível

Como referi anteriormente, através da escrita, os registros e/ou as marcas dos eventos de letramento estavam inscritos no caderno. Este suporte é tão comum no

⁴ Conceito traduzido por Ricardo Uebel: “any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants’ interactions and their interpretative processes”.

⁵ Excerto traduzido por Ricardo Uebel: “social models of literacy that participants bring to bear upon those events and that give meaning to them”.

contexto escolar que, por vezes, torna-se invisível. Mignot (2008) assinala que olhamos para o caderno de modo tão naturalizado, que acabamos nos descuidando do fato de que tal artefato “fala sobre”: alunos, professores, pais ou responsáveis, projetos pedagógicos, currículo escolar, práticas avaliativas e até sobre prescrições e interdições que acabam formatando sua produção, circulação e uso.

O caderno é um produto próprio da cultura escolar e, de forma determinada, organiza e sistematiza o trabalho realizado em sala de aula; ele acaba introduzindo o aluno ao mundo dos saberes, impondo ritmo e a aprendizagem das regras escolares. No artigo, “Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos” (2008), Antonio Viñao esclarece que o caderno foi introduzido progressivamente no ambiente escolar em meados do século XIX, substituindo as folhas soltas. Ainda, relata os variados tipos de cadernos e suas determinadas funções em diferentes contextos, situações e tempo. Contemporaneamente, a materialidade física do caderno escolar é a seguinte: folhas agrupadas e dispostas entre duas capas. Geralmente a primeira folha do caderno destina-se ao registro do nome da instituição, do professor, do aluno, dos pais ou responsáveis, a série, a turma e o ano. As folhas seguintes têm por finalidade arquivar e/ou guardar os conteúdos que serão explorados durante o ano letivo. Conforme Viñao (2008), os aspectos que elenquei acima podem ser entendidos como um conceito estrito de caderno. Já o conceito amplo abarca o estrito, mas vai além porque analisa o que nele está armazenado. Entendo, então, que o estudo que produzo sobre o caderno aproxima-se do segundo conceito, o amplo.

Viñao (2008, p. 23) afirma que o caderno “[...] converte-se inexoravelmente em instrumento inculcador da noção de saber escolar legítimo (e ilegítimo), daquilo que se pode ou não escrever nele e como escrever”. Nesse sentido, o autor pontua que o caderno carrega algumas funções, pautas e proibições que são culturais, regidas em cada sociedade. Pode-se inferir, então, que há ênfase, sobretudo, à limpeza e à ausência de manchas, de folhas arrancadas ou de escritas “não autorizadas”. Obviamente prioriza-se o “efeito estético” que tem também um sentido ético, regularizador e disciplinador, e a ‘limpeza absoluta’ supõe a ‘criação de hábitos’, ou seja, a sujeição a uma ordem de não-transgressão com referências moralizadoras” (RUIZ MORALES, 1969 *apud* VIÑAO, 2008, p. 23).

Dentre os 27 alunos da turma, somente em nove cadernos observei vestígios das escritas “não autorizadas” na última página. Esse aspecto é interessante porque publiciza que um terço das crianças “transgride” ou “rompe” com uma norma cultural escolar. Com base nisso, minha intenção analítica não foi a de tornar absoluta esta constatação, pois o tempo hábil para realizar as observações foi reduzido em função das características de elaboração deste trabalho. É bem possível que, se tivesse um tempo maior, poderia visibilizar essas movimentações envolvendo outras crianças, bem como examinar sua menção em documentos históricos acerca das rotinas de instituições escolares, ou mesmo de cadernos escolares de outros tempos.

Há outra questão importante a ressaltar, pois muitas escritas desse tipo podem ter sido realizadas, contudo, os vestígios não resistiram por longo tempo, pois muitos alunos presumivelmente podem ter optado por arrancar ou rasgar a última folha, ou ainda, apagar ou ocultar as escritas aí depositadas.

O uso da última página do caderno como sendo uma das alternativas encontradas por seus usuários é de fato uma construção histórico-cultural⁶. A princípio, quando o caderno passou efetivamente a integrar os artefatos de uso escolar, em geral, suas páginas eram todas numeradas. Esse fato se deve, dentre outras questões, a dois aspectos: pelo menos até os anos 40 do século XX, no Brasil, os cadernos tinham um custo elevado, decorrente do próprio custo do papel, daí haver um cuidado excessivo com seu uso, além do fato de não ser de fácil acesso a muitas pessoas. A escola prezava pela economia do papel, desautorizando sua utilização em práticas de escrita que não tivessem qualquer relação com os conteúdos escolares. As páginas numeradas corroboravam para um rigoroso controle do professor quanto ao manuseio que os alunos faziam dos cadernos.

Apesar do estabelecimento dessas regras, alguns alunos encontraram formas de romper ou transgredir com as normatizações impostas. Para que as escrituras de uso pessoal pudessem ser inscritas no caderno, a última folha parece ter sido uma das estratégias de que se valeram, pois esta poderia ser arrancada quando assim se fizesse necessário, não ocasionando, então, prejuízo na numeração das páginas. Caso o aluno resolvesse escrever nos entremeios deste suporte, provavelmente, seria flagrado pelo professor que se daria conta do intervalo entre uma página e outra.

Deste modo, as práticas de escritura de cunho pessoal e particular localizadas na última página do caderno foram constituindo-se como uma das alternativas possíveis no contexto histórico escolar que foi acima explicitado. Contemporaneamente os efeitos dessas constituições culturais ainda persistem como estratégia dos estudantes quanto ao uso dos cadernos no ambiente escolar. Em outras palavras, embora hoje não possamos mais afirmar que há uma proibição explícita de uso do caderno para as inscrições pessoais, tais práticas perduram, pois essas escritas continuam aparecendo e desaparecendo da última página do caderno em movimento ininterrupto.

“Trarei bolo ou doce - *deixe aqui gravado para lembrar o que trazer na festa de aniversário da professora*”: escrita com função mnemônica

uso das letras foi descoberto e inventado para conservar a memória das coisas. Aquilo que queremos reter e aprender de cor fazemos redigir por escrito a fim de que o que se possa reter perpetuamente na sua memória frágil e falível, seja conservado por escrito e por meio de letras que duram para sempre. (LE GOFF, 1994, p. 11)

Devido à delimitação deste trabalho, apresento somente a análise de uma escrita que foi categorizada a partir da função que exerceu ao autor: mnemônica. Além disso, esse recurso foi o mais utilizado (das dezoito produções fotografadas, dez delas envolviam tal recurso) pelas crianças da turma observada, por isso a relevância dessa seleção.

O título acima apresentado corresponde à frase escrita por Marcos⁷ em seu caderno. O menino também justifica o motivo que o levou a escrevê-la no mencionado suporte.

⁶ Comunicação oral com a Profa. Dra. Maria Stephanou (2010).

⁷ Adianto que os nomes aqui mencionados são fictícios a fim de preservar o direito à privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Pretendo, nesse momento, esclarecer o contexto de produção da escrita e, logo, explorar a função que esta representou ao menino. Street e Lefstein (2007) consideram relevante reconstruir o entorno do evento descrevendo o lugar onde ocorreu, o(s) participantes, o(s) texto(s), entre outros elementos, pois esses componentes são chave para se entender os usos que as pessoas fazem do texto e que significados atribuem a eles. Volto a enfatizar que eu não estava presente no instante exato em que o evento de letramento ocorreu, por isso dialogo com as crianças na tentativa de retomar os referidos componentes.

Marcos relata que precisou escrever a frase “trarei bolo ou doce” para lembrar-se do que ficaria responsável de trazer à festa da professora. A escrita foi registrada no caderno durante a combinação que seus colegas faziam para a organização da festa, infere-se, portanto, que Marcos estava na sala de aula rodeado por seus colegas, sendo esse o cenário em que o evento de letramento ocorrera.

Pode-se afirmar que, neste caso, com base no excerto da fala de Marcos presente no título desta seção, que a escrita tem função mnemônica, ou seja, de auxílio à memória, pois o menino faz uso da escrita para recordar-se do que estaria encarregado de levar para a festa de sua professora.

Pensando sobre a função mnemônica que, neste caso, a escrita assumiu, considero elucidativo remeter o leitor a pelo menos um aspecto relacionado à própria invenção da escrita. Dentre as variadas necessidades apresentadas para sua invenção, destaco, prioritariamente, uma possibilidade contida no ato da escritura: memorizar para herdar! Em outras palavras, a escrita armazena, grava e perpetua uma história ou um fato que pode envolver a representação da memória coletiva ou individual, religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural.

Cabe oportunamente referenciar a epígrafe que abre esta seção. A descoberta e invenção das letras conservam a memória das coisas. A escrita conserva para sempre o que se desejar redigir. Valendo-me das palavras de Le Goff (1994), enfatizo a invenção da escrita como um instrumento auxiliar à memória, seja de memórias coletivas, seja de memórias individuais. De certa maneira, a escrita foi inventada para ser um recurso que deixasse um fato, situação ou história gravados (na pedra, no papiro, no papel) para que de tempos em tempos tudo pudesse ser rememorado⁸. De modo semelhante ocorre com Marcos, visto que deixa registrado no caderno o que precisará trazer à festa da professora, bolo ou doce, tendo a consciência de que, quando necessário, poderá revisitar o que escreveu.

Ainda sobre a questão da escrita como recurso mnemônico, Luria (1988) pesquisou sobre o processo da história da pré-escrita na criança. O pesquisador entende que esse é

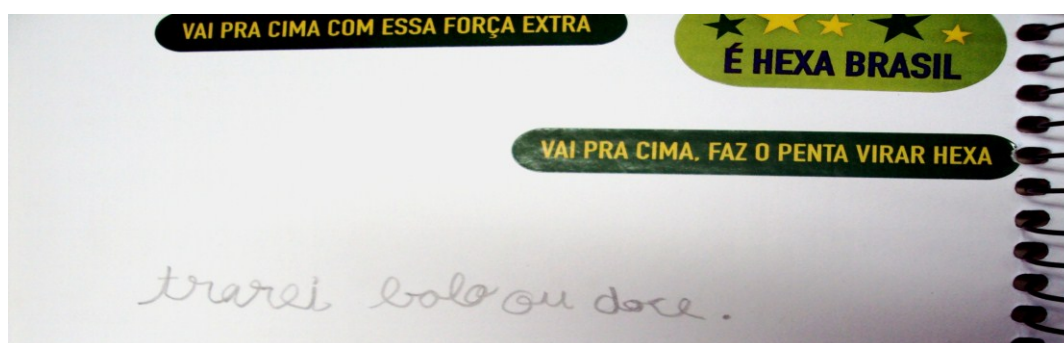
⁸ “A memória nas sociedades sem escrita está associada à figura do guardião da memória, em geral a pessoa mais velha da comunidade, que conta histórias, lembra fatos, preside os rituais comemorativos dos acontecimentos. [...] Papel importante cabe à dimensão narrativa e a outras estruturas da história cronológica dos acontecimentos, atualizados no tempo do eterno retorno, na repetição. Nas sociedades letradas a memória assume o papel de inscrição - es(ins)crita. Passando da esfera auditiva à visual, a escrita armazena a informação que, através do registro, atravessa o tempo e o espaço. Arquivos, bibliotecas e museus são instituições-memória criadas deliberadamente para ‘estocar’ a memória” (BERGAMASCHI, 1997, p. 3-4). Evoco este excerto do artigo “Memória entre o oral e o escrito” cuja autora é Maria Aparecida Bergamaschi, pois investiga práticas escolares que são desenvolvidas junto a povos indígenas que têm uma tradição baseada na memória oral. Sinalizo, portanto, com os apontamentos aqui realizados, que reconheço a existência da memória nas duas dimensões: oral e escrita. Destaco, também, que meu exercício analítico não é hierarquizar qualquer uma destas tradições. Dou ênfase à dimensão escrita relacionada à memória porque é o foco deste trabalho.

o momento em que a criança ainda não se apropriou convencionalmente do código alfabético. Contudo, é um momento peculiar, pois a criança tenta, através da presença de algum signo (rabiscos ou desenhos), memorizar o que escreveu. A investigação apontou que “a escrita é uma técnica auxiliar para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para *recordar* e transmitir ideias e conceitos” (LURIA, 1988, p. 146) [grifo meu]. Então, o ato de escrever é um meio de recordar algo, ou seja, a escrita é um instrumento que está a serviço da memória. Pode-se compreender, também, que a criança começa a se dar conta desse fato muito antes de estar apropriada do código alfabético culturalmente utilizado. Luria (1988) argumenta que a criança pode começar a apreender que a escrita tem função e sentido quando observa um adulto escrevendo com alguma finalidade explícita, por exemplo.

Com base nos estudos de Luria (1988), é possível refletir que a escrita, através da mediação, se realiza culturalmente e, portanto, diante das demandas culturais, sociais e pessoais é que ela terá sentido de uso. Emilia Ferreiro (2001) contribui significativamente sobre esse aspecto. A autora comenta que as crianças urbanas estão expostas a diversas representações gráficas, dentre elas, às letras. Desde muito cedo começam a perceber que tais representações envolvem atividades específicas: o ato de ler e escrever. As crianças percebem, em contexto real, que através da leitura ou escrita desses conjuntos de letras podem obter uma variada gama de informações. Por exemplo, quando veem alguém consultando uma agenda telefônica tendo a intencionalidade de falar com outra pessoa ao telefone, indiretamente (ou nem tanto assim!), compreendem que a escrita pode recuperar uma informação esquecida.

Dentre essas funções apreendidas a partir de contextos reais, a criança passa a incorporar certos hábitos, que poderão ser benéficos frente a alguma necessidade. Marcos compreendeu que, para não se esquecer de alguma tarefa que precisa ser realizada, a escrita pode ter utilidade. Para ele, a escrita é um instrumento auxiliar usado como recurso mnemônico, sendo esse um típico exemplo do emprego social da mesma. Configurando-se, portanto, como uma prática de letramento.

Apresento, a seguir, a produção de Marcos:



1. Escrita de Marcos

É interessante observar outro aspecto na escrita de Marcos, o traçado da letra. O menino opta por escrever a sentença em letra cursiva, sendo esta uma marca bastante escolar.

Historicamente, no Brasil, o ensino da leitura precedeu o da escrita devido ao alto custo do papel. As cartilhas, então, davam maior ênfase às questões relativas à leitura, os

exercícios que envolviam a escrita eram baseados na cópia de palavras ou frases. A aliança entre a escrita com a caligrafia foi incorporada pela escola paulatinamente e a substituição da letra caligráfica pela cursiva do mesmo modo.

No final do século XIX, essa diferenciação passou efetivamente ocorrer no espaço escolar quando as crianças passaram da escrita imitativa da professora na lousa ao caderno.

As questões que rodeavam a escola sobre o uso da letra caligráfica desencadearam em coleções e manuais aos professores e estudantes. No artigo intitulado “Um marco no território da criança: o caderno escolar” de Rogério Fernandes (2008), o autor narra que havia alguns tipos de caderno caligráficos que descreviam sistematicamente as técnicas aplicáveis para a escrita da letra cursiva, a saber: a postura corporal mais adequada para se desenvolver a escrita, a inclinação ideal da caneta ou lápis, a distância entre a folha e os olhos, o tipo apropriado de mobiliário entre outras orientações e/ou prescrições.

A ênfase dada aos cadernos de caligrafia, segundo Fernandes (2008, p.55), era proveniente também da valorização que esse traçado adquiriu no contexto social, pois ele relata o anúncio que um livro caligráfico propagandeava sobre a letra cursiva, este a destaca como sendo a “letra da moda”, o autor ainda descreve que uma caligrafia perfeita era um sinal de distinção social.

A escola, de certa forma, incorporou essa valorização e passou a exigir exaustivamente o uso do caderno de caligrafia tendo como intento tornar a letra numa espécie de “obra de arte”. Nesta época os discursos apregoavam a prática da caligrafia escolar atrelada ao desenvolvimento de uma bela letra.

Com o passar do tempo esse discurso foi modificando-se e a promessa de caligrafar para adquirir uma bela letra foi constituindo-se como uma raridade entre os materiais ou apostilas mais contemporâneos. Em lugar do critério beleza, a legibilidade da letra aparece como a promessa mais regular dos livros de caligrafia.

A prática caligráfica ainda existe e persiste nas cenas escolares. Inclusive, durante os momentos em que observei a turma partícipe deste estudo, pude perceber que a professora adere ao caderno caligráfico como forma de delinear e qualificar o traçado da letra de seus alunos. A importância dada pela professora para a letra cursiva parece ter influenciado a opção de Marcos por tal letra.

Marcos utiliza ao término da sentença o ponto final. Esta é outra marca da escolarização presente em sua escrita. Embora seja uma sentença curta e que tem um caráter de lembrete, para ele, precisa estar de acordo com a normatização prevista na gramática. Ainda sua letra é de um tamanho que geralmente é considerado ideal para a compreensão e leitura do que está escrito, não sendo muito grande (às vezes denominadas de “garranchos”) nem muito pequena. Realiza a inscrição da escrita como se estivesse simulando a existência de linhas que sistematizem a localização da sentença, pois não a inscreve na diagonal, por exemplo. Com essas análises a respeito da produção de Marcos, pretendo sinalizar que, apesar do menino romper com o uso estritamente escolar do caderno, ainda carrega traços ou selos escolares bastante marcantes, ou seja, há alguns aspectos ele ainda não se permite transgredir.

O desaparecimento das escritas “não autorizadas”

Narro a situação que envolve o desaparecimento da escrita de Marcos durante o período em que observei a turma. Relembro ao leitor que solicitei a permissão do menino para registrá-la; com seu aceite, assim o fiz. Passados alguns dias, resolvi olhar o caderno de Marcos novamente e me deparei com um adesivo afixado sobre aquela frase.

Algumas hipóteses podem ser lançadas: a escrita perdeu sua função, por isso, poderia ser descartada; outra possibilidade é que, por ser uma escrita que não é culturalmente autorizada pela escola para estar contida no caderno, deveria, então, ser escondida pelo adesivo; ainda, o fato de eu ter olhado para o que Marcos escreveu pode ter acentuado mais ainda a “transgressão” que ele cometera. Destaco suas últimas palavras: “esqueci de tirar”, ditas a mim no primeiro contato que tive com o seu caderno. Essa fala explícita que aquela frase não poderia estar inscrita naquele suporte, levando-o a ocultá-la. Outro aspecto interessante para ser analisado é: os adesivos autocolantes, apesar de serem subjetivos, já fazem parte da maioria dos cadernos escolares infantis, pode-se considerar, então, que o uso deles é aprovado pela cultura escolar, até porque confere certo capricho e cuidado com este suporte de escrita. Inclusive, Marcos tinha afixado pelo menos outros três adesivos que tratavam da copa mundial de futebol. O que pretendo destacar é justamente o fato de ter colado outro adesivo sobre a frase, talvez significando que o adesivo é permitido e, por isso, pode usá-lo para encobrir o que não é autorizado, a frase, que era de uso somente pessoal.

O caderno escolar é uma fonte sujeita, em sua elaboração, a uma série de regras que prescrevem o modo de usá-lo formalmente. As regras partem desde o uso do espaço gráfico até aos tipos de exercícios, textos, desenhos ou ilustrações que estarão inscritas em suas páginas. Com base nisso, é possível afirmar que o caderno é uma fonte disciplinada, regulada e normalizada, restando, por conseguinte, pouco espaço para livre iniciativa pessoal ou subjetiva.

Conforme considera Certeau (1994), os indivíduos constroem modos de proceder que compõe uma rede de antidisdisciplina. Conhecer a forma como a escola propõe o uso dos cadernos dá aos alunos as informações necessárias para que eles, de modos diferenciados, encontrem formas para transgredir. Fica evidente que, à medida que os alunos apropriam-se das normas de uso do caderno, passam, também, a vislumbrar formas variadas de rompê-las, imprimindo, nesse artefato, marcas identitárias. Certeau (1994) argumenta que os praticantes da vida cotidiana desenvolvem ações e buscam novas alternativas para o uso de regras com os produtos que convivem, manipulando-as ao seu modo, mesmo que quase de maneira invisível ou marginal.

Refletindo ainda sobre essa questão, pode-se afirmar que o caderno assumiu outro uso, uma vez que não se restringiu às anotações de cunho escolar. Mesmo que a escrita seja “não autorizada”, ela (res)significou este artefato, caracterizando-o como uma agenda ou um bloco de notas.

Considerações

Retomo alguns aspectos significativos que foram tratados no decorrer deste trabalho e estabeleço relações com as perguntas de pesquisa anteriormente arroladas, tecendo, então, últimas (provisórias) considerações.

Tendo como objeto de investigação as escritas na última página do caderno, decorrente da minha inserção no ambiente escolar, questionei-me: que funções essas escritas exercem tanto para o autor quanto para o interlocutor a que se destinam? A partir da recorrência de tais escritas e com base em suas funções, que práticas de letramento estão sendo adotadas pelas crianças? Elas constituem uma dessacralização do caderno escolar ou representam um uso não autorizado, mas mesmo assim expressivo na história dos cadernos escolares?

É possível refletir sobre essas questões, ponderando, inicialmente, que a inscrição das escritas no artefato caderno sugere uma transgressão à norma cultural escolar: no referido suporte, as escritas tipicamente escolares são permitidas e consideradas legítimas, enquanto que as “outras”, por estarem desvinculadas das solicitações pedagógicas, acabam ficando marginais a muitos olhares. Refletindo a respeito da produção de estudos historiográficos sobre cadernos escolares Castillo Gómez apresenta quatro tipos de pesquisas e destaca um quarto enfoque que se aproxima do que se configuraram as análises aqui desenvolvidas.

Enfim, um quarto enfoque, menos praticado pelos historiadores da educação, vinculado às abordagens científicas da História da cultura escrita, procura indagar a dimensão material, gráfica e textual dos cadernos e trabalhos escolares, com o objetivo de conhecer os modos concretos que meninos e meninas, principais produtores desse objeto, porém não só, apropriam-se e valem-se de uma tecnologia da palavra tão significativa como o é a escrita (CASTILLO GOMÉZ, 2012, p. 68).

Evoco tal apontamento, pois sublinha a relevância da produção de pesquisas com este caráter por ele destacado.

As escritas, naquele lugar localizadas, possibilitaram a (res)significação do uso do caderno. Este artefato deixou de ter um caráter estritamente escolar e passou a conter marcas e/ou traços identitários dando lugar às escrituras pessoais. O caderno passou a assumir características de uma agenda, de um bloco de recados ou anotações, enfim, múltiplos usos. Com isto, é possível perceber que as crianças se apropriaram e reinventaram o uso desse artefato de modo pessoal e particular. As crianças também fizeram uso furtivo do caderno, ou seja, secretamente imprimiram nele essas escritas, de modo que romperam com as regras culturalmente estabelecidas sobre a maneira adequada e recomendada de organizá-lo.

Com base nos diálogos estabelecidos com as crianças que deixaram vestígios de escrituras “não autorizadas” em seus cadernos, pude estabelecer algumas associações com as funções que cada escrita desempenhou. Conforme o já exposto, as funções foram categorizadas da seguinte maneira: mnemônica, de fruição, com valor afetivo e conteúdo afetivo com fins de interlocução. Cada uma delas, de certa forma, aponta indícios das práticas de letramento adotadas pelas crianças, visto que essas práticas estão vinculadas às referidas funções. Dentre todas essas últimas, destaco o uso da escrita como instrumento a serviço da memória, pois foi a mais recorrente. As crianças fizeram o uso social da escrita, usando-a para atender fins específicos em contextos diversos. Apropriaram-se que a escrita pode ser utilizada como ferramenta de auxílio à memória.

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Memória: entre o oral e o escrito. In: **História da Educação (Associação Sul-rio-grandense de pesquisadores em História da Educação-ASPHE)**. Pelotas: Editora da UFPel, v. 1, n. 1 abr/semestral, 1997, p. 131-146.

CASTILLO GOMÉZ, Antonio. Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares. In: **Educação**. Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 66-72, jan./abr. 2012, p. 66 - 72.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERNANDES, Rogério. Um marco no território da criança: o caderno escolar. In: MIGNOT, Ana Crhystina Venancio. (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008, p.49-67.

FERREIRA, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ª edição atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França - séculos XIX e XX). In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP, n.1, jan/jul, 2001, p. 115-141.

LE GOOF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora UNICAMP, 1994.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vygotsky, Lev Semenovich; LURIA, A. R.; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 143-189.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Um objeto quase invisível. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008, p. 9-13.

PICCOLI, Luciana. **Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análises a partir dos campos da sociologia da linguagem**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

STEPHANOU, Maria. **Seminário de Orientação: cadernos escolares**. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. (Comunicação oral).

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: *Current Issues in Comparative Education*, New York: Teachers

College / Columbia University, may, v. 5, n. 2, 2003, p. 77-91. Disponível em:
<http://www.tc.columbia.edu/cice/archives/5.2/52street.pdf>. Acesso em: 10 de abril 2010.

STREET, Brian. O que há de “novo” nos Novos Estudos do Letramento? Abordagens críticas do letramento na teoria e na prática. In: *Current Issues in Comparative Education. New York: Teachers College/Columbia University. May, v.5, n.2, 2003, p. 77-91.* Tradução: Ricardo Uebel.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Crhystina Venancio. (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008, p. 15-33.

LETRA DE PROFESSORA: A EDUCAÇÃO BRASILEIRA OITOCENTISTA NOS ESCRITOS DE NISIA FLORESTA E NAS CARTAS DE INA VON BINZER

Tafnes do Canto
FAP-PR

tafnescanto@yahoo.com.br

Resumo

Nesta pesquisa nos propomos a analisar comparativamente as produções de duas educadoras do século XIX: Nísia Floresta e Ina Von Binzer. As cartas de Binzer e os escritos de Nisia constituem-se em fonte para identificarmos como o ensino era praticado e percebido por estas educadoras à época. A análise comparativa dos escritos referem-se as percepções de uma brasileira e de uma estrangeira sobre a educação no Brasil oitocentista. Mesmo com a diferença etária e de nacionalidade, que justificariam um distanciamento dos discursos, os escritos dessas professoras se aproximam em muitos sentidos, como a preocupação com a educação feminina, a participação dos estrangeiros como docentes no Brasil e as conseqüências da escravidão na formação das crianças brasileiras. Por outro lado, se distanciam quanto à preferência dos métodos pedagógicos.

Palavras-chave: escritas docentes, educação feminina, discursos.

Nas últimas décadas, uma variada gama de fontes como materiais didáticos, cadernos, cartas e relatos de professores tem contribuído para que a história da educação preencha as lacunas que estudos estritamente focados na pena da lei e nos tratados pedagógicos deixaram sobre a educação oitocentista. Na esteira destes trabalhos, este texto socializa o resultado da análise comparativa entre as produções de duas educadoras do século XIX: Nísia Floresta e Ina Von Binzer. As cartas de Binzer e os escritos de Nisia, relatos bastante pessoais, constituem em fonte para identificarmos como o ensino era praticado e percebido por estas educadoras à época. A análise comparativa dos escritos referem-se as percepções e avaliações de uma brasileira e de uma estrangeira sobre a educação brasileira no decorrer do século XIX.

As professoras

A escolha dos textos de Nísia Floresta e das cartas de Ina Von Binzer para este estudo comparativo deve-se ao propósito de confrontar a experiência de duas mulheres, uma brasileira e outra estrangeira, uma nascida no princípio do século XIX e outra em meados do mesmo.

A brasileira Nísia Floresta, nascida em 1810, na cidade de Papari, Pernambuco, foi uma escritora, fundadora, diretora e educadora do Colégio Augusto no Rio de Janeiro, que se manteve constantemente preocupada com a condição feminina. A aproximação mais evidente que podemos traçar entre a visão da brasileira e da estrangeira Ina, especificamente sobre este aspecto, é a indignação em relação a educação dada às meninas brasileiras. Nísia Floresta produziu um total de quinze obras que se detêm em

temas como o indianismo, o abolicionismo e o nacionalismo. Neste estudo nos interessou, especialmente, a obra *Opúsculo Humanitário*, selecionada por versar sobre educação.

A estrangeira Ina Von Binzer foi uma jovem alemã que, contando vinte e dois anos de idade, desembarcou no Brasil nos idos de 1881 permanecendo aqui até 1884. Enquanto esteve em terras tupiniquins trabalhou em um colégio de meninas e para famílias abastadas do Império. Sua experiência como professora e suas impressões da sociedade brasileira ficaram registradas nas cartas que enviava a sua amiga Grete - residente na Alemanha - e que foram reunidas na obra chamada *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*, publicada pela editora Paz e Terra. O humor inteligente e o senso crítico desta jovem chamam a atenção, bem como as dificuldades que encontrou para entender determinadas atitudes das crianças brasileiras que estiveram sob sua orientação.

Duas mulheres, duas professoras, duas visões a respeito da educação oitocentista no Brasil. Elas que viveram a realidade excludente para as mulheres no século XIX, podem ser consideradas exceções à regra e angariaram um merecido espaço na história da educação brasileira. Hoje, podemos contar com suas produções para melhor compreender esse período histórico.

O distanciamento de discurso

Ao comparamos os escritos destas professoras, levamos em conta a maturidade de Nísia Floresta ao publicar *Opúsculo Humanitário*, em oposição a juventude de Ina Von Binzer ao escrever suas cartas. Outra grande diferença apresenta-se no fato de a educação ser a causa defendida por Nísia Floresta em toda a sua vida, enquanto Ina Von Binzer ao voltar para a Alemanha optou pela escrita de romances.

Durante as leituras dos escritos das professoras Nísia Floresta e Ina Von Binzer, foi possível identificar uma divergência no que diz respeito à metodologia ideal para o ensino das crianças oitocentistas. Nísia Floresta era ferrenha defensora do método individual e da educação doméstica, por permitir procedimentos de atendimento e avaliação individualizados aos estudantes. Enquanto Ina Von Binzer, como professora familiarizada com a educação doméstica apontou numerosas dificuldades para o bom desempenho dessa modalidade de ensino nas casas brasileiras, como a condescendência dos pais com as travessuras das crianças e as inúmeras distrações e barulhos típicos de uma vida no campo.

Pelos relatos das professoras, comparados à historiografia recente e fontes literárias evidenciamos que a educação doméstica não era só uma preferência de Nísia Floresta, mas da elite, que assim garantia o controle exercido pela Casa¹, e tardavam o expirar do sistema patriarcal. Pois, nesta modalidade de ensino, as mães, filhos, escravos e empregados - como professores particulares e preceptores - encontravam-se sob a autoridade senhorial. A autonomia do professor era diminuída já que eram os próprios pais que escolhiam o currículo e normatizavam os horários das aulas, mais motivos pelos quais a professora alemã desaprovava o referido método. Quanto aos horários ela observava:

¹ O conceito de Casa utilizado é apropriado do texto *O tempo da saquarema* de Ilmar Mattos, a qual entende este espaço como o domínio dos senhores patriarcais, escravocratas e proprietários de latifúndios, que exerciam controle sobre as coisas e as pessoas que estavam sob sua área de atuação

Aqui, as aulas são das sete às dez; depois vem o almoço quente, pelo qual Madame Rameiro nos faz esperar inutilmente até as dez e meia, de maneira que não posso mais sair, porque, logo após o último bocado, tenho de voltar às aulas. Prosseguimos até a uma hora, quando então temos trinta minutos para o lanche; à uma e meia começam as aulas de piano que vão até as cinco, quando servem o jantar. (2004, p. 31)

Assim, a mais evidente diferença no discurso de Floresta e Von Binzer está relacionado à preferência dos métodos pedagógicos. Porém, mesmo com a diferença etária e de nacionalidade, que justificariam um maior distanciamento nos discursos dessas professoras, seus escritos se aproximam em muitos sentidos, como a preocupação com a educação feminina, a participação dos estrangeiros como docentes no Brasil e as conseqüências da escravidão na formação das crianças brasileiras.

As aproximações de discurso

A própria história de vida de Nísia Floresta e Ina Von Binzer permitiriam comparações como o fato de aos seus vinte e poucos anos estarem experimentando marcos de sua existência, a primeira com a publicação de *Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens* e a segunda com sua viagem ao Brasil, que lhe renderia mais tarde a publicação de *Os meus romanos*.

Tinham em comum, além dos gostos pelas viagens, o fato de Nísia ter, assim como Ina, um olhar europeizado pelos muitos anos passados no Velho Continente. Mesmo que Nísia criticasse o encantamento dos brasileiros pela Europa, ela, por muitas vezes, utilizou a educação européia como exemplo e parecia apreciar a vida além mar. No entanto, sabemos que suas viagens também foram conseqüência da resistência com que seu discurso e sua posição na defesa da educação feminina eram recebidos no Brasil

No entanto, não é o propósito da pesquisa histórica encontrar essas coincidências, mas, analisar comparativamente seus escritos e suas premissas sócio-educativas. Também era nosso objetivo - a partir da noção de representação que “permite vincular estreitamente as posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais” (CHARTIER, 2009, p. 49) - encontrar a versão de cada uma delas da realidade brasileira oitocentista no que tange à educação. Assim, esperando acrescentar mais algumas páginas à história da educação oitocentista no Brasil.

As aproximações dos discursos dessas duas professoras rendem uma profícua reflexão, a começar pela educação feminina. Aliás, a vida de Nísia Floresta foi dedicada a esta causa. Era seu intuito divulgar e inspirar discípulos a escreverem e fomentarem a discussão da escuridão intelectual à qual eram expostas as moças da sociedade oitocentista brasileira. Era seu desejo ver essa realidade transformada. Se o objetivo maior da existência feminina à época era o de cumprir o papel social de esposa e mãe, Nísia reivindicava que a instrução contribuiria para a formação das meninas, tornando-as mais capazes para desenvolverem esta tarefa. Um pensamento revolucionário para um contexto em que as competências morais eram consideradas suficientes para as mulheres.

Ina Von Binzer se deparou com esta realidade ao chegar às terras brasileiras e escandalizou-se ao se encontrar na posição de professora de meninas que tinham a sua idade. Além de estarem aquém da bagagem intelectual de Von Binzer- que já havia se formado como professora - não demonstravam “nenhum prazer no estudo”. Mais ainda! Com os seus 19, 21 e 22 - as três primeiras alunas de Ina, as quais ela costumava chamar em suas cartas de Santa Inquisição - para a sociedade da época, eram quase solteironas. “Com os meus 22 anos, isso muito me espantou” (2004, p. 23), afirmou a jovem professora.

Ao trabalhar no colégio para meninas, a aflição de Ina, quanto à situação da educação feminina não foi diferente: “Grete, fiquei completamente consternada e sem, saber o que fazer no primeiro momento. E essas cenas se repetem muitas vezes. As melhores famílias não mandam absolutamente as filhas para os colégios” (2004, p. 79)

Não era de se admirar que a educação feminina tivesse pouquíssimo valor em um período histórico que até mesmo o direito de ir e vir lhe era negado. Ina Von Binzer percebeu apenas a presença de estrangeiras circulando nas ruas, as mulheres brasileiras deveriam permanecer no espaço privado da casa, como ela relata:

o que me aconteceu de mais típico passou-se outro dia, num salão de cabeleireiro, onde entrei para mandar ondular meu cabelo, cortado curto. Não sabia, que já por mim, chamava a atenção, pois nenhuma senhora brasileira sai sozinha à rua , nem de maneira alguma vai pentear-se fora de casa. (2004, p. 80)

Ambas as professoras perceberam que a vida nos idos de oitocentos reservava poucos espaços para a participação feminina. Somente no decorrer do século, as questões econômicas como a entrada do modelo capitalista de produção, com a chegada das indústrias, de uma vida mais urbana, de uma valorização das mulheres e crianças enquanto consumidoras, com o respeito ao conhecimento médico-científico e os ideais românticos, a condição feminina no Brasil paulatinamente se alterou. Nem Nísia Floresta, nem Ina Von Binzer estavam aqui para assistir as conquistas femininas que viriam pela frente.

Outro tema que aparece nos escritos destas professoras é a participação de estrangeiros na educação brasileira. Havia uma preferência dos pais por contratar professoras e preceptoras estrangeiras na educação doméstica da elite brasileira. Por argumentos distintos, ambas duvidavam da capacidade dos estrangeiros em bem educar as crianças brasileiras.

Valadares explica que Nísia Floresta era categórica nesta questão,

mais perigosa ainda, na opinião da educadora, era a ameaça representada por estrangeiros que abandonaram seu país de origem para abrir colégios no Brasil e eram recebidos por uma sociedade enamorada de qualquer coisa da Europa, sem consideração sobre a qualidade. (1989, p. 11)

Nísia Floresta espantava-se com a hospitalidade do brasileiro com o europeu, visto que, para ela, os erros cometidos por professores e colégios regidos por eles eram mais tolerados do que os dos nacionais. A professora justifica sua posição, ao duvidar da competência dos forasteiros:

Muitas dessas pessoas aportam às nossas praias com o fim de especularem no comércio. Vendo depois frustrados os seus planos de interesse nessa carreira, lançam mão do ensino, e ei-los metamorfoseados, de negociantes e até mesmo artesãos, em preceptores da mocidade brasileira, afetando para com os pais de família uma distinção e sabedoria que nem a natureza nem a educação lhes deram, mas cuja reputação aparatosas casas, enfáticos anúncios e pretensiosas promessas sustentam e propagam. (1989, p. 79)

Apesar do fundamento da argumentação de Nísia, existiram professoras formadas como Ina Von Binzer que migravam para terras distantes com o intuito de viver novas experiências. É a própria professora alemã que relembra seu espírito aventureiro à sua amiga Grete, “como você sabe, onde há qualquer coisa para se ver, podem contar comigo.” (2004, p. 47)

Mas Nísia tinha arguição para estes casos também, para ela, mesmo que alguma situação levasse um estrangeiro competente nas letras da Europa ao Brasil, logo abandonaria a ideia de aqui permanecer dada as boas oportunidades existentes no Velho Mundo:

Vivemos algum tempo na Europa e sabemos que as pessoas ali reputadas de letras e habilidades para o magistério têm sempre em que se empreguem com mais ou menos vantagem. A ideia de deixarem o seu país para virem instruir a nossa mocidade jamais lhes ocorreu. E se por imperiosas circunstâncias alguma a concebe, para logo a abandona. (1989, p. 79)

De fato, Ina Von Binzer, que se enquadra no perfil descrito por Nísia, residiu no Brasil por poucos anos, de 1881 a 1884, voltando para sua terra natal a fim de dedicar-se à profissão de escritora. A partir de sua experiência docente no Brasil, ela concluiu que o país necessitava de uma pedagogia própria e que a linguagem e a cultura do estrangeiro dificultavam a relação aluno-professor e por assim dizer, todo o processo de ensino-aprendizagem.

Mais uma aproximação pode ser encontrada nos discursos de Floresta e Von Binzer, ambas incomodavam-se com a questão da escravidão no Brasil e percebiam que a influência do modelo escravista ultrapassava as questões econômicas para atingirem a esfera social e até mesmo a educação das crianças, como enfatizou Nísia Floresta.

Talvez pela maturidade da escrita, pelos anos de experiência passados até a escrita de *Opúsculo Humanitário* e por mais tempo de Brasil, os escritos de Nísia Floresta alcançaram reflexões que não poderíamos exigir de Ina Von Binzer aos seus 20 e poucos anos de idade e da escrita memorialística e informal de suas cartas.

Mesmo assim, a jovem Ina possuía uma sagacidade e uma percepção invejável do contexto histórico que presenciou no tempo que viveu no Brasil. Sobre a escravidão ela refletiu:

Todo o trabalho é realizado pelos pretos, toda a riqueza é adquirida por mãos negras, porque o brasileiro não trabalha, e quando é pobre prefere viver como parasita em casa dos parentes e de amigos ricos, em vez de procurar ocupação honesta. [...] gostaria de saber o que fará essa gente, quando for decretada a completa emancipação dos escravos. Na nossa Europa muito pouco se sabe a

respeito da lei referente a este assunto, e imaginávamos que a escravidão fora abolida. Mas não é assim. (2004, p. 40)

O questionamento de Ina só viria a ser respondido por ocasião da abolição do trabalho escravo, substituído pela mão de obra branca e assalariada, enquanto nenhum artigo da lei foi previsto para conter o impacto sócio-econômico do grande contingente de ex-escravos que não receberam nenhum cuidado do Estado.

Von Binzer também percebeu a influencia da escravidão no cotidiano das crianças brasileiras, porém, diferentemente de Nísia Floresta, tratou o tema de forma leviana e com o bom humor de quem conta mais um fato pitoresco das terras tupiniquins:

Um desses domingos estava sentada num dos bancos desse jardim paradisíaco, embaixo de uma imponente mangueira, e sonhava- ach! Grete! - com carvalhos alemães, quando de repente, olhando para cima, vi uma horrenda criaturinha preta que me apavorou, devolvendo-me aos trópicos. [...] parece que me sobressaltei de tanto susto, porque detrás de um arbusto, surgiu imediatamente Leonila que me disse, acalmando-me com ar meio protetor: *N'ayez pás peur, Mademoiselle, c'est Jacob*²; mas, vendo depois que meu rosto não exprimia ainda grande entusiasmo pela honra de travar conhecimento com o santo pai da Igreja, acrescentou meio indignada, meio elucidativa: *est à moi; grand`maman mèn fait cadeou à mon jour de fête*³. Asseguro-lhe que era cômico; essa jovem senhora de escravos, olhando orgulhosa para aquele presente vivo, e sua horrorosa pequena propriedade rindo-se de satisfação diante daquela declaração de posse, mais por adivinhá-la do que por entendê-la, fizeram-me dar uma gargalhada gostosa. Aliás, essa atitude de superioridade, assumida até pelas próprias crianças, devido à escravidão aqui existente, apresenta geralmente um aspecto humorístico. (2004, p. 24)

Este aspecto social da escravidão nas casas brasileiras e sua influencia sob as crianças, além de estar registrado em tom humorístico nas cartas de Ina Von Binzer, foram narrados pela literatura. A atitude de superioridade das crianças foi representada por literatos como Machado de Assis, a exemplo da obra "Memórias Póstumas de Brás Cubas", na qual o narrador-personagem, um filho de senhores de escravos, fala de si mesmo:

Desde os cinco anos merecera eu a alcunha de "menino diabo"; e verdadeiramente não era outra cousa; fui dos mais malignos do meu tempo, arguto, indiscreto, traquinas e voluntarioso. Por exemplo, um dia quebrei a cabeça de uma escrava, porque me negara uma colher do doce de coco que estava fazendo, e, não contente com o malefício, deitei um punhado de cinza ao tacho, e, não satisfeito da travessura, fui dizer à minha mãe que a escrava é que estragara o doce "por pirraça"; e eu tinha apenas seis anos.

O pequeno e travesso personagem de Machado de Assis, narra as peripécias que aplicava em uma criança escrava da casa:

Prudêncio, um moleque de casa, era o meu cavalo de todos os dias; punha as mãos no chão, recebia um cordel nos queixos, à guisa de freio, eu trepava-lhe ao

² Não se preocupe, senhorita, é Jacó.

³ É meu, vovó me deu como um presente pelo meu aniversário.

dorso, com uma varinha na mão, fustigava-o, dava mil voltas a um e outro lado, e ele obedecia, - algumas vezes gemendo, - mas obedecia sem dizer palavra, ou, quando muito, um -"ai, nhonhô!" - ao que eu retorquia: -"Cala a boca, besta!" - Esconder os chapéus das visitas, deitar rabos de papel a pessoas graves, puxar pelo rabicho das cabeleiras, dar beliscões nos braços das matronas, e outras muitas façanhas deste jaez, eram mostras de um gênio indócil, mas devo crer que eram também expressões de um espírito robusto, porque meu pai tinha-me em grande admiração; e se às vezes me repreendia à vista de gente, fazia-o por simples formalidade: em particular dava-me beijos. (ASSIS, 2009, p. 97)

Em oposição à narrativa Machadiana e as cartas de Ina Von Binzer que tratam o tema de forma cômica, Nísia Floresta na obra *Opúsculo Humanitário* discute as influências da escravidão na educação com a seriedade de quem se imbuíu de uma missão. Para ela, as crianças eram criadas em uma casa onde todos os serviços eram feitos por pessoas que estavam desmoralizadas pela ausência de liberdade e assistiam aos castigos e maus-tratos recebidos pelos escravos. Sobre o impacto na educação das meninas, ela denuncia:

Não é raro ver ela (com horror dizemos) infligir o mais cruel tratamento à própria ama que a amamentou, a qual é alguma vez indiferentemente vendida ou alugada como um fardo inútil [...]. Essa revoltante ingratidão é um dos mais detestáveis exemplos dados à menina, que, tendo um dia de ser mãe, o transmite por seu turno a seus filhos. (1989, p. 96).

Ao final da tratativa desta temática, Nísia Floresta exorta as mães, que como cristãs, não exponham, nem incentivem suas filhas a proferir injúrias e aplicar castigos corporais aos escravos, pois, estavam na condição de semelhantes.

As professoras ainda versaram sobre o currículo da época, a escrita das mesmas - especialmente de Nísia - reforça as fontes que comprovaram a diferença entre as disciplinas ministradas aos meninos e as meninas. Estas, segundo a mentalidade da época, não necessitavam dos mesmos ensinamentos, nem do mesmo tempo de educação formal para exercerem o papel social de mãe. No entanto, os discursos como o de Nísia Floresta defendiam uma maior igualdade.

Os escritos de Nísia Floresta e as cartas de Ina Von Binzer também denunciam as condições das escolas brasileiras, mesmo as particulares, onde ambas tiveram experiências, eram consideradas por elas mal administradas e pelas denúncias de Ina, em péssimas condições físicas. Nísia, neste caso, acrescenta que por vezes, as escolas tinham bela aparência para conquistar a clientela, mas pouco conhecimento pedagógico para garantir uma educação adequada.

Considerações finais

Assim, o quadro pintado por estas professoras da educação oitocentista é bastante caótico, e procurava mostrar o quanto havia para crescer nesse aspecto. Carecia o Brasil de políticas públicas voltadas para a educação formal da população, o que só poderia chegar com uma mudança de mentalidade, a qual o tempo e as necessidades se encarregariam de transformar até certo ponto.

Através da letra destas professoras percebemos a profunda identificação que podemos encontrar com seus anseios e desafios. Que a análise dos escritos das

professoras Nísia Floresta e Ina Von Binzer trazem luz a história da educação brasileira oitocentista e que para além de uma visita a tempos remotos, estes textos nos façam refletir sobre as questões e necessidades educacionais para a construção da história do tempo presente.

Referências

- BINZER, Ina Von. **Os meus romanos: Alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FLORESTA, Nísia. **Opúsculo humanitário**. São Paulo: Cortez, 1989.
- VALADARES, Peggy Sharpe. Introdução. In: FLORESTA, Nísia. **Opúsculo humanitário**. São Paulo: Cortez, 1989

LUGARES DE MEMÓRIA E ESQUECIMENTO: MUSEU NA ESCOLA

Maria Beatriz Vieira Branco Ozorio
betivbo@hotmail.com

Resumo

As escolas são lugares de memória e de práticas pedagógicas. Nelas são estabelecidas relações de convivência de toda uma comunidade: professores, alunos, funcionários e a comunidade que a cerca. Assim entendida, a escola é um espaço de preservação da memória individual e coletiva, e, portanto, um espaço de pesquisa. Construir um memorial, um museu na escola é, também, possibilitar a percepção das relações entre passado/presente. É proporcionar ao aluno um olhar sobre o dinamismo da história, do exercício da lembrança e também do que foi esquecido. Estabelecer essas relações espaço temporais é essencial para a formação do indivíduo e da sua consciência cidadã. Nesse sentido estimula-se o saber, a construção do conhecimento, o pensar e o repensar do cotidiano para além da escola.

Palavras chave: memória, memorial, escola.

Na reconstrução do passado não há nada de natural. A construção de arquivos, notação de dados, eventos, celebrações, são atividades de memória que cumprem papéis fundamentais na nossa sociedade e há sempre uma luta política sendo travada a cada momento. Arquivos, artefatos e relatos do passado tem sido utilizados como provas de um passado que foi esquecido por versões oficiais da história. A lembrança está vinculada àqueles que tem poder, os que decidem o que deve ser lembrado ou esquecido, preservado e divulgado. O esquecimento é uma estratégia política utilizada por quem detém o poder. É, portanto, inegável a importância dos arquivos e testemunhos para as diversas forças de confronto em diferentes momentos históricos.

Faz necessário aqui fazer uma distinção entre história e memória. À exceção do passado como elemento comum, memória e história operam diferentemente. História pode ser entendida como um campo de conhecimentos, que se nutre de teorias explicativas e de fontes, pistas, indícios, vestígios que auxiliam a compreender as ações humanas no tempo e no espaço. É um trabalho de pensamento que pressupõe o estranhamento da análise, produção de argumentos que validem no presente determinadas leituras da realidade passada, pois o conhecimento histórico é uma operação intelectual que se esforça por produzir entendimentos do passado e não sua cópia. O historiador/ pesquisador constrói os indícios como dados de pesquisa, mediado pela teoria, pela cultura, por sua subjetividade e pelo espaço de verdade de seu tempo. Assim é produzido um discurso, uma narrativa que constitui uma leitura do passado.

A memória não sendo a história, é um de seus indícios, documento de que se serve o historiador para produzir leituras do passado, do vivido, do sentido, do experimentado pelos indivíduos e daquilo que lembram e esquecem.

As escolas são lugares de memória. Esse conceito usado por Nora (1993) se refere a um lugar simbólico, testemunhos de outra época, não são memórias absolutas, mas

proporcionam uma possibilidade de constituição da história de um determinado mundo e seus interesses conflitantes.

As escolas são lugares das práticas pedagógicas, onde se estabelecem as relações professor aluno, aluno-aluno, relações entre a comunidade, dos discursos que constituíram a educação; dos professores enquanto profissionais, da categoria aluno; dos funcionários, das relações de poder,(direção-professor; aluno-professor; aluno-aluno; poder público e comunidade escolar) etc.

Nesse sentido, a pesquisa em história da educação tem nos possibilitado um olhar sobre essas memórias, numa perspectiva de presente/passado. Entendendo o tempo da memória coletiva como o da permanência e da continuação, enquanto o tempo da história é o tempo das transformações, destruições, mudanças. Ao trabalharmos com a memória, podemos interpelar o passado para que manifeste seus silêncios, para que possamos proceder ao inventário das diferenças e não ao depósito das identidades, ou a reinteração de uma suposta unicidade do passado. Não apenas tratando a memória como "memória histórica" que muitas vezes se constitui instrumento dos vencedores e torna-se bandeira das minorias.

A memória nos permite múltiplas fontes para seu estudo, reconhecendo a história oral como uma dessas fontes, capaz de trazer à tona aspectos nela guardados. Tradição oral que evoca "a sabedoria dos silêncios", "os silêncios produzidos ou constrangidos a calarem-se" (POLLAK, 1989). A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, ela é fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua construção de si.

O tema da memória está imbricado em diferentes concepções acerca da relação indivíduo e sociedade, o que acaba por predominar a concepção de memória como fenômeno coletivo. Às vezes entendendo as memórias individuais como determinadas por "construções coletivas" independente das intenções dos atores sociais, ou memórias coletivas como resultantes de ações individuais na sociedade. Essa é uma discussão importante oportunizada pelo campo da história da educação.

O campo da história da educação abarca um conjunto de fatos educativos do passado, isto é, se constitui como um campo de reflexões, de estudos e pesquisas, desde a história das formas institucionalizadas de ensino e de aprendizagem a todos os processos de educação e socialização da infância e da juventude. É um campo multifacetado e multidisciplinar, nele podemos trabalhar vários temas e objetos de pesquisa, daí a pertinência da proposta de organizar um espaço de pesquisa e memória na escola - museu na escola - contando comum acervo que tenha significado para toda comunidade escolar.

Construir um museu na escola é também abrir um espaço de pesquisa, de preservação da memória da escola, dos seus diferentes tempos e espaços, para a comunidade que a abriga. É parte da educação, e como tal deve estar atrelada à produção do conhecimento. É oportunizar ao aluno o olhar para o presente e o passado, a problematização de vivências, de perceber-se como parte da história e de que maneira, sua prática como cidadão pode ser transformadora, é auxiliá-lo a perceber-se no tempo e nas relações espaço-temporais. É proporcionar ao aluno um olhar sobre o dinamismo da história e exercitar a lembrança e o esquecimento, que a memória nos permite.

Halbwachs (2006), em seus estudos sobre memória considera essenciais a formação de identidade do indivíduo, seja ela pensada de forma subjetiva ou material, individual ou coletiva. Considera que o passado é reconstruído continuamente, e que pensamos ou lembramos através de "quadros sociais da memória" ou memórias coletivas. As memórias se formam e são renovadas devido a laços de solidariedade entre indivíduos, os quais são construídos através de elementos comuns simbólicos. Quaisquer lembranças do passado, por mais que pareçam fruto de sentimentos e pensamentos exclusivamente individuais, somente existem como parte de estruturas ou contextos sociais. Entre os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva, estão aqueles acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer (POLLAK, 1992).

Assim, a proposta do museu na escola deve ser vista sob a perspectiva de um olhar social e educativo. Podendo se inspirar em experiências bem sucedidas como de museus comunitários, institucionais (medicina, transporte, exército etc.), e outros tipos que vão aproximando e dando sentido à história das comunidades e dos indivíduos que a ela pertencem.

Ao propormos o museu na escola devemos procurar ter em mente que ele precisa ser algo vivo, estimular o saber, provocar, atrair, seduzir e motivar o visitante no sentido de interagir com as informações. Esse espaço de memória deve "falar" ao aluno, ao professor, aos funcionários e comunidade escolar. Nesse sentido, a escola deverá pensar-projetar uma proposta pedagógica que inclua aquele espaço no cotidiano escolar. Visando a construção de novos conhecimentos, o construir e reconstruir os significados das materialidades e imaterialidades que nele se encontram preservadas.

As escolas nem sempre ficam no mesmo prédio ou região por muito tempo, fato que nos propõem algumas questões. Ao serem transferidas para novos prédios carregam suas memórias que, muitas vezes, ficam perdidas em amontoados de caixas num canto qualquer de um almoxarifado, ou num distante órgão público. É, portanto, importante uma política de preservação voltada para essa memória local, que tem significado para determinada comunidade. Dois exemplos podem ser trazidos para refletirmos sobre essa prática: museu do Colégio Farroupilha que atualmente guarda a memória dos dois prédios da escola, um anterior a década de 1960 e outro posterior a esse período, o atual prédio. O museu está situado numa sala, logo na entrada do prédio e "guarda a memória" da escola (fotos, uniformes, instrumentos, cadernos etc.). Esse memorial é visitado pelos alunos, que conduzidos pelos professores e com um roteiro previamente elaborado, orienta o trabalho. Outra escola que teve mais de um prédio ao longo de sua existência é a Escola Estadual Fernando Gomes. Infelizmente não existe um memorial no atual prédio, provavelmente o histórico da escola só pode ser obtido numa busca nos arquivos da Secretaria de Educação, no que diz respeito a documentos oficiais e através da memória oral do corpo docente e discente, ou comunidade onde se localizava o prédio anterior. Mas certamente, muito da sua memória foi perdida nesse vácuo de mudanças. Participando das atividades de aniversário dos 50 anos da escola comemorados em 2007, pude avaliar o pouco conhecimento que o atual corpo de alunos, professores e funcionários têm em relação às memórias da escola no que diz respeito aos períodos anteriores a sua instalação no atual prédio.

Certamente um projeto de memorial, para essa e outras escolas tanto da rede pública, quanto privada, seria um desafio interessante, enriquecedor e formador de uma consciência histórico social, para cada indivíduo como membro da comunidade escolar. Atualmente, algumas instituições de ensino tem considerado importante o espaço para memoriais, mas esse é um projeto que poderia ser ampliado para um grande número de escolas, tornando-se algo frequente e não casos de raros exemplos.

Assim, é importante construir esses "espaços de memória", ou museu nas escolas, percebendo-os como elementos integrantes do processo educativo e de relevante papel nas estruturas sociais da comunidade. Tendo neles espaço de ensino e aprendizado, de reflexão, problematização e vivências, de alunos, professores, funcionários e referência para comunidade escolar. Dentro de uma perspectiva pedagógica que inclua o museu na escola, onde se exercita o pensamento crítico, na perspectiva passado/presente, numa extensão da sala de aula. Por exemplo, o museu como um lugar em que se proporciona ao aluno uma visão do conjunto do conhecimento e não compartimentada, que se interagi coma cultura, a arte, a ciência de modo a proporcionar uma atividade criativa e estimulador do imaginário.

É preciso entender o museu na escola como espaço de produção cultural, de conexão entre o indivíduo e os avanços tecnológicos. Trabalhar com o aluno numa perspectiva temporal, em que ele possa perceber - construir e reconstruir - os significados das diversas materialidades e imaterialidades que se encontram ali preservadas.

O museu na escola como um lugar de preservação e divulgação do patrimônio comunitário e escolar, de construção do conhecimento, da memória, do diálogo como o presente e o passado, de estimulação do saber, de inspiração.

Referências

- ARAÚJO, Maria Paula Nascimento; SANTOS, Myrian Sepulveda. História, memória e esquecimento: Implicações políticas. In: **Revista Critica de Ciências Sociais**, n. 79, dezembro/2007. p. 95-111
- BARBUY, Heloisa. Curadorias e Curadores. **Anais da I Semana dos Museus da Universidade de São Paulo**, 1999. p.59-65
- CHAGAS, Mário de Souza. SANTOS, Myrian Sepulveda. Museu e Políticas de Memória. **ULHT** 19, 2002.
- HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. São Paulo: Centauro: 2006.
- POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**, RJ, vol. 5 n.10, 1992.
- SILVEIRA, Andréa Reis; CAPRA Filho, Luis Armando.(orgs.) **O papel dos museus de História no Mundo Contemporâneo**. Porto Alegre: CORAG, 2010.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**, n. 10, dez, 1993, p. 7-28.
- STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **História, Memória e História da Educação**, v.III, Petrópolis: Vozes, 2005.
- STEPHANOU, Maria. Problematizações em torno do Tema Memória e História da Educação. In: **ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas(4) 131-141, set. 1998.

MEMÓRIA E EDUCAÇÃO CONFSSIONAL CATÓLICA: 100 ANOS DE HISTÓRIA NA SOCIEDADE GABRIELENSE

Carlos Alberto Xavier Garcia
Unipampa, campus São Gabriel
cxaviergarcia@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo trata da organização de um Centro de Memória Escolar em Instituição Educacional de ensino Médio no município de São Gabriel e na apresentação de material escrito, fotografias de móveis escolares, de pessoas, no acervo reunido desde 2007 e que tem como objetivo preservar e guardar para pesquisas e visitas, utilizando-se de coleta, entrevistas e catalogação de fontes recolhidas em escolas e arquivos pessoais na cidade de São Gabriel. O acervo atende às expectativas e se põe como lugar de destaque na promoção de ações educativas. Dentre o material obtido para o Centro estão fotografias, equipamentos de áudio, móveis, da centenária escola católica Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, da qual realizamos um estudo reflexivo.

Palavras-chave: memória, educação, religião.

INTRODUÇÃO

Ao elegermos a história de uma Instituição Educacional confessional para fazer parte do Centro de Memória Escolar, estamos dispostos a mergulhar no contexto histórico, político e filosófico do período de criação da escola e de sua mantenedora para compreender o significado de sua existência e pensar sobre as condições de sua manutenção na sociedade atual.

Dentre os documentos, fotografias, livros e móveis escolares resgatados de arquivos pessoais, depósitos e bibliotecas, destaca-se o acervo referente aos 100 anos de funcionamento da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, na cidade de São Gabriel. A referida Instituição é mantida pela Congregação das Irmãs de Santa Catarina.

A congregação surgiu em Braunsberg, na Alemanha, há mais de quatro séculos, onde a Madre Regina Protmann, movida por um sentimento de ação contemplativa ativa, decidiu-se pela criação de uma ordem aberta para educar, evangelizar e atender aos doentes, inserindo-se em desafios da sociedade daquela época.

Da Europa para a América, as primeiras religiosas da Congregação de Santa Catarina chegaram ao Brasil em 1890, fixando-se em Petrópolis (RJ), após estabeleceram-se também em São Paulo.

No Rio Grande do Sul, as religiosas chegaram em 1900, a pedido da Igreja Católica, e organizaram a Província da Ordem na cidade de Novo Hamburgo.

E, em 1903 as irmãs chegaram a São Gabriel, de trem, para fundar a primeira Escola Católica para meninas.

Passados cem anos da chegada das irmãs fundadoras da Escola, fica a pergunta: qual o futuro da escola católica em São Gabriel? No atual contexto de uma sociedade

excludente, consumista, imediatista, em que a educação sofre com o jogo político e as disputas de poder pelos governos, descortina-se um futuro incerto.

A grande preocupação, não só da Congregação, como da comunidade local é com relação ao número de vocacionadas para o trabalho religioso e a continuação da escola confessional sob a legislação atual e as diretrizes do Ministério da Educação que ampliam as possibilidades de vaga para a escola pública.

A escola apresenta uma direção composta por uma irmã da congregação e um quadro de professores contratados, funcionários e um espaço privilegiado para aulas e prática de educação física, além de Laboratórios, biblioteca e sala de dança para a prática do balet e da dança moderna e, ainda, um auditório e um amplo pátio para recreação. Destaca-se a acessibilidade para portadores de deficiência física em que a escola procurou investir nos últimos anos.

O Colégio como passou a denominar-se em 2011, após a aprovação da oferta de ensino médio, também possui instituições como a Associação de Pais e Mestres, o Clube de Mães e o Grêmio Estudantil participando de forma ativa.

Para a geração atual ficou a suntuosidade de um prédio que abriga uma escola confessional católica, reflexo da intenção de tornar a educação um sustentáculo da sociedade, sendo a comunidade local firme no desejo de manter o empreendimento da mesma. Mas, apesar da luta das irmãs em manter o patrimônio, fica a dúvida de como se dará a continuação da obra da bem aventurada Madre Regina Protmann, da distante Braunsberg em terras do Novo Mundo.

Quadro Teórico Metodológico

A relação entre ensino e pesquisa no trabalho docente na educação básica tem sido objeto de estudo da academia. No entanto, observamos que a prática dos diversos trabalhos desenvolvidos na escola básica merece atenção.

Ao entrarmos em contato com a obra de Shön (1983) a respeito do professor reflexivo e Ludke sobre pesquisas, estes apontam como algo importante para o preparo e trabalho do professor e por isso deve ser introduzida na formação inicial e continuada dos professores de educação básica. (Ludke).

Os relatos de Ludke dão conta de que aqueles professores que fazem pesquisa, nem sempre realizam uma análise, crítica ou compreensão sobre suas práticas.

De certa forma é possível constatar que os professores que realizam atividades de pesquisa estão envolvidos em algum curso de qualificação ou programas de pós-graduação de universidades da região.

Há que se considerar que há uma falta de formação para a pesquisa na maioria dos professores em exercício na escola básica. O que impede que o profissional entre em contato com as instituições universitárias e de fomento à pesquisa para a elaboração de trabalhos de investigação a respeito das práticas de gestão, currículo, avaliação e didática, por exemplo.

Segundo Ludke: “Por conta dos limites de formação vivenciada e das precárias condições de trabalho do professor, em geral, a pesquisa poderia e deveria ser desenvolvida por ele acaba sendo também reduzida”. (pág.11)

A partir da leitura e participação em eventos de história da educação no Rio Grande do Sul, especialmente após o seminário Guardar para mirar, realizado pela

ASPHE - UFRGS, é que pensamos um projeto de organização de um centro de Memória Escolar, espaço para a elaboração de um arquivo com documentos, fotos, objetos da educação brasileira. Este projeto foi resultado de leitura e reflexão sobre as diferentes fases por que tem passado a escola e o avanço da tecnologia educacional.

Ao destacarmos a história de uma Instituição Educacional Confessional para apresentação neste trabalho, retirado do arquivo do referido Centro de Memória Escolar, já organizado em parceria com a Universidade Federal do Pampa, estamos dispostos a mergulhar no contexto histórico, político e filosófico do período de criação da escola e de sua mantenedora.

Pesquisar histórico de criação de uma escola parece ser uma tarefa difícil, pois precisamos de tempo, orientação metodológica, busca de fontes e posterior elaboração do histórico.

Ao realizarmos a pesquisa, enquanto professor de história na escola básica, procuramos encontrar documentos, fotografias, livros, móveis escolares, resgatados de arquivos pessoais, depósitos e bibliotecas com o auxílio de alunos e apoio de pessoas da comunidade.

Assim, colocamos à disposição da comunidade escolar e local um espaço para a prática da pesquisa em história.

Neste trabalho de valorização da memória e cultura escolar, destacamos o acervo referente aos 100 anos de funcionamento da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, na cidade de São Gabriel.

Foi realizado um estudo a partir do que foi publicado em jornal da cidade e através da memória de ex-alunos e de material impresso a partir da beatificação da fundadora da Congregação Católica das Irmãs de Santa Catarina.

O cenário nacional à época da chegada das irmãs da congregação em São Gabriel era de contendas entre os grandes fazendeiros que detinham o poder oligárquico no centro do país.

Nilo Peçanha governava em meio a uma disputa presidencial que colocaria o Marechal gabrielsense Hermes da Fonseca na aliança das oligarquias gaúchas apoiado por Nilo Peçanha. Os paulistas apoiavam Rui Barbosa, apoiados pelos baianos. Mas a predominância agrária deu vitória a Hermes.

Na cidade natal de Hermes, São Gabriel, em 1914 ocorreu a inauguração do primeiro prédio da escola Perpétuo Socorro, tendo posteriormente o objetivo de atender a um maior número de alunas, com construção da Capela (1926), internato (1932), criação de novos cursos como o de formação de Professores Primários (Normal), em 1954.

A escola procurou acompanhar as necessidades da comunidade local e de acordo com as demandas existentes ampliou suas atividades, como por exemplo, a criação do curso Habilitação para o Magistério (1973) de acordo com a nova legislação de ensino (Lei 5692/71) e os cursos de habilitação de 2º grau em Auxiliar de Escritório e Auxiliar de Contabilidade (1975). Encerrados no final dos anos 1970.

A escola já recebeu ex-alunos na condição de irmãs (vocacionadas) e inclusive uma se tornou diretora da escola.

Atualmente a escola possui desde o maternal até o ensino médio, o que comprova os estudos de Corsetti (2004, p.76) ao afirmar que com o crescimento da população e o ingresso neste nível de ensino, abre um campo para negócios privados, mesmo que a

procura pelas instituições públicas tenha aumentado, o que é entendido pela necessidade de escolas melhor administradas, bem equipadas e que atendam à classe média.

Objetivos

Organizar um Centro de Memória Escolar em Instituição Educacional de ensino Médio no município de São Gabriel com o intuito de preservar e guardar para pesquisas e visitas, utilizando-se de coleta, entrevistas e catalogação de fontes recolhidas em escolas e arquivos pessoais na cidade de São Gabriel.

Documentação (imagens)

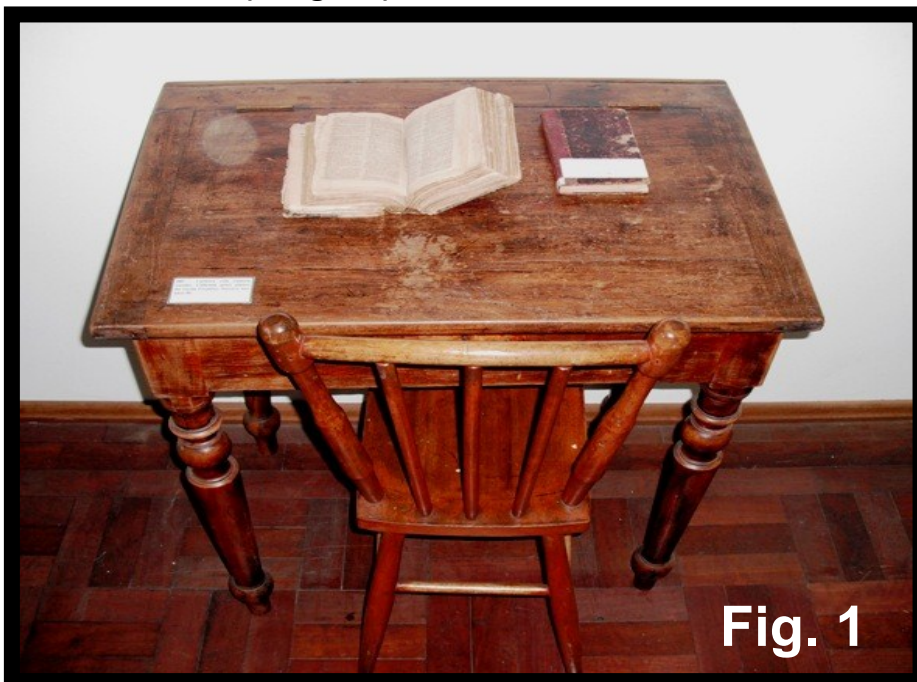


Fig.1: Carteira e cadeira escolar utilizadas pelas alunas da Escola Nossa Sra. Perpétuo Socorro, juntamente com livros datando dos anos de 1875 e 1878;



Alunas da Escola Perpétuo Socorro

Fig. 2: alunas da escola Perpétuo Socorro



Fig. 3: Diploma das normalistas da Escola Perpétuo Socorro. Final da década de 1950



Fig. 4: Irmã da Escola Perpétuo Socorro, acompanhada de alunas. Observa-se o uso do hábito (vestimenta de religiosa da época) em desuso na atualidade.

Período temporal

O presente trabalho foi realizado no período de 2007 a 2010, através da coleta de material informativo, em que procuramos reunir informações a respeito da fundação da Escola Perpétuo Socorro, desde a sua criação em 1909, com a chegada das primeiras irmãs, até o presente momento, com uma análise da constituição da Instituição no seio da comunidade local.

Conclusões

O que podemos apresentar aqui, por agora, não é uma conclusão formal, mas simplesmente a expressão de considerações finais ao fecharmos um período de coleta de dados, informações e instrumentos didáticos a respeito da educação brasileira no século XX.

Nos últimos anos tem ocorrido um destaque na Academia para os admiradores da história, em especial ao método cultural. Este espaço tem ampliado o território da profissão, além de tornar o assunto mais acessível para um público mais amplo e variado (BURKE:2005, p. 163).

A história da educação brasileira pode ser mais um campo para a preferência da história cultural e que vem sendo uma busca pelo conhecimento por diversos profissionais de várias áreas que voltam-se para o resgate dos estudos históricos e sociais da sociedade brasileira, em especial da educação.

Podemos observar que somado a um período de crise econômica das Instituições confesionais de educação católica há também uma crise no campo da formação de novas religiosas, conforme verificação no número de irmãs que atuam na escola e nesta Congregação, das Irmãs de Santa Catarina.

No entanto, parece-nos que ao final da década dos anos 2000, há um revigoreamento da escola particular, o que é entendido como um aumento da população e da procura por uma escola que atenda aos anseios da classe média que por ora apresenta-se em melhores condições de manter os filhos na escola particular.

Referências bibliográficas

- Burke, Peter. O que é história Cultural?RJ: Jorge Zahar Ed.,2005.
- Corsetti, Berenice. In Zarth, Paulo Afonso (Org.). Ensino de história e Educação. Ijuí:Unijuí, 2004. P63 - 79.
- Jornal O Imparcial, São Gabriel, 1989.
- Ludke, Menga. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. Cadernos de pesquisa. Vol. 35. Livro 25. Maio e agosto de 2005.
- Shon, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. in : Nóvoa, Antônio (organizador). Os professores e sua formação. Lisboa:Dom Quixote, 1992. Pág. 77 a 92.
- Zarth, Paulo Afonso (Org.) Ensino de história e educação.Ijuí:Unijuí,2004. 240p.

MEMÓRIA FACED: IMPLICAÇÕES DA DITADURA-CIVIL-MILITAR NO COTIDIANO DA FACULDADE

Fábio Freitas Moreira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
binho_mss@yahoo.com.br

Thaise Mazzei da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
isemazzei@hotmail.com

Valeska Alessandra de Lima
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
vlima.crk@gmail.com

Resumo

O Projeto Memória FACED tem o objetivo de produzir as memórias e histórias da Faculdade de Educação da UFRGS, entre as décadas de 1970 e 2010. Ao longo de entrevistas realizadas com ex-diretores e professores, emergiram três categorias de análise: lembranças da época da ditadura civil-militar, as greves e a importância da Faculdade como um espaço de constituição das suas identidades. Aqui, discutiremos as questões ligadas às lembranças da ditadura com os desdobramentos dos acordos MEC-USAID e da Reforma Universitária de 1968 influenciando no cotidiano da Faculdade. O Projeto Memória FACED tem um valor social por produzir fontes para a História da Educação, dar visibilidade à história dessa instituição de ensino e valorizar as trajetórias desses sujeitos que construíram esse espaço pioneiro de formação docente no RS.

Palavras-chave: memórias docentes, ensino superior, história da educação.

Primeiras palavras

Este artigo é um recorte da pesquisa “Memória FACED” da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). O projeto teve início em 2010 e tem como objetivo produzir memórias e histórias da Faculdade, além de organizar, preservar e divulgar o acervo documental desta instituição.

A produção de memórias de uma instituição de formação de professores constitui uma ação que articula vivências sociais e educativas no contexto em que ocorreram. Permite que se teçam interconexões entre as diferentes histórias vividas pelos sujeitos em termos políticos, sociais e educacionais, fomentando assim reflexões sobre as condições materiais nas quais se produziram determinados processos educativos.

A pesquisa se insere no campo das investigações da História da Educação e identifica-se com os pressupostos teóricos da História Cultural, corrente historiográfica que se distancia da história de cunho tradicional, valorizando os sujeitos como fazedores a história de seu tempo. A História Cultural rejeita uma História da Educação apenas centrada nos fatos tidos como notáveis, que desconsidera a atuação dos diferentes atores

sociais. Assim, tomando a Faculdade de Educação (FACED/UFRGS) como um lugar de múltiplas aprendizagens e de produção de conhecimento, é possível perceber a importância desta instituição de formação docente na construção social da memória.

Nesse artigo, o propósito é refletir sobre um tema recorrente nas narrativas dos professores: as implicações da ditadura civil-militar no cotidiano da Faculdade. Tomamos como fonte da pesquisa onze entrevistas realizadas com ex-diretores e professores da FACED, além de uma conversa entre dois ex-diretores publicada na Revista Educação & Realidade¹, um artigo publicado no Jornal da Universidade² em 2009 e um documentário intitulado “Condor”, produzido por ocasião dos 35 anos da FACED.

A memória é então o documento que constitui o corpus empírico da investigação, sendo, portanto a história oral o caminho para a produção dessa fonte. Para Nadir Zago (2003), durante a entrevista, uma relação de confiança gradativamente vai sendo estabelecida entre aquele que fala e aquele que escuta e, para ela, esta cumplicidade garante a qualidade da entrevista. O pesquisador precisa então, estar atento a ponto de perceber as falas e os silenciamentos, os gestos e os olhares a fim de compreender as singularidades do outro. Além disso, precisa desenvolver uma escuta sensível que possibilite a construção de uma “ponte interpessoal” (Errante, 2000, p.152) entre ele e o sujeito que se propõe a falar de sua vida, pois ambos ocupam lugares distintos, mas relacionados pelo interesse que os une. Para Errante (2000), a memória é individual e coletiva, pois marca as experiências com o mundo social, político e cultural, permitindo lembrar, esquecer e reinventar alguns aspectos do passado pessoal e coletivo.

Michel Pollak (1992) destaca que esta construção coletiva e social da memória está submetida a transformações e mudanças constantes e que a memória se constitui a partir de pessoas, lugares e acontecimentos vividos pessoalmente ou herdados do grupo ou coletividade ao qual se pertence. Há que se considerar, deste modo, a complexidade do trabalho com memórias, sua relatividade e sua subjetividade, tanto quanto sua capacidade de constituir-se como documentação histórica.

No evento das entrevistas os quarenta anos da Faculdade de Educação foram rememorados a partir de três temas principais: as greves das décadas de 1980 e 1990, a importância da Faculdade como um espaço de constituição da identidade desses professores e as lembranças da época da ditadura civil-militar no Brasil. Pode se dizer que estes sujeitos carregam em suas memórias as trajetórias, não só da instituição, mas dos processos pelos quais historicamente passou a educação em âmbito nacional e regional. Assim, o foco dessa escrita detém-se nas implicações do projeto dos governos militares no cotidiano da Faculdade.

A faculdade de Educação da UFRGS

Em 2010, a FACED comemorou seus 40 anos de criação. Porém, qual o marco escolhido para definir o “ano um” dessa história? E se tomarmos a criação do Curso de Pedagogia como marco inicial?

Os documentos do Arquivo da FACED apontam que esse Curso existe desde 1942,

¹ Revista Educação & Realidade - Periódico em Educação que reúne artigos de diferentes aportes teóricos com temas ligados a vários campos do conhecimento - FACED/UFRGS- Porto Alegre/RS.

² O Jornal da Universidade é uma publicação mensal da Secretaria de Comunicação da UFRGS-Porto Alegre/RS.

na então denominada Faculdade de Educação Ciências e Letras da Universidade de Porto Alegre. Em 1947, a Universidade de Porto Alegre se transformou em Universidade do Rio Grande do Sul, em 1950 passou a fazer parte do sistema federal e em 1970 assumiu a sigla UFRGS. Nesse mesmo ano, por força da chamada Reforma Universitária (RU), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul organizou-se em institutos e faculdades, estrutura que mantém até hoje. A partir desta reestruturação, ocorreu a criação da Faculdade de Educação oriunda do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, ocupando o mesmo prédio que o Colégio de Aplicação³, no Campus Central da UFRGS.

Logo após a criação da faculdade, foi instalado o Curso de Mestrado em Educação sendo credenciado em 1974 pelo Parecer nº 657/74 do Conselho Federal de Educação (CFE), com três áreas de concentração: ensino, planejamento e psicologia educacional. Em 1976, iniciou-se o Curso de Doutorado em Ciências Humanas - Educação, credenciado através do Parecer 181/82 CFE, com área de concentração em processos de ensino aprendizagem.

A instalação da Faculdade de Educação em 1970 como uma unidade da Universidade acontece em meio a insegurança do tempo da ditadura civil-militar no Brasil, tema lembrado de forma recorrente nas entrevistas e sobre o qual nos debruçamos a seguir.

Ditadura civil-militar no Brasil: implicações na FACED

Se as reflexões desse artigo recaem sobre as implicações da ditadura civil-militar no cotidiano da FACED, cabe pensar como as memórias desse período ecoam na sociedade brasileira nos dias de hoje. Como não lembrar aqui da Comissão Nacional da Verdade (Lei 12.528/2011), que tem como um de seus objetivos, esclarecer os fatos acerca dos casos de violação e privação dos direitos humanos⁴. Mas o que significa para nós esta Comissão? Apesar de todas as “contradições” que há em sua criação, ela deu um significativo passo em direção à elucidação dos fatos ocorridos nos anos da ditadura, que até o presente momento não nos foi dada a chance de conhecer. A CNV é uma forma de tentar proporcionar que aqueles que foram silenciados, por múltiplas razões, possam ser escutados.

As décadas de 1960 a 1980 foram marcadas por ditaduras no Brasil e na América Latina, em uma sucessão de golpes que fizeram presidentes eleitos serem depostos por militares e civis. Em relação ao Brasil, podemos dizer que a Doutrina de Segurança Nacional (DSN), desenvolvida pela Escola Superior de Guerra (ESG), legitimou muitas das ações desses governos, além de originar o Serviço Nacional de Informação (SNI) que visava monitorar e punir quem fosse contrário a nova forma de comando.

³ O Colégio de Aplicação da UFRGS foi criado em 1954 como escola-laboratório vinculado à Faculdade de Filosofia. A partir de 1970, ano de fundação da FACED, as relações entre Colégio de Aplicação e Faculdade de Educação estreitaram-se, pois ambas as unidades dividiam o mesmo espaço físico. O Colégio de Aplicação destacou-se pelo pioneirismo no trabalho educativo, ao propor, por exemplo, classes experimentais, conselhos de classe participativos, projetos interdisciplinares, entre outros. Na década de 1990, o Colégio conquistou sua sede própria localizada no Campus do Vale da UFRGS. (www.cap.ufrgs)

⁴ Entre os principais objetivos podemos citar: identificar instituições, locais e estruturas; recomendar e promover ações e medidas públicas que visem recuperar a história e prevenir tais violações no período da ditadura civil-militar.

A instalação da FACED, em 1970, acontece durante este período turbulento da história, onde mudanças significativas para a educação estavam sendo pensadas. De um lado, a Lei de Segurança Nacional (314/67) definia os crimes políticos e de opinião além de legitimar a expulsão de qualquer cidadão do Brasil. De outro, estabeleceu-se o fechamento de instituições e departamentos que pudessem ter ligações diretas ou indiretas com as ações consideradas subversivas. Isso servia como forma de controlar as ações dos estudantes que, em 1964, com a Lei Suplicy de Lacerda (4.464/64), viraram alvo da repressão e tiveram extinguida a União Nacional dos Estudantes (UNE), o que colocava diversos centros acadêmicos na clandestinidade.

Com este tipo de medida o governo foi criando meios de estar “presente” nas instituições de ensino e se criou um clima de desconfiança generalizada, onde professores, alunos e funcionários estavam atentos aquilo que falavam e para quem falavam, pois a vigilância dos serviços ligados à ditadura era constante. Foram promovidas cassações de professores, confisco de teses e livros considerados contrários à ideologia da época e até mesmo, intromissões de pessoas ligadas ao SNI, dentro das salas de aula para promover as restrições, e também o medo entre os alunos e os docentes. Um dos entrevistados lembra que

[Sua] tese de doutorado saiu da gráfica na manhã do AI-5 [...] o ato máximo da ditadura, o mais atroz [...] na manhã da sexta-feira treze eu encostei uma Kombi lá na gráfica e carreguei meus duzentos exemplares [...]. No fim da manhã saiu o AI-5. Da minha tese foi vendido só um exemplar e já foram atrás dos outros [...] pra prender. Eu levei a minha tese de Natal ao Rio de Janeiro por terra pelo interior. E no Rio eu despachei, [...] consegui mandar os 50 exemplares pra Roma e ter o título de doutor, eu dependia de publicar pra ter o título reconhecido então esse foi um período complicado nos anos sessenta. (Entrevista em 2011, professor - 38 anos de FACED).

O controle dentro da UFRGS, de acordo com os entrevistados, era encabeçado pelo Coronel Natalício da Cruz Correa que chefiava a Assessoria de Segurança e Informações da UFRGS (ASI/UFRGS). Sua sala ficava localizada ao lado do Departamento Pessoal e, conforme Jaime Mansan (2009) era a única em todo o quinto andar da Reitoria que não possuía placa indicativa. De acordo a pesquisa de Mansan, a ASI/UFRGS teria sido criada em 1968 e, em 1969 teria ocorrido a nomeação do militar como “assessor” no quadro da universidade, a princípio para atuar na compra dos computadores do Centro de Processamento de Dados.

Podemos imaginar, a partir do relato dos entrevistados, que a relação com este personagem era bastante controversa, pois ao mesmo tempo em que se fala que “tinha coisas que tu não podia fazer sem consultar o assessor de segurança da UFRGS, o Cel. Natalício (vídeo Condor)⁵, outros dizem “que ele era muito acessível [e] não te criava muitos problemas” (Entrevista em 2011, professor, 40 anos de FACED).

⁵ Este vídeo documentário foi construído por ocasião dos 35 anos da FACED, sob responsabilidade de Giancarla Brunetto. CURTA: Com Dor. O período da ditadura militar no Brasil (1964-1985) deixou profundas marcas na educação. Professores da Faculdade de Educação da UFRGS lembram vivências e fatos dessa época sombria, na qual educar era um ato subversivo. Jair Krischke, fundador do Movimento de Justiça e Direitos Humanos, testemunha sobre a Operação Condor e o seu desmembramento pela América Latina e no Brasil, com torturas, mortes e desaparecimentos até hoje não esclarecidos.

A presença do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) dentro da universidade, inclusive nas salas de aula é lembrada pela maioria dos entrevistados. O DOPS foi criado para manter o controle e vigiar as manifestações políticas dos cidadãos durante a ditadura civil-militar e perseguiu, sobretudo, as atividades intelectuais. Professores e professoras, falam sobre a atuação dos agentes do SNI dentro das salas de aula e nos corredores da universidade.

os primeiros anos da faculdade de educação foram muito terríveis. Sabendo, inclusive, que havia professores envolvidos com o esquema de informações, colegas que até ocupavam chefia no departamento, então realmente a gente se sentia muito mal, a gente tinha que filtrar, filtrar. A gente entrava na faculdade de educação a uma da tarde prá começar a aula a uma e meia e tinha um personagem lá todo vestido de preto lendo jornal, prá controlar o movimento e todo mundo sabia a função dele, inclusive ele assistia aula, estava matriculado. A coisa corria assim, é que as informações podiam ser dadas por qualquer cidadão. (Entrevista em 2011, professor - 40 anos de FACHED).

Bom, daí tava na aula a noite, daí no intervalo [...] um aluno lá no fundo da sala se levantou e veio rápido pra frente [...], pegou o meu livro que tava na mesa e botou assim, professor te cuida que o meu vizinho é agente do DOPS. Daí depois eu prestei atenção nele, era um cara que era mais velho do que eu, professor, bem mais velho. Daí eu acompanhei ele, chegava perto durante os exercícios de aula, ele escrevia assim, pra vocês terem uma ideia (rabiscando sobre o caderno). Analfabeto, daí eu disse eu dando aula no ciclo básico numa universidade, e ele não tem a mínima ideia do que eu tô falando, ele não sabia o que acontecia na aula, não sabia nada e era recrutado pra dar informação. (Entrevista em 2011, professor - 38 anos de FACHED).

Em entrevista ao Jornal da Universidade, em 2009, a professora Merion Bordas conta que,

Quando dava aula de didática, em 1972, nunca sabíamos quem eram os alunos, cada dia era um. Era uma disciplina para todos os cursos. E como eu nunca fui muito cautelosa, um dia, quando saí da aula, tinha um rapaz me esperando: “Quería lhe dizer uma coisa, a senhora fala demais. Gosto da senhora, mas eu sou do DOPS, e se a senhora continuar falando, vou ter que dizer”. “Bom, eu agradeço”, respondi, “tá bom, então vou tentar manejar. Se quiser me denunciar, pode denunciar”. (UFRGS, 2009, on line).

Essas e outras situações provocavam inseguranças no corpo docente e discente, sendo que até mesmo a nomeação de professores concursados eram atravessadas por questões políticas. Um dos professores relembra o momento em que foi ao gabinete do Cel. Natalício para saber informações sobre a sua contratação.

Eu disse, “o senhor sabe muito bem que eu fiz concurso e minha contratação não tá saindo, é porque deve ter alguma acusação contra mim”. Ele me olhou e disse: “o senhor tem ideia de que acusação pode ser?” Eu me lembro que eu disse, é, no mínimo é porque eu pertencia a um grupo de 11 e eu quero dizer pro senhor que é pura mentira, o grupo era de 18. Aí ele caiu na risada, ficamos rindo por mais um tempo e depois ele disse “quando sair sua contratação, por favor, volte aqui”. E

realmente saiu, mas quero dizer que a contratação dependeu de uma decisão que não foi acadêmica, não foi da Universidade, foi de Segurança Nacional [...]. (Entrevista em 2011, professor - 38 anos de FAGED).

Estas e outras arbitrariedades foram cometidas durante este período tão conturbado da história do Brasil. Contudo, neste momento, os militares estavam também interessados no contexto educacional que passava a ter papel de destaque para o desenvolvimento econômico e a modernização do país.

A Reforma Universitária e a FAGED

Uma nova visão acerca da educação brasileira deveria garantir mudanças na formação de professores. Para que essas mudanças ocorressem de forma gradual, foram assinados os acordos MEC-USAID⁶ que visavam o “aperfeiçoamento” (Costa, 2009, p.27) do ensino em todas as suas modalidades. Esta seria uma forma de padronizar o ensino, com base no modelo norte-americano, com a justificativa de que a educação brasileira era tão subdesenvolvida quanto a economia do país. Tais mudanças eram orientadas por estudiosos estadunidenses que alegavam que a educação era o fator principal para o desenvolvimento do país. Entre as ações do tratado estão: a fusão dos cursos primário e ginásio, originando o antigo primeiro grau; a supressão de um ano de estudos com a junção citada anteriormente; a diminuição da carga horária de disciplinas como História e, a eliminação de outras como Filosofia e Educação Política. De acordo com Maria Fávero (1968), havia três linhas de atuação da United States Agency for International Development (USAID) em toda a América Latina: assistência técnica, financeira e militar que, a partir da implantação de novas teorias e metodologias no ensino seria necessária a “importação” de professores mais capacitados, bem como a “exportação” de profissionais brasileiros para o seu “aprimoramento” nos EUA. Neste contexto, havia também contratos com empresas de países soviéticos para a compra de equipamentos para os cursos técnicos e a pós-graduação, que durante este período, constituiu-se em fonte de grandes investimentos e planejamentos do governo, conforme Marcio Alves (1968) nos mostra em seu estudo.

Juntamente com os acordos MEC-USAID, outros dois trabalhos foram elaborados. O primeiro, denominado Plano Atcon foi desenvolvido pelo consultor americano Rudolf Atcon, a pedido do próprio MEC, com o intuito de analisar as instituições de ensino superior e auxiliar nas transformações e adequações das mesmas. Atcon desenvolveu o livro “Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira”, onde apontava os pontos fracos e fortes de nossas universidades e, ao final, fazia algumas recomendações para sua melhor funcionalidade. Entre as recomendações, estava a desvinculação do serviço público aos cargos e uma crítica ao professor catedrático; o desenvolvimento de mecanismos de controle interno e do sistema administrativo ao molde das empresas privadas, entre outros (Costa, 2009). O segundo estudo realizado veio por meio de um decreto, do então presidente Costa e Silva, que elegia uma comissão que tinha como presidente o General Carlos Meira Mattos e visava emitir pareceres acerca das atividades estudantis, além de planejar, propor e coordenar as diretrizes governamentais no setor

⁶ A sigla representa a interação entre o Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development*.

estudantil. Assim como no Plano Atcon, o relatório Meira Mattos, também identificou os pontos que deveriam ser revistos ou modificados nas estruturas educacionais do país.

Com base nestes dois estudos e em algumas outras considerações externas que, em 1968, a Reforma Universitária (Decreto Lei 5.540/68) foi implantada para adequar a educação brasileira às supostas necessidades que foram apontadas pelos colaboradores externos. Esta reforma mudaria as diretrizes e os objetivos da educação brasileira. Após sua implantação em consonância com as leis de controle aqui citadas, as instituições de ensino deveriam se adaptar a nova situação. O texto apresentava a necessidade de ajustar as instituições de ensino ao modelo de desenvolvimento econômico, propondo entre outras medidas, a extinção da cátedra; o estabelecimento do regime de dedicação exclusiva; a carreira docente elaborada segundo os graus e títulos acadêmicos; a instalação do departamento como unidade administrativa; o sistema de créditos e, a principal medida, a indissociabilidade ensino/pesquisa em todas as instituições, base do pretendido modelo moderno que caminhava para a institucionalização da pós-graduação.

A FACED, instalada em 1970, como nova unidade acadêmica da universidade, foi elaborada dentro deste contexto e suas diretrizes foram estabelecidas de acordo com a normatização da Reforma Universitária de 68. A divisão administrativa se deu em três departamentos principais (Departamento de Estudos Básicos - DEBAS; Departamento de Ensino e Currículo - DEC e; Departamento de Estudos Especializados - DEE), que possuíam uma atuação ampla nas diversas disciplinas do Curso de Pedagogia e nas licenciaturas. Ainda hoje, a Faculdade de Educação possui os mesmos departamentos da época da ditadura. Fato este, que levou a professora Merion Bordas a questionar o sentido dessa estrutura:

A estrutura dos departamentos em nossa Faculdade tem ainda algum sentido? Se a resposta for positiva, não caberia discutir se a composição atual ainda se justifica? Muita coisa mudou. Novas áreas de conhecimento e de ação passaram a ser priorizadas, sem que tenham o devido suporte na estrutura atual de nossos três departamentos. Muitas coisas importantes aconteceram ou estão acontecendo em nossa Faculdade, através de grupos interdisciplinares e interdepartamentais. Se os departamentos desaparecessem ou se recompusessem, o que aconteceria, de positivo ou de negativo? Qual é, afinal, a identidade dos nossos departamentos? Administrativamente, não estariam superados, como um anacronismo da reforma de 1968? Como áreas de conhecimento, não poderiam ser comparados a uma pensão, que abriga disciplinas as mais diversas, sem apresentar uma definição e uma unidade sob os ângulos epistemológico e político? (BORDAS; ANDREOLA, 2010, p.301)

De acordo com um entrevistado, a influência dos departamentos fazia com que os contratados pudessem lecionar qualquer disciplina que estivesse englobada no seu departamento, mesmo que ele não possuísse conhecimentos teóricos e metodológicos para a tal cadeira.

essa chefe de departamento [...] me chamou e disse: tu vais dar psicologia da educação. Eu disse: como? Eu sou concursado de história da educação, não "tá" faltando professor de psicologia. Então de acordo com esse modelo de universidade do MEC-USAID, o professor lotado num departamento pode, por direito dar qualquer disciplina do departamento, isso é pra demolir uma

universidade, impressionante. (Entrevista em 2012, professor - 38 anos de FACED).

As mudanças advindas da RU estabeleceram também, a extinção do professor catedrático que era o responsável por uma área específica de conhecimento e possuía assistentes que trabalhavam sob sua direção. Neste caso, tal fato é lembrado de forma positiva por uma das entrevistadas:

A Reforma Universitária [...] derruba com a cátedra, deixando de ter o professor catedrático. Eu acho que esse foi um momento muito importante, [...] a universidade, um espaço de todos e de todos os professores já que com a cátedra havia uma relação muito forte de dominação, de autoridade e de autoritarismo do catedrático não só o que ensinar e como ensinar inclusive na escolha dos professores, eles convidavam as pessoas para se tornar professores da universidade. (Entrevista em 2010, professora - 40 anos de FACED).

Com isso, a organização de teorias e metodologias passou a ser debatida entre todos os professores do departamento. Pode-se se dizer que esta discussão se dava muito mais na teoria do que na prática, tendo em vista todo controle exercido sobre as opiniões e as ideias durante o período da ditadura. Porém, apesar do controle foram os próprios militares que fomentaram a implantação da pós-graduação com a abertura das instituições de ensino à pesquisa.

O Pós Graduação na FACED

As mudanças no cenário educacional vinham sendo traçadas durante as décadas de 1950 e 1960, por exemplo, com a implantação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, criada em 1951, pelo Decreto nº 29.741. A Campanha objetivava assegurar que houvesse pessoal especializado para atender às necessidades do setor público e privado como forma de atingir os ideais de desenvolvimento do país. Em 1964, a Campanha congregou diversos programas e comissões do Ministério da Educação e Cultura e sua denominação foi alterada para Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, foi assinado o Parecer nº 977/65 do CFE que definiu os cursos de pós-graduação, tendo como base o modelo de universidade norte-americano. Este Parecer designava o termo *lato sensu* como os cursos de aperfeiçoamento e especialização, realizados logo após a graduação, com objetivo técnico profissional específico que não conferiam grau acadêmico ao concluinte. Já, o termo *stricto sensu* definia o ciclo de cursos regulares sequenciais à graduação, o mestrado e doutorado, que visavam desenvolver e aprofundar a formação, conferindo grau acadêmico ao final de cada ciclo. A CAPES passou assim, a desempenhar papel fundamental para a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, além de fomentar a pesquisa.

O Parecer 977/65 deixa claro que os cursos de pós-graduação serviam para desenvolver profissionais de “alto nível”, em contra ponto ao profissional “comum” formado na graduação. Assim, a educação passou a ser vista como crucial para alcançar

os mesmos patamares dos países modelo e, para isso, era necessário que as universidades se transformassem em instituições de pesquisa. E,

para assegurar a criação de programas de pós-graduação, foi determinado que os professores assistentes deveriam ter o grau de mestre e os adjuntos o de doutor. Esta nova ênfase na pesquisa e na titulação formal provocou uma rápida proliferação dos programas de pós-graduação nas universidades brasileiras. (VERHINE, 2008, p.168)

Neste cenário, em 1972 na recém instalada FAGED, houve

a criação do pós-graduação, porque o momento nacional era crucial porque o governo tava querendo incentivar a pós-graduação e nós não podíamos deixar de estar presentes, a Federal do Rio Grande do Sul. [...] pois nós tínhamos condições de competir. (Entrevista em 2011, professor - 40 anos de FAGED)

Assim, foi criado o Curso de Pós-Graduação em Educação (CPGEDU), um dos primeiros cursos da UFRGS. O Mestrado em Educação foi credenciado em 1974 pelo Parecer nº 657/74 do CFE e organizado através de uma estrutura curricular composta por disciplinas básicas obrigatórias agrupadas em três áreas de concentração: Ensino e Currículo; Planejamento da Educação e, Psicologia Educacional. Em 1976 iniciou o Curso de Doutorado em Ciências Humanas - Educação, credenciado através do Parecer 181/82 com área de concentração: processo e ensino-aprendizagem. Em 1986, o CPGEDU passou a denominar-se Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), nomenclatura utilizada até os nossos dias.

Em todo o país os cursos de mestrado e doutorado foram se expandindo e ganhando destaque. Porém, devido ao reduzido número de professores brasileiros com a formação exigida para ministrar as aulas, um grande contingente de professores norte-americanos era visto em diversas universidades brasileiras. Merion Bordas, uma das professoras mais antigas da FAGED, lembra que foi

aluna da primeira turma, formada quase só de professores do Colégio [de Aplicação] e da Faculdade, sendo somente duas, se bem lembro, as pessoas estranhas. Nós éramos uma turma pequena. Esse curso foi montado dentro do modelo extremamente norte-americano. Nossos primeiros professores, com raríssimas exceções, vieram dos Estados Unidos. (BORDAS; ANDREOLA, 2010, p.304)

Mas nem todos pareciam estar à vontade com as mudanças.

Outro fato que me parece que abalou muito quem estava dentro da Faculdade de Educação foi então o surgimento dos cursos de pós-graduação no Brasil. [...] vem pessoas de fora para implantar o pós-graduação na faculdade de educação trazendo [...] a exigência que pelo menos os professores tivessem os cursos de pós-graduação. (Entrevista em 2010, professora - 40 anos de FAGED)

Neste momento, a pós-graduação passou a ser o ápice da escolarização no Brasil e, desde então, temos acompanhado sua valiosa contribuição para a qualificação de profissionais e para a pesquisa.

Em nossos dias, de acordo com o Plano Nacional de Pós-Graduação⁷ (PNPG 2011-2020) da CAPES, que apresenta dados de 2009, havia 2.719 programas em atividade no Brasil que eram “responsáveis por 4.101 cursos, dos quais 2.436 de mestrado (59,4%); 1.422 de doutorado (34,7%) e 243 de mestrado profissional (5,9%)” (PNPG 2011-2020, 2010, p. 45). Os dados relativos à quantidade de envolvidos com a pós-graduação mostram que “havia 57.270 docentes e 161.117 estudantes matriculados ao final de 2009, sendo destes 103.194 alunos de mestrado e mestrado profissional e 57.923 alunos de doutorado” (p.45). Podemos dizer que a pós-graduação é uma experiência consolidada no país que atingiu o reconhecimento da comunidade científica em nível nacional e internacional.

Para continuar pensando histórias e memórias da FACED

As memórias da Faculdade de Educação da UFRGS, produzidas pelas lembranças e esquecimentos dos sujeitos que a construíram como espaço pioneiro de formação docente no RS, se entrelaçam com as trajetórias do ensino superior brasileiro. A FACED, enquanto unidade de ensino da Universidade recebeu diferentes influências na sua constituição. O cenário nacional do final da década de 1960 apontava, para a busca do desenvolvimento e o investimento no ensino universitário parecia o caminho adequado para a obtenção de profissionais que elevariam a qualidade técnica brasileira. Deste modo, relatórios foram sendo escritos por assessores estrangeiros que pretendiam fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reformulação do sistema educacional, com base nas supostas necessidades observadas. Os Acordos MEC-USAID foram, então, decisivos para a realização da Reforma Universitária e normatizações educacionais realizadas durante a ditadura civil-militar brasileira. A partir da Reforma de 68, foi possível promover ações nas universidades como a extinção da cátedra, a divisão administrativa em departamentos e a criação da pós-graduação que se tornou um instrumento fundamental da renovação do ensino superior no país.

As narrativas dos professores entrevistados nos remetem à insegurança que existia ao ministrar uma aula, escrever uma tese ou, simplesmente, conversar nos corredores da faculdade. Isso sem mencionarmos que até mesmo as contratações de novos docentes foram dificultadas por conta do momento político vivido. Assim, é possível pensarmos nas muitas implicações da ditadura civil-militar no cotidiano da Faculdade de Educação.

Cabe destacar também a relevância desse estudo para a história da FACED. A partir de memórias evocadas, é possível refletir sobre fragmentos de seu cotidiano evidenciando decisões tomadas, representações construídas e ações que repercutiram na educação do Rio Grande do Sul. Trata-se de memórias de uma instituição educacional e da vida dos atores envolvidos que podem assim, gerar novos estudos sobre a educação no Rio Grande do Sul. Produz, também, fontes para a História da Educação e possibilita maior visibilidade à história dessa instituição e ao percurso dos sujeitos que fizeram e fazem a FACED.

⁷ O PNPG tem como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas posturas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-Usaid**. Rio de Janeiro, Gernasa, 1968. Disponível em: <http://issuu.com/alexandremaciell/docs/mec-usaid>. Acesso em: 09 mai. 2012
- BORDAS, Merion Campos e ANDREOLA, Balduino Antonio. **Os quarenta anos da Faculdade de Educação da UFRGS**. Educação e Realidade, maio/agosto, 2010, Porto Alegre. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/1081/showToc>. Acesso em: 28 mai. 2012.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer 977 de 1965**. Brasil, DF. 1965. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000300014&script=sci_arttext. Acesso em: 17 jun. 2012.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 12.528 de 18 de novembro de 2011**. Brasil, DF. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12528.htm. Acesso em: 12 jun. 2012.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 4.464 de 9 de novembro de 1969**. Brasil, DF. Disponível em: <http://www.gedm.ifcs.ufrj.br/upload/legislacao/357.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2012.
- COSTA, Bianca Silva - **O Ensino Superior na Ditadura Militar brasileira: um olhar através da "Revista MEC"**. Dissertação (Mestrado em História) Curso de Pós-Graduação em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, PUC/RS. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/>. Acesso em: 22 mai. 2012.
- ERRANTE, Antoinette. **Mas afinal, A Memória é de Quem?** Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: História da Educação. Vol. 4 - n. 8. Pelotas: UFPel. Setembro, 2000, p. 141 - 174.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2012.
- MANSAN, Jaime Valim. **Os expurgos na UFRGS: afastamentos sumários de professores no contexto da Ditadura Civil-Militar (1964 e 1969)** Dissertação (mestrado) Curso de Pós-Graduação em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, PUCRS. 2009. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=137298. Acesso em: 28 mai. 2012.
- POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n.10, 1992.
- VERHINE, Robert E. **Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: Uma análise comparativa**. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-172, maio/ago. 2008 Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84819177006>. Acesso em: 17 jun. 2012.
- UFRGS. Jornal da Universidade, Encarte Especial: **Dos porões da História**. Novembro - Ano XIII - Número 123. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/comunicacaosocial/jornaldauniversidade/123/encarte2e3.htm>. Acesso em 22 mai. 2012

ZAGO, Nadir. ***A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa.*** In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia de educação.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287 - 309.

MEMORIAL DO DEUTSCHER HILFSVEREIN AO COLÉGIO FARROUPILHA: UM LUGAR DE MEMÓRIAS DA ESCOLA (2002-2012)

Lucas Costa Grimaldi
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
lucascgrimaldi@gmail.com

Resumo

O presente estudo tem por finalidade analisar os dez anos do Memorial “Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha” estabelecendo um diálogo entre o memorial e o museu escolar. Analisa também a historicidade do seu processo museológico e dos sujeitos que compuseram seu acervo juntamente com o conceito de patrimônio cultural, isto é dos elementos da memória social. Evidencia a importância das atividades museológicas do memorial como espaço pedagógico e de preservação da cultura escolar. Além disso, o memorial é parte integrante na preservação do patrimônio cultural de Porto Alegre, em relação à história das instituições e práticas escolares.

Palavras-chave: memorial, escola, educação, patrimônio cultural.

Introdução

Uniformes velhos já tiveram o brilho das roupas de hoje
Máquinas de escrever já foram velozes computadores
Alfaiates, chapeleiros, carpinteiros, comerciantes,
Padeiros, sapateiros, professores imigrantes,

O antigo não é velho
E o novo não é tão novo assim para nós
Do futuro do passado
Tradição, não esqueça.

Canção do Memorial - Leandro Maia / Junho- 2003

A canção do memorial nos remete à interação entre o presente e o passado. Não devemos esquecer das tradições nem das relações entre a história e os objetos. Através da nova museologia percebemos que o museu dota-se de diversas funções, a preservação da memória, a salvaguarda da história e a reflexão acerca das histórias contadas. Não se torna apenas um repositório da ação humana, mas um lugar que conta histórias, produzindo reflexão e fruição. Através disso torna-se mediador das relações entre os diversos sujeitos que compõem um lugar de diálogo multidisciplinar. O presente estudo tem por finalidade analisar os dez anos do Memorial “Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha”, estabelecendo um diálogo entre o memorial e museu escolar. Analisa também a historicidade do seu processo museológico e dos sujeitos que compuseram seu acervo.

A metodologia empregada consiste na análise do acervo documental e no processo de recatologiação a fim de que ele não se mantenha unicamente como um receptor

passivo de todos os componentes da estrutura escolar, mas seja um espaço de ensino, pesquisa e extensão. A partir desse trabalho pretende-se analisar os materiais doados pelos ex-alunos, com o propósito de constituir a historicidade do acervo. Além disso, cada objeto possui um significado diferente, pois guarda um pouco do sujeito e seu possuidor. Através da socialização de vivências desses objetos é que temos um conjunto documental rico em possibilidades de interpretação.

O atual Colégio Farroupilha de Porto Alegre teve suas origens em salas alugadas da Comunidade Evangélica de Porto Alegre no ano de 1886, inicialmente com um corpo discente masculino. Sua história compreende a fundação de uma escola de meninas em 1903, a inauguração do primeiro Jardim de Infância em 1911 e a criação de uma escola mista em 1929. A instituição é mantida pela Associação Beneficente Educacional de 1858/ABE, uma associação fundada por imigrantes alemães que buscavam união face aos problemas da nova terra.

Em seus dez anos, o Memorial “Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha” caracterizou-se por guardar e preservar aspectos da história do Colégio Farroupilha¹ e de sua Mantenedora, ABE. Inaugurado no dia 05 de Junho de 2002 pelas professoras Adenir Dreyer e Alice Rigoni conta com um acervo rico em possibilidades de interpretação².

O museu escolar tem por função fomentar as atividades acerca da difusão e preservação da história da escola e de sua mantenedora. O memorial atua como meio de comunicação entre os alunos, professores e a memória de uma entidade que há 126 anos é referência no ensino de qualidade na comunidade porto-alegrense. Não se torna apenas um arquivo da escola,

os museus estão em movimento e já não são apenas casas que guardam marcas do passado, são territórios muito mais complexos, são práticas sociais que se desenvolvem no presente e que estão envolvidas com a criação, comunicação, afirmação de identidades, produção de conhecimentos e preservação de bens e manifestações culturais. (NASCIMENTO; CHAGAS, 2006, P. 14)

Com um saldo de aproximadamente três mil visitantes, mil aulas ministradas e visitas guiadas, consagrou-se por ser um espaço extraclasse no qual as aulas ministradas complementam o currículo escolar. Atua também com o público externo em duas frentes: na questão da memória de seus ex-alunos que procuram o espaço para relembrar suas vivências escolares e também nas pesquisas acadêmicas dos bolsistas de IC e pós-graduandos (PUCRS, UFRGS, UNISINOS), constituindo um acervo importante para a pesquisa em História da Educação no Rio Grande do Sul.

¹ Sobre a história da escola e da mantenedora, ver BASTOS (2008), TELLES (1974), HOFFMEISTER (1986)

² O acervo originou-se do arquivo morto da escola através da documentação preservada pelos setores de recursos humanos, financeiro, secretaria e direção.



Figura 1: O memorial no ano de sua inauguração (2002)

Fonte: Acervo digital do Memorial do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha

Após a reforma, feita em 2011 o espaço foi ampliado e o memorial conta com a réplica de uma sala de aula do Velho Casarão³, e outros objetos que conjuntamente nos contam um pouco das raízes da escola. Através do conhecimento do passado, compreendemos nosso presente e planejamos nosso futuro, valorizando a história de nossa instituição podemos compreender sua identidade e como se constituiu a escola de hoje.



FIGURA 2: O memorial após a reforma.

Fonte: Acervo digital do Memorial do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha.

Em 2012, houve outra organização do espaço físico do memorial conforme mostra a figura 3. Foi estabelecida a divisão entre reserva técnica e espaço expositório, a réplica da sala de aula foi posta em evidência e os objetos usados na Escola Técnica de

³ Denominação do segundo prédio que abrigou a escola no período de 1895 - 1961

Comércio⁴ foram colocados no centro do salão. Houve uma preocupação em restaurar alguns objetos e deixar visíveis símbolos que fazem parte da história da instituição.



FIGURA 3: O processo de musealização do memorial.

Fonte: Acervo digital do Memorial do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha.

Memorial: espaço de preservação

Cristalizar a história de 154 anos da Associação Beneficente e Educacional de 158, sempre foi uma das preocupações das gestões. Em 1974 por ocasião do sesquicentenário da imigração alemã, o então presidente da Mantenedora Octávio Glicério Fauth decidiu a criação de um livro de memórias para contar a história dos imigrantes fundadores da ABE. O livro escrito pelo memorialista e membro da academia Rio-Grandense de Letras, Leandro Telles foi o cerne dessa preocupação em contextualizar e preservar a memória da instituição. Somente doze anos depois, em 1986 nos festejos de 100 anos da escola que Hoffmeister Filho lançaria outro livro sobre a instituição.

Arlette Farge caracteriza o arquivo como produto da desordem (2009), isto é nasce da falta de organização e busca uma ordem para reproduzir um sentido. Sob essa perspectiva, dezesseis anos após a publicação do último livro de memórias é que um projeto visando preservar, guardar e pesquisar a história da instituição saíra do papel.

A partir da coleta, restauração e catalogação do acervo por letras (Quadro 1) e números (Quadro 2) a professora Alice Rigoni requisitou o espaço para o memorial. Segundo Chagas,

do ponto de vista museológico preservar testemunhos materiais não é sinônimo de preservar memória. A memória não está aprisionada nas coisas aguardando um herói libertador, ela situa-se na relação entre o sujeito e o objeto de memorização. (2002, p. 19)

Sendo assim, o acervo necessita ser musealizado, isto é expor o sentido que adquiriu socialmente (NEDEL, 2012) e suas relações com a memória. Reunir os objetos

⁴ Sobre a Escola Técnica de Comércio Farroupilha, ver PACHECO (2012).

simplesmente através da preservação material não é sinônimo de preservação de sua memória. Segundo Chagas “a memória não está aprisionada nas coisas aguardando um herói libertador, ela situa-se na relação entre o sujeito e o objeto de memorização” (2002, p. 22).

QUADRO 1. Catalogação do acervo por letras

LETRA	DESCRIÇÃO
A	Revistas dos alunos;
B	Revistas informativas;
C	Jornais e boletins informativos;
D	Revistas sem vínculos com a escola;
E	Moedas, selos, notas;
F	Agradecimentos em geral: cartões, cartas, bilhetes, etc.;
G	Relatórios; contratos de compra e venda da escola;
H	Convites: formaturas, confraternizações, festas escolares, homenagens, etc.;
I	Flâmulas, distintivos, botons, etiquetas de cadernos, cartões, postais, medalhas, troféus, placas, etc.;
J	Plantas dos prédios da escola;
K	Hemeroteca (recortes de jornal);
L	Pastas variadas: livros de frequência, pastas de comemoração de datas significativas, relatórios de todas as gestões e setores da escola, materiais doados;
M	Uniformes, desde 1929;
N	Carimbos;
O	Correspondências, regimentos escolares;
P	Caixa com negativos de fotos;
Q	Cadernos de alunos, desde 1911;
R	Boletins escolares, históricos escolares, estatutos, marco referencial da escola;
S	Documentos variados;
T	Partituras musicais;
U	Jogos didáticos;
V	Materiais doados;
X	Urnas dos alunos da primeiro ano, organizadas quando plantam uma árvore no bosque da sede de Viamão, que será aberta na terceira série do ensino médio;
Y	Álbuns da 2ª série sobre a história da escola e do bairro;

QUADRO 2. Catalogação do acervo por letras

NÚMEROS	DESCRIÇÃO
1 - 99	Máquinas de gabinetes;
100-199	Material de escritório;
200-299	Máquinas fotográficas, projetores, filmadoras;
300-399	Material de Informática;
400-499	Aparelhagem de Telecomunicações; Pense Bem;
500-599	Fotos e Álbuns

600-699	Agendas escolares, cadernos de deveres;
700-799	Materiais de Artes, Trabalhos manuais;
800-899	Materiais da sala médica;
900-999	Materiais diversos (xícaras, copos com logotipo, por exemplo);
1000-1099	Livros;
1100-1199	Livros didáticos;
1200-1299	Livros em alemão;
1300-1399	Aparelhagem do laboratório de física;
1400-1499	Aparelhagem e instrumentos do laboratório de química;
1500-1599	Aparelhagem e instrumentos do laboratório de biologia
1600-1699	Mobiliário;
1700-1799	Materiais do laboratório de matemática;
1800-1899	Slides

Memorial: espaço de exposição, pesquisa e produção do conhecimento

Ao adentrarmos nos museus escolares, estamos penetrando no dia-a-dia da escola, os métodos de ensino são analisados e pesquisados, os materiais didáticos, as relações professor/aluno, aluno/aluno, professor/professor, professor/Direção, os conteúdos ensinados, os sistemas de avaliação (JACQUES, 2011).

O memorial do Colégio Farroupilha apesar de servir para exaltar a história da instituição, contribui e origina um leque de informações para o enriquecimento da cultura escolar. Barcellos (1999) afirma que uma das características do memorial é essa exaltação institucional, sendo transformado em um palco de homenagem. Com o processo de musealização, o foco deve passar dos feitos pioneiros dos imigrantes para como se deu a construção da escola, quem são os sujeitos, e a interlocução entre os objetos.

O espaço deve ganhar um caráter mais museal e menos memorialístico. As reflexões acerca da escola devem pautar o plano expográfico. O patrimônio cultural deve ser ressignificado através das informações que damos aos objetos (RAMOS, 2012). Uma peça da arquitetura do antigo prédio da escola (FIGURA 3), só será vista e contextualizada historicamente se for musealizada, isto é ganhar informações que levem o visitante a refletir acerca da obra. Sem as informações necessárias o público irá se deter no caráter puramente estético da peça, como demonstra a figura abaixo.



Figura 4: Peça da fachada do antigo prédio da escola em formato de cabeça de leão.

Quadro 3. Número de visitantes do memorial (2002-2012)⁵

Na figura 4 temos um exemplo de como essa resignificação é feita, a partir do momento que os visitantes observam a cabeça do leão pertencente a fachada do antigo prédio da escola. Conforme o quadro 3 podemos observar que o público do memorial é composto pela maioria de alunos, que através das visitas guiadas e das aulas aprendem um pouco sobre como se deu a trajetória pedagógica e educativa da instituição. E com isso podem ter uma perspectiva diferente sobre as pessoas, territórios e o patrimônio cultural, que segundo Leticia Julião é uma das funções do museu histórico (2006, p. 95).

Embora grande parte dos visitantes do memorial sejam alunos da instituição, temos grande parte de ex-alunos, pesquisadores, estudantes de graduação e pessoas que desejam obter maior conhecimento sobre a história do colégio e da cidade de Porto Alegre. Os ex-alunos ao mesmo tempo que visitam o espaço desejam que uma parte deles fique para a história, efetuando assim sucessivas doações ao acervo. Após levantamento de dados foram contabilizados 25 doadores conforme quadro 4. As doações representam uma pequena parte do acervo, porém demonstra a importância que o ambiente tem para seus visitantes e a intenção de cristalizar os objetos no tempo. Os objetos de pesquisa tornam-se mais expressivos com uma maior demanda. Os boletins de notas, as fotografias, os periódicos escolares e os cadernos são os mais doados e os que configuram uma maior fonte de pesquisa para a história da educação, são considerados depoimentos diretos da cultura escolar.

Quadro 4. Acervo doado por ex-alunos.⁶

Número de Doações	Objeto doado
26	Fotografias de turmas

⁵ Dados obtidos a partir do exame do livro de visitas do memorial. A tabulação não inclui os anos de 2010 e 2011, pois não contam no inventário das assinaturas.

⁶ Dados obtidos a partir do exame das fichas de doações.

20	Boletins escolares
20	Periódicos escolares
10	Cadernos

Conforme o Quadro 4 podemos perceber que os ex-alunos preferem doar fotos de suas vivências na escola com o intuito de fazer parte dessas memórias. A partir de 2012 as visitas dos ex-alunos passaram a ser agendadas juntamente com entrevistas a fim de buscar depoimentos para balizar as pesquisas referentes ao acervo e constituir um acervo de pesquisa em História oral.

Em 2008 foi constituído o grupo de pesquisa CNPq/FAPERGS/PUCRS: Entre memórias e histórias: Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha (1858-2008). Objetiva estudar a história dessa escola, desde a fundação de sua mantenedora - Associação Beneficente e Educacional de 1858 até hoje. O memorial assume o papel dos museus escolares como uma fonte riquíssima para o estudo e a pesquisa da cultura escolar, devido ao acervo que possui e que retrata o cotidiano das escolas, a interação, a preservação e a divulgação do patrimônio escolar.

Desde a criação do grupo já foram elaborados diversos trabalhos científicos apresentados em congressos da Sociedade Brasileira de História da Educação, no congresso Luso-Brasileiro de História da Educação e nos encontros da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. Os trabalhos versavam em linhas de pesquisa no campo das instituições escolares e no âmbito da cultura escolar. As frentes da pesquisa se dão na história da escola e da mantenedora, organização; História dos níveis de ensino; Corpo docente-biografias, trajetórias profissionais, memórias; Corpo discente (prosopografia de turmas, memórias da escola); Grêmios estudantis; Impressos da escola; Rituais escolares; Escritas epistolares.

Finalizando

Museus, centros de documentação, bibliotecas e arquivos são instituições de memória, que através da preservação e do cuidado com o patrimônio pretendem resguardar a história. O Memorial escolar configura um espaço rico em possibilidades de interpretação e atuação.

As diversas modificações efetuadas no espaço nesses dez anos caracterizam a preocupação com a cultura da cidade e da escola. A valorização das memórias dos alunos, professores e diretores faz com que o espaço não guarde somente seus artefatos, mas difunda a fim de socializar as vivências e particularidades de cada um.

Após dez anos de atuação o Memorial “Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha” é um centro cultural promissor, expande suas atividades além da guarda dos objetos, configura-se como um pequeno museu. Possui diversas atividades e visitas guiadas e também como um centro de pesquisa em História da Educação no Rio Grande do Sul. Percebemos que o enorme acervo possui diversas particularidades que podem ser exploradas tanto nas pesquisas quanto nas intervenções com os alunos, seja nas aulas ou nas visitas guiadas. Os museus escolares não são apenas espaços que conservam e preservam vestígios e sobras do passado, mas são fontes de estudo, de criatividade e pontes que nos conectam com o futuro - um futuro que muitas vezes desperta no passado. (JACQUES, 2008, p. 3)

A experiência inaugurada em 2002 demonstra que modificações são necessárias sem mudar a essência do lugar que se caracteriza como um repositório das memórias e vivências dos alunos e da instituição. As perspectivas para o futuro reservam uma maior utilização e aproveitamento do espaço, a constituição de um espaço mais museal com um plano expográfico bem coeso, dissociando assim de um lugar somente para guardar memórias para um centro cultural.

Referências

ALMEIDA, Doris; JACQUES, Alice; BASTOS, M.H.C. DO DEUTSCHER HILFSVEREIN AO COLÉGIO FARROUPILHA: Entre memórias e histórias (1858-2008). In: **Anais do 14º Encontro Sul-Riograndense de pesquisadores em História da Educação**. Cultura Material escolar: Memórias e Identidades. Ufpel/Pelotas, 27 a 29 de outubro de 2008. CdRom 15p.

BARCELLOS, Jorge. **O memorial como instituição no sistema de museus**: Conceitos e práticas na busca de um conteúdo. In: VI **Fórum Estadual de Museus, 1999**, Porto Alegre. Anais do VI **Fórum Estadual de Museus**. Porto Alegre: Conselho Regional de Museologia/RS, 1999. v. 1.

BENCOSTA, Marcus Lévy (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

CHAGAS, Mario. **Cultura, Patrimônio e Memória**. Revista Ciências & Letras. Porto Alegre, n. 31, p. 15- 29, 2002.

CUNHA, Maria Teresa Santos. (Org.) **Uma biblioteca anotada**: caminhos do leitor no acervo de livros escolares do Museu da Escola Catarinense (Décadas de 20 a 60/ Século XX) Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina: UDESC, 2009. 80 p.

FARGE, Arlette. **O sabor do Arquivo**. São Paulo: Edusp, 2011.

GRIMALDI, Lucas. O jornal “Das Band” da Hilfsvereinsschule e as escritas escolares sobre Imigração alemã. In: **Anais do 17º Encontro Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação**. Santa Maria: Setembro de 2011. (Cd-rom).

HOFMEISTER FILHO, Carlos. **1886-1986 Colégio Farroupilha: 100 anos de pioneirismo**. Porto Alegre, 1986

JACQUES, Alice R. 1858-2008. **150 Anos da Associação Beneficente e Educacional**. Porto Alegre: ABE, 2008.

JULIÃO, Letícia. **Pesquisa Histórica no Museu**. In: Sylvania Souza do Nascimento; Átila Tolentino; Mario Chagas. (Org.). Caderno de Diretrizes Museológicas - IPHAN. 1 ed. : , 2006, v. Vol.1, p. 93 - 104.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

MAIA, Leandro. **Canção do memorial**. Memorial do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha. Porto Alegre: ABE, 2003.

NASCIMENTO JÚNIOR, J.; CHAGAS, M. S. **Museu e Política: Apontamentos de uma Cartografia**. In: Silvania Souza do Nascimento; Átila Tolentino; Mario Chagas. (Org.). Caderno de Diretrizes Museológicas - IPHAN. 1 ed. : , 2006, v. Vol.1, p. 13 - 17.

NEDEL, Letícia B. **Corpos anômalos na sala de curiosidades: o que (faz) de um museu histórico?** II Jornada Catarinense de Estudos sobre Patrimônio Cultural: objetos e(m) museus: a que será que se destinam? 07 de Maio de 2012. Florianópolis: Udesc, 2012.

PACHECO, Pietro. **O ensino técnico Comercial no Colégio Farroupilha (1949 - 1962)**. Enviado para **18º Encontro Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação**. Porto Alegre: PUCRS, Setembro de 2012.

RAMOS, Francisco. **Gramáticas da memória**. II Jornada Catarinense de Estudos sobre Patrimônio Cultural: objetos e(m) museus: a que será que se destinam?. 07 de Maio de 2012. Florianópolis: Udesc, 2012.

SANTOS, Maria Célia T. **Museu e educação: conceitos e métodos**. Revista Ciências & Letras. Porto Alegre, v. 31, 2002.

TELLES, Leandro. **Do Deutscher Hilfsverein ao colégio Farroupilha 1858/1974**. Porto Alegre: Globo, 1974.

MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO E PRÁTICA EM HORIZONTES RURAIS: O PROFESSOR PAULO PLENTZ (NOVO HAMBURGO/RS, 1965-1995)

José Edimar de Souza
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
profedimar@gmail.com

Resumo

O objetivo deste estudo consiste em analisar como a trajetória docente de um professor se entrelaça às práticas pedagógicas em classes multisseriadas. Além disso, possibilita compreender fragmentos do ensino rural em Novo Hamburgo/RS, entre 1965-1995. A pesquisa, de natureza qualitativa, utiliza metodologia da História Oral valendo-se de entrevistas semi-estruturadas. O referencial teórico fundamenta-se na perspectiva da História Cultural, tendo as memórias como documento. As memórias deste professor, sobre sua formação e prática pedagógica permitiram conhecer um pouco sobre o desenvolvimento da escola pública em Lomba Grande, bem como a importância que a alfabetização representou para os professores de espaços rurais e o manejo docente em classes multisseriadas.

Palavras-chave: ensino rural, memória, prática pedagógica.

Introdução

Saber um pouco sobre o espaço dessa investigação auxilia na compreensão da pesquisa. Novo Hamburgo¹ é um município gaúcho do Estado brasileiro do Rio Grande do Sul (R.S.). Localiza-se na micro-região geográfica do Vale dos Sinos distando aproximadamente 50 quilômetros da capital Porto Alegre, tem sua estrutura político-econômica desenvolvida, principalmente, no século XIX, com a chegada dos imigrantes alemães na região.

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



Fonte: 280px-RioGrandedoSul_Municip_NovoHamburgo.svg (2011)

¹ Ocupa uma Área 222,35 km² e tem uma população de aproximadamente 258.000 habitantes. Limita-se com Campo Bom, Dois Irmãos, Estância Velha, Gravataí, Ivoti, São Leopoldo, Sapiranga, Sapucaia do Sul e Taquara.

O presente estudo investiga, através das memórias do professor Paulo Plentz, como a trajetória profissional desenvolvida na zona rural de Lomba Grande², suas práticas representam possibilidades construídas e apropriadas no fazer pedagógico em classes multisseriadas.

O trabalho do historiador é comparado aqui como o conhecimento apropriado que o artesão, ao produzir sua arte, manifesta permitindo compreender a História, no sentido que atenta Hobsbawm (2000), como ciência das sociedades humanas e o saber prático da cultura, de modo a fazer da História uma aventura de descoberta que se renova passo a passo. Compartilha-se assim a idéia de que a História está empenhada em um projeto intelectual coerente, cujos processos e progressos possibilitaram uma construção a partir da realidade social e cultural em que os sujeitos se configuraram.

A História Cultural como perspectiva teórica e a memória como documento

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

História e Memória são representações narrativas que se propõem uma reconstrução do passado e que se poderia chamar de registro de uma ausência no tempo (PESAVENTO, 2004). A memória é entendida como uma construção social que depende do relacionamento, posição, papéis sociais do sujeito com o mundo da vida. A memória é coletiva, e nessa memória o indivíduo tem uma posição individual dos fatos vividos, mas, ela se dá pela interação entre os membros da comunidade e as experiências vivenciadas entre eles (HALBWACHS, 2006).

Utilizou-se a entrevista “semi-estruturada” a partir de um roteiro com dez questões sobre a trajetória multisseriadas (TRIVIÑOS, 2008). Por uma questão metodológica o sujeito desta investigação é aqui identificado conforme termo de consentimento assinado. Inicialmente em classes questionou-se quanto à sua primeira escolarização; seguido de momentos marcantes da docência; como a prática foi construída e quais eram os momentos de formação continuada; entre outros. A cultura, aqui entendida como campo particular de “práticas/produções” que constituem um conjunto de significações que se materializam pelos diferentes enunciados e condutas. Dessa forma, investigam-se como as “práticas/produções” em classes multisseriadas manifestam as apropriações culturais que foram tecidas nessa trajetória profissional. Este modo singular de trabalhar o ensino numa “parte” do município designa um conjunto de significações historicamente inscritas e que se expressam de forma simbólica num “saber-fazer” capaz de perpetuar e desenvolver a cultura, a instrução e o conhecimento. (CHARTIER, 2002).

A escolha pela metodologia da História Oral visa aprofundar a compreensão sobre aspectos do contexto em que se desenvolve a pesquisa, principalmente os culturais e

² A origem do nome, segundo informação de antigos moradores, está ligada ao seu relevo que é ondulado, com muitos morros, diversas altitudes, onde se realizavam carreiras de cavalos. Compreende uma área geográfica de 156,31 km² (SCHÜTZ, 2001).

estruturais de uma sociedade. Em Thompson (1992) a abordagem da História a partir de evidências orais permite ressaltar elementos que, de outro modo, por outro instrumento, seriam inacessíveis.

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

Optou-se em destacar das análises as práticas pedagógicas. A partir da análise documental buscou-se identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída a partir do entrecruzamento de aspectos que emergiram na construção dos documentos orais e na organização das informações de diferentes naturezas (documentos orais, escritos e iconográficos). Pimental (2001) argumenta que o documento representa já uma interpretação de fatos elaborados por seu autor, e, portanto, não devem ser encarados como uma descrição objetiva e neutra desses fatos. A análise é sempre um processo interpretativo e construído historicamente.

O contexto das Escolas Isoladas em Novo Hamburgo/RS

O século XX também assistiu a inúmeras transformações, no que se refere ao espaço rural, o Brasil passou de uma sociedade eminentemente agrária a uma sociedade industrial, e a cidade assumiu a posição de guia, de modelo dos paradigmas culturais e sociais. Almeida (2007) argumenta que as mudanças econômicas e sociais promoveram transfigurações identitárias e, portanto, afirmou-se uma tendência de construção de identidades urbanas, associando a cidade o status de progresso.

No contexto educacional brasileiro, com o advento da República, abriu-se um processo de mudanças estruturais que se pautavam na consolidação do trabalho assalariado e melhoramentos urbanos aliados ao início da industrialização. Durante a República Velha (1889-1930), época em que se imprimiu na sociedade brasileira o status da modernidade, a educação promovida pelo Estado priorizava o ensino da leitura e da escrita, por exemplo, de meios repetitivos do catecismo cívico-nacional, em que a criança era impregnada de todos os deveres que dela se esperavam, pois como “[...] defender o Estado, pagar impostos, trabalhar e obedecer às leis [...]” (BRITTO, 2007, p. 32). As características alteraram-se apenas a partir da década de 1930 quando o capitalismo atingiu fortemente a zona rural intensificando a necessidade de formação escolar dos camponeses.

O crescimento urbano e industrial que marcou a década de 1930 produziu na população rural aspiração de “[...] ver se seus filhos poderiam, uma vez fora da zona rural, escapar do serviço físico bruto”. A questão fundamental da escola continuava sendo “de ensinar a ler, escrever e calcular” (GHIRARDELLI JUNIOR, 2009, p. 39). A função da instrução salientava-se frente aos novos paradigmas que se projetavam na ótica da formação geral e o desenvolvimento humano do ser humano como um sujeito pátrio, ativo e atuante.

Ribeiro e Antonio (2007) argumentam que ao longo da história, aplicaram-se vários programas para educação rural, porém, o modelo de escola rural que tem predominado na nossa história é constituído, quase que em sua maioria, de classes multisseriadas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, a cargo de professores leigos, ou com menor tempo de formação que os professores das escolas urbanas.

Conforme Calazans e Silva (1993), a inserção do ensino (regular, formal e oficial) em áreas rurais iniciou no final do Segundo Império a partir das classes de mestre-único e ampliou-se na primeira metade do século XX. O seu desenvolvimento reflete, de certo modo, as necessidades decorrentes da evolução das estruturas socioagrárias do país. É nesse contexto que a escola rural se instaurou tardia e descontinuamente.

As classes multisseriadas ainda se conservam como única alternativa para a escolarização das comunidades “de difícil acesso e não pode ser entendido como um momento precário, uma medida paliativa, provisória. Um número significativo de alunos, professores e pais dependem e fazem seu cotidiano a partir destas escolas” (FERRI, 1994, p. 17).

Embora as classes multisseriadas³ existam em espaços urbanos, o “interior” parece ter se configurado como lugar privilegiado dessa prática. O argumento da adversidade às condições físicas espaciais e o reduzido número de alunos das comunidades rurais colaboram para a continuidade desse tipo de escola.

A função da escola rural confunde-se com o conceito que a acompanha, pois as escolas rurais, de mestre único, multisseriadas, fazem parte da história da educação brasileira. Enquanto que as escolas rurais criadas para preparar o homem produtivo que, além dos conhecimentos básicos dominasse as técnicas de plantio e fosse garantia de melhor produção, foi sistematizada pelo Decreto-lei 9613, de 20 de agosto de 1946, como Lei Orgânica do Ensino Agrícola (MIGUEL, 2007, p. 83).

A educação rural foi vista como um instrumento capaz de formar, de modelar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelos conhecimentos científico endossados pelo meio urbano. Ou seja, a cidade é quem apresentava as diretrizes para formar o homem do campo, partindo daí, os ensinamentos capazes de orientá-lo, civilizá-lo a bem viver nas suas atividades, com conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas modernas amparadas na ciência, etc. A escolarização deveria preparar e instrumentalizar o homem rural para enfrentar as mudanças sociais e econômicas. Dessa forma, o sujeito do campo poderia participar e compreender as idéias de progresso e modernidade que emergiam no país.

A história de Novo Hamburgo está imersa no contexto da colônia alemã de São Leopoldo, principalmente a religião luterana e católica, que no decorrer do século XIX contribuíram para constituição da origem ao Vale dos Sinos (considerando o estabelecimento de colonos ao longo do rio dos Sinos). No ano de 1824, os imigrantes alemães desembarcam na Real Fitoria⁴ do Linho Cânhamo, onde hoje se situa a cidade

³ O Censo Escolar de 2006 indica a existência de 7, 4 milhões de matrículas nas escolas do campo em uma rede de 92.172 estabelecimentos para educação básica. Destes, 71,5% estão matriculados em classes multisseriadas em turmas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental (INEP, 2007).

⁴ Atualmente bairro Fitoria, situada nas imediações de Lomba Grande, utilizada por muitos habitantes para realização de práticas cotidianas, em virtude da facilidade no deslocamento. Até 1940, Lomba Grande

de São Leopoldo, e alguns meses depois chegaram onde hoje se localiza o município de Novo Hamburgo, “posteriormente, expandiram-se para áreas próximas chegando a Lomba Grande” (SCHÜLTZ, 2001, p. 107).

Como de costume, a influência religiosa legado europeu da colonização sugeria que ao lado de cada igreja deveria haver uma escola⁵, em Novo Hamburgo esta situação se reproduziu também, no valor dado à educação pelas pessoas que se estabeleceram em Lomba Grande (DREHER, 1984).

Em Lomba Grande a histórias da educação se relaciona à sensibilidade da comunidade e das famílias que cediam compartimentos em suas residências para que fossem ministradas Aulas. O professor, em alguns casos também era oriundo da sua comunidade, que apesar da instrução mínima, na ausência de um mestre graduado (professor diplomado, dadas às dificuldades do meio físico), desempenhavam a docência superando inclusive as dificuldades de falta de material didático, condicionando-se aos soldos provenientes das famílias.

De forma tímida no primeiro quartel do século passado as escolas públicas municipais de Lomba Grande são definidas pela existência de Aulas Isoladas, Reunidas, Mistas e pela organização do primeiro Grupo Escolar. Quanto às práticas nos Grupos Escolares a característica principal evidenciou a preocupação com a alfabetização, de certo modo a “leitura [...] definia o grau de adiantamento, pois havia o 1º, 2º, 3º e 4º livro, e, depois, a Seleta⁶” correspondendo aos princípios da legislação da época. (ZERWES, 2004, p. 47). De fato, apenas mais tarde, com a política educacional de Getúlio Vargas que a educação passou a ser considerada como um elemento fundamental para o desenvolvimento econômico da nação.

Em Novo Hamburgo, muitas Aulas que se transformaram nos Grupos e Colégios, efetivaram parceria com a instância municipal. Além disso, algumas contavam com subvenções municipais. O Grupo Escolar de Lomba Grande, por exemplo, a municipalidade arcava com o pagamento do aluguel, bem como havia reserva de recursos que se destinava a aquisição de materiais. Na instância regida pelo município na década de 1950, as Aulas passaram a se chamar Escolas Isoladas, pioneiras das EMEFs, da década de 1990.

A Secretaria Municipal de Educação e Desporto passou a existir a partir do Decreto-Lei Nº 31 de 27 de abril de 1945 e tinha a denominação de Instrução Pública. Embora a emancipação política tenha acontecido em cinco de abril de 1927, apenas em 1952 as escolas municipais são regimentadas e posteriormente recebem o primeiro programa curricular.

incorporava-se a este espaço por ser 6º Distrito de São Leopoldo. Apenas em 1940 essa área de terras passou ao perímetro municipal de Novo Hamburgo (SCHÜLTZ, 2001).

⁵ Dreher (2008); Arendt (2008) e Kreutz (2001) sugerem a tríade (Igreja, Escola e Cemitério) aspecto que figurava cenários das comunidades germânicas instaladas em diferentes partes do Brasil (séc. XIX). Os caminhos abertos pelos imigrantes originaram lugares. A construção de uma cultura local dava-se pela abertura das picadas que prepararam espaço da convivência cotidiana. Destaca-se ainda que a “venda” representava lugar de saber/aprender - detalhe lembrado nas entrevistas com professor Sérgio. Arendt (2008) identifica esta forma original de escola como “*Kolonieschulen*” - Escolas rurais.

⁶ Esta cartilha “Seleta em Prosa e Verso” de autoria do escritor gaúcho Alfredo Clemente Pinto foi utilizada por muitas gerações marcando época. É uma das obras didáticas mais importantes nas escolas do R.S. na primeira metade do século XX, destaca inclusive, nos versos do poeta Mario Quintana. (SGUISSARDI, 2011, p. 30-31).

Em 1960, foi criada a SEDEP (Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário) nesta época, muitas escolas públicas são construídas, contratos e acordos de entes (municipal e estadual) possibilitaram a ampliação do atendimento educacional, principalmente, a partir das chamadas brizoletas. Nesse sentido, foram construídas 21 escolas em Novo Hamburgo, sendo que destas, cinco se localizavam em Lomba Grande. Em 1966, este serviço é substituído pela Divisão de Municipalização do Ensino Primário (DIMEP), permanecendo com a mesma intenção de articulação entre governo municipal e estadual, conforme Lei Municipal Nº 15/66.

Almeida (2001) argumenta que nesse contexto de transformações da década de 1960 houve a expulsão de mão-de-obra do campo, ocasionando uma aceleração do fluxo migratório campo-cidade, como desagregação das pequenas propriedades em detrimento à industrialização e urbanização. O intenso movimento migratório que produziu o processo de urbanização no Brasil na década de 1970 e a grande oferta de mão-de-obra, principalmente, para as indústrias, no caso de Novo Hamburgo, a coureiro-calçadista, redimensionou o espaço de aprendizagem no espaço rural.

Em 1980, a Prefeitura reorganizou sua estrutura, através da Lei Número 87, formou a Secretaria de Educação e Cultura. No início dos anos 1990, a Secretaria de Educação e Cultura passou a assumir o Desporto. Atualmente denomina-se Secretaria Municipal de Educação e Desporto (NOVO HAMBURGO, 2008).

A Rede Municipal de Ensino, em 19 de dezembro de 2005 passou a ser Sistema Municipal de Ensino pela Lei Municipal Nº. 1.353. É a maior da região do Vale do Rio dos Sinos, contando, segundo Censo Escolar 2006, com 56 escolas do Ensino Fundamental e 17 de Educação Infantil, em 2006 atenderam a 25.940 alunos. Observa-se que em 2007 a rede municipal era constituída de 19 escolas de Educação Infantil totalizando 76 escolas em 2009 (NOVO HAMBURGO, 2008).

Memórias de Formação e Práticas de Classes Multisseriadas

Sobre as memórias dos primeiros tempos formativos, os estudos primários foram também em “classes de mestre-único”, na Escola Municipal Humberto de Campos, na localidade de São Jacó, pelas professoras Hélia Gomes Pereira e Élia Thiesen. Porém, o quinto ano foi realizado na Escola Municipal Bento Gonçalves, junto com sua irmã, também professora, Lúcia Plentz, na localidade de Taimbé.

O professor Paulo, como forma de continuar os estudos, ingressou no seminário. Nessa instituição havia uma disciplina rígida, além de uma rotina de estudos que os padres exigiam para o aprendizado da vocação. Ele rememora o “[...] complementar eu passei, mas admissão, eu rodei. Era muito puxado. É que aqui, eles ensinavam uma coisa e lá, nas outras escolas, sei lá, como era abrangente ensinava as coisas que eu não tinha conhecimento, aí eu tive que repetir”. Observa-se nesse relato, que havia uma representação social distinta entre as práticas do ensino rural e urbano, ‘lá e aqui’. Como ele evidencia, o estudo da cidade era “mais abrangente” que aquele aprendido nas escolas municipais Humberto de Campos e Bento Gonçalves, na década de 1950, quando realizou sua formação primária. Assim, existiam conhecimentos e modos de apropriação que distanciavam as formas de aprender no espaço rural e na cidade.

As zonas coloniais do Rio Grande do Sul foram responsáveis pela crescente procura pelos seminários, principalmente, para famílias numerosas. Os noviciados abriam-se

como oportunidade para o filho do colono estudar, além de tornar-se uma oportunidade de saída do campo (De Boni apud SCUSSEL, 2011). Uma das possibilidades encontradas para continuar os estudos era ingressar na vida religiosa, no seminário, como aconteceu com o professor Paulo. Além disso, essa prática significava para as famílias rurais “a maior glória [...] ter um filho padre!” (SGUISSARDI, 2011, p.35).

Quanto às memórias de prática docente, Paulo, ingressou como professor através de um contrato de trabalho e como auxiliar. Ele precisou realizar um exame de suficiência para atestar o comprovante de escolaridade, como lembra “não cheguei a concluir o último ano [Ginásio] porque me afastei [Seminário]. E aí eu assumi aqui como professor só no peito, quer dizer a minha irmã que apontou lá e eu fiz um teste de conhecimentos teóricos de tudo”. Ele considerou fácil o exame e alcançou um excelente desempenho, havia retornado do Seminário, e como ele mesmo afirmou “naquele tempo eu tava por cima, eu sabia tudo”.

Além disso, destaca-se a prática de indicação, “a minha irmã apontou lá”, pois ele foi indicado pela sua irmã para trabalhar na EMEF Bento Gonçalves como auxiliar, nas turmas de 1º ao 5º ano. A indicação docente caracterizou-se como uma forma construída nesse lugar para solucionar as dificuldades, principalmente, educativas de lotação de professores concursados.

Como professor havia cursos e reuniões que eram oferecidos pelo governo municipal. Sobre esses momentos de formação, o professor Paulo complementa que os cursos orientavam quanto às inovações e metodologias atualizadas sobre o ensino. “Nós tínhamos [...] chamava-se, naquela época curso. [...] sete dias. E ali, eles mostravam tudo como tu lidava, com a 1ª, com prezinho, nós não tínhamos pré, nos tínhamos alunos ouvintes”. A possibilidade da troca de experiência se expressa nos saberes profissionais dos professores, e nos saberes adquiridos no início da carreira e apropriados pelas construções culturais, que são uma reativação, mas também uma “transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização, direcionando o dia-a-dia do profissional e a singularidade de sua prática docente e pedagógica” (TARDIF, 2005, p. 107).

O professor Paulo, também lembrou a importância do planejamento das aulas, “pela manhã eu lecionava, à tarde eu tinha direção. Aí à noite ou madrugada eu planejava”. Observa-se nesse relato que além das atribuições da docência, como único professor da escola, Paulo respondia pela documentação e parte burocrática da instituição. Dessa forma, foi professor, secretário, diretor, enfim, acabava desempenhando funções que não eram apenas as pedagógicas.

Em sua sala de aula havia dois quadros, quando ele era docente do 1º e do 2º ano. Naquela época, existia uma exigência maior para que os alunos concluintes do 1º ano se alfabetizassem até o final do ano. Ele recorda que cada turma tinha um quadro, e enquanto os alunos realizavam as atividades que eram propostas, ele conseguia atender os alunos que tinham mais dificuldade de aprendizagem, circulando pela sala de aula. A fotografia 1 registra um dia de aula do professor Paulo, e evidencia a memória dos dois quadros.

Fotografia 1- Alunos e professor Paulo, 1º e 2º ano da EMEF Bento Gonçalves entre 1990, /1993



Fonte: Acervo pessoal do professor Paulo Plentz, 2010.

Além da possibilidade de utilizar mais de um quadro para atender todos os alunos, observa-se na fotografia 1, que os alunos estão dispostos de forma diferente na sala de aula, ou seja, o que não é comum encontrar nas escolas da cidade. Essa é uma característica das turmas multisseriadas, a disposição dos alunos em grupos, em fileiras, e/ou pelo seu nível de desenvolvimento cognitivo.

A fotografia 1 apresenta, no quadro verde à esquerda, um pequeno texto, com a ordem “Ler. O rádio. Papai deu um rádio à mamãe. O rádio é amarelo. Fábio adora o rádio. O meu rádio é de madeira. O rádio roda em aula.”. Ainda, se observa a presença de muitos livros para consulta sobre a mesa do professor. Há um álbum seriado sobre aves, e no outro quadro verde está disposto o enunciado, “Identificar estas palavras quanto o seu [número] de sílabas: Brasil; Seleção; Mal; Jogador; Campo; Juiz; Brasileiro; Vitória”.

Um aspecto interessante, também na fotografia 1, é a presença da Bandeira Nacional na sala de aula, o que não é comum no interior das salas de aula, nos espaços urbanos. O ambiente da sala de aula apresenta-se com trabalhos expostos. Como recorda Paulo “sempre fui de me dedicar aos alunos” o que demonstra o empenho do professor Paulo para que os alunos aprendessem e procurando oferecer os mais diferentes materiais da cultura escolar. Dessa forma, percebem-se muitos trabalhos escolares, desenhos, gravuras e material ilustrativo formativo, registrando a importância da leitura.

O professor Paulo “era muito de captar as coisas e segurar [aprender] usava muito o que os outros faziam, o que os outros diziam, eu tava sempre como um ‘vagalume’, tava de olho aceso”. Nas reuniões de estudo e cursos, se aprendia um pouco sobre as novas teorias educacionais. Paulo utilizava o que aprendia, adequando a sua realidade de sala de aula. A forma peculiar como esse professor se apropriou do jeito de dispor os alunos e

colocá-los pelo nível de desenvolvimento (dificuldade), a partir da aprendizagem, com os colegas, convivendo, conversando, construindo, expressa o que Certau (2011) chama de “prática de solidariedade”, para que seus alunos tivessem êxito no final do ano.

Quanto ao manejo docente nas classes multisseriadas constata-se que as memórias expressaram que era necessário distribuir as atividades dividindo o quadro ou quando havia mais do que um quadro organizando a aula para cada uma das séries em um quadro verde diferente. A evidência comum foi a de repartir a turma para cada série atendida. Por exemplo, de um lado da sala o primeiro ano e do outro o segundo.

O modo de fazer a aula, mesmo no espaço rural atendia a divisão seriada dos conteúdos. Os exames finais e o acompanhamento da supervisão pedagógica da mantenedora também exigiam que o trabalho cumprisse um padrão quanto à forma de escolarização.

Era comum o professor começar a aula explicando as atividades que seriam desenvolvidas, utilizava-se de folhas de “papel almaço carbonado” com tarefas e exercícios, ou se utilizava do quadro verde para indicar a “lição” para os alunos de cada série. Geralmente os alunos maiores (3º ao 5º ano) tinham mais atividade para que fosse possível atender demoradamente os alunos do 1º e do 2º ano enfatizando o letramento. Utilizava-se do sistema de “rodízio”, enquanto o quarto e quinto ano copiavam as atividades do quadro, ele tomava lições do primeiro e segundo, em outros momentos do terceiro ano. Além do quadro verde, utilizou-se de cartilhas e livros que eram previamente separados para que os alunos realizassem essas tarefas, enquanto o professor acompanhava os alunos menores.

Ao recordar, o professor Paulo relembra as metodologias de alfabetização, muito presentes naquela época, “é eu tinha o Ta, Te, Ti. O método da Abelhinha, depois centro de interesses, e outros métodos. Eu misturava muita coisa. É brabo, quem não tem magistério, assim, lecionar como eu peguei.” Observa-se que ele utilizava-se do método sintético e analítico⁷ na alfabetização.

De modo geral, as memórias são recorrentes, quanto à responsabilidade e a “missão”, que a docência comprometia o professor. A alfabetização foi o aspecto mais importante nesse sentido.

Refletindo sobre as práticas pedagógicas que permitiu recompor memórias de formação e prática em classe multisseriada, o aspecto que perpassa as representações sociais desse professor, de certo modo, sintetiza a forma de pensar de um grupo social e de uma época. Desse modo, constata-se que a apropriação do conhecimento, do modo de saber e de fazer inventado/reinventado ressaltou forte tendência patriótica e vocacional. Afinal, no contexto desse tipo de escola, o professor cumpria outras responsabilidades além da docência.

⁷ Conforme Mortatti (2006) o método sintético estrutura-se da parte para o todo e em oposição o método analítico que parte, por exemplo, da palavração, ou das histórias para que os sujeitos compreendam a importância do letramento. O método alfabético, também, conhecido como silábico, ficou marcado no Brasil pelo uso da Cartilha “Caminho Suave”. Nesse método, aprendem-se primeiro as letras do alfabeto, em seguida, a formação sílabas, e com essas, formam-se as palavras. A partir desse momento, começa-se a ler frases curtas, indo para orações e até ‘chegar’ a leitura do livro.

Considerações finais

Estudar o percurso de docentes permite transitar por diferentes espaços, vivências, sentimentos. Tais experiências, narradas desde a memória dos envolvidos, ajudam não só a constituir os sujeitos, como a escrever parte da história da educação regional. A partir do momento em que se evocam memórias singulares, é possível caracterizar parte de um contexto pessoal e coletivo, percebendo semelhanças e diferenças entre as narrativas que ali se desdobram.

As palavras do professor Paulo revelam a prática de amor e dedicação ao magistério público nesta localidade, do “arraigamento” e identidade de uma vida entregue ao ofício de mestre, principalmente em classes multisseriadas, no espaço rural. Observa-se, que o estudo e a formação em serviço expressaram narrativas de memórias de diferentes períodos, momentos em que acontecia a troca de experiência e a atualização quanto às novas técnicas e metodologias do ensino. Ao mesmo tempo em que se constitui professor nos idos dos anos 60 do século XX, acompanha o momento da abertura de muitas escolas rurais, no caso da Bento Gonçalves, a reestruturação do prédio novo em 1976 e conta com detalhes a dificuldade e descaso das políticas públicas para com o ensino rural.

Conclui-se que a apropriação das “artes do ofício” expressou-se pela rememoração do sentido e significado que Paulo atribuiu à sua trajetória, enfatizando como compreendeu e incorporou as responsabilidades profissionais, no seu tempo, que não são muito diferentes das de hoje, ensinar, incondicionalmente, cumprir a maior responsabilidade pedagógica que o professor tem: ensinar os alunos uma possível leitura da realidade.

REFERÊNCIAS

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

Acesso em: 11 set. 2011.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Memórias da rural**: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960). 2007. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

_____. **Vozes esquecidas em horizontes rurais**: histórias de professores. 2001. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ARENDE, Isabel. **Educação, religião e identidade étnica**: o Allgemeine Lehrerzeitung e a escola evangélica no Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Oikos, 2008.

BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá. **O fechamento das escolas rurais**: a lógica dos sobreviventes no campo. 2007. 124 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia - Licenciatura) - Curso de Pedagogia - Ênfase em Séries Iniciais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS.

CALAZANS, Maria Julieta Costa; SILVA, Hélio Raymundo Santos Estudo Retrospectivo da Educação Rural no Brasil. Para compreender a educação do Estado no meio rural -

- traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coord.). **Educação e Escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993. p. 15-43.
- CERTAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 17. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia**. A história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: Editora da Universidade, UFRGS, 2002.
- DREHER, M. N. **Igreja e germanidade**. São Leopoldo: Sinodal, 1984.
- FERRI, Cássia. **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** 1994. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, SC.
- GHIRARDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.
- HOBSBAWAM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX - 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília, DF, 2007.
- KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 15, p. 159-177, 2001.
- MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. As escolas rurais e a formação de professores: a experiência do Paraná - 1946-1961. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 79-99, 2007.
- MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Texto postado no Portal Mec, na Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.
- NOVO HAMBURGO. **Lei Municipal nº 1.788, de 17 de março de 2008**. Plano Municipal de Educação de Novo Hamburgo - RS. Novo Hamburgo, 2008.
- PESAVENTO, Sandra Jathay. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 114, p.179-195, nov. 2001.
- RIBEIRO, Marlene; ANTONIO, Clésio Acilino. Estado e Educação: questões às políticas de educação do campo. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO**, 23., 2007, Porto Alegre; **CONGRESSO LUSO BRASILEIRO**, 5., 2007, Porto Alegre ; **COLÓQUIO ÍBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, 1., Porto Alegre, 2007. Por uma escola de qualidade para todos: programação e trabalhos completos. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2007. v. 1. 1 CD ROM.
- SCHÜTZ, Liene Maria Martins. **Novo Hamburgo, sua história, sua gente**. S/d, Novo Hamburgo, 2001.
- SCUSSEL, Claudia Lucia. **Constituindo-se professor(a): percursos, histórias e memórias docentes em Bento Gonçalves**. 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2011.

SGUISSARDI, Valdemar. A escola da minha infância. In: FISCHER, B. T. D. (Org.). **Tempos de escola: memórias**. São Leopoldo: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, v. 1, p. 25-39, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

ZERWES, Norma. **Lembranças de um percurso de vida**. Campo Bom: Papuesta, 2004.

MEMÓRIAS DE PROFESSORAS: A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA ITALIANIDADE, 1927-1932

Jordana Wruck Timm
Universidade de Caxias do Sul
jordanawruck@hotmail.com

Lúcio Kreutz
Universidade de Caxias do Sul
lkreutz@terra.com.br

Resumo

Trata-se de estudo de duas entrevistas realizadas, na década de 1980, com professoras, imigrantes italianas, que iniciaram a atuação docente em 1927 e 1932, residentes na cidade de São Marcos/RS. As entrevistas fazem parte do acervo de memória oral do ECIRS, sendo que já estão transcritas e constituem o mesmo acervo. Objetiva-se, a partir das memórias das professoras, refletir sobre a história da educação, levando em conta a formação docente na referida época, ou mesmo, o motivo que levaram a tornarem-se professoras. Conclui-se que ambas não tinham formação específica para exercício da docência e que foram escolhidas por destacarem-se entre os demais alunos, por terem um pouco mais de instrução e/ou por indicação de alguém da comunidade.

Palavras-chave: memórias, formação e atuação docente, imigrantes italianas, história da educação.

Introdução

Esse trabalho aborda a formação ou a preparação docente de professoras, imigrantes italianas, que iniciaram o exercício do magistério em 1927 e 1932, na cidade de São Marcos, a partir das memórias (das duas entrevistadas) encontradas nas transcrições das entrevistas. Quando escrevemos “preparação”, nos referimos que em determinada época muitos professores não possuíam formação, inclusive é o caso aqui apresentado, ambas as professoras não tinham formação específica para exercer a docência, no entanto, tiveram ou deveriam ter uma preparação para tal prática. As entrevistadas de quem tratamos nessa escrita, são:

- Dorotéia Rizzon Corte- nasceu em 1919, iniciou a lecionar em 1932. A entrevista foi concedida à professora Liane Beatriz Moretto Ribeiro, em 01 de julho de 1986.

- Paulina Soldatelli Moretto- nasceu em 1913, iniciou a lecionar em 1927. A entrevista foi concedida à professora Liane Beatriz Moretto Ribeiro e, também, à professora Cleodes Piazza Ribeiro, em 08 de janeiro de 1983.

Cabe salientar que as entrevistas foram realizadas na década de 1980 e que fazem parte do acervo de memória oral do ECIRS, bem como as transcrições, que já estão feitas e constituem o mesmo acervo. Juntamente com as entrevistas aqui utilizadas, mais vinte

e oito foram realizadas, compreendendo o espaço das Antigas Regiões Italianas do Nordeste do Rio Grande do Sul, porém, para a escrita desse trabalho, selecionamos duas, devido ao espaço (tratando de páginas) para a escrita e análise das mesmas. Sendo que essas duas foram selecionadas pelas narrativas que trazem, indo de encontro com a proposta do eixo temático e por serem as duas únicas entrevistas realizadas na referida cidade (São Marcos/RS). Tratando, ainda do método, utilizamos as contribuições de Bertelli (2008) como revisão de literatura, pois a mesma traz importante contribuição referente às escolas de São Marcos, também utilizamos, como revisão de literatura, as contribuições de Kreutz, Luchese e Graziotin, que realizaram pesquisas no mesmo contexto (espaço e tempo). Para embasarmos teoricamente nossa produção, recorreremos às contribuições de Burke, em relação à história cultural, e salientamos, que mesmo de forma implícita, trabalhamos, também, com os conceitos de etnicidade, memória e identidade.

Alertamos, de acordo com Burke (2000) que a ideia de considerar a memória verdade, cabendo à história refletir sobre essa memória, não é tão simples quanto parece, já que distorções, interpretações e o uso da (in)consciência podem influenciar na mesma (memória) e conseqüentemente não tornam a história tão objetiva quanto deveria ser. Ou seja, ao usar as narrativas como forma de refletir sobre o exercício da docência em determinado tempo e espaço, não garantimos verdades absolutas, já que tais distorções podem ser possíveis de estar contida nas entrevistas, a análise que fizemos levou em conta o que foi dito, e a partir disto fizemos a nossa interpretação.

Consideramos como problema de pesquisa, nossa inquietação em buscar indícios dos motivos que levavam a escolha dos professores, sem concurso. Como poderiam saber quem estava melhor preparado/qualificado para a atuação docente? Diante de tal problema, objetivamos, a partir das memórias das professoras, refletir sobre a história da educação, levando em conta a formação/preparação que tinham, que fizeram com que tivessem condições de assumir a docência e serem escolhidas dentro de uma turma, que supostamente estariam aprendendo o mesmo conteúdo.

Podemos concluir, preliminarmente, que apesar de participarem da mesma turma, alguns alunos apresentavam um maior domínio, tinham uma pré-disposição para aprender melhor e mais rápido, passando assim, mais rapidamente pelos níveis, ou livros, como eram chamados. Diante desse destaque, em relação ao restante da turma, eram considerados com um pouco mais de instrução e, por isso, capazes de assumir e auxiliar no processo de ensino a outras turmas, sendo indicados para o exercício da docência.

A atuação docente

De acordo com Bertelli (2008), as escolas para os filhos de imigrantes italianos começaram a ser pensadas a partir dos encontros nos domingos, que aconteciam para a reza do terço (após a construção de uma capela, forma encontrada para manterem as tradições religiosas). Foram nesses encontros que os colonos preocupados, por serem analfabetos e não quererem o mesmo aos filhos, falaram sobre a escola, pois até então,

apenas os imigrantes poloneses teriam, e que era frequentada por apenas alguns filhos de imigrantes italianos. A necessidade pela instrução dos filhos, o desejo de que aprendessem a ler, escrever e calcular motivou-os a darem início aos planos referentes à escola, “ao lado da igreja, uma escola (la scôla). Que maravilha! De madeira, telhado de tabuinhas, lá estava ela.” (BERTELLI, 2008, p. 721).

No início, segundo Luchese (2011, p.315):

As escolas italianas estavam todas a cargo de imigrantes que, na sua comunidade, aceitavam dedicar parte de seu tempo ao ofício de professor. Poucos eram os que exerciam exclusivamente a docência. A maioria desses professores (observe-se que eram todos homens) somavam a atividade de ensino com o trabalho na agricultura ou com a manutenção de outra atividade econômica, seja comercial ou manufatureira. Muitos assumiram também encargos comunitários.

Após determinado tempo, a docência foi conquistando também o público feminino e que muitas vezes tinham a docência como única responsabilidade, embora muitas vezes não seguissem os critérios mais “certos” (formação, concurso), já começam a exigir determinadas especificidades. Trataremos da formação que as professoras Dorotéia e Paulina tinham e como/porque foram escolhidas para a atuação docente, onde ao serem questionadas, responderam:

A senhora estudou quantas séries? “Naquele tempo era 1º livro, 2º livro, 3º livro e a seleta. Terminava a seleta, terminava lá”. “Tinha completado os estudos”. Então, a senhora estudou até a seleta? “Lá onde eu estudava sim. Lá no Tuiuti fui até a seleta”. A senhora fez 5 anos lá? “Sim. Repeti a seleta 3 anos, porque eu comecei com 5, 6 e muitas vezes, naquele tempo, na metade do ano tu já sabia ler, como minha mãe ensinava, te davam o 2º livro e ia indo”. Não precisava esperar o fim do ano para passar? “Não, não, não esperava, não precisava, sabia ler já passava[...]”. O 5º livro poderia terminar em mais ou menos tempo? “Sim, variava. Só depois, continuava. E nós tínhamos para decorar depois de 28. Era um pequeno livro que tinha primeiras noções. Então, lá tinha a primeira parte era até verbos. Tinha o verbo amar, ser, partir e pôr. Esses 4 verbos”. Isso depois da seleta? “É. Quando nós estávamos na seleta ou muitas vezes no 4º livro, 28 mais ou menos. Depois, então, vinha a 2ª parte que tratava da aritmética, então quais as operações fundamentais, a tatuada, tudo. Depois então, vinha um pequeno resumo da história do Brasil. O Descobrimento do Brasil, os índios e a proclamação da República. Mas, só perguntinhas e respostas”. (DOROTÉIA)

Quando começou a frequentar a escola? “Eu não lembro bem. Acho que tinha de 7 para 8 anos. (1920)”. Onde a senhora ia na escola? “Na vila de São Marcos”. “Era Escola Paroquial Dom João Becker, porque lá na vila de São Marcos havia duas escolas. Sempre nesta vila havia uma certa intriga na população, como dividida. A gente dizia São Marcos dos de baixo e São Marcos dos de cima. Então São Marcos dos de baixo tinha uma escola municipal, onde os meus irmãos mais velhos, quase todos, estudaram lá. Depois a paróquia abriu uma escola para o lado de cima. Era Escola Paroquial Dom João Becker. Então eu iniciei a estudar

lá”. Quando chegaram as irmãs de São José? “Fechou a Escola Paroquial Dom João Becker e ficou o Colégio D. João Becker, que era o colégio da paróquia também. E a outra escola, a municipal, também terminou. Quando chegaram as irmãs, ficou algum tempo uma professora, que primeiro era grupo escolar, depois uma escola só e depois fechou a escola e continuou o colégio D. João Becker”. Lembra dos professores? “Um era comerciante, o João Fontana. O outro nem lembro que profissão ele tinha. Era filho de uma família de S. Marcos. Não tinha muito estudo também”. O que ensinavam na escola? “Ensinavam ler, alfabetizar a pessoa, escrever. Ensinavam também cantar. Era sempre o vigário que ia ensinar a cantar, recitar as poesias, um pouco de matemática. Lembro que um grande problema daquele tempo, era aprender a tabuada, não sei se o dia de hoje também é problema. Vejo que as crianças não têm mais problema com a tabuada”. Usavam algum livro? “Sim, nós usávamos o 1º livro, o 2º livro, o 3º livro, enquanto que eu era aluno e quando o curso primário se entendia: 1º livro, 2º livro, 3º livro, 4º livro e depois vinha a seleta. A seleta era o máximo. Era quem terminava todo o curso primário. E junto com esses livros de leitura, se estudava um pouco de História do Brasil. Mas não se tinha livros bons para aprender a História do Brasil. Um pouco de geografia, mas só no fim, eu lembro que recebíamos um pequeno livrinho, que ainda tenho guardado. Se chama “Primeiras Noções”. Então eram primeiras noções de matemática, de aritmética, de português, de ciências e de civismo”. Como foi a alfabetização da senhora? “Eu lembro, com aquele livro, aquele mesmo livro, que naquela época todo mundo usava, que nas primeiras páginas estava escrito: a, e, i, o, u. E depois: ao, oi, ia, as vogais. Na segunda página então era: uva, ovo, ova... Na terceira página havia o D, dedo, dá, ... Mas era muito difícil”. (PAULINA)

Nas narrativas dessas duas professoras, pudemos observar que ambas estudaram a seleta, ou seja, não tinham formação específica para o exercício da docência, também pudemos observar o que já escrevemos anteriormente, dos professores serem geralmente homens e que exercem outras funções concomitante ao exercício da docência e sobre o interesse pela escola, um lugar que ensinasse a ler, escrever e calcular, pois em todos os livros aprendem esses aspectos e mal tomam contato com outros conteúdos/disciplinas, como história do Brasil, geografia e ciências, apenas o veem de forma sintetizada no último livro, mas sem maiores contatos e explicitações.

Diante disso (falta de formação específica), ao serem questionadas sobre o que levou a serem escolhidas docentes, elas responderam:

Quando que a senhora começou a lecionar? “Eu comecei como particular pra ajudar a Marcolinha, porque ela estava com 56 anos, em 1932 eu estudava ainda recordava a seleta, mas ajudava então os pais me pagavam 200 réis cada criança”. Quantos anos a senhora tinha? “12 anos”. Tinha uma classe só para a senhora? “Não, nós dávamos juntas, ela tomava a leitura do 1º livro e eu ajudava, tomava do 2º, eu ajudava. A mesma coisa a tabuada”. A senhora não era contratada? “Não com 12 anos”. Continuou assim por muito tempo? “Continuei 3 anos”. Até os 15 anos? “Eu não tinha bem 15 anos. Quando então descobriram que a professora aquele não existia então eu fui nomeada auxiliar da Marcolina Barcaron”. Foi nomeada por quem? “Pelo Prefeito Miguel Muratori”. Como foi a

nomeação? “Eu vim fazer o concurso”. “[...] eu tinha 13 anos. Fiquei 2 anos esperando, porque tinha essa outra professora né”.

Como foi o concurso? “Bom, era ditado, era uma redação, porque que eu queria ser professora título da redação, porque desde de pequena eu sempre dizia, não sei, eu gostava. Da escola que eu ia ser professora, eu queria ser professora. Bom, depois matemática, ia até as frações decimais caiu no concurso. Depois história, geografia, rios, as cidades, as capitais. E a História do Brasil, um pouco sobre o Brasil, o Descobrimento, a Independência, República. Era pouca coisa. E civismo era as cores da Bandeira, Hino Nacional, as Armas Nacionais. Muito pouca coisa também. (DOROTÉIA)

Não prestou exames para ser professora foi escolhida pela comunidade? “Lá na escola das Zambicárias, tinha uma escola municipal e não tinha professora. Não sei porque tinham ficado sem professora. Então os moradores de lá foram pedir para o sub-prefeito, que se chamava Alfredo Carvalho, uma professora. Ele disse que não tinha professora, que não tinha ninguém para indicar, eles que procurassem uma professora, que ele nomearia. Aí aqueles moradores foram falar com o Sr. Alexandre Zaniol, era um comerciante, de São Marcos. Era um líder, um senhor de bastante cultura, que dirigia tudo lá. Então ele disse, vamos no colégio das irmãs, que as irmãs saberão nos indicar se tem uma professora, digo, uma pessoa que posso lecionar. Foram falar e a madre disse: olha, quem está em condições de assumir lá é a aluna que sempre mais se distinguiu, que é a mais adiantada, é a Paulina Soldatelli. Então foram falar com meu pai e ele concordou. Então foram falar com o sub-prefeito e ele me nomeou. E eu comecei a lecionar. Foi em 1927. Tinha 14 anos. Era uma criança. Sabia muito pouco, mas tinha vontade de ensinar”. Quando concluiu um ano na escola de Zambicárias foi nomeada em Caxias pra trabalhar numa escola em Pedras Branca? “Então não sei como foi, mas foi daqui de Caxias a nomeação que eu substituísse a professora de Pedras Brancas, porque aquela escola era inclusive subvencionada ao governo do Estado e era uma escola com muito alunos, a de Stª Catarina. São Jacó era uma escola menor, com menos alunos”. (PAULINA)

Nos relatos de ambas as professoras, pudemos perceber que foram escolhidas para a docência por indicação, já que se distinguiam diante dos colegas de classe. Dorotéia por ter concluído a seleta e recordar ainda da mesma, mas foi nomeada após ser descoberta, pois até então, ajudava a professora a pedido da mesma e dos pais, mas sem vínculos reconhecidos com o município, aliás, tinha apenas doze anos e, Paulina por estar mais adiantada, comparando com seus colegas. Na memória de ambas entrevistadas, elas tinham o desejo de ser professora, como relatou Paulina: “vontade de ensinar”.

Cabe aqui, fazer uma ressalva, quando Paulina fala do Sr. Alexandre Zaniol, ela o caracteriza como “um senhor de bastante cultura”, a cultura trazida aqui por ela, não se refere ao mesmo sentido de que trazemos como um dos conceitos-chaves desse trabalho. No sentido da frase dela, ela quis dizer que é um senhor com bastante conhecimento, poderia dizer culto, muitas vezes atribuem a essas palavras a questão do *status*, e como

alerta Williams (2000, p.10) “ele¹ se tornou, em fins do século XVIII, [...], um nome para *configuração* ou *generalização* do “espírito” que informava o ‘modo de vida global’ de determinado povo”². Mas, salientamos que o sentido que nós damos ao conceito de cultura nesse trabalho, refere-se as origens, aos conhecimentos de um determinado povo, as características desse povo, como defende Williams (2010, p.10) “cultura (cultivo ativo) da mente humana [...]”.

Mas, voltando para a questão da escolha docente, sem formação específica para o exercício da docência, pudemos observar nos relatos que elas tiveram qualificação após a nomeação e que também lhes eram solicitadas algumas exigências, sendo:

“Depois então cada ano tinha que fazer um concurso, depois eu fiz normal regional de matrícula livre”. “Aquilo tu ia e fazia os exames. Se tu alcançava a média muito bem, tu continuava. Tinha os polígrafos, e a gente ia estudando”. Fez exame quando? “[...] Na metade e no fim do ano. Quem me fornecia tudo era Ester Benvenuti”. Como que mandavam os polígrafos? “Pelo correio, era o José Zuco. Ela ia até Flores da Cunha, de Flores da Cunha ele pegava o cavalo e levava pra São Marcos para a subprefeitura e aí eu pegava”. Fez o concurso e foi nomeada só depois de 2 anos? “Sim, 2 anos”. “Depois ela casou. Então fiquei como auxiliar, mas sozinha. Uma ocasião estive lá o Prefeito e me encontrou sozinha com 56 alunos ele me nomeou professora”. Quando a senhora começou a lecionar tinha programa, alguém orientava a senhora? “Nada, a gente tinha que criar. Não tinha nada que vinha de fora. Nada. Começamos receber o programa se não me falha a memória em 1937”. “Não tinha programa”. Antes ninguém fazia exigências? “Não, nem assim, por exemplo, sabatina, prova, avaliação, nada tinha disso. Tu fazia, se tu preparava e tu achava interessante pras tuas crianças. Se não ninguém ligava, quando eu comecei. Agora no fim do ano então vinha a comissão que era o subprefeito, o padre. Então era um por um examinado no quadro negro. E a leitura também”. O que dizia a comissão? “Ela dizia se aquela criança está apta, digamos do 1º para o 2º livro ou do 3º para o 4º”. Quem aprovava de um livro para o outro? “Não a professora. E foi isso até 1942. Depois então que começou vir as provas daqui de Caxias no final do ano”. Vinham prontas? “Sim. A gente então no início quem queria, a professora que achava que tinha que fazer ela fazia pelo menos durante o ano”. Faziam avaliações durante o ano? “Três avaliações durante ano”. A professora era obrigada a dar essas provas prontas? “Sim. E era revisado depois no final do ano. No dia do encerramento nós tinha duas professoras que revisavam. E se tinha de algum aluno que elas tinham dúvidas, elas preenchia. Eu fiz 25 anos lá em São Marcos. Elas preenchia, a gente via que era letra delas”. [...] Faziam cursos periodicamente? “Nós fazíamos cursos todos os anos. Eu acho que eu fiz durante 12 anos, a gente vinha pra Caxias nas férias e durante o ano vinha o Prefeito ou inspetor escolar na localidade reunir os professores, então eles davam um curso”. (DOROTÉIA)

As professoras se reuniam para estudar? “Nós nos reuníamos lá em S. Marcos, no salão que tinha, na sede. Lá estudávamos, ensaiávamos e depois

¹ “Ele” se refere ao termo cultura.

² Todos os grifos da citação são do próprio autor.

representávamos o teatro, como lá não tinha cinema”. “[...] Depois que eu lecionava em Pedras Brancas, eu também aprendi um pouco mais, estudei e já naquele tempo, nós tivemos a acolhida da prefeitura, que fizeram um curso para nós passarmos para professoras municipais. Então a gente tinha que estudar para se preparar para ser professoras municipais”. “Nós tínhamos que vir a Caxias, que lá não havia quem nos ensinasse, quem nos preparasse. Nós recebíamos o programa do curso, que era mandado pela prefeitura. Então nós vínhamos a Caxias para nos preparar. Era um ano, dois anos, três anos ou se era de dia. Quem chegasse no final do curso não precisava mais fazer o curso. Quem não chegasse a completar o curso tinha que continuar, repetir. No fim do ano já não aceitava. Se não tinha nota suficiente, precisava repetir de novo. Ali nós estudávamos ciência, civismo, essas coisas. Então a gente ensinava também para os alunos, coisas que não aprendemos quando estudamos”. Também aprendiam a fazer contas, matemática? “Fazer contas nós aprendemos e ensinávamos”.
(PAULINA)

Os cursos eram “preparatórios” para os conteúdos que as professoras precisariam trabalhar durante o ano, como não tinham formação específica e não conheciam muitos dos conteúdos que precisariam ensinar, o município as preparava para a atuação e como forma de “verificar” se realmente tinham entendido/aprendido o que fora ensinado e se realmente tinham ensinado/repassado aos alunos, a prefeitura que fazia as provas, cabendo a professora aplicá-las, o entendimento poderia ser verificado a partir do desempenho dos alunos nas mesmas.

Conclusões

Vale recordar que “o trabalho se apoia na perspectiva da História Cultural que assinala para a reinvenção do passado” (GRAZZIOTIN E KREUTZ, 2010, p.2), para a interpretação do passado, sem a pretensão de trazer verdades absolutas, levando em conta os fatos narrados pelas professoras.

O conceito de identidade pôde ser analisado através dos relatos se (auto)identificando como professoras, dado um tempo em que a mesma era vista como autoridade e motivo de orgulho para muitos, não que hoje seja diferente, mas estamos tratando de um tempo em que o respeito ainda prevalecia. Nesse sentido de identidade, também nos remetemos à identidade cultural, a questão da etnicidade, tão presente no decorrer do trabalho, onde apresentamos aspectos da formação docente, sempre traçando a origem italiana dos alunos e professores, onde podemos utilizar das palavras de Kreutz (2011, p.38) que é coautor e orientador do presente trabalho: “Com frequência cada vez maior, deparamo-nos com identidades culturais que não são fixas, mas provenientes de diferentes tradições culturais, tratando-se do resultado dos cruzamentos e das misturas culturais, cada vez mais comuns no contexto atual.”

A partir do que foi exposto, concluímos que as professoras Dorotéia e Paulina não tinham formação específica para exercer o magistério e iniciaram a carreira docente desde muito novas, ambas tinham destaque dentre seus colegas e por isso foram escolhidas e/ou indicadas para a profissão. Depois de nomeadas tiveram a oportunidade

de “qualificação”, onde a prefeitura preparava as professoras para os conteúdos que deveriam ensinar durante o ano, bem como, era a prefeitura que fazia as provas a serem aplicadas, nas quais os alunos deveriam ter bom rendimento, “comprovando” dessa forma o empenho e trabalho do professor.

Referências

BERTELLI, Arilde Cecília Chemello. *Escolas de São Marcos 1900-2005: um século de cultura*. Suliane Letras e Vida: porto Alegre, 2008.

BURKE, Peter. *Varietades de história cultural*. Tradução Alda Porto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CORTE, Dorotéia Rizzon. *Entrevistas sobre a escolarização de imigrantes italianos - RS (região Nordeste do estado)*. São Marcos, ECIRS/UCS, 1986. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. [entrevista transcrita].

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S.; KREUTZ, Lúcio. Processo de escolarização e formação docente dos professores nas Antigas Colônias de Imigração Italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul (1920 a 1940). In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, VIII, 2010, ISBN:978-85-7862-138-4. São Luís - Maranhão. *Anais*. São Luís: [s.ed.], 2010. 1-18.

KREUTZ, Lúcio. Mochila a tiracolo, com lousa e cartilha. É tempo de escola. In: FISCHER, Beatriz T. Daudt (org.). *Tempos de escola: memórias*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011.

LUCHESE, Terciane Ângela. As escolas étnico-comunitárias italianas no Rio Grande do Sul: o olhar dos cónsules e agentes consulares. In: LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio (orgs.). *Imigração e Educação no Brasil: Histórias, Práticas e Processos Escolares*. Santa Maria: UFSM, 2011.

MORETTO, Paulina Soldatelli. *Entrevistas sobre a escolarização de imigrantes italianos - RS (região Nordeste do estado)*. São Marcos, ECIRS/UCS, 1983. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro e Cleodes Piazza Ribeiro. [entrevista transcrita].

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MODERNIDADE E EDUCAÇÃO: INDÍCIOS DA EDUCAÇÃO MODERNA NO GRUPO ESCOLAR LAURO MÜLLER - 1946 A 1951

Carolina Ribeiro Cardoso da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina
lola@projetoocer.org

Suzane Cardoso Gonçalves Madruga
Universidade do Estado de Santa Catarina
suyzan@gmail.com

Resumo

O presente texto tem como objetivo identificar preceitos da educação moderna no discurso registrado em quatro relatórios escritos pela diretora do Grupo Escolar Lauro Müller e Curso Primário Complementar, nos anos de 1946, 1947, 1950 e 1951. Tais relatórios eram enviados anualmente ao Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina, sob a direção de Elpídio Barbosa, e tinham como função relatar os trabalhos realizados nesta instituição periodicamente. Inaugurado em 24 de maio de 1912, o Grupo Escolar Lauro Müller se constituiu em modelo da modernização pedagógica para o Estado de Santa Catarina na Reforma Orestes Guimarães, funcionando como Grupo Escolar até 1970 e exercendo um importante papel na constituição discursiva do “cidadão moderno”.

Palavras-chave: Grupo Escolar Lauro Müller; modernização pedagógica; história da educação.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, tem procurado contribuir com as discussões a respeito do alargamento de fontes para as pesquisas em História e Historiografia da Educação.

A partir das preocupações com a fragilidade dos acervos documentais, foram reunidos esforços no sentido de digitalizar documentos presentes no Museu da Escola Catarinense¹ para preservação de tais fontes. Entre os documentos digitalizados² encontram-se quatro relatórios escritos pela diretora do Grupo Escolar Lauro Müller e

¹ O referido museu é um órgão suplementar da UDESC, originou-se do Projeto de Pesquisa intitulado “Resgate da História e da Cultura Material da Escola Catarinense” desde 1993, coordenado pela professora Maria da Graça Vandressen. Sobre o processo de ocupação da sede própria e do inventário do acervo, ver: GASPAR DA SILVA; PETRY, 2011.

² Os documentos foram digitalizados entre os meses de março e abril de 2010 por Ana Paula de Souza Kinchescki - bolsista de iniciação científica do projeto “Objetos da escola: quando novos personagens entram em cena (século XX)” (FAPESC) - e pela Mestranda do PPGE/UDESC, Marília Gabriela Petry.

Curso Primário Complementar³, referentes aos anos de 1946, 1947, 1950 e 1951, enviados ao Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina, sob a direção de Elpídio Barbosa⁴. Tais relatórios apresentam importantes indícios do processo de modernização presentes na escola, vista um local privilegiado para a propagação dos ideais republicanos e formação de uma sociedade moderna.

Segundo Ernildo Stein (2001, p. 17), “[...] a modernidade é o ponto ao qual chegou o movimento iluminista. Assim, a questão da modernidade se liga, fundamentalmente, também, à questão da ciência”. Neste sentido, “os princípios de racionalidade administrativa e pedagógica estavam em absoluta sintonia com o movimento de modernização da educação popular em circulação no Brasil e nos Estados Unidos e países europeus considerados os mais adiantados na época” (VALDEMARIN; SOUZA, 2011, p. 12).

Defendendo como eixo principal a razão, a modernidade buscava formar uma sociedade do conhecimento, da beleza, da moral e da ordem, aspectos que podem ser evidenciados nas páginas dos relatórios analisados.

Localizado na área central de Florianópolis, o Grupo Escolar Lauro Müller foi um dos frutos da chamada Reforma Orestes Guimarães, por meio da qual “o Estado de Santa Catarina estava afinando a modernização do seu ensino primário como modelo de escola graduada em circulação no mundo ocidental desde a segunda metade do século XIX” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 17).

Tendo sido inaugurado em 24 de maio de 1912, o Grupo Escolar Lauro Müller completou neste ano de 2012 seu centenário de criação, sendo este um motivo especial à realização desta pesquisa. De acordo com Valdemarin e Souza, “centenários são ocasiões propícias para reavivar a memória coletiva, celebrar e comemorar, mas se constituem também em excelentes oportunidades para a reflexão crítica, a realização de balanços necessários e para se empreender novas interpretações históricas” (2011, p. 11).

Considerando-se que o Grupo Escolar Lauro Müller se constitui como um dos primeiros grupos escolares catarinenses, os relatórios⁵ analisados tornam-se importantes fontes de construção da memória da instituição e de sua preservação, contribuindo para a compreensão, ainda que fragmentada, de hábitos, preceitos, ideais e representações de uma outra época.

³ O Curso Primário Complementar era constituído por dois anos, podendo ser cursado após a conclusão das quatro primeiras séries do ensino primário.

⁴ De acordo com informações do Conselho Regional de Santa Catarina, Elpídio Barbosa era um homem de influência política na educação da capital catarinense. Atuou como diretor de Grupos Escolares, Inspetor Escolar e ocupou cargos importantes no Departamento de Educação do Estado. Foi o primeiro dirigente da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina - UDESC, em 1965, onde atuou como reitor até 1966, ano de sua morte. (Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=55&Itemid=130>. Acesso em: 26 jul. 2012.

⁵ Os relatórios são estruturados de maneira similar, com uma média de 60 páginas cada um, sendo compostos por 16 (dezesseis) capítulos principais: prédio, mobiliário e material escolar, disciplina, matrícula - frequência - promoção - custo per capita, ensino, corpo docente e empregados, associações, exposição, o meio ambiente e a escola, festas escolares, visitas de particulares, inventário geral, circulares recebidas, verba do expediente, pagamento e auxiliar de inspeção.

Para efeitos da escrita deste artigo, optou-se pela organização em dois itens: no primeiro são apresentadas considerações sobre os grupos escolares enquanto lócus da modernização do ensino; no segundo são pinçados trechos dos relatórios utilizados como principal fonte documental para a realização desta pesquisa, no intuito de identificar indícios de práticas não apenas pedagógicas, mas sociais, ligadas aos ideais de modernização no Grupo Escolar Lauro Müller.

1) GRUPO ESCOLAR: *LÓCUS* DA MODERNIZAÇÃO DO ENSINO

A escola primária graduada emergiu na Europa e nos Estados Unidos em meados do século XIX, com um formato escolar que se diferenciava dos pressupostos do método mútuo⁶ e do método individual⁷. Algumas pesquisas realizadas sobre esta temática⁸, apontam que a escola graduada teve sua primeira inserção no sistema de ensino brasileiro no estado de São Paulo, no início da República, ficando conhecida como grupo escolar, nomenclatura disseminada posteriormente em outros estados da federação.

Neste sentido, Teive e Dallabrida (2011, p. 21) afirmam que o grupo escolar se diferenciava da escola isolada “por criar a seriação do ensino primário de quatro anos, sendo que cada série tinha um professor, fato que implicava a definição e a ordenação determinada dos saberes escolares nos programas de ensino, bem como o ensino simultâneo”. Ainda segundo esses autores,

Esse novo tipo de escola primária considerada moderna e o mais adequado para a universalização do ensino elementar catalisou as amplas expectativas sociais e políticas em torno da instrução pública, isto é, a solução dos problemas nacionais, a construção da nação, a consolidação da República, o progresso e a modernização do país, o desenvolvimento social e econômico, a difusão da cultura e dos valores cívico-patrióticos, enfim, a formação integral do cidadão republicano. (2011, p. 12)

Os grupos escolares foram instituídos no Estado de Santa Catarina a partir de 1911, durante a gestão do governador Vidal Ramos, por meio de decreto⁹, sinalizando as transformações que seguiriam os moldes dos grupos escolares paulistas, visando modernizar a instrução pública catarinense. Este modelo de escola representou grandes transformações no ensino, introduzindo inovações na cultura escolar¹⁰, como a seriação do ensino primário de quatro anos em classes separadas para meninos e meninas, um

⁶ O método mútuo era realizado em um único local onde, por meio da ação monitoria supervisionada por professores, se escolarizava um grupo grande de alunos.

⁷ No método individual o professor instruía cada aluno separadamente, podendo utilizar uma pequena sala como espaço educativo.

⁸ Destacamos aqui as pesquisas realizadas por Gladys Mary Teive e Norberto Dallabrida (2011).

⁹ De acordo com Teive e Dallabrida (2011), os primeiros grupos escolares foram criados no Estado de Santa Catarina pelo decreto n. 614, de 12 de setembro de 1911. São eles: G. E. Conselheiro Mafra, G. E. Lauro Müller, G. E. Jerônimo Coelho, G. E. Vidal Ramos, G. E. Silveira de Souza, G. E. Victor Meirelles e G. E. Luiz Delfino.

¹⁰ Neste contexto, compartilhamos das palavras de Viñao Frago sobre cultura escolar. Segundo ele, cultura escolar são “esses modos de fazer e de pensar - mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações - amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores” (VIÑAO FRAGO, 2002, p. 100).

professor para cada série, construção de edifícios escolares próprios e imponentes, novos dispositivos disciplinares, proibição de castigos corporais, controle cronológico do tempo, realização de exames regulares, entre outros.

Para reformar o sistema de ensino catarinense, o então governador do estado contratou o professor paulista Orestes de Oliveira Guimarães que, juntamente com sua esposa Cacilda Guimarães¹¹, tornou-se referência na implementação das escolas graduadas, em defesa da modernização e nacionalização do ensino primário. A “saída” encontrada para modernizar o sistema de ensino estava baseada nos pressupostos do método intuitivo ou lições de coisas, “uma vez que o método tradicional de ensino, baseado na repetição e na memória, vinha sendo veementemente condenado pelas formas de pensar e de agir que produzia” (TEIVE, 2008, p. 34).

Neste contexto, foi inaugurado em 1912, na área central da cidade de Florianópolis, o Grupo Escolar Lauro Müller, que apresentava já em sua arquitetura¹² traços do processo modernizador do qual fazia parte. A modernização, no entanto, não estaria apenas ligada à estrutura física, mas à própria prática pedagógica realizada no interior desta instituição, especialmente pautada nos princípios da pedagogia moderna.

A importância do GE¹³ Lauro Müller e dos procedimentos ali realizados ficam evidentes nas páginas dos relatórios escritos quase quatro décadas após a sua criação, como é possível perceber nas “opiniões finais” presentes no Termo de Inspeção do relatório de 1951, escrito pelo inspetor Manoel F. Coelho, sobre este GE: “Terminando, consigno neste termo os meus sinceros parabéns e louvores a todos que, neste conceituado Estabelecimento de Ensino, vem cumprindo na íntegra os seus deveres de estado” (Relatório de 1951, p. 16).

Mesmo com o “fim” da reforma orestiana (1911-1935), muitas práticas pedagógicas permaneceram interiorizadas nesta instituição, que funcionou como grupo escolar até 1970. Incorporada a hábitos e condutas no interior das escolas, a cultura escolar apresenta permanências mesmo com o passar dos anos, como é possível perceber através das palavras de Diana Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho:

A cultura escolar elaborada tendo como eixo articulador os grupos escolares atravessou o século XX, constituindo-se em referência básica para a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços e para o controle sistemático do trabalho das professoras, dentre outros aspectos. É, *grosso modo*, nesse e com referência a esse *caldo de cultura* que ainda hoje se elaboram as reflexões pedagógicas, mesmo aquelas que se representam, mais uma vez, como de costas para o passado e antecipadoras de um futuro grandioso. (VIDAL; FARIA FILHO, 2000, p. 27).

2) CIVILIZAR, MORALIZAR, DISCIPLINAR: PAPÉIS DA ESCOLA NA PRODUÇÃO DO “CIDADÃO MODERNO”

¹¹ Sobre a participação de Cacilda Guimarães na reforma, ver pesquisa de Elizabeth Martins “A presença ausente de Cacilda Guimarães: lugares e fazeres (Santa Catarina, 1907-1931)”.

¹² Sobre a arquitetura escolar, ver “A arquitetura como uma dimensão material das culturas escolares”, de Rita de Cássia Gonçalves, 2012.

¹³ GE: Grupo Escolar.

Os objetivos ligados à criação dos grupos escolares em Santa Catarina estavam afinados com “o movimento nacional de crença no papel decisivo da educação do povo na resolução dos problemas da sociedade brasileira e, muito particularmente, do papel da escola primária na produção do ‘cidadão moderno’” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 35). Assim, o projeto modernizante encontrou no espaço escolar um solo fértil para seu desenvolvimento.

Para realizar seu papel na formação deste cidadão, a escola precisava modificar sua forma, difundir novos hábitos e comportamentos no seu interior, de maneira a tornar-se mais eficaz na disseminação dos ideais modernos, devendo, para tanto, “civilizar e moralizar o povo, disciplinando seus corpos e mentes para a modernidade [...]” (TEIVE, 2008, p. 33).

Quase quatro décadas após a criação do primeiro GE em Santa Catarina, os saberes e habilidades prescritos para essas instituições permaneciam entrelaçados com a valorização do aspecto moral, como se pode observar no Capítulo I do *Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário no Estado de Santa Catarina*, de 1946, que estabelece como uma das finalidades do ensino primário “proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao **exercício das virtudes morais** e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de fraternidade humana” (SANTA CATARINA, 1946, p. 3 - grifos nossos). Mais adiante, no mesmo regulamento, o caráter moralizador aparece com destaque no Artigo 18:

Art. 18 - Ao grupo escolar compete, pelo seu ambiente, pela ação do diretor, dos professores e dos funcionários e pela organização, de seus programas, uma obra intensa de educação integral, que se realizará: [...] d) - pela educação moral que utilize todos os meios de impressionar o espírito da criança no sentido de gerar e despertar a consciência do dever (liga da bondade). (SANTA CATARINA, 1946, p. 6)

Em diversas partes dos relatórios analisados nesta pesquisa, também foi possível perceber práticas destinadas a civilizar. No capítulo intitulado Provas e Exames (GRUPO..., 1947, p. 15), a diretora apresenta uma relação com os pontos sorteados para compor a avaliação dos alunos do GE, abaixo, aparecem àqueles selecionados na disciplina *Conhecimentos Gerais* para a 2ª, 3ª e 4ª série, a saber:

2ª série - quatro questões (fila A e B) extraídas dos assuntos: Civildade - uso das fórmulas: “com licença, por favor, desculpe-me”; bondade, asseio, repartições públicas. **3ª série** - Idem - Civildade; Pátria, imposto; mastigação, combate às moscas, poeira. **4ª série** - Idem - Cortezia; Pátria, eleição, tuberculose, outros males contagiosos¹⁴. (GRUPO..., 1947, p. 15 - grifos nossos)

No mesmo relatório, ao escrever sobre a cooperação social nos recreios, a diretora relata que “evita-se o brinquedo violento e procura-se dar muita atenção nos jogos, para que se consiga vencer a tendência dos meninos para brinquedos que devem ser condenados: “quadrilhas”, “mocinho”, lutas e outros mais” (GRUPO..., 1947, p. 22). A partir da leitura deste trecho, é possível inferir que, mesmo nas brincadeiras realizadas

¹⁴ Manteve-se a grafia original dos documentos.

fora da sala de aula, havia uma orientação para o seguimento de uma conduta mais civilizada e moralmente aceita. Nesse sentido, explica Elias que

poderemos entender que a mudança psicológica que a civilização implica esteja sujeita a uma ordem e direção muito específicas, embora não tivessem estas sido planejadas por pessoas isoladas, nem produzidas por medidas “razoáveis”, propositais. A civilização não é “razoável”, nem “racional”, como também não é “irracional”. É posta em movimento cegamente e mantida em movimento pela dinâmica autônoma de uma rede de relacionamentos, por mudanças específicas na maneira como as pessoas se veem obrigadas a conviver. (1993, p. 195)

Intrinsecamente ligada aos processos civilizatórios, a ordem também aparece como uma virtude na sociedade moderna, enquanto a desordem é vista como um mal a ser combatido. De acordo com Zigmunt Bauman (1998, p. 15), “ordem significa um meio regular e estável para nossos atos”, sendo um dos pilares do empreendimento moderno.

Nos relatórios analisados, a ordem do Grupo Escolar Lauro Müller era freqüentemente ressaltada pelos inspetores que visitavam o local. Em um trecho do relatório de 1951, a diretora da escola é elogiada pelo inspetor por sua “capacidade de trabalho, competência e espírito de ordem e justiça” (Relatório de 1951, p. 16). Ainda neste documento, ao enviar um comunicado aos pais, a diretora faz um pedido aos mesmos que evidencia a preocupação com a ordem na instituição: “Pedimos aos srs pais o grande favor de não deixar que seus filhos venham muito cedo para o Grupo, especialmente os da tarde, para que não fiquem a fazer desordens pelas ruas ou pelos pátios do recreio. As aulas começam à 1 hora; basta estar aqui 5 ou 10 minutos antes” (GRUPO..., 1951, p. 32).

Contudo, pode-se perceber através destes relatórios que nem todos os alunos se submetiam às recomendações de manutenção da ordem. Neste sentido, Bauman (1998, p. 8) salienta que “os prazeres da vida civilizada, e Freud insiste nisso, vêm num pacote fechado com os sofrimentos, a satisfação com o mal-estar, a submissão com a rebelião”. Assim, aos rebeldes que insistiam em não se adaptar à conduta imposta, caberiam as medidas disciplinares.

Com a proibição dos castigos físicos¹⁵, novas medidas eram tomadas para a manutenção da disciplina, que não desapareceu com o advento da pedagogia moderna, mas tomou novas formas no interior das instituições escolares. De acordo com Teive (2008, p. 63), “A palmatória, os bolões e os beliscões, os castigos físicos de modo geral deveriam ser substituídos por novas práticas pedagógicas, por constrangimentos mais sutis [...]”, mas mantendo “o antigo tripé: ‘manter, imprimir e reprimir’, só que agora, ‘com o coração e o cérebro’, tal como costumava afirmar Orestes Guimarães” (Teive, 2008, p. 64).

A importância dada à disciplina fica evidente nos relatórios analisados, tendo um capítulo destinado à descrição da mesma em cada um dos quatro documentos. Sobre esse aspecto, a diretora diz: “A disciplina, tanto nas aulas, como nas festas internas e externas é boa. Há elementos que, uma vez ou outra, procuram perturbar a ordem” (GRUPO..., 1946, p. 6), ou ainda, “É boa. Há entretanto, todos os anos, aqueles para os quais não basta o conselho, a palavra amiga. A esses foram aplicadas as seguintes

¹⁵ Não podemos afirmar que após a proibição dos castigos físicos, os mesmo foram completamente extintos, porém, já havia uma proibição legal para o uso deles.

penas regulamentares [...]” (GRUPO..., 1951, p. 5). As penas apontadas nesses relatórios variam entre admoestação, repreensão e/ou suspensão.

Na tentativa de manter a disciplina mesmo com a proibição dos castigos físicos, a pedagogia moderna deveria inculcar nas crianças a autorregulação, ou seja, “o aluno teria que ser conscientizado do papel que jogava no interior da escola, a fim de que pudesse ser capaz de julgar e criticar os seus atos, depois dos resultados obtidos na atividade prática” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 123). Esta estratégia disciplinar pode ser observada em um dos relatórios, no qual a diretora registra que:

Tôda a disciplina foi orientada, no sentido de as crianças terem larga visão sobre o que pode ser feitos e o que deve ser evitado; do bem que resulta de uma boa ação e do mal que trazem as atitudes que contrariam a ordem e a disciplina. Todos os castigos foram aplicados à margem de compreensão da criança, de maneira que ela própria pudesse analisar a sua presente situação e ver se é a escola que é severa, ou se é ela que contraria a boa disciplina do meio em que se educa. (GRUPO..., 1946, p. 7 - grifos do original)

Essa postura em relação ao autocontrole é explicitada por Norbert Elias, ao afirmar que “o indivíduo era compelido a regular a conduta de maneira mais diferenciada, uniforme e estável”, ou seja, “o controle mais complexo e estável da conduta passou a ser cada vez mais instilado no indivíduo, desde seus primeiros anos, como uma espécie de automatismo” (1993, p. 196).

Assim, o Regulamento de 1946 determinava aos grupos escolares catarinenses que “A disciplina escolar deve repousar na afeição recíproca entre professores e alunos, de modo que êstes não sejam dirigidos pelo temor, mas pelo exemplo e pela persuasão” (Art. 198, p. 29). Além disso,

A disciplina, em todos os assuntos da vida escolar, deverá ser mais preventiva do que repressiva, para o que os professores e os diretores explicarão aos alunos os inconvenientes da sua falta, de modo a despertar-lhes o sentimento de honra, a idéia do dever, o estímulo e a legítima ambição, antes de usarem dos prêmios e das punições. (SANTA CATARINA, 1946, pp. 30 e 31 - Art. 210)

Neste mesmo documento, aparece em destaque que “Ao diretor e aos professores é expressamente proibido o uso de castigos físicos” (SANTA CATARINA, 1946, p. 31 - Art. 215, Parágrafo único). Assim, como uma forma de disciplinamento e estímulo à autorregulação, os grupos escolares podiam utilizar mecanismos de premiação-punição, materializados no Livro de Honra e no Livro Negro, respectivamente.

Apesar de estudos¹⁶ apontarem para o uso do Livro Negro nos grupos escolares catarinenses, especialmente nas primeiras décadas do século XX, não encontramos nos relatórios analisados, nada a respeito desse material, apenas registros sobre o Livro de Honra. Sobre este, consta no relatório de 1950 que “Assinaram o Livro de Honra, 29 alunos, que receberam um cartão - HONRA AO MÉRITO - e prêmios” (GRUPO... 1950, p.

¹⁶ Destacamos aqui as pesquisas realizadas por Gladys Mary Ghizoni Teive e Norberto Dallabrida, publicadas no livro “A escola da República: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)”, de 2011.

6) e a informação de que, na festa de encerramento do ano letivo, uma das atividades realizadas foi a “Entrega de prêmios aos alunos que assinaram o Livro de Honra” (GRUPO... 1951, p. 55). Desta forma, não é possível saber se o Livro Negro não era utilizado no GE Lauro Müller nos anos em que os relatórios foram escritos, ou se o uso deste material foi apenas “silenciado” durante o processo de escrita.

Considerações finais

As fontes documentais e bibliográficas exploradas, especialmente os relatórios do GE Lauro Müller, nos permitiram encontrar indícios da pedagogia moderna nos hábitos dos sujeitos que fizeram parte da construção da cultura escolar desta instituição. Além disso, podemos inferir que o processo civilizador permanecia sendo difundido ainda em meados do século XX, não apenas sob orientações presentes na legislação da época, mas especialmente na relação entre os sujeitos envolvidos nesta escola, como professoras, alunos/as, diretora e inspetores.

Essa relação favorecia a formação de hábitos tidos como “civilizados” e comportamentos disciplinados no interior do GE, os quais estavam ligados aos ideais republicanos e à crença no progresso, especialmente por meio da ordem. A Escola, neste sentido, era concebida como um lugar favorável para a propagação e estabelecimento de novos hábitos condizentes com a formação do cidadão moderno.

Analisar os documentos à luz dos referenciais teóricos nos possibilitou “desnaturalizar” práticas pedagógicas e sociais realizadas no GE Lauro Müller nos anos 1946, 1947, 1950 e 1951, bem como resignificar nosso olhar sobre a cultura escolar de nosso tempo. Não tivemos, assim, a pretensão de esgotar tais fontes documentais por meio da escrita deste texto, pelo contrário, a leitura atenta dos relatórios suscitou muitos questionamentos e possibilidades de pesquisa que certamente poderão contribuir com os estudos relacionados à história da educação catarinense.

Referências

BAUMAN, Zygmund. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **Quem foi Elpídio Barbosa**. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=55&Itemid=130>. Acesso em: 26 jul. 2012.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Zahar. Vol. II, 1993.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela. A aventura de inventariar: uma experiência no Museu da Escola Catarinense. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 11, n. 1 (25), p. 19-41, jan./abr. 2011.

GONÇALVES, Rita de Cássia. A arquitetura como uma dimensão material das culturas escolares. *In*: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela (orgs.). **Objetos da escola**: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina - Séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012.

MARTINS, Elizabeth. **A presença ausente de Cacilda Guimarães**: lugares e fazeres (Santa Catarina 1907 - 1931). Santa Catarina: UDESC. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina.

STEIN, Ernildo. Paradoxos da modernidade. *In*: _____. **Epistemologia e Crítica da Modernidade**. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 2001.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Uma vez normalista, sempre normalista**: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico - (Escola Normal Catarinense - 1911 - 1935) - Florianópolis: Insular, 2008.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; DALLABRIDA, Norberto. **A escola da república**: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911 - 1918). Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.

VALDEMARIN, Vera Teresa; SOUZA, Rosa Fátima de. Ver para compreender (prefácio). *In*: TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; DALLABRIDA, Norberto. **A escola da república**: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911 - 1918). Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. n. 14, p. 19-34, Mai./Jun./Jul/Ago. 2000. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_04_LUCIANO_MENDES_E_DIANA_GONCALVES.pdf. Acesso em: 03 ago. 2012.

VIÑAO FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. **Contemporaneidade e Educação** (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000.

Fontes

GRUPO ESCOLAR LAURO MÜLLER E CURSO PRIMÁRIO COMPLEMENTAR. **Relatório dos trabalhos realizados no Grupo Escolar “Lauro Müller” em 1946**. Florianópolis, 1946. Acervo: Museu da Escola Catarinense.

_____. **Relatório dos trabalhos realizados no Grupo Escolar “Lauro Müller” em 1947**. Florianópolis, 1947.

_____. **Relatório dos trabalhos realizados no Grupo Escolar “Lauro Müller” em 1950**. Florianópolis, 1950.

_____. **Relatório dos trabalhos realizados no Grupo Escolar “Lauro Müller” em 1951.** Florianópolis, 1951.

SANTA CATARINA. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. **Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina.** Decreto n. 3.735 de 17 de dezembro de 1946. Florianópolis, 1946. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

MÓVEIS CIMO S/A: NOTAS INICIAIS ACERCA DO MOBILIÁRIO EM ESCOLAS PRIMÁRIAS CATARINENSES

Luiza Pinheiro Ferber
Universidade do Estado de Santa Catarina
luizaferber@hotmail.com

Ana Paula de Souza Kincheski
Universidade do Estado de Santa Catarina
anapaulasouzak@yahoo.com.br

Gustavo Rugoni de Sousa
Universidade do Estado de Santa Catarina e
Universidade Federal de Santa Catarina
gustavorugoni@gmail.com

Resumo

Tendo como base as noções de cultura material escolar e entendendo as múltiplas possibilidades de leitura que podem ser feitas a partir de um utensílio, o objetivo deste trabalho é sistematizar informações e iniciar uma reflexão que toma por objeto a Fábrica de Móveis Cimo S.A., fundada por Willy Jung e Jorge Zipperer, na década de 1910, em São Bento do Sul, SC. Um conjunto de fontes que nos ajudou a entender acerca da importância destes móveis é composto por documentos encontrados no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, que revelou relações do Estado com esta fábrica. As reflexões realizadas neste são resultados de atividades do projeto de pesquisa “Objetos da escola: cultura material da escola graduada (1874-1950) - 2ª edição (CNPq/Fapesc/Udesc)”.

Palavras-chave: cultura material escolar; objetos da escola; móveis escolares; Móveis Cimo S.A.

Introdução

Este artigo tem como objetivo sistematizar informações e iniciar uma reflexão que toma por objeto a Fábrica de Móveis CIMO (Companhia Industrial de Móveis)¹, fundada por Willy Jung e Jorge Zipperer na década de 1910, na cidade hoje conhecida² como São Bento do Sul, SC (KLOSTERMANN, 2007). A iniciativa se insere num conjunto mais amplo de trabalhos que tomam a cultura material escolar como objeto³, tendo como

¹ Antes da fábrica passar a ser conhecida como Móveis CIMO S.A., esta teve várias razões sociais, sendo uma delas Jorge Zipperer & Cia.

² Segundo dados do IBGE, “Em 1911, o Município era formado por um só distrito, o de igual designação, já em 1933, aparece constituído pelo distrito-sede e pelo de Rio Negrinho.”, que em 1953 é elevado a categoria de Município. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>, acesso 28 jun. 2012.

³ Estas reflexões se dão a partir do Projeto de Pesquisa “OBJETOS DA ESCOLA: Cultura Material da Escola Graduada (1874-1950) - 2ª edição (CNPq/FAPESC/UEDESC)”, coordenado pela Professora Dr.ª Vera

delimitação temporal o ano 1874 (ano em que a Lei de Obrigatoriedade do Ensino foi sancionada no estado de Santa Catarina) e o ano de 1950.

Em nossas pesquisas nos apoiamos em noções de cultura material escolar com o intuito de analisarmos o desenho material de escolas graduadas do estado de Santa Catarina. Os objetos estão em foco por entendermos que a materialidade escolar pode trazer indícios e auxiliar na compreensão da escolarização e de práticas escolares.

Como elementos da materialidade escolar tem-se mapeado um conjunto de artefatos que vêm sendo estudados pelo Grupo Temático G3 “Cultura Material Escolar: A materialidade da escola primária graduada pelo estudo da cultura material escolar” (SE, MA, PR, GO e SC), que tem como um de seus objetivos a comparação das fontes encontradas nos diferentes estados e entre elas o mobiliário escolar⁴. Mas, será que um “simples” objeto é capaz de revelar algo? Conforme Abreu Junior (2005, p. 152),

A imanência dos objetos que compõem os acervos de cultura material escolar, longe de nos levar à dispersão e à frivolidade de experiências muito corriqueiras e pouco significativas, são um desafio à nossa atenção para indicadores que são importantes, justamente pelo fato de estarem sempre à vista, convidando-nos a superar o risco de percebê-los como banalidades.

À medida que nos debruçamos sobre as fontes, reforçamos o entendimento da importância dos artefatos, e dentro deles, para efeitos deste trabalho, destacamos o mobiliário escolar. A presença ou ausência destes em uma escola são indicadores que auxiliam na compreensão do panorama igual ou desigual das escolas graduadas catarinenses, das distinções atribuídas à escola e ao sentido do trabalho docente, além da relação dos objetos com o desenvolvimento econômico e industrial. (GASPAR da SILVA, 2011)⁵.

É nesta perspectiva que, para subsidiar as análises que constam neste artigo, fazemos uso de diferentes fontes como, por exemplo, documentos oficiais que prescrevem ações nos grupos escolares, ofícios enviados ao Departamento de Instrução Pública e catálogos da fábrica Jorge Zipperer & Cia.

A materialidade escolar em foco

Falar sobre a cultura material escolar não é uma atividade que pode ser considerada simples, baseando-se nas ideias de Bucaille e Pesez, Cândido (2005, p. 80) afirma que “a noção de cultura material é por demais imprecisa para ser conceito, e convive com os riscos da apreensão imediata dos aspectos técnicos e funcionais, pela facilidade com que se sobrepõem aos outros significados do objeto”.

Múltiplas interpretações podem ser geradas ao se pesquisar uma história da educação a partir dos objetos, tendo em vista que um mesmo artefato pode ter inúmeros

Lucia Gaspar da Silva. Tal projeto se vincula a pesquisa Nacional “História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930 - 1961)”, dirigido pela Professora Dr.^a Rosa Fátima de Souza.

⁴ Parte dessas comparações podem ser encontradas no livro “CULTURA MATERIAL ESCOLAR: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)” organizado por César Augusto Castro.

⁵ Esta reflexão foi originada a partir de uma apresentação realizada por Vera Lucia Gaspar da Silva no “II Seminário: A materialidade da escola primária pelo estudo da cultura material escolar”, realizado em Curitiba-PR nos dias 01 e 02 de dezembro de 2011.

usos e significações. Dessa forma, para dar maior consistência às análises e reflexões é importante o cruzamento de diferentes fontes, não analisando os objetos isoladamente.

De acordo com (VIDAL; GASPAR da SILVA, 2010, p. 30) "São quase inexistentes as interpretações que privilegiam a materialidade da escola como núcleo da análise ou que se interrogam sobre implementação de artefatos no espaço escolar". Questionamos se esta ausência se deve à imprecisão da noção de cultura material escolar ou às insuficientes políticas de salvaguarda e preservação de acervos, o que pode dificultar pesquisas e análises mais precisas.

Na palavra das autoras,

No caso dos utensílios escolares carecemos de estudos que revelem com mais precisão conexões entre a idealização dos artefatos, as defesas de seus usos e sua fabricação e comercialização; ou seja, o mapa das rotas entre idealização, fabricação, comercialização e usos. (VIDAL; GASPAR da SILVA, 2010, p. 36).

Desafiados e buscando agregar contribuições à área, selecionamos como objeto de estudo uma fábrica sobre a qual o número de trabalhos ainda é escasso para iniciar as reflexões acerca destas conexões entre idealização, fabricação, comercialização e usos dos utensílios escolares. A complexidade desta tarefa pode ser ilustrada tanto pela dificuldade na localização das fontes, quanto pelos desencontros em algumas das informações disponíveis nos poucos trabalhos já produzidos.

O mapa das rotas Idealização

Quando a escola foi criada o que se ensinava era basicamente a leitura, não necessitando de carteiras para apoio dos materiais pedagógicos. Os objetos foram adentrando em seu espaço de acordo com as necessidades existentes de tal forma que ao longo dos anos a configuração escolar foi se modificando, criando um campo fértil para a indústria, que passou a ver esta instituição como uma importante e forte compradora. (CASTRO, 2009).

No ano de 1874, "o doutor João Thomé da Silva, presidente da província de Santa Catarina, através da Lei N. 699, de 11 de abril, decretou e sancionou a obrigatoriedade da instrução primária" (CASTRO, 2009, p. 13). Esta Lei teve como efeito imediato a necessidade de o Estado aumentar o número de escolas providas, entre outros artefatos, com mobiliário escolar.

Conforme estudos na área de história da educação "Os primeiros anos do século XX marcam, em Santa Catarina, um período no qual os governantes buscaram diminuir distâncias entre os discursos sobre a educação e sua materialidade" (GASPAR da SILVA, 2006, p. 346). Esta tentativa é revelada pelo Decreto n. 795, de 2 de maio de 1914, presente no Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de S. Catharina, que prescrevia que em cada classe deveria existir mobílias específicas, como por exemplo, *carteiras higiênicas, armário de porta de vidro, escrivaninha com duas gavetas, estrado, uma cadeira para professor e uma ou duas para visitante*, entre outros.

Estas prescrições estavam de acordo com as condutas higiênicas que desde o final do século XIX, ganharam espaço nas escolas com o intuito de prevenir possíveis problemas de saúde, como por exemplo, miopia e má postura. Estes comportamentos

influenciaram, inclusive, na construção arquitetônica dos grupos escolares e na produção e distribuição dos materiais para as instituições (CASTRO, 2009).

Esse contexto de fortalecimento de indústrias para o atendimento das novas demandas e de influências das concepções médico-higienistas se mantém ao longo do século XX, como pode ser observado nas fontes encontradas ao longo do processo de pesquisa.

Com as incursões realizadas, localizamos documentos de alguns grupos escolares do interior do estado de Santa Catarina datados de 1931 e 1932 e que retratavam modelos de mobiliário escolar fornecidos pela fábrica Jorge Zipperer & CIA.. Apesar de nossas fontes tratarem de objetos comprados neste período, percebemos que as influências médico-higienistas marcantes nos finais do século XIX e início do século XX permanecem.

Como eixo norteador, fazemos uso neste trabalho do Regimento Interno dos Grupos Escolares de Santa Catarina do ano de 1914 tendo em vista que neste encontramos as prescrições dos materiais que devem estar presentes nas instituições no começo do século, mas que permanecem sendo adquiridas pelos grupos escolares na década de 1930.

Fabricação e Comercialização

O Estado de Santa Catarina possui forte influência da imigração europeia, que ao chegar ao fim do século XIX, trouxe consigo hábitos e culturas. Conforme Goularti Filho (2002, p. 90) “A extração da madeira constituía-se, na época, a fonte mais rápida, fácil e disponível de acumulação capitalista”. Neste processo migratório e de colonização, se destacaram na região norte do estado a produção artesanal e o extrativismo, que com a grande quantidade de madeira, unida a outros fatores como a ampliação do mercado interno brasileiro, acabou contribuindo para a transformação da hoje conhecida por São Bento do Sul na chamada Cidade dos Móveis.

Segundo dados do IBGE⁶, a construção da Estrada de Rodagem Dona Francisca em 1880 fez com que diversas famílias alemãs se transferissem para Rio Negrinho. Outra construção importante e que impulsionou a localidade foi a Estrada de Ferro São Paulo - Rio Grande em 1910; com isto, começou a exportação de erva-mate e madeira em toras, o principal ramo de comércio da localidade. Nesta década⁷ foram iniciadas, em São Bento, as atividades da Firma Willy Jung e Companhia, fundada por Willy Jung e Jorge Zipperer. No ano de 1925 a firma passa a ser denominada Jorge Zipperer e Cia. e, finalmente em 1954, muda sua razão social para Móveis CIMO S.A. (Companhia Industrial de Móveis) (KLOSTERMANN, 2007), que ganhou fama internacional por ter sido a maior fábrica de móveis da América Latina entre os anos de 1930 e 1960, de tal modo que seus móveis até hoje fazem parte de muitas escolas, auditórios, teatros e cinemas⁸.

Do final do século XIX até 1930, dá-se no Brasil a fase da expansão da indústria, conhecida por “transição industrial”. A partir dos anos 30, segundo os estudiosos

⁶ Dados coletados em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=421500#>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

⁷ Em virtude da imprecisão das informações encontradas, optamos por não especificar o ano de início das atividades da firma, em algumas fontes encontramos menção ao ano de 1912 e em outra, 1918.

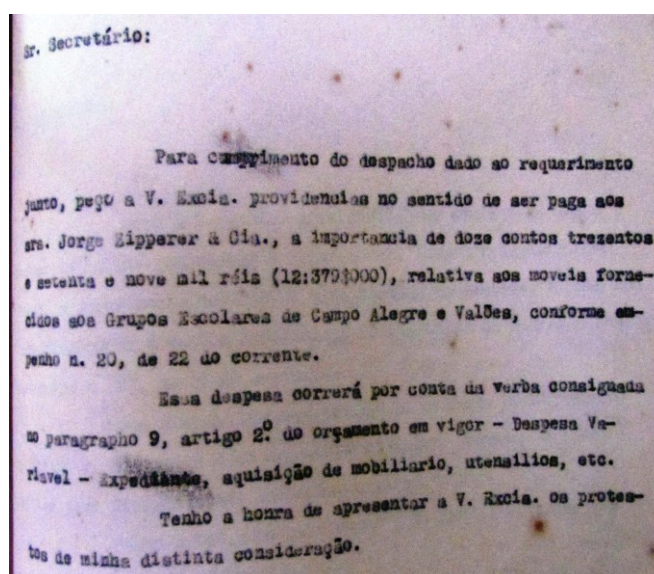
⁸ FONTOURA, Ivens. **Móvel, o Melhor amigo do Homem**. O estado do Paraná, 28/05/00, p. 04.

da economia brasileira, introduz-se um novo modelo de acumulação, distinto quantitativa e qualitativamente das formas anteriores. (GONÇALVES, 2012, p.42).

Neste contexto a fábrica Jorge Zipperer e CIA⁹. se destacou como uma referência no setor moveleiro, produzindo enorme variedade de produtos de alta qualidade e design e angariando reconhecimento e importância nacional, fato que incentiva estudos por diferentes áreas. Com este perfil, a mesma pode ser entendida como uma indústria que se caracteriza como uma atividade “susceptível de promover a difusão setorial e espacial dos efeitos de encadeamento, em direção das atividades polarizadas, na região ou fora dela” (SOUZA, 2009, p. 58), ou seja, apresentou condições que impulsionaram atividades econômicas ligadas a ela e que trouxeram avanços significativos sobre a economia regional.

Um exemplo das atividades comerciais desta fábrica em Santa Catarina pode ser encontrado em um ofício enviado para o então Secretário da Fazenda, Viação, Obras Públicas e Agricultura, Cândido de Oliveira Ramos. Por meio deste documento¹⁰ (Figura 1) é possível identificar o atendimento a um requerimento, enviado por Grupos Escolares de Campo Alegre e Valões, para a compra de móveis.

Figura 1 - Exemplo das atividades comerciais da fábrica com o estado



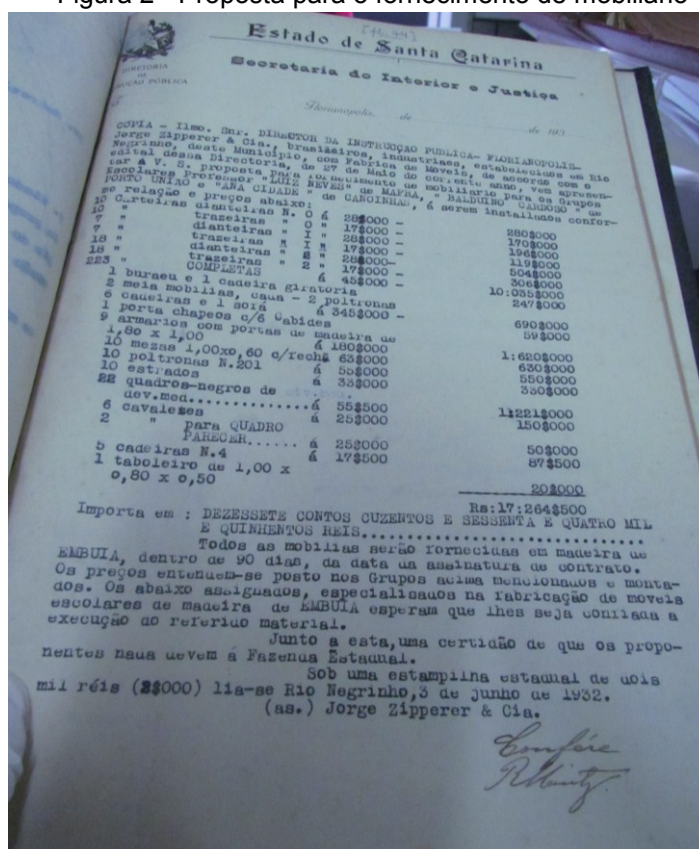
Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, 1931/1932.

Apesar de revelar a relação do estado com esta fábrica, neste documento não conseguimos encontrar nenhuma informação sobre quais eram os materiais que foram fornecidos para estes grupos escolares, fato que frequentemente acontece nas pesquisas sobre cultura material escolar. Entretanto, no decorrer dos trabalhos encontramos uma fonte (Figura 2) que nos auxilia na tarefa de tentar compreender a composição do espaço escolar.

⁹ Empresa que futuramente seria conhecida por Móveis CIMO S/A.

¹⁰ ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Ofícios para o Departamento de Instrução Pública, 1931/1932.

Figura 2 - Proposta para o fornecimento de mobiliário



Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, 1932.

Este documento¹¹ apresenta, na folha 276, uma proposta para o fornecimento de mobiliário a grupos escolares, realizada pela fábrica Jorge Zipperer & CIA. Conforme observado em seu conteúdo, esta proposta estava baseada em um edital da Diretoria de Instrução Pública e nela constava uma lista com mobílias que seriam compradas pelo estado para compor os seguintes grupos escolares: Professor “LUIZ NEVES”, de Mafra; “BALDUINO CARDOSO”, de Porto União e “ANA CIDADE”, de Canoinhas.

Como exemplo de móveis listados pela fábrica, encontramos no documento: *Carteiras dianteiras n. 0*, *Carteiras trazeiras n. 0*, *Carteiras completas*, *Poltronas N201*, *porta chapéu com seis cabides*, *quadros-negros*, entre outros. Além disso, identificamos no orçamento que foi solicitada uma grande quantidade destes materiais, evidenciando assim, a necessidade que os grupos escolares tinham em adquiri-los. Esta grande quantidade que estava sendo orçada nos indicia acerca da possível carência que estes grupos escolares poderiam ter quanto à mobília; ou a substituição de antigo mobiliário por móveis mais novos.

Orçamentos para fornecimento de mobiliário escolar não são exclusivos deste período, esta afirmativa pode ser evidenciada no ofício do Diretor da Instrução Pública ao Cidadão Governador do ano de 1895. Neste são solicitados alguns móveis entre eles, *bancos*, *quadro negro com cavalete e alguns cabides para chapéus*, para a primeira

¹¹ ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Ofícios para o Departamento de Instrução Pública, julho de 1932.

escola do sexo masculino da Florianópolis de então. Segundo consta no documento¹², o diretor informa que encaminhou ao governador o orçamento do marceneiro Carlos Reimisch que se propôs a fazer os materiais por 247h000 réis.

Esta e outras fontes encontradas no decorrer da pesquisa, mostram que mesmo com o passar do tempo e com a entrada de novos objetos na escola a necessidade de provê-la materialmente permanece. As maneiras com que este processo acontece, entretanto, são modificadas, solicitam-se agora as grandes indústrias, que passam a ocupar o espaço que antes era ocupado pelos marceneiros.

Usos

Ao debruçar-se sobre a materialidade da história da educação, tanto brasileira como catarinense, percebe-se que não basta descrever as carteiras, seus tamanhos, cores, materiais, quantidades, posições ou até mesmo função. É necessário entendê-las a partir de seus usos sociais, na complexidade dos elementos que envolvem a escola. (CASTRO, 2009, p. 22).

Convergindo com as ideias da autora pensamos sempre além do objeto encontrado, pois há uma história que este conta e é esta que tentamos compreender. A junção das fontes aqui citadas e de catálogos¹³ nos ajudaram a iniciar uma reflexão mais madura sobre os prováveis usos dos objetos fabricados pela indústria moveleira e fornecidos para os grupos escolares.

Apesar da proposta de fornecimento de mobiliário, encaminhada à Direção de Instrução Pública, retratar alguns móveis presentes no orçamento enviado pela fábrica Jorge Zipperer & CIA., somente com o acesso aos catálogos da fábrica conseguimos ter uma noção da materialidade propriamente dita, de *como* eram estes utensílios, em grande parte construídos em madeira de imbuia (Figura 3). Anteriormente nossas análises estavam centradas em documentos escritos que apenas nos permitiam imaginar, divagar sobre como seriam esses móveis.

Figura 3 - Móveis produzidos pela fábrica

¹² ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Ofícios do Diretor da Instrução Pública ao Cidadão Governador, Jan/Dez de 1895. Florianópolis: sn.

¹³ Estes catálogos estão anexados na monografia de Lara Anelise Klostermann, intitulada “Banco de imagens de catálogos da Móveis CIMO S/A”, orientada pela Prof.^a Laís Cristina Licheski e apresentada à Universidade Tecnológica Federal do Paraná, no ano de 2007.



Fonte: KLOSTERMANN, 2007 [cd-room anexo].

Na escola existem regras, costumes e o mobiliário vem para confirmá-las e reforçá-las

los bienes de la escuela, que hasta poco fueron excluidos de los archivos de la memoria oficial - una memoria de hechos y obras notables - , y que ahora buscan, conversan y difunden, nos pertenecen porque nos definen como sujetos histórico-culturales y forman parte de nuestro relato vital. (BENITO, 2012, p. 16).

Como sujeitos histórico-culturais, agimos sobre os objetos que por sua vez exercem sua influência sobre nós, produzindo assim uma cultura. "Simples" carteiras escolares, por exemplo, além de servirem de apoio para a escrita podem possibilitar uma maior disciplina entre os alunos e facilitar o controle sobre eles. Este controle não precisa ser apenas comportamental, mas também na higienização dos corpos.

Com o anseio por entender o que significavam e como eram as *Carteiras dianteiras*, *Carteiras trazeiras*, *estrados* e outros objetos que constam na proposta para fornecimento de mobiliário para os grupos escolares do ano de 1932, recorreremos à dissertação de Castro (2009) que nos faz percorrer a história das carteiras escolares e entender como sua forma e design podem permitir técnicas que aumentem a submissão do aluno. Apesar de a dissertação tratar exclusivamente de carteiras escolares algumas das ponderações podem ser estendidas a outros artefatos da escola (Figura 4).

Figura 4 - Móveis produzidos pela fábrica



Fonte: KLOSTERMANN, 2007 [cd-room anexo].

Ao analisar os catálogos, foi possível perceber que as mobílias foram produzidas com uma tecnologia avançada para época. A fábrica estava atenta a um nexo do mercado que vinha solicitando e valorizando mobiliário mais sofisticado, por este motivo, eram construídos móveis que além de possuírem uma boa aparência, deveriam ser confortáveis e ergonômicos. Porém, nem todas as instituições tiveram a oportunidade de obter estes modernos aparatos, muitas escolas ainda careciam de uma boa estrutura para funcionamento, fazendo com que professores precisassem atuar com condições materiais bastante precárias. A partir disto, começamos a questionar se o mobiliário escolar poderia afetar as práticas de ensino nestas instituições.

Em diversos ofícios de Instrução Pública localizados no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, observamos muitas reclamações de professores que trabalhavam em locais que careciam de mobília e utensílios de ensino. Deste modo, alguns docentes precisavam destinar parte de seus salários para adquirir ou reformar os móveis das escolas nas quais atuavam. Será este então um indício de que suas práticas eram afetadas pela falta de materiais? Ou os docentes conseguiam atingir seus objetivos pedagógicos apesar das carências?

Algumas considerações

Em nosso processo de pesquisa buscamos reunir informações acerca da fábrica de Móveis Cimo S/A e suas influências no cenário educativo catarinense. Apesar de ainda serem escassos os estudos, sabe-se que esta foi certamente uma das mais importantes empresas de produção seriada de móveis do Brasil, tendo um papel importante no desenvolvimento do município de Rio Negrinho e região.

Os documentos encontrados nos mostraram algumas atividades comerciais da empresa com o estado de Santa Catarina para fornecimento de mobiliário para os grupos escolares, o que nos auxiliou para um melhor entendimento acerca da conexão entre a

idealização, fabricação, comercialização e usos do mobiliário escolar. Entender este movimento é essencial, pois a partir deste é possível refletir diferentes questões.

A *idealização* do mobiliário escolar não acontece de forma aleatória, neste tópico abordamos a entrada de novos materiais na escola e como esta passa a ser para a indústria um forte mercado consumidor. Assim, identificamos que as condutas higienistas, presentes no século XIX, tiveram grande influência na confecção dos novos mobiliários, permanecendo no século XX.

Diretamente ligadas à *idealização* e à empresa estudada, a *fabricação* e *comercialização*, retratam as relações existentes entre estado/indústria/escola, que ao longo do tempo modificaram-se devido às novas demandas que foram surgindo. Com as fontes encontradas, foi possível identificar também alguns dos materiais que eram comercializados.

A partir dos objetos, discutimos os *usos* que a escola poderia fazer destes e qual sua influência no comportamento/disciplina de professores e alunos. Diante desses, questionamos se as práticas pedagógicas necessariamente se modificam de acordo com o material disponível.

Como se davam estas práticas? Quais os meios que os professores de grupos escolares e demais escolas pouco equipadas criavam para superar a falta de materiais? Quais os mercados alternativos que surgiram em virtude desta demanda?

Pensamos que para responder estas questões é necessário realizar uma análise de diferentes fontes. Dessa forma, encontrar planos de aula que nos indiquem como o mobiliário era utilizado nas práticas escolares é importante, pois estes podem retratar como os profissionais da educação da época agiam diante do contexto em que estavam inseridos, com ou sem mobílias adequadas. Este é um dos desafios que nos espera nos próximos investimentos.

Referências

- ABREU JUNIOR, Laerthe de Moraes. **Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar**. Pro-Posições. V. 16, n. 1(46)-jan./abr. 2005.
- BENITO, Agustín Escolano. Las materialidades de la escuela. In: **Objetos da Escola: Espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar** (Santa Catarina - Séculos XIX e XX). GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; Petry, Marília Gabriela (orgs.). Florianópolis: Editora Insular, 2012.
- CÂNDIDO, Manuelina Maria Duarte. **Cultura material: interfaces disciplinares da Arqueologia e da Museologia**. In: Cadernos do CEOM - Chapecó: Argos, 2005, n. 21, 392p.
- CASTRO, Raquel Xavier de Souza. **DA CADEIRA ÀS CARTEIRAS ESCOLARES INDIVIDUAIS: entre mudanças e permanências na materialidade da escola primária catarinense (1836-1914)**. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2009.
- GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Vitrines da República: Os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: Diana Gonçalves Vidal. (Org.). **Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 341-376.

GONÇALVES, Rita de Cássia. A arquitetura como uma dimensão material das culturas escolares. In: **Objetos da Escola: Espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar** (Santa Catarina - Séculos XIX e XX). GASPAR da SILVA, Vera Lucia; Petry, Marília Gabriela (orgs.). Florianópolis: Editora Insular, 2012.

GOULARTI FILHO, Alcides. **Formação Econômica de Santa Catarina**. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

KLOSTERMANN, Lara Anelise. **Banco de Imagens de Catálogos da Móveis CIMO S/A**. Monografia apresentada à Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curso de Especialização em Design de Interiores. Curitiba 2007 Orientadora: Laís Cristina Licheski SOUZA, Nilson Araújo de. **Economia brasileira contemporânea: de Getúlio a Lula**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2ª Ed., 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves; GASPAR da SILVA, Vera Lucia. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. **Revista Linhas**. v. 11, n. 2, jul./dez.2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas>>. Acesso em: 21 dez. 2010.

Fontes

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Ofícios do Diretor da Instrução Pública ao Cidadão Governador, Jan/Dez de 1895. Florianópolis: sn.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Ofícios para o Departamento de Instrução Pública, 1931/1932.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Ofícios para o Departamento de Instrução Pública, julho de 1932.

KLOSTERMANN, Lara Anelise. **Banco de Imagens de Catálogos da Móveis CIMO S/A**. Monografia apresentada à Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curso de Especialização em Design de Interiores. Curitiba 2007 Orientadora: Laís Cristina Licheski [Cd-room anexo].

SANTA CATARINA. Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina. Aprovado e mandado observar pelo Decreto nº 795, de 2 de maio de 1914. (Localizado no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).

MULHERES POLICIAIS E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DAS PRIMEIRAS ALUNAS DA ACADEMIA DA POLÍCIA CIVIL DE SANTA CATARINA (1967 A 1977)

Maria Aparecida Casagrande
Universidade de Extremo Sul Catarinense
maparecida@pc.sc.gov.br

Resumo:

O presente trabalho apresenta uma pesquisa de mestrado em andamento que objetiva analisar, numa perspectiva histórica, o processo de formação das primeiras alunas da Academia de Polícia Civil de Santa Catarina - Acadepol/SC, no âmbito das relações de gênero. O período de investigação contemplará a primeira década de existência da instituição (1967-1977). O estudo toma como campo privilegiado para esta reflexão a história das primeiras mulheres policiais que participaram dos cursos de formação da Acadepol/SC (1967-1977), suas vivências, as relações de gênero e quais representações de gênero perpassaram nos saberes e práticas durante o curso de formação. Dentro de uma abordagem qualitativa, cuja principal metodologia empregada para a coleta de dados será a História Oral, bem como empreenderá pesquisa documental nos documentos oficiais e em outros documentos.

Palavras-chave: processo de formação, mulheres policiais, gênero.

Introdução

O presente estudo pretende analisar o processo de formação das primeiras alunas da Academia de Polícia Civil de Santa Catarina - ACADEPOL, na perspectiva das relações de gênero.

A ACADEPOL/SC iniciou suas atividades em Santa Catarina no ano de 1967. Cabe ressaltar que a instituição foi criada, por lei, no ano de 1964, à época era denominada Escola de Polícia, mas somente no ano de 1967, passou a funcionar com atividades de formação e capacitação de alunos/as policiais.

Desde 1994, a ACADEPOL/SC está funcionando na Rua Tertuliano Brito Xavier, nº 209, no Bairro de Canasvieiras, na cidade de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina. No início das atividades, esteve instalada em um prédio alugado no Bairro Estreito e, posteriormente, no Bairro Coqueiros, ambos na grande Florianópolis.

O período de investigação escolhido contemplará a primeira década de existência da instituição, ou seja, pretende-se analisar a formação das alunas policiais nos anos de 1967 a 1977.

O interesse em pesquisar tal temática está associado a uma questão profissional e pessoal, uma vez que pertencço aos quadros funcionais da Polícia Civil catarinense. O contato com a organização policial iniciou-se em 1996, quando através de concurso público, ingressei ao quadro efetivo da Polícia Civil.

A experiência acumulada no percurso profissional realizado há mais de quinze anos, bem como a experiência como docente na ACADEPOL/SC tem me levado a questionar sobre a formação de homens e mulheres policiais, com o intuito de compreender especialmente a formação das mulheres, uma vez que a Segurança Pública, historicamente, é um ambiente masculino.

No espaço acadêmico, ainda são raras as pesquisas sobre a participação das mulheres nas forças policiais, especialmente raras quando se delimita a busca para “formação policial e gênero” nos bancos de teses (SciELO, Capes, IBICT, Google). Observa-se, porém, um predomínio de pesquisas quantitativas dentro das forças policiais no Brasil¹.

Autores/as como Neto (1992), Calazans (2003, 2005), Hagen (2005), Sacramento (2007) denunciam a ausência de estudos que abordem a mulher policial e que sejam amparados pela metodologia qualitativa, por conseguinte, seus trabalhos investigam em diferentes perspectivas a mulher no meio policial.

Para Calazans (2003, p. 15), “a escassez de dados e estudos sobre a mulher na polícia é fruto de uma ausência em problematizar as questões que envolvem o desenvolvimento da mulher no ofício de polícia”. Convém ressaltar que, embora as questões de gênero tenham recebido destaque nacional e internacional, a problemática abordada neste trabalho, ou seja, o processo de formação na Polícia Civil e com ênfase nas relações de gênero é relativamente nova e pouco explorada.

Mulheres Policiais como objeto de estudo

Como objeto de pesquisa, busco neste trabalho problematizar, na perspectiva do gênero social, o processo de formação das mulheres no curso de formação policial da ACADEPOL/SC, referente ao período de 1967 a 1977, ou seja, a primeira década da existência desse centro de ensino.

O estudo será norteado pelas seguintes perguntas de pesquisa, a serem respondidas durante o desenvolvimento do estudo:

* Em que contexto ocorre o ingresso das primeiras alunas na ACADEPOL/SC?

* O que levou as primeiras alunas a optarem pela carreira policial?

* Como as alunas vivenciaram as relações de gênero dentro do Curso de Formação Policial com seus colegas e professores/as?

* Que representações de gênero perpassaram nos saberes e práticas na ACADEPOL/SC?

* Havia distintas normas para alunos e alunas no curso de formação?

A Polícia Civil é um órgão público permanente, cuja função é atuar como polícia judiciária, ou seja, cabe ela apurar as infrações criminais, exceto os crimes militares e crimes de jurisdição federal. Essa instituição policial atua com policiamento voltado à investigação e produção de diligências necessárias à elaboração do Inquérito Policial, que visa orientar a ação do Ministério Público e do Poder Judiciário.

¹ Ver MUSUMECI, L.; SOARES, B. M. Polícia e gênero: participação das policiais femininas nas PMs Brasileiras. **Revista Gênero**. Niterói, v.5, n.1, p. 183-207, PEREIRA, M. D. (Ed.). **Polícia feminina: novo horizonte na PM**. Belo Horizonte: Santa Edwiges, 1981. 50 p. (Edição Comemorativa 1a turma de 30 srgts. PM femininas da PMMG). LIMA, M. A. **A major da PM que tirou a farda**. Rio de Janeiro: Qualitymark. 2002. 127 p. Listgarten, S. C. Diagnóstico identitário da Policial Militar Feminina na Polícia Militar de Minas Gerais. Belo Horizonte: CSAP, 2002. (Monografias premiadas, 2).

Na estrutura da justiça penal, a Polícia Civil tem um papel privilegiado, especialmente por ser o primeiro espaço de racionalização dos delitos e da formalização dos procedimentos de atos criminosos até o encaminhamento deles ao juízo competente.

As atribuições da Polícia Civil estão definidas e dispostas na legislação federal e estadual. A Constituição Federal de 1988 reservou um capítulo à Segurança Pública e no artigo 144 estão enumerados os órgãos que detêm competência para a preservação da ordem pública. Com relação à competência das Polícias Cíveis, o parágrafo quarto assim a define:

§ 4º - às polícias civis, dirigidas por delegados de polícia de carreira, incumbem, ressalvada a competência da União, as funções de polícia judiciária e a apuração de infrações penais, exceto as militares (BRASIL, 2000).

De acordo com os estudos de Genovez² (2001 *apud* FORCELINI, 2003), no Brasil a Polícia foi iniciada em 1700, e em Santa Catarina, em 1835, quando o então Presidente da Província catarinense, Feliciano Nunes Pires, instituiu a Força Policial integrada inicialmente por 52 policiais.

Ainda segundo Genovez (2001), a Secretaria de Segurança Pública fora criada pela Lei nº 12, novembro de 1935, pelo Interventor Federal do Estado, Nereu Ramos. O termo Segurança Pública já era utilizado desde o século XIX, no entanto, sem definir órgão ou secretaria, mas para especificar função, serviço ou atividade.

Em seu governo Nereu Ramos preocupou-se em estruturar a Polícia Civil, mandando realizar projetos do Estado com Cadeias Públicas anexadas. Mais tarde, foi alterada a denominação da Secretaria de Segurança Pública (SSP) para Secretaria de Segurança e Informações (SSI).

Durante a vigência do governador Nereu Ramos, ainda na década de 1960, uma das mais significativas leis para a Polícia Civil foi editada, a Lei 3.427, de 9 de maio de 1964, que fixou uma nova estrutura de órgãos da Polícia Civil, que se mantém até os dias atuais (GENOVEZ, 2001 *apud* FORCELINI, 2003).

A Escola de Polícia, então instituída pela Lei 3.247, de 09 de maio de 1964, iniciou os primeiros cursos de aperfeiçoamento, no ano de 1967. Posteriormente, passou a ser denominada Academia de Polícia Civil, com objetivo principal de atuar na formação e capacitação de policiais civis, no entanto, ao longo dos anos foi-se ampliando esses objetivos em vários aspectos.

A Polícia Civil de Santa Catarina, enquanto instituição, representa um espaço de atuação profissional originalmente masculino, fato que vem sofrendo mudanças, observadas, especialmente, pela progressiva inserção das mulheres nesse espaço.

Uma lista oficial contendo os nomes das mulheres policiais, emitida pelo Setor de Recursos Humanos da Secretaria de Segurança Pública - SSP/SC -, indica que a presença feminina na Polícia Civil de Santa Catarina é registrada desde 1946. No entanto, não há como precisar se o primeiro nome que consta nessa lista se trata, efetivamente, da primeira mulher a ingressar na carreira policial, uma vez que o documento contempla

² Felipe Genovez é Delegado de Polícia Civil de Santa Catarina, tem como fonte temática as ciências do Direito e da História aplicada às áreas policiais e criminais, especialmente do Estado de Santa Catarina. O autor é citado quando o tema é a história da polícia civil, no entanto, ainda não possui publicação dos seus escritos, apenas textos disponíveis na internet (<http://www.webartigos.com/autores/felipegenovezgmailcom/webartigos>).

apenas as policiais que estão na ativa (que ainda atuam no quadro funcional) e inativas (aposentadas), não incluindo as já falecidas e/ou as que pediram exoneração ao longo da carreira.

A fim de identificar as mulheres que frequentaram a ACADEPOL/SC, na primeira década (1967-1977), vários documentos foram analisados, dentre eles o Relatório da Escola de Polícia de 1967, onde se encontra a informação de que, nesse ano, foram convocados 26 policiais para o primeiro “curso intensivo para Escrivães de Polícia”, e entre os nomes elencados na convocação, identificou-se o nome de uma mulher policial³.

Ingressar na carreira policial, nas décadas de 60 e 70 do século XX, certamente era uma atitude ousada por parte das mulheres que “invadiam” um campo profissional tradicionalmente masculino. A imagem da polícia como uma instituição essencialmente masculina, ainda é forte na atualidade.

Diante da entrada das mulheres na Polícia Civil catarinense, surgem então os questionamentos: quantas mulheres seguiram a carreira de Delegada de Polícia, o posto mais alto da carreira na Polícia Civil? Conforme dados documentais somente em 1972, uma mulher ingressou por meio de concurso público na carreira de “Delegado de Polícia”. Esta mulher, Lúcia Maria Stefanovich, ao ingressar no curso de formação da Escola de Polícia torna-se a primeira Delegada de Polícia do Estado de Santa Catarina, bem como a primeira Delegada de Polícia do Brasil (CORDOVA, TEIXEIRA, OTMEIER, 2010, p. 27).

Esse comportamento “atrevido” das mulheres permitiu a construção de outro cenário na ACADEPOL/SC e esse é um dos motivos centrais que me levaram a querer compreender o processo de formação das alunas sob a ótica das relações de gênero.

Na atualidade as mulheres ocupam 30% do quadro efetivo da Polícia Civil catarinense.

O efetivo da Polícia Civil de Santa Catarina em Julho/2011 era de 3.221 (três mil e duzentos e vinte um). Desse total 993 são mulheres distribuídas nos cargos de Delegada de Polícia Civil, Agente de Polícia, Escrivã de Polícia e Psicóloga Policial, conforme o quadro abaixo.

Quadro 1- Distribuição do efetivo da Polícia Civil catarinense por gênero e cargo

CARGO	HOMENS	MULHERES
Delegado de Polícia	341	76
Escrivão de Polícia	255	294
Agente de Polícia	1.628	597
Psicólogo Policial	4	26

Fonte: Gerência de Recursos Humanos da Polícia Civil de Santa Catarina (Julho/2011)

Observa-se que ainda hoje, prevalece a presença masculina em determinados cargos da Polícia Civil, pois são poucas as mulheres que ocupam os cargos de Delegada de Polícia⁴ e Agentes de Polícia, cujas atribuições estão mais voltadas às atividades investigativas, muitas vezes atividades externas à unidade policial.

³ Trata-se de Stela Maris K.Schuler, em 1967 atuava na Secretaria de Segurança Pública/SC, nos quadros administrativos.

⁴ Os cargos da Polícia Civil catarinense: Delegado de Polícia Civil, Escrivão de Polícia e Psicólogo Policial atendem às orientações gramaticais da Língua Portuguesa que define o gênero masculino como sendo o coletivo. No entanto, esta pesquisadora fará uso do gênero feminino para denominar esses cargos quando

O número de mulheres só é superior ao de homens nos cargos de Escrivã de Polícia e Psicóloga. Talvez isso tenha relação com atribuições consideradas femininas, ou seja, o serviço burocrático das Delegacias de Polícia e o atendimento psicológico às vítimas.

O fato de haver poucos estudos sobre as mulheres na carreira policial, mais especificamente no ramo da Polícia Civil somado a presença ainda minoritária das mulheres na profissão reforça a necessidade de pesquisas neste campo.

As relações de gênero no âmbito da polícia civil

Sabe-se que há uma cultura policial em que impera a “masculinidade hegemônica”, valorizando atributos associados à virilidade. Assim, o estereótipo da profissão reflete a associação entre polícia e masculinidade, não se enquadrando nos atributos supostamente “femininos” (NUMMER, 2001).

A introdução do conceito de gênero como uma opção teórica e metodológica para os estudos feministas na década de 80, fez com o que o termo gênero ganhasse visibilidade na análise das relações entre homens e mulheres. Assim, a noção de gênero deve ser ampliada para além da discussão dos papéis e das funções que os homens e mulheres desenvolvem na sociedade.

O conceito de gênero marca a questão relacional e a construção de homens e mulheres, seus discursos devem incluir uma pluralidade de formas de existir, ocorrendo uma ampliação para as diferentes pertencas a distintos grupos. Torna-se importante a articulação de outros marcadores sociais como classe, raça, nacionalidade, profissão, etnia, entre outros, os quais são construídos e significados socialmente, assinalando diferenças, produzindo desigualdades e formando hierarquias (MEYER, 2001).

Para Joan Scott (1995) o gênero legitima, constrói as relações sociais entre os sexos, pois é a forma de dar sentido às relações. Como definido pela autora: “o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 90).

As relações de poder, portanto, podem ser utilizadas como um conceito pelo qual se permite mapear as relações de gênero e as disputas sociais a elas relacionadas. Permite-se reconhecer as estratégias adotadas por homens e mulheres para conviverem e se posicionarem em determinado espaço social, além de se combater a visão determinista do sexo feminino subordinado ao masculino. Como construção social e histórica, o conceito de gênero pressupõe pluralidade e multiplicidade nas concepções de homem e mulher (LOURO, 1997).

O que ocorre na Polícia Civil não pode ser dissociado do que ocorre em nossa sociedade, ou seja, a desigualdade entre os gêneros é fruto do papel social, cultural e historicamente construídos.

O conceito de gênero é importante para entender a posição das mulheres e dos homens em nossa sociedade, compreendendo que os papéis desenvolvidos fora do ambiente institucional são também reproduzidos dentro das instituições, concernente a um processo histórico, enquanto uma categoria de análise se afasta da ênfase do

forem ocupados por mulheres (Delegada de Polícia, Escrivã de Polícia e Psicóloga Policial), a fim de assumir uma postura inclusiva, via linguagem, uma vez que é assim também que essas policiais se intitulam.

determinismo biológico, assumindo uma perspectiva histórica e relacional dos sexos (LOURO, 1997).

A produção do conhecimento na área da educação requer um esforço contínuo e vigilância epistemológica, pois na condição de pesquisadora temos que nos desvencilhar de pré-conceitos que estão enraizados nas formas que percebemos o mundo, buscando com embasamento teórico um novo olhar da realidade.

Para Rabelo (2007, p. 26):

Muitos são os obstáculos epistemológicos, pois na “tentação da clareza rápida”, de uma leitura simplificada e apressada da realidade ou da experiência imediata pode nos cegar. Portanto, só a experiência não possibilita construir conhecimentos científicos, a experiência sem a razão significa muito pouco ou quase nada.

O estudo que proponho segue a perspectiva histórica, buscando um lugar dentro da história da educação, área esta que na atualidade têm realizado muitos estudos, em diferentes perspectivas, havendo certa prevalência de pesquisas que se detêm no espaço escolar. Nesse sentido, sigo na direção de analisar outro espaço pedagógico, não somente restrito à escola propriamente dita, mas seguindo na direção de analisar outro espaço pedagógico que contempla as mesmas potencialidades educativas da escola, mas voltada para formação/capacitação/profissionalização da/os policiais civis.

A ACADEPOL/SC representa no âmbito educacional, enquanto espaço de ensino e aprendizagem, uma parte do conjunto das instituições responsáveis pela produção, sistematização e transmissão de saberes e práticas, com identidade própria, carregada de historicidade.

A necessidade de produção científica por mulheres e sobre as mulheres ainda é incipiente, por isso, minha opção nesta pesquisa em compreender a formação das mulheres na instituição policial.

Percurso metodológico da pesquisa

Este estudo acontecerá dentro de uma abordagem qualitativa, a qual traz relevante contribuição ao trabalho de pesquisa social, pois apresenta uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos.

No percurso metodológico dessa pesquisa o levantamento de dados será viabilizado tomando por meio do acervo documental existente na sede atual da ACADEPOL e na Secretaria de Segurança Pública do Estado de Santa Catarina.

Em visita prévia, identifiquei a presença do acervo constituído por relatórios de cursos de formação e de capacitação dos anos de 1967- 1977, exceto o ano de 1971 que não foi encontrado, relatórios de turmas e disciplinas que foram ministradas, bem como documentos comprobatórios do processo educacional. Portanto, um dos procedimentos de coleta de dados, será a pesquisa documental, objetivando extrair informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas.

O uso de documentos deve ser apreciado e valorizado, podendo ser ampliado a compreensão social na sua dimensão temporal, histórica e cultural. Por exemplo, na reconstrução da história vivida:

o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não PE raro que ele represente a quase todos a totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (SÁ-SILVA et al 2009 apud CELLARD 2008, p. 2).

No processo de coleta de documentos para a pesquisa, pretende-se analisar também as fotografias de arquivos pessoais e institucionais, que contenham imagens significativas com o processo de formação policial na ACADEPOL/SC pelas mulheres.

Além dos documentos recorrerei aos depoimentos das mulheres que freqüentaram a ACADEPOL/SC entre os anos de 1967-1977, utilizando-me da metodologia da História Oral, como forma de buscar aspectos não revelados pela objetividade dos documentos escritos.

Meihy (1996, p. 17) afirma que: “a história oral é um recurso moderno usado para elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do “tempo presente” e também reconhecida como “história viva”.

Dessa forma, ao utilizarmos a história oral como pressuposto, seja para a reconstituição de acontecimentos e experiências, sejam elas individuais, coletivas, ou de instituições, “implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado. É isso que marca a história oral como “história viva”” (MEIHY, 1996, p. 19).

A História Oral permitirá neste estudo que as primeiras mulheres que vivenciaram o processo de formação para atuar na Polícia Civil possam se pronunciar, contando através de suas próprias perspectivas a história que certamente ficaram esquecidas ou que ficaram anônimas, ou melhor, às margens da história oficial.

Para garantir através da história oral a compreensão da história das mulheres policiais, torna-se necessário, uma vez que os documentos oficiais não dão conta de ampliar nossa investigação, utilizar como método de pesquisa a história oral de vida, no qual as pessoas entrevistadas narram momentos do ingresso na profissão, momentos vivenciados no percurso do curso de formação, as relações de gênero, ou seja, lembranças significativas que darão suporte para montar a memória material e imaterial da formação das mulheres.

Assim, partilho dos escritos de Edgar De Decca (1991, p. 130) onde diferencia a memória da história:

A memória é a vida, sempre guardada pelos grupos vivos e em seu nome, ela está em evoluções permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todas as utilizações e manipulações, suscetível de longas latências e de súbitas revitalizações. A história é reconstrução sempre problemática e incompleta que já não é mais. A memória é uma fenômeno sempre atual, uma ligação do vivido com o eterno presente.

A memória é bastante utilizada dentro dos estudos de história oral, através deste método, ultrapassamos os procedimentos de uma entrevista, ganhando na riqueza de

detalhes e profundidade dos fatos. No interagir do pesquisador com aquele que conta a sua história deve existir um olhar treinado do pesquisador a fim de captar os detalhes que estão nas entrelinhas do olhar, dos gestos, dos silêncios, das posturas, nas dissimulações para evitar uma verdade.

Nesse sentido, a memória não é um fenômeno de interiorização individual, mas sim uma construção social e um fenômeno coletivo, sendo, muitas vezes, modelada pelos próprios grupos sociais.

Uma primeira aproximação do acervo documental da ACADEPOL/SC, tendo em vista o objeto de estudo confirmou que várias lacunas nos documentos poderiam comprometer nossa análise. Por esse motivo, como alternativa de minimizar as lacunas existentes foram selecionadas para entrevistas as primeiras mulheres que fizeram o curso de formação na primeira década de existência.

Na impossibilidade de trabalhar com todas as mulheres que frequentaram os cursos de formação, delimitamos para o estudo, o grupo de mulheres que ainda estão na ativa, ou seja, ainda estão trabalhando na instituição policial.

A seleção não foi de forma aleatória, aconteceu condicionada aos anos dos cursos de formação (1967-1977), talvez não represente o rigor necessário este universo da pesquisa, no entanto, esperamos ser possível identificar as principais vivências das mulheres na atividade profissional, bem como as relações de gênero no âmbito institucional e por sua vez na sociedade.

Considerações finais

A pesquisa proposta está sendo realizada concomitantemente com o curso de Mestrado em Educação com a finalidade de apresentá-lo no formato de dissertação para obtenção do título de mestre.

Até o momento foram efetuados levantamentos nos documentos oficiais, buscando dados referentes ao curso de formação policial realizados pela ACADEPOL/SC, na primeira década de existência (1967-1977).

Através do setor de Recursos Humanos da Secretaria de Segurança Pública de Santa Catarina foi possível ter acesso à lista de mulheres policiais que ingressaram na polícia civil à época a ser pesquisada, as quais, após estabelecimentos de alguns critérios de seleção, serão entrevistadas, cujos resultados serão analisadas e tematizadas dentro das categorias estabelecidas.

Assim, as atividades das organizações, sejam estas educacionais ou não, e sua inserção na sociedade têm repercussões diversas a partir das experiências e buscam identificar elementos contemporâneos da vida social cotidiana cujos pressupostos constituíram-se segundo uma análise das variáveis sócio-culturais e históricas.

Entretanto, a pesquisa encontra-se ainda em andamento e não temos como elencar uma análise mais consistente dos resultados, mas acredita-se que revisitando as histórias das mulheres que fizeram parte do cenário proposto nesta pesquisa, poderão ser levantados dados significativos e revelar situações estigmatizadas nas relações de gênero.

Por fim, com a pesquisa objetivamos que a luta das mulheres pela ampliação de sua cidadania seja melhor compreendida, aprofundada e debatida nos ambientes organizacionais, de educação e ensino, especialmente no que diz respeito à construção

das representações dos papéis femininos e masculinos e suas relações com outros tipos de discriminação.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 25 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

CALAZANS, Márcia Esteves. A constituição de mulheres em policiais: um estudo sobre policiais femininas na Brigada Militar do Rio Grande do Sul. 2003. 127 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia. Programa de Pós Graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia, UFRGS, Porto Alegre.

_____. Polícia e Gênero no contexto das reformas policiais. Artigo originalmente publicado em *La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 10, n. 2, 2005. Disponível em: < <http://www.observatoriodeseguranca.org/files/.pdf> >. Acesso em 29 Maio de 2011.

CORDOVA, Luis Fernando Neves; MARILANDI Teixeira; MARILENE C. Ortmayer “Eu fui contrária a criação da delegacia da mulher” entrevista com a Delegada Lucia Maria Stefanovich. IN: Os 25 anos da “Delegacia da Mulher” de Florianópolis: impasses e perspectivas para a base pantera. Florianópolis: UFSC/CFH/NEPPE, 2010, p. 27-41.

DE DECCA. Edgar Salvatori. Memória e Cidadania. In: São Paulo: Secretaria Municipal de cultura. Departamento do Patrimônio Histórico. O direito á memória: patrimônio histórico e cidadania/DPH. São Paulo, DPH, 1992, p.129-136.

FORCELINI, Mônica Manganeli Coimbra. Modelo de qualidade para melhoria dos serviços prestados em Delegacias de Polícia. 2003. 124 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Área de concentração pós-graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

HAGEN, Acácia Maria Maduro. O trabalho policial: um estudo da polícia civil do Rio Grande do Sul. 2005. 328 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e ciências Humanas. Programa de pós-graduação em Sociologia. Porto Alegre.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MEYER, Dagmar Esterman.E. Escola, currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero. *Cadernos Temáticos _ gênero, memória e docência*. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2001, p. 29-35.

NUMER, Fernanda V. A experiência do curso de formação na construção de um saber ser soldado da Brigada Militar. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação e Antropologia Social - IFCH/UFRGS, Porto Alegre, 2001.

RABELO, Giani. Entre o hábito e o carvão: pedagogias missionárias no Sul de Santa Catarina na segunda metade do século XX. 2007. 414f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.

SÁ-SILVA, J.R, ALMEIDA, C.D.,GUINDANI, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I - Número I, p. 1-15, jul.2009.

SACRAMENTO, Jaqueline Siqueira. Polícia e Gênero: percepções de delegados e delegadas da Polícia Civil do Rio Grande do Sul acerca da mulher policial. 2007.130 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia. UFRGS, Porto Alegre.

SCARDUELI, Márcia Nunes Scardueli. A representação da Delegacia da mulher para policiais civis da 19ª Região policial Catarinense. 2006. 210 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem.UNISUL, Tubarão.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: Educação e Realidade. V.1, N.1, Porto Alegre, 1995, p. 71-99.

“NA MINHA CASA EU CUIDAVA DE CRIANÇAS”: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FRANCISCO BELTRÃO/PR NA TRANSIÇÃO DO SEC XX PARA SEC XXI.

Caroline M. Cortelini Conceição
Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unioeste
cmcortelini@hotmail.com

Beatriz T. Daudt Fischer
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
bea.df@terra.com.br

Resumo

O objeto do trabalho é a educação infantil em Francisco Beltrão/Paraná no final do século XX e início deste século. A partir da narrativa de uma monitora de creches, que atuou entre 1983 e 2009, o estudo parte do pressuposto de que reconstituir percursos através da memória, com a utilização de narrativas, pode contribuir para a escrita da história da educação local, bem como para a formação de professores, possibilitando refletir sobre práticas e profissão docente. Considera importante dar visibilidade às histórias e trajetórias de profissionais que trabalham com educação infantil, entendendo que a memória pode servir como recurso para problematizar temas da educação não contemplados em outras instâncias de pesquisa. Sob a perspectiva da História Cultural, alia à narrativa documentos escritos, fazendo uso de jornais, relatórios institucionais e outros impressos escolares.

Palavras-chave: memória, educação infantil, trajetória docente.

Introdução

A memória pode constituir-se em importante recurso para problematizar temas da educação não contemplados em outras instâncias de pesquisa, permitindo contribuir para pensar a educação e a formação de professores. Neste texto propomos uma reflexão sobre a história da educação infantil e a constituição da profissão docente nessa área. Colocamos em discussão, a partir da narrativa, experiências vividas por uma mulher que compõem um grupo profissional com algumas peculiaridades: mulheres leigas que foram se constituindo professoras em Francisco Beltrão, cidade localizada na região sudoeste do Paraná¹.

Corroborando com Sonia Kramer (2005), enfatizamos que conhecer um pouco mais sobre a realidade das profissionais da educação infantil auxilia a compreendermos as políticas de educação e as condições de trabalho das/dos profissionais que atuam na educação infantil. Nesse sentido, “para compreender a educação e os processos

¹ Francisco Beltrão está localizado no centro da Mesorregião do Sudoeste do Paraná, que conta com aproximadamente 500 mil habitantes. Em 14 de novembro de 1951, através da Lei 790, a "Vila Marrecas", pertencente ao município de Clevelândia, que havia sido criada em 1947, foi elevada à condição município. Atualmente, de acordo com os dados do IBGE em 2011 possui uma população de 79.850 habitantes, o que o torna o maior município da região. O município tem mantido taxas positivas de crescimento demográfico ao longo das últimas duas décadas.

educacionais na sua complexidade é preciso conhecer também as histórias daqueles que a fazem no cotidiano” (KRAMER, 2005, p. 26).

A historiografia tem permitido visualizar que a educação infantil têm origens distintas da escola obrigatória, sendo constituída por múltiplos propósitos/funções, isto é, assistencial, sanitária, compensatória, guarda, cuidado, educacional, dentre outros, que a configuram como uma instituição social com características e papel social peculiares, que exigem pesquisas específicas.

Conforme alguns pesquisadores da área, como Maria Malta Campo et al (2008; 2011); Carlos Monarcha (2001); Luciano Mendes Faria Filho (2004); Moisés Kuhlmann (2004), entre outros, a profissionalidade daqueles que atuam nesta área tem sido marcada por indefinições, compondo um grupo de profissionais com diferentes formações e funções, de tal modo que nos deparamos com imensas disparidades no que diz respeito ao perfil e funções profissionais. Essa a realidade das profissionais da educação infantil em Francisco Beltrão/PR: a grande maioria das profissionais que ingressaram na carreira por concurso (o primeiro concurso tinha como exigência ensino fundamental incompleto), prosseguiram seus estudos e atualmente possuem titulação específica para o cargo. No entanto, algumas prosseguiram na função somente com a escolaridade exigida na ocasião do concurso. Essa a especificidade da narrativa que aqui trazemos.

O texto que segue estrutura-se a partir das memórias de Noeli, monitora de creches que narra sua trajetória de vida e profissão. Utilizamos-nos da metodologia de História Oral e guiamos-nos pela perspectiva da História Cultural. Nosso interesse aqui, em conformidade com o expresso por Eclea Bosi (1994), está no que foi lembrado, nas recordações que foram escolhidas para perpetuar-se na história de vida de nossa depoente. Para além dos fatos retratados, interessa-nos como estes são hoje percebidos pela depoente, sem esquecer que os sujeitos se constituem a partir de práticas historicizadas. Em outras palavras, ao “focalizar o indivíduo, é necessário dimensioná-lo no contexto mais amplo” (WEIDUSCHADT; FISCHER, 2009, p.71) e, assim, considerar as reminiscências dentro do contexto espaço-temporal em que foram vividas, e também narradas. Além disso, assumimos a memória como documento interconectado com documentos escritos, dentre esses jornais e documentos escolares, articulando-os para a compreensão do contexto.

Memórias e história

Conforme já referido anteriormente, a opção teórico-metodológica inscreve-se no campo da História Cultural, encarando aspectos da experiência de vida aliado ao contexto onde estes se constituíram. Essa corrente historiográfica apresenta-se como uma abordagem para se pensar a ciência histórica a partir da cultura, ou seja, a partir de “[...] um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2008, p.15). E neste sentido, para a autora história e memória, “são representações narrativas que se propõem uma reconstrução do passado e que se poderia chamar de registro de uma ausência no tempo” (p. 94). A memória, portanto, é representação da experiência vivida em outro tempo. Aquele que rememora realiza uma reelaboração do vivido, tendo em vista que olha o passado com o olhar de agora, de acordo com seus atuais saberes e papéis sociais. Nas palavras de Fischer (2011, p. 21-22), as “narrativas memorialísticas não necessariamente guardam uma verdade, mas uma

representação, restando esta tensão entre o que aconteceu e o que o sujeito desejaria que tivesse acontecido, ou como ele concebe hoje o acontecido”.

Ainda com relação ao foco que este estudo prioriza, buscamos em Stephanou e Bastos (2005, p. 420) interessante metáfora em relação à memória:

[Memória como] uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas, formas. Movemos tudo isso incessantemente e a cada movimento do caleidoscópio a imagem é diversa, não se repete, há infinitas combinações, assim como, a cada presente ressignificamos nossa vida. Esse ressignificar consiste em nossos atos de lembrar e esquecer a partir das evocações do presente.

As autoras também deixam explicitada a diferença entre memória e história, lembrando que a primeira não tem compromisso com a crítica, com a problematização, compõe-se de lembranças e esquecimentos, é vestígio. Trata-se de um indício que permite ao historiador produzir leituras do passado, “do vivido, do sentido, do experimentado pelos indivíduos” (p. 420). Também Félix (1998) discorre sobre o tema, afirmando que a história capta e estuda memórias, constrói-se com elas. Portanto, história e memória possuem diferenças entre si, a memória liga-se à lembrança das vivências, e esta só existe quando laços afetivos criam o pertencimento ao grupo. Já Halbwachs (2006) assinala que a História começa ao acabar a memória, para salvar as lembranças por escrito. Sobre isso Félix acentua:

O registro histórico, por não ser afetivo, e, sim, operação intelectual, permite (e exige) o distanciamento, a problematização, a crítica e a reflexão sobre as memórias. A memória, por seus laços afetivos e de pertencimento, é aberta e em permanente evolução e liga-se à repetição e à tradição, sacralizando o vivido do grupo social. A história, ao contrário, dessacraliza a memória, constituindo-se tão-só em representação do passado (FÉLIX, 1998, p. 42-43).

Há pontos de encontro entre elas, afinal todo o sujeito que lembra tem em comum com o historiador a dificuldade ou a impossibilidade de reviver o passado tal e qual (BOSI, 1994). Daí que o processo memorialístico compõe imagens de uma situação vivida, portanto, conforme destaca Bosi (1994) lembrar não é reviver e sim refazer, reconstituir com as ideais de hoje o passado.

Também é fundamental ter em mente que, nas pesquisas em História da Educação, as lembranças e as imagens que os depoentes referem estão relacionadas ao grupo social a que pertencem. A memória individual mescla-se à memória social, de modo que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Afinal, conforme defende Halbwachs (2006), a memória é coletiva e, a partir dessa memória, o indivíduo tem uma posição individual dos fatos vividos, ainda que ela emerja pela interação entre os membros da comunidade e as experiências vivenciadas entre eles. Assim,

A lembrança de qualquer pessoa vai estar ligada à construção histórica e à identificação com o grupo que a constituiu, pois as relações sociais e culturais dos grupos são marcantes na formação destas memórias coletivas. Neste sentido, se a Memória é um processo individual e social, também é importante perceber as

formas do grupo se relacionar e se identificar, em especial, nos processos históricos educativos. (FISCHER, 2011, p. 20).

As narrativas de memória não permitem lembrar tudo ou narrar tudo que ocorreu. O processo memorialístico possui mecanismos seletivos, é feito de recordações e esquecimentos, mas podem oferecer importantes contribuições. Essa também é a posição defendida por Nunes (2002/2003). A autora acentua que autobiografias, memórias e diários têm constituído documentos singulares e decisivos que tem contribuído para o conhecimento de elementos da educação de outras épocas históricas, oferecendo ricos testemunhos sobre modos de educação familiar ou escolar e aspectos concretos da cultura escolar.

Na perspectiva da História Cultural as memórias são tomadas como documento e servem para refletir e compreender o passado, ao lado de outros documentos, escritos, imagens e outros tipos de registros. Stephanou e Bastos (2005) destacam que os mesmos cuidados necessitam ser observados tanto para documentos de memória, quanto para os demais. Ao fazermos uso de memórias é essencial considerarmos as ausências e permanências de que se compõem, é preciso questioná-las, pois assim como outros documentos, trata-se de uma leitura do passado.

Fischer (2005) chama atenção ao caráter interpretativo dos dados, pontuando que esse processo compreende buscar verdades concebendo-as como “instituídas em determinada época e a partir de determinadas circunstâncias”. Desse modo,

muito mais importante do que saber o que está dito (ou o que está por trás do dito), é saber sob que condições de possibilidade o tal dito emergiu. A *verdade* passa a ser encarada de maneira diferenciada. Ela é vista a partir dos jogos de poder, que ao longo do tempo instituem regimes de verdade. (FISCHER, 2005, p.24)

Por isso, fazemos a opção pela metodologia da História Oral, pois essa, utilizando-se da memória permite aprofundar a compreensão sobre aspectos culturais e estruturais do contexto no qual se desenvolve a pesquisa. Weiduschadt e Fischer (2009, p.71) explicitam que “história de vida tem sido uma alternativa metodológica adequada quando se intenta articular a dimensão individual, ou seja, a vida experienciada por determinada pessoa, aos fenômenos sociais mais amplos”. As autoras destacam três aspectos a serem considerados nas pesquisas dessa natureza: “todo conhecimento será sempre parcial; a realidade é uma construção; a identidade é sempre um estado em processo” (p.71).

Em nossa análise não nos limitamos à memória como fonte de investigação, articulamos documentos escritos e orais, conforme indica Fischer (2008), com a finalidade de identificar as condições que fizeram emergir personagens, itinerários e acontecimentos no período delimitado. Assim, consultamos jornais da época, relatórios institucionais e documentos escolares.

Narrativas de Noeli e a creche em Francisco Beltrão/PR

As memórias de Noeli sobre sua trajetória profissional, envolvendo como se tornou monitora de creche e como foi esse percurso, oferecem elementos importantes sobre a realidade da educação infantil de Francisco Beltrão. E ao tomá-las para nossa análise consideramos a ponderação que faz Nunes (2002/2003, p.2):

As memórias que temos do trabalho ao qual nos dedicamos, das nossas reminiscências da infância, da escola em que estudamos, de todas as práticas vividas têm uma validade relativa, histórica, já que são construídas socialmente. A sociedade determina em boa medida como devemos desempenhar nossas funções e com que categorias vamos pensá-las, o que vale tanto para o indivíduo quanto para a coletividade.

A trajetória de vida de Noeli é representativa de um conjunto de mulheres no contexto pesquisado e no Brasil, e, nos permite visualizar como foi se constituindo a profissão de professora na educação infantil - no espaço das creches - demarcada pela condição da maternagem e desprovida da exigência de formação específica.

Noeli foi uma das primeiras profissionais das creches municipais, atuou como monitora até a sua aposentadoria, no período de 1983 a 2009. Trabalhou por meio de diferentes vínculos empregatícios e cargos: entre 1983 e 1985 foi contratada como auxiliar de creche, após passou para monitora de creche, ambos com carteira assinada e, em 1992, assumiu o cargo de monitora de creche como concursada. Sua escolaridade é *ensino fundamental incompleto*, tendo estudado até a quarta série do primeiro grau (Lei 5692/71).

As primeiras instituições de atendimento à primeira infância voltadas a faixa etária de 0 a 3 anos em Francisco Beltrão foram criadas a partir da década de 1980, sob a responsabilidade da Associação de Proteção à Maternidade e à Infância - APMI². Entre 1980 e 1983, foram criadas cinco creches, distribuídas em cinco bairros da cidade: Cango, Entre Rios, Industrial, Miniguaçu e São Miguel (FRANCISCO BELTRÃO, 2007).

Em relação à realidade da educação infantil no Brasil, Kuhlmann Jr (2005) destaca que essas instituições são efetivamente implantadas no século XX. Anteriormente, no século XIX, ocorreram de modo isolado a criação das primeiras instituições de atendimento à infância - jardins de infância e creches. Até 1970 ocorreu um lento processo de expansão dessas instituições, somente no final do século intensifica-se a criação de instituições de Educação Infantil. Esse processo caracterizou-se por manter por longo tempo o atendimento da criança de 4 a 6 anos, vinculado aos sistemas de educação, e o atendimento da criança de 0 a 3, vinculado aos órgãos de saúde e assistência (KRAMER, 1987; KUHLMANN, 2005).

Cabe lembrar que a creche, criada na França em 1844, encontra condições para sua difusão a partir de 1870. Nesse período chegam ao Brasil ideias sobre essa instituição que serão difundidas através do jornal médico *A Mãe de Família* e pela Associação Protetora da Infância Desamparada, contudo, será no período da República que serão criadas as primeiras instituições no país (KUHLMANN JR, 2000). Como afirma

² A Associação de Proteção à Maternidade e à Infância é atualmente uma organização vinculada à Secretaria da Assistência Social. As APMIs foram disseminadas no Brasil na segunda metade do século XX contando com o apoio técnico e financeiro da LBA (Legião Brasileira de Assistência) com ações voltadas à proteção à criança e à mãe.

Faria (2005, p. 1021) “as primeiras creches nasceram para atender aos interesses da elite que pretendeu educar as crianças das camadas populares”, surgem como substitutas “das relações domésticas maternas”.

Creches, jardins de infância e escolas maternas compuseram um quadro de instituições modelares de uma sociedade civilizada, no final do século XIX e início do século XX. Em sua origem as creches foram influenciadas pela concepção de assistência científica, em consonância com as propostas difundidas nos congressos e exposições internacionais, que previam que o atendimento à pobreza deveria ser feito com poucos investimentos (KUHLMANN JR, 2004). A criação das creches em Francisco Beltrão ocorre justamente no período do auge da expansão da Educação Infantil no Brasil, através das políticas compensatórias implementadas pelo Estado, ocorrido ao final da década de 1970.

Retomando a narrativa de Noeli, verifica-se que ela teve outras experiências profissionais contribuindo para sua atuação como monitora:

antes disso, na minha casa eu cuidava de crianças, de mãe solteira, ou que não podiam ter o filho junto com elas, elas pagavam uma pensão. Então na minha casa sempre tinha 4 ou 5 crianças, eu sempre tinha 4 ou 5 berços na minha casa. Ai foi um tempo e eu parei de cuidar aquelas crianças e fui trabalhar de doméstica. Quando eu trabalhei na casa do Sr. G, trabalhei um ano lá e, por motivos de saúde, saí e fiquei um pouco em casa, mas não deixei de procurar um trabalho de novo, e como eu já tinha decidido não cuidar mais as crianças em casa, porque a gente não tinha domingo, não tinha feriado, não tinha nada, porque elas ficavam direto na minha casa, as crianças moravam, as mães somente vinham e levavam para passear e depois devolviam de volta.

Explica que a busca por trabalho levou-a a profissão de monitora de creche. Ela indica que trabalhou em uma empresa a qual o proprietário tornou-se prefeito do município. Percebendo que possivelmente ficaria desempregada em função do momento de contenção que vivia a empresa, ela pede uma colocação na prefeitura, conforme narra a seguir:

Ai eu falei com ele: me arruma uma vaga na prefeitura porque aqui não é muito firme o trabalho, de repente vou ficar desempregada. [...] Na Comercial L. a gente era empacotadora, eu empacotava o produto, fubá e feijão. Ai ele perguntou, brincando: no que a senhora gostaria de trabalhar? Eu falei: me arruma de varredora de rua mesmo. Pra mim não interessava o que eu iria fazer, o que interessava era ter um trabalho, porque a gente precisa.

Assim por indicação do prefeito, ela compareceu a uma reunião no pavilhão da Igreja do Bairro São Miguel. Conforme seu depoimento, explicaram que iria abrir uma creche municipal lá e, na reunião, seria realizada a distribuição das funções:

Aí, a pessoa que estava encarregada para fazer a colocação dos funcionários no trabalho disse que precisava de uma para a lavanderia, outra para a limpeza, outra para ser a cozinheira, outra pegava a turma dos grandes, e tinha o berço. Então, quando me perguntaram qual a atividade que eu gostaria, eu falei que eu vi que ia ter um berçário, e até agora ninguém falou que quer cuidar do berçário, então eu fico com o berçário.

Percebe-se, pela narrativa de Noeli, que no início desse processo não havia diferenciação entre as funções a serem realizadas na instituição. Desde a limpeza até o trabalho direto com as crianças, as funções foram distribuídas utilizando o critério de interesse, sem necessidade de qualquer qualificação. A narrativa de Noeli nos remete também a observar a constituição histórica dessa profissão vinculada a uma identidade feminina, conforme apontado por Cerisara (1996), que estabelece associações com a maternagem e o trabalho doméstico, fazendo com que essa se caracterize como uma atividade que necessita de pouca qualificação e, portanto, oferece menor remuneração.

Cerisara (1996), em estudo com um grupo de profissionais da Educação Infantil, identifica saberes invisíveis adquiridos ao longo da vida, os quais acentuam a desvalorização social dessas profissionais. Essas mulheres desenvolvem habilidades, saberes e práticas que possibilitam o exercício da função sem que tenham formalizado suas competências. Nas palavras da autora: “Há, portanto, uma invisibilidade de saberes e práticas que acabam por colaborar com a idéia ainda vigente no senso comum de que, por serem saberes e práticas naturais da mulher, são caracterizados como complementares, de ajuda ou acessórios; o que contribui para a sua desvalorização” (CERISARA, 1996, p.172). Em sua narrativa, Noeli faz diversas referências a sua condição de formação:

Então, apesar da gente não ter aquela formação, como hoje existe, mas a gente sempre tinha a brincadeira, brinquedos diversos pra eles, não tinha aqueles brinquedos chique, mas tinha a sucata que a gente brincava. Sempre assim brincando, ensinando eles, porque diz que a criança também aprende brincando, não é?

Assinala que não tinha a formação que outras colegas tinham, mas era valorizada por sua experiência:

Chegava uma professora nova e ela perguntava: quero que a senhora me fale e eu dizia. Muitas vezes eu falava, mas você é uma pessoa que tem um grau de escolaridade e eu não. Ah, mas a senhora sabe com as suas atividades, com seu tempo de trabalho, sabe muito mais do que nós que estamos iniciando agora. E eu sempre dizia aquilo que estiver no meu alcance de ajudar, eu sempre vou ajudar.

O grupo de profissionais que atendiam diretamente às crianças foi contratado, com carteira assinada, para o cargo de auxiliar de creche. Após algum tempo, foram re-enquadradas no cargo e monitor, ao que houve correspondente alteração salarial. Em Francisco Beltrão/PR a primeira denominação para o cargo foi *Auxiliar de Creche*, posteriormente passou para Monitor de Creche e, em 2008, foi alterado para Educador Infantil, de acordo com Lei Municipal N. 3464/2008.

Ela narra sobre seu percurso durante o tempo em que trabalhou, o vínculo inicial com carteira assinada e, posteriormente, sua efetivação via concurso público:

eu já tinha 8 anos e meio de trabalho de creche, quando se aplicou o primeiro concurso aqui em Beltrão, que foi em [19]90. E eu prestei aquele concurso, [...] aí eu pensei assim comigo: ah, eu não vou fazer nada pra passar, que aí eles vão me mandar embora e eu venho pra casa, né, descansar. E você sabe que eu reprovei, porque a prova era corrigida pelo gabarito e eu não assinaei, não

marquei nada, então não apareceu nem meu nome. [...]. Eu continuei com a carteira assinada, [...] eu e mais uma outra colega que ficamos na mesma situação. E o tempo passou e a gente queria ganhar a conta, mas não ganhamos. [...] E aí, no próximo ano, em 91, veio novamente o concurso e aí a gente fez, eu fiz com garra mesmo, na época fui a primeira colocada.

Continuando sua narrativa, explica que várias outras colegas deram continuidade aos estudos e realizaram formação pedagógica, ela por motivos pessoais não voltou a estudar, aposentando-se no cargo de monitora. Ela destaca que: “[..] *eu continuei trabalhando, mesmo sem o grau de escolaridade, mas que pra mim, graças a Deus, eu não tive dificuldade, porque eu participei muito de cursos, da formação continuada que logo mais tarde foi aplicada e até hoje continua*”. Por diversas vezes durante seu relato Noeli reitera que aprendeu os conhecimentos necessários para o desempenho de sua profissão.

De fato, no município de Francisco Beltrão - com a inclusão das creches no sistema de ensino (em conformidade com a LDB 9.394/1996) - no que se refere à formação dos professores de educação infantil, a maioria das profissionais efetivas realizaram o curso Normal Superior a distância, pela necessidade de formação pedagógica específica e imposição legal de certificação. Pasqualotto (2008) destaca que esses cursos são caracterizados por serem de baixo custo, com frequência flexível e outros aspectos que facilitam o acesso à educação superior. Neste início do século XXI, professores de educação infantil da rede municipal de Francisco Beltrão, quase na sua maioria, possuem a formação superior, seja ela Normal Superior ou Pedagogia, embora seja questionável a proposta curricular referente à educação infantil que sustenta tais cursos (PASQUALOTTO, 2008).

Anterior à exigência de titulação, já existia preocupação em qualificar as profissionais, através de cursos de capacitação e, periodicamente, eram realizados cursos, palestras, encontros de formação, com a participação de pessoas da área da saúde e afins. Da narrativa de Noeli, extraímos o seguinte fragmento:

eu cheguei a ir pra Curitiba fazer cursos, a gente foi pra lá ficou uma semana, [...], uma de uma creche outra de outra, fomos fazer o curso, aprendemos trabalhos pra fazer pras crianças. [...] começou a haver uma preocupação que não era só o cuidar, ali tinha que entrar o cuidar e o educar, e a gente foi buscando. [...] era buscado muitos professores de fora, fazendo formação.

Para melhor compreender este contexto de formação em serviço, localizamos no Jornal *Folha Sudoeste* (25/05/1996, p.05) reportagem intitulada “APMI e o Programa Pedagógico nas creches de Francisco Beltrão”, indicando ações de qualificação dos profissionais das creches:

O programa pedagógico que teve início em 1993 com a orientação do Projeto Araucária - Programa de Extensão da Universidade Federal do Paraná e Treinamento da Superintendência Estadual da LBA, que qualificou Francisco Beltrão na Proposta Pedagógica que garante os direitos essenciais da criança.

Em relação à rotina de trabalho, Noeli relata que a preocupação centrava-se nos cuidados voltados à saúde, higiene e alimentação das crianças, mas no entanto não se restringia a estes. Relata que havia a brincadeira como uma atividade importante na rotina das crianças. Explica também que as idades variavam bastante, de bebês até jovens de 14 anos. As crianças em idade escolar permaneciam no contraturno, faziam as refeições e eram auxiliadas nas tarefas escolares.

Naquela época a gente cuidava muito das crianças, era muito voltado, no sentido delas chegarem muito sujinhas na creche, eram crianças muito pobres, de condições muito precárias na época, [...]. Ali entrava o banho, cortar a unha, passar veneno para matar o piolho, tinham bicho de pé, [...]. Então a gente fazia tudo, praticamente tudo pelas crianças, era muito difícil. E a gente fazia tudo, alimentava, dava banho, arrumava bonitinha e à tardinha a gente entregava e logo pela manhã no dia seguinte voltava novamente e tinha que fazer tudo de novo. Então a gente se preocupava muito com esse lado, em alimentar, a alimentação e a higiene era praticamente tudo com nós. Tinha criança que fazia a última refeição ali com nós e às vezes só ia fazer outra refeição no dia seguinte.

Sobre essa questão Kulhmann Jr (2000; 2004) assevera que em sua origem as creches tiveram uma destinação para a infância pobre, assumindo uma perspectiva de educação assistencialista. Desse modo,

no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares (KUHLMANN JR, 2004, p. 182)

Essa também é a realidade da educação infantil em Francisco Beltrão, conforme retratada por Noeli. O assistencialismo constituía-se na perspectiva que orientava as ações das respectivas instituições. Ao se referir à orientação pedagógica, Noeli destaca que desde o início do funcionamento das creches havia a diretora como responsável também pela orientação pedagógica. Mais uma vez fica explicitado a perspectiva assumida nas ações junto às crianças:

o que ela orientava muito a nós é que sempre tratasse as crianças com muito carinho, que essas crianças deveriam ser bem tratadas, receber na creche aquilo que muitas vezes em casa elas não tinham. Isso ela sempre falou, sempre orientou nós, nunca maltratar uma criança, nunca diminuir uma criança, [nunca] agradar mais um, por exemplo, ter prioridade mais por um, menos por outro. Porque ali eles têm igualdade, e ela orientava muito nesse sentido. E sempre as crianças [deveriam] estar bem alimentadas, os pequenos bem trocadinhos, a parte de higiene sempre bem feitinha e o carinho, a gente nunca deixar de dar carinho.

O local onde foi instalada a creche era improvisado, a estrutura física era um grande pavilhão de madeira que pertencia à Igreja Católica da comunidade. O improvisado e a precariedade quanto à estrutura física caracterizaram o início da educação infantil em Francisco Beltrão. Nesse espaço iniciaram duas turmas, uma com as crianças menores e outra com as crianças maiores. Tratava-se de uma das primeiras creches do município. Até então duas já estavam em funcionamento, a creche do bairro Cango e a do Centro

Social Urbano. Portanto, essa era a terceira instituição no município. Ela refere-se à instituição atualmente denominada Centro Municipal de Educação Infantil Carrossel - Creche e Pré-Escola³. Em continuidade à pesquisa, localizamos no documento Proposta Pedagógica dessa instituição alguns dados sobre o processo de criação:

O Centro Municipal de Educação Infantil Carrossel entrou em funcionamento em novembro de 1983, sendo uma das mais antigas creches do município, uma conquista da comunidade junto à administração municipal. Sua oficialização ocorreu somente em 19 de abril de 1994, sob o Decreto nº 175/94. Não possuindo estabelecimento próprio, instalou-se no Centro Comunitário da Capela São Sebastião de Bairro São Miguel, atendendo inicialmente 50 (cinquenta) crianças carentes, caracterizando-se apenas como assistencialista. Em 1985 a Instituição entrou em funcionamento em seu prédio próprio, onde atualmente encontra-se localizada (CMEI CARROSSEL, 2008).

É importante enfatizar que, desde o início do século XX ficou demarcado o caráter que deveriam ter as ações voltadas à infância no Brasil e qual seria o papel do Estado nesse processo. Kuhlmann Jr (2000, p. 08) destaca que a concepção de *assistência científica* já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. E a partir do início da década de 1970, com a necessidade de expansão das creches, surgem propostas simplificadas de atendimento, contando com a participação da comunidade. São criados planos de emergência em sintonia com as prescrições do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, que estabelecia modelos de baixo custo para instituições de atendimento à criança pré-escolar (KRAMER, 1987).

Os dados obtidos sobre a educação infantil em Francisco Beltrão indicam que a Legião Brasileira de Assistência - LBA⁴ teve importante papel no município, pois foi a partir dos recursos disponibilizados por este órgão que foram criadas e mantidas as primeiras creches. A LBA, nesse período, possuía um programa federal de assistência à infância. O Projeto de Creches da LBA consistia de um programa de âmbito nacional, o qual através de convênios repassava verbas para as prefeituras ou instituições privadas; previa o atendimento à população de baixa renda; jornada diária de atendimento de 4 ou 8 horas; creches instaladas em equipamentos simples, com aproveitamento de espaços ociosos da comunidade, além de uma concepção preventiva e compensatória de atendimento infantil (CAMPOS et al, 1995).

No *Jornal de Beltrão*, há reportagem “LBA repassa recursos à APMI”:

Sra Leci Meurer, esteve em Curitiba, na última sexta-feira, quando assinou importante convênio com a Legião Brasileira de Assistência - LBA. [...] a LBA repassou à APMI de Francisco Beltrão, recursos da ordem de 13.467.993 (treze milhões quatrocentos e sessenta e sete mil novecentos e trinta e três cruzeiros). [...] estes recursos serão aplicados na alimentação das crianças das creches

³ Estabelecido por meio da Resolução nº 3.758/96 da Secretaria de Estado da Educação.

⁴ A Legião Brasileira de Assistência - LBA foi criada em 1942 com a finalidade de prestar serviços de assistência social tendo em vista proteger a maternidade e a infância com ênfase na família dos convocados para a II Guerra Mundial. A partir de 1946 volta-se exclusivamente à maternidade e à infância, constituindo-se em órgão de consulta do Estado. A instituição passa a efetuar suas ações através dos centros de proteção à criança e à mãe, estes centros eram as APMI, Associação de Proteção à Maternidade e à Infância, que passam a ser difundidos por todo Brasil (KRAMER, 1987).

Retomando o depoimento de nossa colaboradora nesta pesquisa, Noeli afirma que passou por várias instituições ao longo de sua carreira, algumas por motivo de proximidade à sua residência e, em determinada ocasião, por convite. Em uma das creches em que atuou também se evidencia condições precárias de infra-estrutura. Conforme sua narrativa:

aí precisavam de alguém na creche do Pinheirinho, e pediram pra mim trabalhar lá, se eu concordava de trabalhar lá, tinha falta de uma monitora, aí eu fui. Aonde que lá também, na época, foi bastante difícil, a gente iniciou num pavilhão na associação de motoristas, onde era só um salão, onde só tinha a coberta e as paredes e o banheiro só, mais nada. O berçário foi colocado um balcão pra dividir pros grandes não passarem. Aí lá eu trabalhei com a turma dos maiores, com aquela turminha que já pegava várias idades, porque como eu falei não era distribuída as salas, até porque nem sala não havia, não tinha como dividir. Lá eu era sozinha, e tinha a pessoa da limpeza que me auxiliava naquela época, [...], ela limpava e me ajudava com as crianças, eram bastante e as idades bem diferenciadas, ela que me dava um auxílio. Lá eu fiquei cinco anos.

É interessante atentar para o seguinte: sua narrativa não denota denuncia quanto às condições inadequadas de funcionamento das instituições em que atuou, ao contrário, parece sentir certo orgulho de ter constituído sua trajetória profissional em tal condição. Dentre as diversas instituições pelas quais passou, a entrevistada inclui sua atuação no abrigo municipal para crianças:

Então, nessa nova administração eu fui convidada para trabalhar na Casa Abrigo, isso foi mais ou menos as uns 12 anos atrás, mas não é exato. Ai eu recebi esse convite para trabalhar na coordenação da Casa, e eu pensei muito pra ir, pois era muita responsabilidade, com aquelas crianças que ficavam diretamente lá com nós, de inteira responsabilidade nossa. Aí eu pensei um pouco, mas aceitei o convite, e pensei: é mais um conhecimento que eu vou ter, mais uma experiência, já que eu tô na área, aí eu fui e fiquei quatro anos.

Questionada sobre sua preferência por alguma faixa etária, ela responde que sim, pela turma dos menores, afirmando que “sempre gostei de todos, mas onde eu trabalhei mais, e gostava muito, era com os pequenininhos, o berçário e o maternal I, era onde eu mais parava”. Noeli aposentou-se em 2009 e, ao relembrar seu tempo como monitora de creche, discorre saudosa sobre as experiências vividas:

Dá saudade, mas aí de vez em quando eu vou lá passear [referindo-se à última instituição onde trabalhou]. Até eu continuei uns dias indo, depois que eu me aposentei, pra substituir as professoras que precisavam sair pra alguma coisa, o estágio, ou alguma outra coisa. Assim, elas me ligavam e eu ia lá ficava lá com as crianças, pois é uma coisa que eu sempre gostei de trabalhar lá com eles. Tenho muita saudade das crianças, não só delas, mas como do pessoal que trabalhou comigo, colegas, foi uma longa caminhada, mas foi muito bonita, eu não tenho nada o que reclamar de ninguém, nunca houve nada, sempre me entrosei muito bem, com todos os colegas, professoras que começaram junto comigo e sempre procurei ajudar com o que eu sabia.

E conclui sua narrativa afirmando:

E, como eu falei, eu sempre procurei um bom entrosamento [...], é muito bom você ajudar o teu colega, ter um bom entrosamento, nunca puxar o tapete de ninguém porque é a coisa melhor que a gente faz, é ter uma caminhada de 25, 30 anos como é a minha e sair de cabeça erguida, dizer eu cumpri a minha tarefa, não deixei nenhum inimigo, não sai com rancor de ninguém. Acho que isso é muito importante, você tratar bem as pessoas, ter carinho, não só pelas crianças, mas pelos adultos que estão lá também.

Algumas considerações

A narrativa de Noeli oferece diversos elementos, dos quais apontamos alguns, pois ao historiador também cabe o papel de selecionar, de fazer escolhas do que será perpetuado pelo registro escrito. São relatos que nos remetem a questões políticas, sociais, culturais de um determinado contexto, nos permitem visualizar as condições que marcaram a educação infantil em Francisco Beltrão e que marcaram a vida dessa mulher. De certo modo, são marcas similares a contextos encontrados no Brasil em geral quando investigamos sobre o atendimento a crianças pequenas no final do século XX e início do século XXI. Reviramos os “baús da memória” (FISCHER, 2005, p.21), no intuito de obter narrativas a partir das vivências de quem ajudou a compor os cenários, apostando “no potencial da memória coletiva como meio eficaz para a divulgação das tramas que a todos nos envolvem.” (Idem, p.10).

Nossa pretensão foi colocar em foco elementos da trajetória de uma profissional da educação infantil que permitisse visualizar um contexto tramado por questões políticas, sociais, culturais, a partir do olhar de quem foi se constituindo professora no percurso da prática. Através da narrativa de Noeli foi possível trazer à tona um pouco da história da educação infantil nas creches de Francisco Beltrão, apreendendo elementos sobre concepções de educação, infância e políticas públicas voltadas para o atendimento da criança de 0 a 6 anos presentes nesse contexto. Assim, reafirmamos o potencial da memória para colocar em evidência temas da educação não necessariamente contemplados em documentos oficiais.

Referências

- BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 4ª. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I.M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CAMPOS, M. M. M.; BHERING, E. M. B. ; ESPOSITO, Y. ; GIMENES, N. ; ABUCHAIM, B. ; Valle, R. ; UNBEHAUM, S. . A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 37, p. 15-33, 2011.
- CAMPOS, M. M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, v. 2, p. 121-131, 2008.
- CERISARA, A. B. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

- CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CARROSSEL. **Proposta Pedagógica**. Francisco Beltrão, 2008.
- FARIA, A. L. G. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica**. Revista Educação & Sociedade. Campinas. Vol. 26, n.92, p. 1013 - 1038, out., 2005
- FÉLIX, L. O. **História e Memória: a problemática da pesquisa**. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.
- FISCHER, B. T. D. **De enguias e outras metáforas**. In: FISCHER, B. T. D. (Org.). Tempos de escola: memórias. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livros, 2011.
- _____. **Histórias de professores em Novo Hamburgo e São Leopoldo/RS (1930-2000): memórias e acervos**. In: XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: PUC/RS, Anais do evento, v. 1, 2008.
- _____. **Professoras: Histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas: Seiva Publicações, 2005.
- FRANCISCO BELTRÃO. **Plano Municipal de Educação**. Francisco Beltrão: Prefeitura Municipal/SMECE, 2007.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- KRAMER, S. **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- KRAMER S. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- KULHMANN, JR., M. **A educação infantil no século XX**. In: História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. III: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. **Infância e Educação no Brasil - uma abordagem histórica**. São Paulo: Saraiva, 2004.
- _____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14. Mai-Ago, 2000.
- MONARCHA, Carlos (Org.) **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. Campinas, Editores Associados, 2001.
- NUNES, C. **Memória e História da Educação: entre práticas e representações**. Revista Educação em Foco. UFJF.v.7, n. 2, set/fev. 2002/2003.
- PASQUALOTTO, L. **Formação dos profissionais da educação infantil: um desafio para as políticas municipais**. In: ORSO, P. J., et. al (orgs). Educação e história regional: os desafios de sua reconstrução. Cascavel: Coluna do Saber, 2008.
- PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural**. 2ª Ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.
- STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. **História, memória e história da educação**. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. III: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.
- WEIDUSSCHADT, P.; FISCHER, B. T. D. **História Oral & Memória: aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes**. In: FERREIRA, M. O. V.; FISCHER, B. T. D.; PERES, L. M. V.. Memórias docentes: abordagens teórico-

Anais do 18º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação

26 a 28 de setembro de 2012

PUCRS - Porto Alegre - RS

metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2009.

NOS ARQUIVOS DA ESCOLA: AS LÍNGUAS VIVAS NO GINÁSIO FEMININO NOSSA SENHORA AUXILIADORA (1931-1961)

Marta Banducci Rahe
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
banduccirahe@uol.com.br

Resumo

Este trabalho, uma pesquisa documental, investiga o ensino das línguas vivas no Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora, instituição confessional para meninas, localizado em Campo Grande, sul do estado de Mato Grosso, tendo como referência temporal dois momentos importantes da história do ensino secundário no Brasil, as Reformas Francisco Campos, em 1931 e Capanema, em 1942, analisando os debates motivados por elas e o momento político vivido entre os anos de 1931 a 1961, com o objetivo de compreender os conflitos e tensões criados na definição de um currículo voltado para a elite urbana que se formou, principalmente, a partir da década de 1930, e também as razões que justificaram a manutenção das línguas estrangeiras na escola, entendendo-as como caracterizadoras de um ensino humanista ligado à cultura literária e à arte do bem falar e escrever.

Palavras-chave: história da educação; ensino secundário; línguas vivas.

Introdução

Herdeiro dos Colégios constituídos na Europa no século XVI, o Ensino Secundário mostrou-se, a princípio, como uma forma escolar tradicionalmente literária onde a predominância da cultura geral e o cultivo das humanidades representavam um traço de distinção para aqueles que o frequentavam. A ênfase dada ao ensino das línguas e literaturas clássicas e à retórica deixavam claras as intenções de um curso voltado a uma elite letrada que viria a ocupar cargos de destaque na administração tanto pública quanto privada.

Essa perspectiva humanista foi originária de um currículo para a formação dos futuros religiosos e tornou-se o programa oferecido aos filhos dos nobres, pautado nas aulas de gramática do latim, aulas de retórica e filosofia e se manteve assim até o século XIX, mesmo quando, segundo Anne-Marie Chartier (2005), ao analisar a escola francesa, já tinha perdido ou renegado a sua finalidade original.

Conforme a autora, isso se justifica em função de uma cultura validada pela instituição escolar, que estabelecia, no início, uma distinção entre cultura e incultura, fazendo parte da primeira os conhecimentos clássicos, literários e lingüísticos apresentados na cultura escrita que, diferente da oralidade, eram evidenciadores de saberes instituídos, legítimos e carregados de prestígio.

No Brasil colônia, a história do ensino secundário teve seu início nos seminários e colégios jesuítas, mas passou por um momento de descontinuidade, no século XVI, em função das reformas Pombalinas. Nesse período vieram as aulas régias ou avulsas que não tiveram grande alcance no Brasil. Somente no século XIX, surgiram os Liceus

provinciais, sendo os primeiros no Rio Grande do Norte e Bahia (SOUZA, 2008) e, em 1837, o Colégio Pedro II que transformou-se em referência nacional para esse nível de ensino.

Até os anos de 1930 o ensino secundário estava mais localizado nas capitais dos estados, com maior número de matrículas nas instituições privadas, uma vez que ainda eram poucos os ginásios públicos e tendo em sua maioria alunos do sexo masculino. Mesmo com as discussões em torno de um ensino mais científico, prático e útil, a cultura escolar se mantinha voltada a um currículo das humanidades.

Na década de 1920 as discussões em torno dos estudos científicos foram levadas à imprensa, aos periódicos ligados à área da educação, bem como aos congressos e fóruns. Para os educadores envolvidos nesses embates era preciso reavaliar as finalidades do ensino secundário, seu sentido, sua duração e suas avaliações, no intuito de atender às necessidades de uma sociedade moderna, que se transformava aos poucos em urbana e industrial, cujas características ficaram mais evidentes a partir de 1930 e cujos efeitos percebidos foram além da perspectiva econômica, trazendo também mudanças políticas e sociais.

Para Souza, os anos de 1930 a 1960 foram o período de redefinição e consolidação do ensino secundário no Brasil quando as Reformas Francisco Campos de 1931 e Capanema, em 1942, ambas durante o governo de Vargas, “ratificaram o projeto cultural de formação da juventude” (SOUZA, 2008, p.145) alicerçado na organicidade, racionalidade e uniformização.

Na pesquisa que venho desenvolvendo, pretendo investigar a (re)construção das práticas curriculares nas instituições de ensino secundário no sul do estado de Mato Grosso¹, mais detidamente naquilo que envolve as línguas vivas, denominação utilizada para as disciplinas de línguas estrangeiras modernas, no período de 1931 a 1971, procurando desvendar essas práticas nos objetos materiais encontrados nas escolas pesquisadas, buscando neles indícios das questões, objetivos e aspirações que envolveram esse nível de ensino, entendendo que os conflitos e as tensões criados na definição de um currículo escrito podem evidenciar os objetivos e processos de escolarização. Essa busca será feita nos documentos dos arquivos das escolas, nos objetos guardados, nas fotografias, nos livros de suas bibliotecas.

Julgo importante dizer que esta é uma pesquisa de doutorado que se encontra ainda em seu estágio inicial, onde estão sendo investigadas quatro instituições de ensino secundário², localizadas na cidade de Campo Grande que, no recorte temporal proposto, ainda pertencia ao estado de Mato Grosso, e hoje é a capital de Mato Grosso do Sul.

Nos arquivos de uma das escolas pesquisadas, o Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora³, instituição confessional para meninas, fundado em 1934, já foram

¹ Este trabalho é parte de um projeto maior CASADINHO/PROCAD, dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFMS e UFMG, que pretende analisar os processos de negociações que envolveram a construção do ensino secundário nas cidades no sul do estado de Mato Grosso, no século XX.

² A pesquisa, em andamento, analisará quatro instituições de ensino secundário localizados na cidade de Campo Grande, no sul do estado de Mato Grosso, uma instituição pública, duas instituições privadas confessionais, uma para meninas e outra para meninos, e uma instituição privada não confessional.

³ O Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora foi fundado em 1934. A instituição mantida pela Congregação das Irmãs Salesianas de Dom Bosco ou Filhas de Maria Auxiliadora já oferecia à população de Campo Grande o Curso Primário, desde 1926. Pelo Decreto n. 11.470, de 03/02/1943, passa a Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, oferecendo além dos cursos Primário e Comercial Básico e Secretariado

encontrados, dentre outros documentos, o Livro de Inspeção, de 1934 a 1940, com os termos de visita assinados pelo Inspetor Federal, o Livro com a Relação do Corpo Docente de 1934 a 1983 e o Livro com o Relatório pedindo a Fiscalização Permanente de 1937, que traz também o Regimento Interno da escola, uma das exigências para a inspeção permanente.

Sendo assim, acompanhando a visão de Goodson, é importante perceber que o currículo escrito justifica as intenções da escolarização e, ao ser analisado como fonte documental “constitui um dos melhores roteiros oficiais” (GOODSON, 2008, p.28) para se entender a estrutura institucionalizada da escolarização. Para ele, o currículo explicita as prioridades políticas, sociais e culturais, dessa forma, as lutas para sua definição e a história dos conflitos para a sua implantação são fundamentais quando se pretende estudar a escolarização.

Compreendê-lo como um processo social é perceber que há sempre uma seleção e uma hierarquização de saberes, implícitas ou explícitas que se estabelecem, não apenas de acordo com as épocas, o público escolar e as perspectivas pedagógicas, mas também envolvem “conflitos de interesses, relações de poder e elementos ideológicos” (FORQUIN, 1993, p.146).

Exemplo disso são as discussões ocorridas durante os séculos XIX e XX entre os defensores de uma cultura literária predominante para o ensino secundário e aqueles que eram mais favoráveis à cultura científica justificada pelas mudanças socioculturais e a tentativa de atualização da educação. Conforme Souza,

enquanto a cultura literária espelhava, a seu modo, os vínculos com uma longa tradição instituída, ou seja, a formação desinteressada de uma elite, a cultura científica apresentava-se como o vetor das mudanças e da modernidade. (SOUZA, 2008, p.96)

No que diz respeito às línguas estrangeiras, no final do século XIX e início do século XX, o latim ainda se mantinha como referência do caráter literário e civilizado da elite letrada, mas, nesse momento, as línguas modernas começavam a ser equiparadas às clássicas. O inglês, o francês e o alemão eram obrigatórios, assim como o grego.

Na República, começaram a ser traçados alguns objetivos para o ensino das disciplinas do secundário e, segundo o Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, tal decisão fora no intuito de que o ensino secundário tivesse conteúdo próprio e deixasse de ser apenas um curso preparatório para o ingresso ao ensino superior.

Dessa forma, na Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, a Lei Rivadávia, de 1911 deixou claro que os programas para esse nível deveriam apresentar um caráter prático e não apenas servir como um meio preparatório para as academias. Para as línguas estrangeiras modernas apareceu, pela primeira vez, a ideia de ensino prático, com exercícios sobre assuntos científicos, artísticos e históricos. Destacou-se também a intenção de se fazer com que os alunos, ao final do curso, fossem capazes de ler, escrever e falar o idioma estrangeiro.

(reconhecido em 1934), o Ensino Secundário abrangendo dois ciclos. Em 1937, segundo o Ofício n.02, de abril de 1937, o estabelecimento de ensino mantinha, além dos cursos já citados, o Propedêutico e o Curso Normal.

No início dos anos de 1920, iniciou-se um debate público sobre as finalidades e objetivos do ensino secundário, manifestaram-se Afrânio Peixoto, Alceu Amoroso Lima, a Liga Pedagógica, a Sociedade de Medicina e Cirurgia e a Academia Brasileira de Ciências (BRASIL, 1956). Afrânio Peixoto saiu em defesa de um ensino secundário moderno, voltado tanto à formação cultural geral quanto à especialização profissional, incluindo as línguas vivas, as ciências naturais, as ciências da sociedade, as literaturas e as belas-artes. Para Alceu Amoroso Lima o objetivo da reforma seria deixar os brasileiros mais americanos para que se formasse aqui a noção de povo e nação, nesse sentido, a criação da cadeira de Civilização Americana seria indispensável.

No governo de Artur Bernardes, Rocha Vaz, então ministro, promoveu a última reforma antes de 1930 que, seguida de longos debates sobre as finalidades do ensino, pretendeu promover uma ampla estruturação do sistema nacional de educação, atendendo o ensino primário, secundário e superior.

Quanto ao ensino secundário, não houve grandes mudanças segundo justificativas que aparecem na exposição de motivos,

A preconizada divisão em dois ciclos e a conseqüente bifurcação para melhor preparo das matérias mais recomendáveis a tal ou qual profissão, adotadas em alguns países, originam-se do pressuposto de que é preciso atender, desde cedo, sem perda de tempo, às variadas aptidões dos adolescentes. É um ponto que sofre crítica dos competentes. Diante dos males verificados, para operar desde logo, não podia ter a preocupação de tentar novidade sobre as quais se tenha de manifestar ainda a experiência. (BRASIL, 1954, p.253-254)

Ao criticar a organização do ensino secundário em ensino ginásial e preparatório conferindo a ele um caráter imediatista e de certa superficialidade, propôs o regime seriado considerando-o um prolongamento do ensino primário e com duração de seis anos. Aqueles que concluíssem esses seis anos, receberiam o grau de bacharéis em ciências e letras. Houve também a substituição dos exames parcelados pelos seriados. O Ministro explicitou os objetivos desse nível de ensino como preparo fundamental e geral para a vida independente da escolha profissional do estudante.

Dentre as questões debatidas sobre as mudanças do ensino secundário no sentido de adequá-lo à modernidade está a presença das línguas estrangeiras, em especial o latim, para alguns de interesse apenas aos eclesiásticos ou da área jurídica, portanto de pouca relevância para as necessidades de modernização do país, para outros um recurso indispensável para se aprender a língua portuguesa e sua literatura.

As discussões entre um currículo humanista ou científico que se tornaram mais evidentes a partir de 1920 ganharam maior relevância com as reformas Francisco Campos, em 1931 e Capanema, em 1942. Ambas vieram acompanhadas de um momento histórico de intensificação do processo de nacionalização do país.

A Reforma Capanema: um ensino secundário humanista ou científico?

Diferente das transformações econômicas mundiais em função da crise de 1929, o Brasil, embora sofresse com a queda nos preços do café e enfrentasse problemas na agricultura, apresentou entre os anos 1930 e 1945 crescimento da indústria, que produziu

reflexos políticos e sociais importantes, como o aumento considerável da população urbana e de trabalhadores não mais ligados às atividades agrícolas.

Nesse período, o governo, nas mãos de Getúlio Vargas, conseguiu manter abertos canais de discussões com a classe média e também com o Exército, e aproximando-se tanto dos países liberais quanto dos nazifascistas, segundo Del Priori e Venâncio “integrou a seu projeto político-econômico intelectuais descontentes e reformistas” (2010,p.257), unindo tanto grupos de instituições tecnológicas quanto os adeptos do Modernismo de 1920, cujo resultado foi a valorização da análise científica e a tentativa de explicar a sociedade brasileira com os olhos das ciências sociais.

Nesse cenário político, foi realizada a Reforma Francisco Campos que, no Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, discutiu os caminhos do ensino secundário organizando-o em dois segmentos, o ginásio e o complementar. Para o ginásio, o currículo foi organizado em torno das disciplinas de Português, Francês, Inglês, Alemão (facultativo), Latim, História da Civilização, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Física, Química, História Natural e Desenho e Canto Orfeônico, sendo este nível voltado para a formação geral, com 5 anos de duração. Os dois anos seguintes tinham um caráter de especialização e eram divididos em três cursos, o pré-jurídico, onde a única língua estrangeira ensinada era o latim, o pré-médico, complementar para as faculdades de medicina, odontologia e farmácia, onde se aprendia o inglês ou alemão, e o pré-politécnico, complementar para os cursos de engenharia e arquitetura. Nesse último, as línguas estrangeiras não aparecem no currículo.

Implementou definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória e a Inspeção Federal equiparando as instituições de ensino secundário ao Colégio Pedro II, nesse sentido seriam avaliadas tanto as instituições públicas quanto as privadas. Segundo o Decreto nº 19.850 de 14 de abril de 1931, para serem equiparadas, as instituições deveriam cumprir determinadas exigências como prédios adequados, material didático apropriado, professores inscritos no Registro de Professores, além do pagamento de uma cota de inspeção.

Em agosto de 1937, o Ginásio Feminino N.S. Auxiliadora enviou um requerimento ao Ministério da Educação e Saúde Pública, pedindo a fiscalização permanente. Em outubro do mesmo ano, foi enviado o Relatório com todos os requisitos necessários para a autorização dessa fiscalização contendo a organização administrativa do ginásio, o corpo docente, “constituído por professores registrados no Departamento Nacional de Ensino” (Regimento Interno), o Regulamento Interno com o Regime Escolar, as instalações discriminando os pavilhões, dentre eles os dormitórios, o Salão de Atos, a Capela, as salas destinadas aos instrumentos musicais, a Biblioteca Escolar, bem como o Gabinete de Física, o Laboratório de Química e o Museu de História Natural. É também destacado o mobiliário das salas de aula como carteiras, cátedras e armários.

A equiparação das instituições ao Colégio Pedro II já havia sido motivo de discussões no início do século XX pois, se por um lado atendia a vontade de se criar um novo panorama para o ensino secundário com a tentativa de uniformização, por outro caracterizava-o como ensino enciclopédico, altamente seletivo e de concepção preparatória.

Segundo o Inspetor Federal, no Relatório de Inspeção, de 27 de fevereiro de 1935, o Ginásio Feminino N.S. Auxiliadora procurava seguir os programas do Ministério da

Educação e Saúde Pública, “Presenciei os últimos preparativos para o início das aulas. Examinei os livros a serem adotados pelos professores das diferentes cadeiras. Quase todas seguem exatamente os programas emanados pelo Ministério da Educação e Saúde” (Relatório de Inspeção, 1935,p.11)

Em meio a debates e decisões envolvendo temas abordados pelos intelectuais do Movimento Escola Nova como o currículo escolar laico e não voltado à transmissão das culturas clássicas, articulação entre ensino primário e secundário, atenção aos alunos das classes médias que chegavam à escola, a Reforma Campos reafirmou as finalidades educativas do ensino secundário destacando as necessidades do mundo contemporâneo e percebendo a importância de conhecimentos ligados ao saber-fazer, onde procedimentos ou ações, evidenciados no ensino das ciências, participariam do desenvolvimento das capacidades exigidas para se formar o jovem capaz de atender aos diferentes setores da vida nacional.

Entretanto, manteve, na sua prática, o caráter elitista e de alta seletividade muito mais próximo das ideias dos conservadores que dos renovadores pois, não conseguiu romper com a formação propedêutica, voltada ao ensino superior. Prova disso foram as rígidas avaliações pelas quais os estudantes deveriam passar, contendo para cada disciplina, uma arguição mensal, uma prova parcial a cada dois meses e um exame final.

Nos documentos do Ginásio Feminino N.S. Auxiliadora encontram-se os boletins das alunas e relatórios das provas parciais e finais, com os pontos para cada disciplina, algumas apresentavam até 15 pontos, para Francês e Inglês são mencionados ditados, traduções, gramáticas.

Para Souza, essas avaliações eram utilizadas como “mecanismo de seleção e símbolo de excelência escolar” (2008, p.152). Nesse momento, as línguas vivas estrangeiras obrigatórias, o inglês e o francês, passaram a ter 17 horas/semanais e o latim, 6 horas/semanais. Para as línguas vivas, o Ministério da Educação e Saúde, de acordo com a Portaria de 30 de junho de 1931, recomendava o Método Direto Intuitivo⁴, cujas Instruções Metodológicas apontavam o objetivo cultural do ensino de línguas estrangeiras, e evidenciavam a intenção humanista do currículo. Segundo Chagas (1967), nesse período, o professor Carneiro Leão teve papel importante na definição das finalidades do ensino de língua estrangeira no secundário e também na difusão do Método Direto Intuitivo.

O objetivo e as finalidades foram explicitados nas Instruções mencionando que o ensino de outros idiomas “destina-se a revelar ao aluno, através do conhecimento linguístico, os fatos mais notáveis da civilização de outros povos.” (CHAGAS, 1967, p.11). É importante marcar essa experiência como a primeira tentativa de se atualizar os estudos das línguas modernas nas escolas.

O Ginásio Feminino N.S. Auxiliadora, como os demais estabelecimentos de Ensino Secundário do país, funcionava sob inspeção federal procurando seguir as disposições sobre as organizações desse nível de ensino, isso aparece nos documentos dos arquivos da instituição. No caso desta pesquisa, destaco os relacionados ao ensino das línguas

⁴O Método Direto Intuitivo foi apresentado por Wendt durante o Congresso Internacional de Línguas Vivas, em Leipzig, no ano de 1900 e propunha o uso do segundo idioma durante as aulas, tradução ocasional, gramática indutiva, leitura de prosa moderna, artigos de jornais, revistas e a redação como atividade escrita principal. (Chagas, 1967)

vivas, mais especificamente, a “Exposição dos métodos de ensino empregados no estabelecimento e os resultados obtidos”⁵, de dezembro de 1935. Segundo o documento,

Ensino Direto das Línguas: Pelo que tenho notado em minhas visitas no Ginásio Feminino N.S. Auxiliadora, procuram os professores dar o caráter possível, não somente no ensino de Português, como também no de Inglês e Francês. Embora sejam brasileiros os professores, eles exigem na aula o idioma respectivo. O ensino é aqui agradável: eliminam toda a parte meramente teórica e fastidiosa para se aplicar aos casos mais comuns e necessários. (Relatório de Inspeção, dezembro de 1935)

No Relatório de Inspeção do Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora, de 1934, o Inspetor Federal menciona as aulas de Francês e a adoção do método recomendado “Assistindo a uma aula de Francês, no Ginásio Feminino N. S. Auxiliadora, verifiquei que a professora adota o método direto com grande proveito das alunas”(Relatório de Inspeção, de 28 de agosto de 1934, p.03)

Em outra observação, o mesmo inspetor relata, “Muito apreciei as ilustrações das aulas de francês feitas pelas próprias alunas. No percurso das lições, nas páginas do livro adotado, um método atraente e intuitivo” (Relatório de Inspeção, de 26 de outubro de 1935, p.23)

Em 1937, o Ginásio Feminino N.S. Auxiliadora pede a fiscalização permanente e ressalta na “Exposição geral dos métodos empregados no ensino de línguas vivas” as práticas que permeavam as aulas de idiomas.

Procuram os professores dar o caráter mais prático possível, não somente no ensino do Português, como também ao do Inglês e Francês. Pela conversação, como também pela leitura, descobrem e corrigem os erros gramaticais, fazem deles assunto da sua explicação ocasional. Entretanto não descuidam a gramática, pois ela só seria inútil numa sociedade onde todos falassem pela mesma forma e não houvesse nenhuma infração a um processo virtualmente estabelecido. (Relatório de dezembro de 1937)

A necessidade de se formar os profissionais para o ensino secundário fez com que o Ministério de Francisco Campos pensasse na sistematização das universidades e o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, dispôs sobre a organização técnica e administrativa dessas instituições. Foi, então, instituída a Faculdade de Filosofia, sendo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil as primeiras a oferecerem esses cursos. Os professores de línguas estrangeiras eram formados nas modalidades escolhidas entre: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-germânicas.

O ensino secundário na Reforma Campos possibilitou a padronização do currículo e do regime didático das escolas e pretendeu um equilíbrio entre os conhecimentos literários e os científicos, seguindo a pedagogia moderna e atendendo as propostas liberais e renovadoras da educação. Entretanto, o preparo para o ingresso no ensino superior, apesar das mudanças ocorridas nesse período, ainda se mostrava como a principal finalidade desse nível de ensino, onde os cursos técnicos eram desvalorizados

⁵ Livro : Relatório - Serviço de Inspeção - correspondências expedidas - Ginásio (1935)

diante do prestígio dado aos cursos acadêmicos e a escola secundária propedêutica mostrava-se como um instrumento não só de qualificação, mas também de ascensão social.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário e a ratificação de uma educação humanista

Segundo Anne-Marie Chartier, a cultura escolar apresentada pelos saberes impostos pelos programas e projetos educacionais, pelos materiais didáticos, pelas avaliações, pelas tradições de ensino é parte das prescrições estratégicas e da racionalidade discursiva e, sendo uma “representação instituída” (2005, p.25) é um objeto de lutas e negociações onde,

A cada geração, corporações, grupos de interesse, militantes e especialistas discutem para fazer prevalecer seu ponto de vista, impor seus objetivos ou seus saberes disciplinares. Outros querem manter seus privilégios ou fazer reconhecer seus direitos. (CHARTIER, 2005, p.25)

Dessa forma, as discussões sobre os estudos clássicos ou científicos ocorridos ao longo dos anos de 1930, mostraram que o país passava por um período de redefinições do papel do ensino secundário. Houve a tentativa de se estabelecer um Plano Nacional de Ensino que não se efetivou e o Ministério da Educação e Saúde, promoveu, então, entre os anos de 1942 e 1946 reformas que se constituíram nas Leis Orgânicas do Ensino, Decreto-lei nº4.073, de 30/01/1942.

Para o secundário, a Reforma Capanema de 1942, instituiu a lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-lei nº 4.244, de 9/4/1942, expondo seus propósitos de ênfase aos estudos das humanidades e concretização do processo de nacionalização do ensino, cujo objetivo seria “formar uma nação unida em torno de uma identidade única” (PICANÇO, 2003, p.262), dotando a escola de um papel de construtora da identidade nacional auxiliando na manutenção do projeto político do governo Vargas.

As escolhas das línguas que se tornariam disciplinas evidenciaram os interesses políticos e sociais do governo em relação ao ensino secundário. Na Reforma Capanema, a língua portuguesa, por exemplo, adquiriu maior relevância sendo ensinada nos dois ciclos, o ginásial, com duração de 4 anos e no segundo ciclo dividido em clássico ou científico, de 3 anos. Saber ler, escrever e falar corretamente a língua nacional seria dotar-se de um capital cultural e também de valores simbólicos e civilizatórios muito propagados nesse momento da história brasileira.

Considerar, tal qual Forquin (1993), que os conteúdos escolares possuem valores que vão além do saber estrito leva a perceber como a língua portuguesa ensinada nas escolas secundárias carregava também o objetivo político de promover a identidade e integração nacional. Segundo Souza (2008), era recomendado que os alunos do curso ginásial tivessem livros de leitura, uma gramática e um dicionário, onde o conhecimento da língua seria pautado no ensino do vocabulário, na ortografia, e nas formas corretas obtidas através da leitura de textos em sua maioria literários.

Na relação dos livros didáticos do Colégio N.S.Auxiliadora, ano de 1945, aparecem para a disciplina de Português o Compêndio de Língua Portuguesa de Artur de Almeida

Torres e Nossa Linguagem (para leitura) de Arlindo Drumond Costa, a Gramática Histórica (Apontamentos do professor), para o Latim, Elementos da Língua Latina de Napoleão de Almeida e Gramática Latina de João Ravizza, para o Inglês, English (2nd grade e 4th grade) de Isabel Junqueira Schmidt e Spoken and Written -2nd year de Belisário dos Santos, para o Francês a coleção de Luise Jaquier e Munzinger, Première, 2ème, 3ème Année de Français.

A tendência humanista desse período, fez com que o latim voltasse para os quatro anos do ginásio, uma das justificativas seria o foco no processo de nacionalização e no ensino da língua materna, como principal idioma ensinado nas escolas.

No livro que traz a relação do corpo docente do Ginásio Feminino N.S. Auxiliadora e depois Colégio N.S. Auxiliadora, de 1934 a 1983, o Latim aparece somente em 1938, nas 4ª e 5ª séries, o Francês nas cinco séries e o Inglês da 2ª a 5ª séries. Após a Reforma Capanema, o Latim, assim como o Francês, começa a ser ensinado nas quatro séries e o Inglês da 2ª à 4ª série.

Enquanto o alemão era retirado do currículo, o espanhol entrava em cena nos programas do curso científico e clássico, por ser a língua falada por quase todos os países americanos, de acordo com Capanema. Na Exposição de Motivos que acompanhou o projeto de sua reforma, o Ministro justificou a presença do latim por ser seu estudo base das culturas ocidentais e alicerce para o estudo da língua nacional uma vez que, “sem o latim, especialmente o conhecimento da língua nacional, por mais ilustração que tenha, será sempre um saber marcado de insegurança e lacunas, e como que envolto em uma certa obscuridade” (CHAGAS, 1967,p.116).

Para as línguas vivas modernas exemplificou com o ensino de pelo menos duas línguas estrangeiras no ensino secundário das nações “cultas” e por vezes três, quando a língua nacional “não constitui um instrumento de grandes recursos culturais” (CHAGAS, 1967, p. 116), considerando ser este último o caso do Brasil, propôs o francês e o inglês pela importância desses idiomas na cultura universal e pelos vínculos que aproximavam nosso país da França, Inglaterra e também Estados Unidos.

O espanhol foi incluído por ser, primeiramente, uma língua cultural e bibliograficamente relevante, com autores como Cervantes, Becker e Lope de Veja (PICANÇO, 2002), além disso, de acordo com os Motivos de Capanema, o ensino desse idioma seria “um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do Continente”. (CHAGAS, 1967, p.116)

A partir de 1944, o Colégio N.S. Auxiliadora iniciou o curso Colegial e o Espanhol aparece, então, como idioma estrangeiro ensinado no 1º ano. (Relação do corpo docente - 1934 a 1983)

Assim como havia sido aconselhado o Método Direto para o ensino do idioma estrangeiro pela Reforma Campos, na gestão do ministro Capanema, as Instruções Metodológicas sugeriram a manutenção do método vigente, porém, as indicações de seu uso ficaram muito mais próximas do Método Científico⁶ estabelecendo objetivos instrumentais, educativos e culturais para seu ensino.

Na verdade, na Europa, desde a segunda década de 1900, havia uma busca de um caráter mais científico para se ensinar a língua estrangeira, na França, Inglaterra e

⁶ As instruções para a aplicação do Método Científico foram publicadas em 1935, no livro “ O ensino científico das línguas modernas” de autoria de Maria Junqueira Schmidt.

Alemanha trabalhos vinham sendo publicados propondo um enfoque científico para essa área, uma vez que as outras áreas como a linguagem, geografia, história, aritmética e geometria e as ciências naturais já procuravam, desde o final do século XIX, desenvolver propostas analíticas para as suas atividades pedagógicas.

Nos Estados Unidos e Canadá foi, então, feita uma pesquisa bastante abrangente denominada *Modern Foreign Languages Study*, durante os anos de 1924 a 1927, que resultou em 19 volumes publicados de 1927 a 1932, com propostas para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas, dentre elas, discussões sobre a formação de professores, a influência do ensino de línguas estrangeiras no estudo da língua vernácula, determinação objetiva de vocabulário e de expressões idiomáticas no francês, inglês e espanhol, aplicação de testes pedagógicos e psicológicos no ensino de línguas estrangeiras e pesquisas de laboratório sobre a importância da leitura. (CHAGAS, 1967).

Para as escolas brasileiras, as Instruções preconizavam exercícios que conduzissem a uma “repetição inteligente e proveitosa da matéria lecionada” (CHAGAS, 1967, p.118). Para as aulas de fonética surgiram os discos, para o ensino do vocabulário, todo o tipo de material que pudesse levar à associação entre o signo e significante, para isso os professores deveriam utilizar lápis e giz coloridos, livros com capas coloridas, cadernos, caixas de papelão imitando relógios entre outros artefatos materiais. Num momento posterior, foram incluídos os quadros-murais, as fichas com pequenas histórias, discos com canções populares, fábulas. Quanto ao francês, as sugestões eram fábulas de La Fontaine e canções dos contos de Perrault. Foi recomendada a instalação de uma pequena biblioteca nas salas de aula com obras referentes aos séculos XVIII, XIX e XX.

Enquanto nos documentos oficiais as mudanças apareciam com clareza no sentido de acompanhar os pensamentos pedagógicos renovadores que ocorriam na Europa e nos Estados Unidos, na prática cotidiana da escola não foi possível perceber tal refinamento. Para Souza (2008), a organização dos programas do ensino secundário, a ampliação dos conteúdos selecionados para as diferentes disciplinas, o sistema rigoroso de avaliação inviabilizaram a utilização das metodologias mais modernas. Sendo assim, em 1951, foi estabelecido um programa mínimo para o ensino secundário sem alterar as finalidades e a organização do currículo desse nível.

A adoção do Método Científico seguindo os objetivos instrumentais, educativos e culturais para o ensino de idiomas estrangeiros, foi exposta na Portaria Ministerial 114, de 29 de janeiro de 1943. Embora as recomendações oficiais fossem claras, o que se verificou nas salas de aula foi uma prática voltada à leitura de textos simplificados.

Considerações Finais

Neste estudo, foi possível perceber que as decisões tomadas em relação ao currículo escolar e à escolha das disciplinas que o compõem não são isoladas, muito menos neutras, elas incorporam as mudanças e os impactos políticos, econômicos, sociais e culturais da sociedade. No entanto, tais disciplinas, presentes na escola de forma prescritiva, vão de encontro a um cotidiano escolar cujas mudanças são mais lentas e muitas vezes nem chegam a ser apropriadas por seus agentes.

No caso das línguas estrangeiras, houve tentativas de se desenvolver o Método Direto Intuitivo, recomendado pela Portaria de 30/06/1931, ou o Método Científico, exposto pela Portaria Ministerial 114, de 29/01/1943. O primeiro aparece mais de uma

vez nos documentos do Ginásio Feminino N.S. Auxiliadora. Segundo o Art 17 , parágrafo 1º, do regime Escolar de 1936, "serão praticadas aulas de línguas vivas, por meio de conversação e correspondência". No entanto, as listas de pontos para as provas, demonstram as opções por ditado, tradução, versão e gramática, indicando poucas alterações nas práticas cotidianas na sala de aula e a manutenção da leitura e tradução de textos.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - INEP*. Rio de Janeiro, 1957. 268p.
- CHAGAS, V.C. *Didática especial das línguas modernas*. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967, p.53-121.
- CHARTIER, Anne-Marie. Escolas, culturas e saberes. In: Xavier, L.N. *et al. Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p. 9-28.
- DEL-PRIORI, M; VENANCIO, R. *Uma breve história do Brasil*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010. 319p.
- FORQUIN, J.C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradutora Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 144-173.
- GOODSON, I.F. *Currículo: teoria e história*. Tradutor Atílio Brunetta. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 139p.
- PICANÇO, D.C.de L. História, memória e ensino de espanhol (1942-1990). In: SOUZA, R.F. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário*. Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira. São Paulo: Cortez, 2008. 319p.

Documentos analisados - Arquivos do Ginásio Feminino N.S. Auxiliadora

- Livro de Inspeção do Ginásio Feminino N.S. Auxiliadora - Termos de visita -Inspeção de 1934 a 1940.
- Livro de Relação do Corpo Decente -1934 a 1983.
- Livro com o Relatório para a Fiscalização Permanente - de 10 de outubro de 1937.
- Correspondências - Expedições do Ginásio. Inspeção de 1934 e 1935.
- Livro com o Regimento Interno de 1936.

O COLÉGIO SÃO CARLOS E A PRESENÇA DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DE SÃO CARLOS BORROMEIO EM CAXIAS DOSUL, RS (1936 - 1971)

Valéria Alves Paz
Universidade de Caxias do Sul
valpaz1501@gmail.com

Terciane Ângela Luchese
Universidade de Caxias do Sul
terci@terra.com.br

Resumo

O presente artigo apresenta o resultado parciais de pesquisa de mestrado: “Historia do Colégio São Carlos: Caxias do Sul, RS (1936 - 1971)”. O objetivo da pesquisa é realizar uma narrativa da história do Colégio São Carlos, nos anos de 1936 a 1971, através das culturas escolares, assim podendo contemplar o cotidiano, os sujeitos escolares, as práticas, os espaços e os tempos vividos. Baseada nos pressupostos da História Cultural, a metodologia utilizada é da análise documental, especialmente dos documentos constantes no acervo da escola. Neste texto, são apresentadas considerações importantes sobre o município, a relação entre a Igreja e a educação na cidade e processo de fundação dessa Congregação e a atividade educacional.

Palavras-chave: instituição escolar, congregação católica, memória.

Considerações Iniciais

O presente estudo tem como propósito apresentar resultados parciais de uma pesquisa em andamento desenvolvida como proposta de dissertação de mestrado em educação. Essa pesquisa tem como objetivo compreender o processo de construção histórica do Colégio São Carlos.

Essa instituição de ensino foi criada pela congregação das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo - Scalabrinianas em 1936 com o jardim da Infância e curso primário, atendendo inicialmente, 160 alunos. Já em 1940, criava-se a Escola Técnica de Comércio (seção feminina), anexo ao Colégio Nossa Senhora do Carmo, tornando-se independente em 1952, iniciando com 18 alunas matriculadas. Em 1945, o Colégio São Carlos passou a categoria de Ginásio, através da Portaria nº 481, de 10 de agosto de 1946, do Ministério da Educação e Saúde, obtendo reconhecimento, sob o regime de inspeção preliminar, de Ginásio São Carlos de Caxias do Sul.

Portanto o recorte temporal da pesquisa dessa instituição abrange desde sua a fundação até o ano de 1971, quando a escola passou a atender crianças e jovens de ambos os sexos. Pretendo pesquisar e narrar esta história pautada nos referenciais da História Cultural. Nesse sentido, como refere Pesavento:

Se estamos em busca de retratar uma postura e uma intenção partilhada de traduzir o mundo a partir da cultura é preciso descobrir os fios, tecer a trama geral deste modo de fazer história, prestar atenção em elementos recorrentes e, talvez, relevar as diferenças entre os autores, o que sem dúvida é um risco. (PESAVENTO, 2003, p.17)

Atentando para os novos referenciais, interpretando de maneira menos homogeneizante o universo da escola, desenvolvendo uma visão mais ampla em relação às práticas escolares através da valorização das ações cotidianas, dos profissionais, de sua trajetória, além de questões de gênero, raça e diferenças culturais, o presente texto apresenta considerações importantes sobre o município de Caxias do Sul, a relação entre a Igreja e a educação na cidade e processo de fundação dessa Congregação e sua atividade educacional.

Cenário histórico do município de Caxias do Sul

No início do século XIX com a expansão do capitalismo no Brasil inicia-se o processo de imigração como força de trabalho. Segundo Silva (1995) o Brasil inseriu-se nesse contexto, onde se deslocaria grande parte da população europeia, que passava por um período de crise econômica, tornando o Rio Grande do Sul uma das províncias do Estado Republicano a receber grande parte destes imigrantes.

Durante os anos que as províncias estiveram em estado de guerra a colonização não avançou, mas com a pacificação retoma-se o processo de colonização. No ano de 1878 uma das três colônias instaladas na serra do Rio Grande do Sul, Caxias do Sul, recebe o projeto norteador de ocupação definitiva. Neste mesmo ano já se contabilizava cerca de 800 famílias, a maioria desta população era de praticantes do catolicismo.¹

Nascimento (2009) ressalta que, em 1885 a população contava com mais de 7200 pessoas. Nota-se que em pouco mais de uma década houve um importante desenvolvimento da cidade, através de criação de varias oficinas (ferreiro, latoeiro, relojoeiro, carpinteiro, barbeiro, sapateiro, entre outras), 01 fabrica de cerveja, 73 moinhos, 04 escolas com professores oriundos da Europa, 01 capela, 02 farmácias e 02 médicos práticos, perfazendo assim a produção e comercialização de seus próprios produtos de consumo e serviços.

Durante esse período não havia eleições para os cargos administrativos da então modesta cidade, mesmo com um número elevado de habitantes, funções estas designadas a funcionários públicos eleitos pelo governo provincial. A situação política era confusa, pois a direção administrativa municipal era constituída por um grupo de revoltosos fieis as idéias do Presidente Julio de Castilhos.

A situação de instabilidade política local manteve-se até o ano de 1902, quando Campos Junior foi retirado da Intendência pelo Partido Republicano Rio-Grandense (PRR)² estadual, assumindo seu vice, Vicente Rôvea, imigrante italiano até o ano de

¹ NASCIMENTO, Roberto Reveline Fogaça. A formação urbana de Caxias do Sul, RS: Educs, 2009.p.17.

² O PRR “dirigiu a organização da República no Rio Grande do Sul, com a implantação da ditadura científica positivista”. (ALBECHE, 1997, p. 7). Importante lembrar que o PRR serviu-se do pensamento de Augusto Comte para embasar e validar um discurso autoritário e moralizador. O de Julio de Castilho e do PRR seria identificados “como únicos guardiões da Ordem e Progresso, sustentando a idéia de que somente a elite esclarecida seria capaz de conduzir o estabelecimento da ordem republicana, representando e dirigindo os interesses de todos os indivíduos da Sociedade”. (BERGOZZA, 2010, p. 39)

1924. Somente a partir de 1922 o estado volta seus olhares para a região do colono italiano, porém na campanha eleitoral para presidente da província, desse ano, a disputa exaltou os ânimos dos colonos, mesmo possuindo vínculos com o PRR. (RELA, 2004, p. 44)

Passados dois anos, em 1924 a campanha eleitoral municipal elege através de Borges de Medeiros e PRR local, um candidato italiano ao governo municipal, promovendo a primeira e efetiva experiência italiana de poder local, visto que a sociedade encontrava-se essencialmente romanizada e europeizada, a ponto de incluir, além dos membros da sociedade civil já preparados, membros da própria hierarquia eclesiástica.

Em 1928 com o fim dos borgistas no poder e a promoção de Getúlio Vargas e João Neves no governo do estado, fez com que houvesse uma grande repercussão com o desenvolvimento de Caxias do Sul, pois a relação entre comerciantes e o governo foram de grande valia para que isso acontecesse, na ótica das classes empresariais, eles precisavam confirmar a sua trajetória na busca de mercado nacional para seus produtos. (MACHADO, 2001).

Sabendo que na década de 30 houve o fim da primeira república no qual Getúlio Vargas através de nova eleição assume o Governo. Neste período Caxias do Sul desempenhou perante [...] “os empresários que emprestaram todo o apoio às forças Getulistas, inclusive através do fornecimento de gêneros alimentícios e artigos de vestuários para o combate de suas famílias.” (MACHADO, 2001, p. 259)

Pois nessa época o estado do Rio Grande do Sul estava enfrentando uma crise política, [...] “devido ao partidarismo profundamente instaurado nas instâncias administrativas estaduais”³, quem participou para que essa crise pudesse se estabelecer o estadonovista fora a elite principalmente os da Cidade de Caxias do Sul. O Estado Novo entrou em vigor no Rio Grande do Sul antes mesmo de funcionar em todo o país, que ocorreu no ano de 1937.

à instalação do Estado Novo, o País sofreu uma série de transformações políticas e econômicas que afetaram diretamente a nação. Essas alterações, tanto no modelo econômico como na gestão política, abalaram estruturalmente algumas instituições que se apresentavam como alicerce da sociedade brasileira. (VECCHIA, 1998, p. 149)

³ DISSERTAÇÃO: Tomazoni, Mário Alberto. *Álbuns da cidade de Caxias (1935 - 1947): as reformas urbanas fotografadas*. Porto Alegre, 2011, pág. 26.



Figura 1- Vista da Praça Dante Alighieri com manifestação em apoio ao Estado Novo, 1937.

Fonte: Autoria da imagem não identificada. Coleção Família Saldanha. Código original: SAL 005. Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJA) disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=21221&p=0> acesso em: 20-07-2012

Podemos observar na figura 1, que Caxias do Sul houve uma manifestação de apoio ao golpe do Governo de Vargas, vê-se nas escadarias Catedral Diocesana, um faixa com os seguintes dizeres: “Os caxienses saúdam no Estado Novo a Extinção dos Extremismos”, e como pode ser observado a um número significativo de população nesse local principalmente na escadaria. Além da disposição de outras pessoas no centro da praça e com presença de militares entre eles todos posicionados de frente para a Catedral, vendo que essa população estava sendo mais representada pelo gênero masculino e era de pouca representação do gênero feminino, pois nessa época as manifestações políticas eram exclusivamente exercidas pelo homem. Não podendo deixar de destacar que além de todos esses contextos que pode ser observado ainda um grande aspecto marca essa imagem é que nesse momento também está sobrevoando essa manifestação uma aeronave. Mostra como o nacionalismo estava se fortificando frente à população, mas ainda como já foi comentado com uma grande exclusão das mulheres nas manifestações.

Com toda essa realidade que o estado estava passando pós revolução de 30 ele ainda estava fazendo uma campanha referente a nacionalismo principalmente nas áreas de imigração italiana e alemã, pois como a cidade de Caxias do Sul fora uma cidade que [...] “revelou uma atitude dúbia mantida pelo prefeito, agradando a nacionalistas e a grupos imigrantes com fortes laços com a Itália fascista.”⁴

⁴ DISSERTAÇÃO: Tomazoni, Mário Alberto. *Álbuns da cidade de Caxias (1935 -1947): as reformas urbanas fotografadas*. Porto Alegre, 2011, pág. 26.

Através de todo esse ocorrido na revolução de trinta, em Caxias do Sul entre os anos 30 e 40, segundo Machado (2000) houve uma harmonia entre o poder público municipal e as lideranças empresariais, devolvendo aos poucos o perfil industrial da cidade, que ao decorrer desse processo nos anos 50 a liderança que era mantida pelo comércio passa a ser submetido pelo setor industrial. Durante o desenvolvimento dessas industriais tradicionais começaram aparecer as mais dinâmicas que começam a se fortalecer a partir dos anos 60-70. (HEREDIA, 1993)

Na década 30 ainda podemos destacar um fato muito importante em relação a sociedade, mesmo com todos esse acontecimentos a evolução da mulher [...] ficava restrita as atividades domésticas,” pois cabia a ela um papel subordinado, ainda pouco reconhecido, elas eram a “**matriz reprodutora**” fato este visto como necessário para aumentar o número de familiares disponíveis para o trabalho, também responsabilidade de educar a prole, dar instrução religiosa inicial e desempenhar funções sociais importantes, [...] teoricamente por que na prática trabalhavam no “negócio” do marido, atendendo atrás de balcão, fazendo pequenos concertos, costurando, [...] lavadeiras, passeadeiras ou banqueteiras.”⁵

Com toda essa infra-estrutura ocorrida no final da década de 30 e início da década de 40, não podemos deixar de destacar o investimento na área da saúde, com a inauguração do Hospital Nossa Senhora do Pompéia, em 24 de dezembro de 1940, e na área da educação com abertura de algumas escolas particulares, municipais e estaduais, pois “o ensino era muito precário, [...] muitas vezes na própria residência.”⁶

Não podendo deixar de complementar que antes dessa década já havia na cidade algumas escolas particulares dirigida por religiosos, pois eram mais procuradas pelos colonos em relação a suas culturas, principalmente porque mantinham a língua estrangeira. Com toda essa realidade na década de 30 essa escola entre outras que surgiram na cidade, mesmo com toda a questão do projeto nacionalista ainda mantinha muito forte em seu currículo a língua estrangeira. Assim proporcionando o desenvolvimento de novas instituições na cidade com propósitos em relação à educação feminina e pela expansão da área urbana da cidade.

Um dos grandes envolvidos na educação da região foi à igreja católica, comenta Roque (2010), desde os primórdios da colonização italiana na cidade, eles vêm acompanhando os imigrantes e suas famílias também no aspecto socioeconômico. No subtítulo a seguir esquadrinho um pouco desta relação na cidade de Caxias do Sul.

Relação entre a Igreja e Educação em Caxias do Sul

O ensino religioso desempenhou um grande papel para a educação da elite, educando uma grande parte de nossa população principalmente de membros políticos, que fizeram história no decorrer do desenvolvimento sócio político da cidade. Bergozza (2010) comenta que a educação formal no século XX, em Caxias do Sul, estavam ligadas as ações da Igreja Católica.

⁵ MACHADO, Maria Abel. *Construindo uma cidade: história de Caxias do Sul*. Caxias do Sul, Maneco Livraria & Editora, 2001, p. 274.

⁶ MACHADO, Maria Abel. *Construindo uma cidade: história de Caxias do Sul*. Caxias do Sul, Maneco Livraria & Editora, 2001, p.283.

Portanto, educar significava para igreja, transpor montanhas, criar, fundar e espalhar escolas, institutos e universidades ao lado de cada capela ou matriz, nos mais variados ramos do saber. Desse modo a igreja deveria ser a mestra suprema da missão educativa, segura independente, inviolável, inquestionável e confiável, onde todas as ações humanas estariam submetidas ao juízo e ao poder da igreja.

Geralmente esses educandários funcionavam como um sistema de internato para os jovens, havendo uma divisão de gêneros, em que o sexo masculino ficava com os padres, e o feminino, com as freiras, não havendo dessa maneira uma educação mista, mas diferenciada entre eles (DALLABRIDA, 2005); cada escola determinava seu currículo. Durante essa realidade, pode-se verificar que o Estado não abriu escola para todos, promovendo com isso o aumento de escolas confessionais.

Conforme Bergozza (2010) esse tipo de educação realizada por instituições educativas confessionais católicas na cidade de Caxias do Sul deu-se no início 1900. Essas escolas confessionais deram origem a vários colégios por meio das congregações religiosas.

Podemos observar que na trajetória das escolas organizadas em Caxias do Sul em relação a colégios religiosos, a pioneira foi a da Congregação das Irmãs São José especificamente para moças, como as vimos era de origem francesa, porém a nossa região tinha um grande número de imigrantes italianos, somente no ano de 1936 foi instalada uma escola de origem italiana para o público feminino, pela Congregação das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo Scalabrinianas.

O Colégio São Carlos, hoje, situado à Rua Sinimbu, 2553, em Caxias do Sul, RS, pertence à Sociedade Educadora São Carlos, com sede e Foro na cidade e registrada no Conselho Nacional de Serviço Social, sob o número 58870/62 (HISTÓRICO DO COLÉGIO SÃO CARLOS, 1995). Essa instituição de ensino privado mantida pelas Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo Scalabrinianas iniciou suas atividades em 1936 com o Jardim da Infância e curso primário com o número de 160 alunos. Nesse período as irmãs para repousarem à noite, tinham que transformar uma sala de aula em dormitório. A educação utilizada por elas era evangélica-libertadora a exemplo e inspiração do pensamento e obra de nosso insigne fundador, Dom João Batista Scalabrini, decidindo por uma opção consciente de vida, de convivência com diferentes, de respeito e seriedade, de competência e dedicação.

Dentro de suas limitações, já em 1940 criava-se a Escola Técnica de Comércio (seção feminina), iniciou com 18 alunas matriculadas, anexo ao Colégio Nossa Senhora do Carmo, do qual se tornou independente em 1952.

Em 1945, o Colégio São Carlos foi passado a categoria de Ginásio, tendo direito da matrícula das quatro séries ginasiais, passou pela fiscalização federal antes de receber o título, quem realizou a inspeção foi o Dr. Marcos Ribeiro, no mesmo dia, 02 de dezembro, do corrente ano, a Irmã Jacomina Veronese recebia da Divisão do Ensino Secundário o ofício da regulação. A Portaria número 481, de 10 de agosto de 1946, do Ministério da Educação e Saúde, concedeu reconhecimento sob o regime de inspeção preliminar ao Ginásio São Carlos de Caxias do Sul. Contudo somente em 1972, com a reforma educacional promovido pelo governo federal, o estabelecimento ampliou sua atuação criando os cursos de técnico em contabilidade, auxiliar de escritório e magistério. Através

de suas práticas educativas continua desenvolvendo seu trabalho na comunidade Caxiense até os dias atuais.

A congregação das irmãs Missionárias de São Carlos foi fundamental para complementar a missão dos Padres Scalabrinianos onde tudo inicia, tornando-se necessário à presença feminina já que João Batista Scalabrini iniciou seu projeto sócio pastoral em favor dos italianos imigrantes na América.

As condições históricas que marcam o processo fundacional da Congregação das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo repetem as constantes que tem caracterizado a história da maioria da congregação religiosas femininas surgidas entre o século XVII e XIX. Nesse espaço de tempo foi comum a dupla participação de um homem e de uma mulher, na fundação de novos institutos religiosos femininos.” (SIGNOR, 1894, pág. 188)

Elas tinham como uma grande finalidade trabalhar o carisma fosse migrante de qualquer nacionalidade.

Não podendo deixar de complementar com todo esse processo que estava ocorrendo qual a finalidade que junto com o desenvolvimento da educação na cidade tinha um propósito que era seguir o objetivo da expansão industrial principalmente com a educação feminina disponibilizando-as para uma nova etapa da história que estava para iniciar com uma realidade que a mulher iria começar a dividir suas atividades com o homem, principalmente nas empresas, necessitando assim de um investimento em sua educação, porém mantendo ainda seus princípios religiosos.

A Congregação Missionária de São Carlos Borromeo - Scalabrinianas ao Colégio São Carlos

A Congregação das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo Scalabrinianas foi fundada em Piacenza, Itália, em 25 de outubro de 1895, pelo bispo Dom João Scalabrini. No final do século XIX e limiar do século XX, a população em massa migrava para a América (o novo Mundo), à qual se dirigiam em busca de melhores condições de vida, do sonho de fazer “fortuna”, pois a Itália não lhes oferecia futuro naquela época, devido às dificuldades que vinham enfrentando, principalmente os camponeses, ocasionadas pela industrialização, que causou a migração para a cidade, gerando a ausência de mão de obra especializada e, conseqüentemente, o desemprego.

A Congregação das Irmãs foi fundada para atuar desde o início na educação, na catequese e na parte assistencial à saúde em favor dos imigrantes. As quatro primeiras Irmãs que aqui chegaram foram: Carolina Marchetti⁷, Assunta Marchetti, Maria Franceschini e Angela Larim.

A primeira missão das Irmãs ocorreu em São Paulo, com crianças recolhidas no Orfanato São Cristóvão Colombo, que atendia meninos e meninas separadamente; a seção masculina localizava-se na Vila Ipiranga e a feminina, em Vila Prudente. Essas crianças provinham de tristes lares como, por exemplo, de jovens famílias que durante a viagem a mãe vinha a falecer, ou de pais que trabalhavam em fazendas e adquiriam

⁷ Carolina Marchetti, 46 anos, mãe do Padre Marchetti e da Madre Assunta Marchetti, Viareggio- Lucca - Italia.

alguma doença e também a falecendo, pois a assistência médica naquela época era escassa.

Durante a trajetória de vida no orfanato, algumas jovens, durante sua educação na instituição, uniam-se às Irmãs, e, após passarem um período formativo, integravam a congregação. Com o passar dos anos, ao lado do orfanato, foram surgindo escolas e hospitais, onde as Irmãs dedicaram-se desde os primórdios da congregação.

As Irmãs chegaram ao Rio Grande do Sul em 1915, vieram de Santos a Porto Alegre de navio. Dali, até a zona colonial no alto da serra, seguiram de trem e depois foram de charrete até Bento Gonçalves. As Pioneiras do Rio Grande do Sul foram: Lucia Gorlin, Borromea Ferrarese, Josefina Oricchio, Maria de Lurdes Martins e Joana de Camargo, em uma escola de Bento Gonçalves.

Segundo o Jornal Correio do Povo (2003), somente após 12 anos foi fundada a Província Imaculada Conceição, das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo Scalabrinianas, com sede em Caxias do Sul. Esse noviciado foi solicitado a Dom João Becker, arcebispo de Porto Alegre, um ano após a chegada das Irmãs à região Sul, pela Madre Assunta Marchetti, onde somente em 16 de janeiro de 1927 ocorreu a liberação da abertura do noviciado.

Iniciaram a educação de crianças na cidade a partir do ano de 1936 como educadoras em um modesto prédio no Bairro São Pelegrino, de estilo eclético na época dos anos 20 em que a cidade priorizava esta arquitetura (Figura 2), iniciando suas atividades com o jardim da infância e ao ensino primário sob a direção da Irmã Jacomina Veronese e com auxílio das irmãs: Neli Basso, Mercedes Reginato, Clotilde Tafarel e Gertudes Cracco elas foram às primeiras integrantes da comunidade.

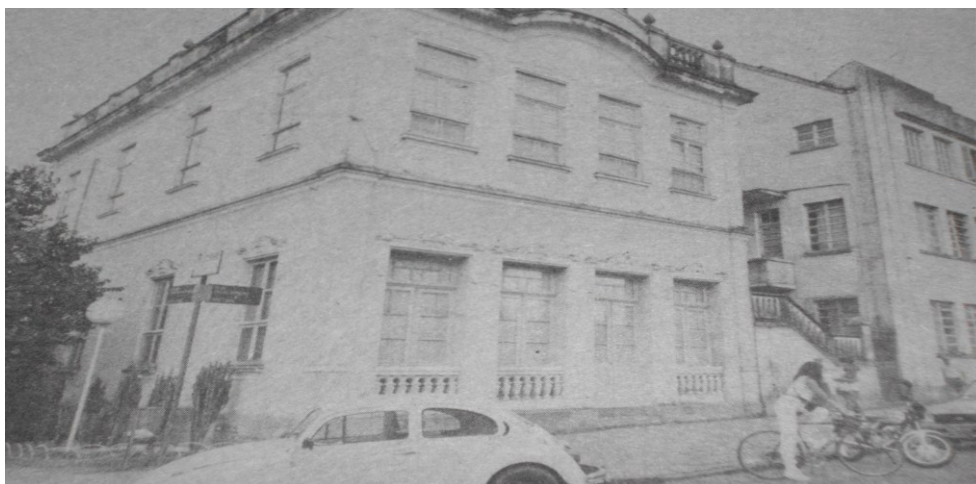


Figura 2: Construção de Miguel Muratore
Fonte: Jornal Folha de Hoje, 1990.

Com o passar do tempo esse modesto prédio tornou-se pequeno para acolher o número crescente de educandos e a demanda de novos cursos. O primeiro curso foi em 1936 - Curso Elementar, 1939 - Curso de Datilografia, 1940 - Curso Propedêutico Comercial e em 1943 - Curso Superior de Comércio.

No dia 19 de novembro de 1945 a Irmã Maria Jacomina Veronese recebe um comunicado informando que o antigo Colégio elementar São Carlos era elevado à categoria de Ginásio, inaugurado 1946 com a presença D. José Barea e autoridades.

O curso ginásial contava com três séries e iniciando com a matrícula de 98 alunas. Em 1947 apenas 20 alunas concluíram o primeiro ciclo desse curso.

No dia 29 de dezembro de 1951, o colégio São Carlos recebeu do Ministério da Educação e Cultura o reconhecimento ao título de Ginásio São Carlos pela portaria número 1.073 e no ano de 1954 pela portaria número 184 a inspeção preliminar ao curso técnico de Contabilidade da Escola Técnica de Comércio.

Em virtude da grande demanda de alunos, em 1962, criou-se o Curso Colegial Científico conforme a portaria 514 do Ministério da Educação e Cultura e passara a ser chamado de Colégio São Carlos.

Em abril de 1971 através de uma solicitação realizada pelos pais e professores, a escola envia ofício para o Inspetor Seccional de Porto Alegre solicitando mudanças no sistema de ensino voltado somente para o sexo feminino, oportunizando o ensino misto para o curso Ginásial e Colegial. Desde então o ensino misto vigora até os dias atuais seguindo normas do Ministério da Educação.

Considerações Finais

A partir desse conceito, pretendo ter um olhar mais acurado ao acervo disponível na instituição para a realização da construção narrativa historiográfica, baseados nos pressupostos Teóricos da História Cultural.

Durante a escavação realizada ao acervo, percebo a riqueza de materiais disponíveis como: correspondências recebidas e enviadas, relatórios, projetos, orientações didáticas, currículos e bibliografias utilizadas naquele contexto além de relações de sujeitos.

O despertar da pesquisa em relação à educação feminina num contexto de escola confessional, deixando-me com uma inquietação interna de como e de que forma eles utilizavam esse material principalmente as bibliografias na educação dessas meninas durante o período de industrialização em nosso município e qual foi o papel dos sujeitos para que elas (alunas) se apropriassem do conhecimento, com uma visão religiosa.

Portanto, pretendo continuar a trajetória de pesquisadora nesse contexto realizando uma narrativa dessa instituição, mostrando através do material pesquisado a grande importância da educação feminina, durante um período onde a mulher estava subordinada as atividades doméstica e a educar a prole, porém adquirindo um espaço na sociedade que estava em desenvolvimento, através da formação profissional ofertada pela instituição das Irmãs Scalabrinianas de São Carlos Borromeo.

Referências

- BERGOZZA, Roseli Maria. *Escola complementar de Caxias: história da primeira instituição pública para formação de professores na cidade de Caxias do Sul (1930-1961)*. Dissertação de Mestrado em Educação. Caxias do Sul. UCS, 2010.
- DALLABRIDA, Norberto. Das escolas paroquiais às PUCS: República, Recatolização e Escolarização. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). *Historias e memórias da educação no Brasil século XX*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2005. P. 77 - 86.
- GRAZZIOTIN, Roque Maria Bocchese. *Pressupostos da prática educativa na diocese de Caxias do Sul - 1934 a 1952*. Dissertação de Mestrado em Educação. Caxias do Sul: UCS, 2010.

- HEREDIA, Vania Beatriz Merlotti. *Apontamentos para uma história econômica de Caxias do Sul: de colônia a município*. Caxias do Sul: UCS, 1993.
- Jornal CORREIO DO POVO Edição 4.818 Ano 94 - Caxias do Sul, 22 de janeiro de 2003. <http://www.esteditora.com.br/correio/4818/4818.htm>, acessado 20 de outubro 2010.
- Jornal FOLHA DE HOJE - Caxias do Sul, 14 de abril de 1990.
- MACHADO, Maria Abel. *Construindo uma cidade: história de Caxias do Sul*. Caxias do Sul, Maneco Livraria & Editora, 2001.
- NASCIMENTO, Roberto Revelino Fogaça de. *A formação urbana de Caxias do Sul*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2009.
- PESAVENTO, Sandra Jatay. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Atênica, 2003.
- RELA, Eliana. *Nossa fé, nossa vitória: igreja católica, maçonaria e poder político na formação de Caxias do Sul*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004.
- REVISTA CENTENÁRIO DAS IRMÃS MISSIONÁRIAS DE SÃO CARLOS BORROMEO SCALABRINIANAS (1895-1995). São Paulo: Loyola, Edição Histórica, 1995.
- SIGNOR: Lize Maria. *João Batista Scalabrini e a migração italiana: um projeto sócio-pastoral*. PUC, 1983.
- SILVA, Jaqueline Oliveira. A história da prática médica em Caxias do Sul: Do nascimento à Lei Orgânica de 1948. *Revista Estudos Leopoldense*. 1995, vol. 31, n.141, março/abril, p. 83 - 96.
- TOMAZONI, Mario Alberto. *Álbuns da cidade de Caxias (1935 - 1947): as reformas urbanas fotografadas*. Dissertação de Mestrado em História. Porto Alegre: PUC, 2011.
- VECCHIA, Marisa Formolo Dalla; HERÉDIA, Vania B. Merlotti; RAMOS, Felisbela (et alii). *Retratos de Um Saber - 100 anos de história de rede municipal de ensino de Caxias do Sul*. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1998.

O COLÉGIO UNIÃO ESPÍRITA DE PELOTAS: PRIMEIRAS DESCOBERTAS

Marcelo Freitas Gil
IFSUL - Pelotas/RS
marcelo.fgil@terra.com.br

Resumo

Este trabalho é resultado de um projeto de pesquisa em andamento na qual se está investigando o processo de fundação e atuação do Colégio União Espírita de Pelotas, entidade educacional espírita que existiu nessa cidade nas três primeiras décadas do século XX, fundado e mantido por integrantes da Sociedade União e Instrução Espírita de Pelotas, uma das sociedades espíritas mais antigas do Brasil ainda em funcionamento. Através de uma pesquisa bibliográfica e documental, com base nos pressupostos teóricos da História Cultural, estamos buscando compreender o processo de constituição do referido colégio, que foi um dos primeiros do gênero no mundo. Para tanto, estamos partindo de um horizonte cultural, ou seja, que privilegie o papel das representações na criação, manutenção e recriação do mundo social.

Palavras-chave: educação espírita, instituição escolar, representações.

Introdução

Este texto traz os resultados preliminares de uma investigação a respeito do Colégio União Espírita de Pelotas, entidade educacional espírita que existiu nas três primeiras décadas do século XX na cidade de Pelotas/RS. A investigação aludida está sendo realizada no âmbito do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pelotas e está em sua fase inicial. Através dela se pretende compreender o processo de constituição dessa escola, bem como a sua atuação no universo social da cidade enquanto existiu, tomando por base principalmente Bourdieu (1998) e Chartier (1990). Para tanto, está sendo realizada uma investigação que se utiliza de diversas metodologias, como análise de documentos e história oral, tomando como referencial principalmente Halbwachs (2004), Ferreira e Amado (1996), Catroga (2001) e Certeau (1982).

Para efeito deste trabalho, entendemos por espiritismo a doutrina organizada na França em meados do século XIX pelo pedagogo Hippolyte Léon Denizard Rival, mais conhecido pelo pseudônimo de Allan Kardec.

O espiritismo, enquanto doutrina filosófica, ao apresentar uma visão de mundo e de pessoa fundamentada numa perspectiva espiritualista, propõe um modelo educacional que, segundo Allan Kardec (1999), seria capaz de educar o indivíduo do ponto de vista não apenas intelectual, mas também moral.

Em “O Livro dos Espíritos”, obra básica da doutrina espírita, Kardec (1999) ressalta o que, de acordo com ele, seria a diferença entre *educação intelectual* e *educação moral*: a primeira estaria ligada à aprendizagem de conhecimentos acerca do mundo material e

espiritual, enquanto que a segunda diria respeito a valores eminentemente morais. Nesse sentido, o organizador do espiritismo chama a atenção sobre a importância não apenas da escola, mas, sobretudo, da família e da infância nesse processo. Para ele o espiritismo teria um papel a cumprir na sociedade e esse papel seria essencialmente educativo.

Graças a essa visão, os espíritas desenvolveram uma série de estratégias com vistas a concretizar os preceitos formulados por Allan Kardec no Brasil, onde, segundo Damazio (1994), o espiritismo chegou na década de 1860, logo após o seu surgimento na França. Por um lado os seguidores de Kardec buscaram organizar sociedades dedicadas a difundir a doutrina espírita. Essas entidades passaram a funcionar como centros de estudo sobre o espiritismo, abrigo para aqueles que pretendiam educar-se do ponto de vista moral e intelectual sob a ótica espírita. Por outro lado, os espíritas fundaram escolas de ensino regular destinadas a proporcionar uma educação intelectual calcada nos valores morais apregoados pela doutrina espírita.

Portanto, essa influência do espiritismo no campo educacional correu através da educação formal, com a fundação de escolas de ensino regular, e por meio da instituição de um modelo interno próprio de educação, desenvolvido nos centros espíritas.

Em Pelotas, conforme veremos adiante, muito cedo se pôde notar tal influência, através da criação da Sociedade União e Instrução Espírita (SUIE) em 1901 e da fundação do Colégio União Espírita de Pelotas logo a seguir.

Pelotas *Fin-de-Siècle*

Pelotas tem a sua origem associada à indústria do charque, que começou as atividades na região em 1779, quando José Pinto Martins, vindo da região nordeste do Brasil, instalou a primeira charqueada junto ao Arroio Pelotas (MAGALHÃES, 1993).

O êxito do empreendimento acabou por incentivar a instalação de outras charqueadas na região e gradativamente a indústria saladeril se firmou no território do sul do país.

Durante o século XIX o povoado formado ao redor das charqueadas acabou por se desenvolver e em 1812 recebeu a denominação de freguesia, como o nome de São Francisco de Paula. Logo a seguir, em 1832, a freguesia emancipou-se de Rio Grande, a cuja Câmara estava subordinada, adquirindo o *status* de vila.

A posição estratégica da vila, junto ao canal São Gonçalo, que dá acesso a duas lagoas, numa região protegida, por ser um pouco afastada do litoral, conjugada ao pioneirismo na produção de charque, permitiu o desenvolvimento de uma indústria poderosa, geradora de grandes somas de capitais e de apreciável concentração de renda na região, com a conseqüente formação de uma camada social privilegiada.

Apesar da crise na produção saladeril, que acabou por provocar a Revolução Farroupilha, em Pelotas de 1835

Localizavam-se mais de 300 negociantes, graças ao grande número de charqueadas situadas nos arredores. A vila se destacava pelo ativo comércio, luxo de suas casas, ruas bem construídas e intensa vida cultural (FLORES, 1984, p. 9).

A partir de 1843, com a chegada dos primeiros imigrantes franceses, vindos da região do Rio da Prata, a vida cultural da cidade tomou novo impulso. Esses imigrantes fundaram, por exemplo, a primeira loja maçônica de Pelotas. A década de 1840 também

foi marcada pelo início da construção do Mercado Público e pela fundação da Santa Casa de Misericórdia, num claro aceno no sentido de que o progresso havia sido realmente retomado.

Por sua vez, o desenvolvimento dos negócios do charque passou a permitir que os estancieiros, enriquecidos com a pecuária, pudessem residir na zona urbana, onde tinham a oportunidade de exercer atividades políticas com maior êxito e vivenciar outras experiências próprias do meio urbano, como as ligadas à cultura, por exemplo. A acumulação de capital se intensificou e com ela as operações de crédito e as transações bancárias. Como consequência, a vida cultural também pôde se desenvolver com maior pujança.

Ainda de acordo com Magalhães (1993), esses fatores, combinados ao êxito econômico dos negócios do charque e a uma certa diversificação na economia local, fizeram com que Pelotas tivesse a sua *Belle Époque* entre os anos de 1860 e 1890, período em que se verificou um grande apogeu econômico, social e cultural.

O Conde d'Eu, marido da princesa Isabel, em visita a Pelotas em 1865, assim descreve a cidade:

Depois de ter percorrido por duas vezes em toda a sua largura a Província do Rio Grande do Sul, depois de ter estado em suas pretensas vilas e cidades, Pelotas aparece aos olhos cansados do viajante como uma bela e próspera cidade. As suas ruas largas e bem alinhadas, as carruagens que as percorrem (fenômeno único na Província), sobretudo os seus edifícios, quase todos de mais de um andar, com as suas elegantes fachadas, dão idéia de uma população opulenta. De fato, é Pelotas a cidade predileta do que eu chamarei a aristocracia rio-grandense, se é que se pode empregar o termo aristocracia falando-se de um país do novo continente. Aqui é que o estancieiro, o gaúcho cansado de criar bois e matar cavalos no interior da campanha, vem gozar as onças e os patações que ajuntou em tal mister (Conde d'EU, 1981, p. 134/135).

Magalhães (1993) refere que a Pelotas da década de 1870 era uma cidade com pouco mais de 12 mil habitantes, marcada por inovações não apenas físicas, mas também intelectuais. Seu principal farmacêutico era formado em Londres, o engenheiro responsável pela construção de um novo aqueduto era alemão e um dos artistas que mais chamava a atenção da comunidade da época era um jovem inglês.

No início da década de 1880

Não era só para os pelotenses que Pelotas se afigurava a “Princesa dos campos do Sul” daqueles versos originais. Nesse período já chamava a atenção da Província e para a Província, identificada que estava, de um modo especial, com as artes e com as letras, numa espécie de desdobramento do seu apogeu econômico-urbano. Mas não menos famosa pelos seus barões, as suas damas, os seus doces, as suas festas, os seus sobrados, os seus monumentos públicos, as suas lojas (MAGALHÃES, 1993, p. 106).

Dessa forma, pode-se afirmar que ao longo da segunda metade do século XIX Pelotas configurou-se como uma localidade em que os valores sociais tinham características eminentemente urbanas, relacionadas com as artes, as letras, as ciências e os negócios comerciais e financeiros.

As transações comerciais feitas a partir do porto colocaram a cidade em contato com os grandes centros comerciais e culturais da América e da Europa:

O que ocorria é que os navios que levavam o charque para a Bahia e para o Rio de Janeiro, para a Europa e para os Estados Unidos, não haveriam de voltar vazios. Pelo contrário: os charqueadores mantinham agentes comerciais nos diferentes portos, de torna-viagem esses navios vinham carregados de mantimentos, móveis, louças, quadros, modas, livros, figurinos e magazines dos grandes centros. Proporcionavam um contato permanente com as civilizações do século XIX, além daquele que era feito por iniciativa dessa própria civilização, quando as companhias líricas da Corte e de outras capitais do mundo chegavam a essa cidade quase que em primeira mão, para depois excursionar pela Província. (Rio Grande era a porta de entrada; Porto Alegre o terceiro centro a ser visitado; na volta as companhias costumavam reapresentar-se em Pelotas). Isso sem falar, é claro, nas viagens empreendidas pelos próprios industrialistas, ou nas notícias e encomendas que mandavam os seus filhos, aqueles que estudavam fora, sobretudo em São Paulo, Rio de Janeiro, Lisboa e Coimbra - mas também, como seu viúvo, na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos (MAGALHÃES, 1993, p. 137/138).

Portanto, esse cenário social marcado por uma abastada vida econômica e cultural era favorável para a penetração do espiritismo, uma novidade surgida na França em 1857 e que já atraía a atenção de intelectuais, tanto em Salvador quanto no Rio de Janeiro (MACHADO, 1983).

De acordo com Alberto Coelho da Cunha (1927), o espiritismo chegou a Pelotas justamente durante a sua *Belle Époque*, por volta de 1870, na bagagem de dois profissionais liberais espanhóis, um dentista e outro arquiteto. É natural que uma doutrina com forte apelo à leitura e marcada pelas noções de progresso e de ciência não tenha tido dificuldades para se inserir em uma sociedade urbanizada e com fortes laços culturais com os grandes centros do país e de outros continentes.

A Europa no mesmo período histórico estava vivenciando um grande interesse pelos temas relacionados ao espiritismo, com o assunto sendo tratado por jornalistas, filósofos, escritores e cientistas de projeção internacional (DAMAZIO, 1984).

A cidade de Pelotas, caracterizada por sua opulência, mostrou-se então como um cenário receptivo ao espiritismo, que se apresentava não apenas como uma religião, mas também como uma ciência de observação e uma filosofia de vida nascida na França, o principal centro irradiador de novos hábitos e padrões culturais na época.

O Espiritismo em Pelotas e a constituição do Colégio União Espírita

De acordo com Fernando Osório (1998, p. 404-405), na virada do século XIX para o século XX havia seis entidades espíritas em Pelotas, que funcionavam regularmente. Eram elas: o “Grupo Espírita Amor a Deus”, que era o mais antigo, fundado em 1897, o “Deus, Amor e Caridade”, o “Fé e Caridade”, o “Grupo dos Humildes”, o “Centro Amor, Paz e Caridade” e o “São Marcos, Amor e Paciência”.

Em 1901 essas seis entidades resolveram aglutinar esforços e acabaram por se fundir numa só, com o objetivo de melhor divulgar a doutrina espírita, dando origem à Sociedade União e Instrução Espírita, fundada em 29 de dezembro daquele ano.

A estratégia parece ter dado certo, já que Fernando Osório (1998) refere que, com o fato, recrudescer a propaganda espírita na cidade e em 3 de outubro de 1904, véspera da comemoração do centenário do nascimento de Allan Kardec, o jornal “A Opinião Pública” publicou a biografia do organizador do espiritismo.

De acordo com a ata de fundação da Sociedade União e Instrução Espírita, seu objetivo primordial era congregar os espíritas pelotenses com o objetivo de divulgar a doutrina e instruir os seus adeptos com base nas obras de Allan Kardec:

Instalou-se a Sociedade União e Instrução Espírita confiante em Deus, que permitirá, aos seus Mensageiros Celestes, nossos bons irmãos d’Além-túmulo e, muito principalmente ao Espírito Luis Lasaque, companheiro que nos induziu a esses estudos, se achem junto de nós, afastando os Espíritos imperfeitos e nos concedendo a assistência dos bons, para conseguirmos, sempre e sempre, compreendendo o que estudamos, repartir com os irmãos mais atrasados o fruto dos nossos estudos¹.

Nesse trecho é explícita a preocupação dos fundadores da nova sociedade com a questão da “instrução” dos adeptos do espiritismo na cidade. Sendo uma doutrina complexa, rica em detalhes e consubstanciada em cinco livros, as “obras básicas²” de Allan Kardec, é natural que o espiritismo exigisse, como exige ainda hoje, certo esforço intelectual de quem se dispõe a estudá-lo.

Os fundadores da Sociedade União, pelo que parece, acreditavam que a junção de esforços entre todos facilitaria a missão de instruir com base no espiritismo. O nome escolhido para a nova entidade simboliza o objetivo almejado: unir para instruir. É assim que precocemente em Pelotas o espiritismo começa a formatar um modelo próprio de educação informal, desenvolvido com base nesse embrião que tomou forma na Sociedade União. Ao mesmo tempo, conforme veremos adiante, logo a seguir os espíritas pelotenses passam a atuar também no campo da educação formal, fundando a primeira escola espírita da cidade.

Outra questão que aparece claramente no discurso contido na primeira ata da entidade é a busca por uma legitimação diante do universo espírita. Ou seja, segundo os seus fundadores, a Sociedade União não estava surgindo apenas por vontade de homens e sim por sugestão de espíritos que estariam coordenando essa união dos espíritas pelotenses. É assim que o espírito “Luis Lasaque” aparece como uma espécie de porta voz dos “irmãos d’Além-túmulo”, incentivando a fundação da entidade que teria por objetivo congregar os espíritas.

A proposta analítica de Bourdieu (1998) é cabível nesse cenário: como uma entidade emergente, fundada com o objetivo de congregar os espíritas, a Sociedade União buscou se legitimar dentro do campo social onde estava inserida através de uma estratégia colecionadora de capital simbólico, capaz de lhe fornecer a autoridade necessária diante dos espíritas pelotenses.

¹ Livro de Atas da Sociedade União e Instrução Espírita, Ata nº. 1.

² São as obras básicas do espiritismo, publicadas por Allan Kardec entre os anos de 1857 e 1868: O Livro dos Espíritos; O Livro dos Médiuns; O Evangelho Segundo o Espiritismo; O Céu e o Inferno Segundo o Espiritismo; A Gênese, os Milagres e as Predições Segundo o Espiritismo.

Segundo Bourdieu (1998), o capital simbólico é justamente o elemento que permite a um certo agente social ter a sua identidade e legitimidade reconhecida em meio ao grupo no qual está inserido.

No jogo das representações sociais, os diferentes grupos buscam se impor através do ato de colecionar capital simbólico. Esse jogo ocorre também no âmbito interno desses mesmos grupos. O “incentivo” do espírito Luis Lasaque para a formação de um grupo que os unificaria é justamente o capital simbólico utilizado pelos fundadores da Sociedade União para afirmarem o papel unificador da entidade.

Nesse sentido, é interessante notar que a fundação da Sociedade União foi precedida de uma série de reuniões realizadas no Grupo Espírita São Marcos, Amor e Paciência. Segundo o relatório da reunião ocorrida no dia 27 de dezembro de 1901³, antevéspera da fundação da nova sociedade, os espíritos teriam incentivado a criação de um centro aglutinador dos espíritas pelotenses e teriam, inclusive, formatado as normas gerais para o funcionamento da entidade.

Como se vê, o ideal unificador, que norteou a fundação da SUIE, foi estruturado de forma ancorada nas próprias crenças dos espíritas. O desejo dos fundadores da sociedade teria sido inspirado em ideias que estariam fora do âmbito terreno e físico e isso legitimou a nova entidade como instituição representativa da doutrina espírita na cidade: uma entidade fundada para “unir” e “instruir”.

Portanto, esse pioneirismo em termos de unificação, levado a efeito pela SUIE em Pelotas, lançou as bases de um movimento espírita organizado e começou a forjar a sua identidade, contribuindo decisivamente para a inserção cultural do espiritismo, sua propagação e a formação de uma imagem positiva da doutrina no imaginário social.

A instalação da nova entidade no centro da cidade, primeiro na Rua Tiradentes e depois na Rua XV de novembro, em um amplo prédio doado pela Sra. Maria da Conceição Barbosa Dias, favoreceu a sua atuação.

Além disso, desde o início de suas atividades, a Sociedade União esteve presente no campo educacional pelotense. Foi nessa sociedade que primeiro se desenvolveu um modelo educacional com o objetivo de instruir os adeptos da doutrina, através de uma série de ações coordenadas, que acabaram por dar forma a um modelo próprio de educação, hoje chamado de “estudo sistematizado” e presente em todos os outros centros espíritas pelotenses. Foi também através da atuação de pessoas ligadas à Sociedade União que surgiu a primeira escola primária espírita na cidade, concretizando a influência do espiritismo no que diz respeito à educação formal em Pelotas.

De acordo com informações que nos foram disponibilizadas pela Liga Espírita Pelotense (LEP), em conversas com seus dirigentes durante o tempo em que estávamos fazendo as entrevistas previstas no âmbito deste projeto de pesquisa, das 37 entidades espíritas de Pelotas, absolutamente todas têm estudo teórico sobre a doutrina espírita e a grande maioria disponibiliza cursos de evangelização para crianças e adolescentes com base nos princípios doutrinários do espiritismo.

Em grande parte dessas instituições o estudo é sistematizado, ou seja, segue-se um padrão organizado pela Federação Espírita Brasileira (FEB), com apostilas e uma grade curricular que se distribui por cinco anos, com aulas uma vez por semana, durante duas

³ Relatório Primeiro, publicado na Revista do Centenário da Sociedade União, 2001, p. 7.

horas, em média, além de uma pesada carga de leitura para casa, sendo cobradas tarefas e apresentação de trabalhos, com discussão em grupo e seminários.

A evangelização também acompanha essa sistematização e se desenvolve por vários ciclos de aprendizagem, de acordo com a idade das crianças e adolescentes, que são o seu público alvo. A LEP tem um departamento específico para cuidar das questões de evangelização, o Departamento da Infância e Juventude (DIJ) e recomenda que as casas filiadas a ela também tenham esse departamento.

Para compreendermos esse quadro, temos de entender a nítida separação que o espiritismo faz entre *educação intelectual* e *educação moral*. Retomando essa discussão, já apresentada na introdução deste texto, podemos dizer que para a doutrina espírita a educação intelectual ocorre pelo aprendizado relativo às leis que regulam o Universo, à reencarnação e à própria vida, enquanto que a educação moral se dá através da educação dos sentimentos, quando então o indivíduo deve aprender a desenvolver as virtudes e abandonar os vícios morais, como o egoísmo, visto como o pior inimigo do progresso humano (KARDEC, 1999).

Para os espíritas, a evolução do espírito só é possível quando o indivíduo avança em conhecimentos e em virtudes. Daí a importância que se dá ao estudo formal e ao estudo teórico sobre a doutrina e à evangelização nas casas espíritas.

No que diz respeito ao estudo sistematizado, ao mesmo tempo em que essa prática difunde a doutrina no espaço social, ela fortalece os laços do frequentador com o seu centro espírita, criando junto aos adeptos uma espécie de comprometimento com a instrução, com a casa espírita, com a própria doutrina e com a comunidade de espíritas em que o indivíduo está inserido.

Note-se que no centro espírita o adepto não vai simplesmente para participar de uma espécie de cerimônia, como em uma igreja cristã. Ele participa sim de uma série constante de atividades de estudo a respeito da doutrina, que vai desde a palestra pública, até o estudo sistematizado, passando pela evangelização. Isso faz do espírita alguém realmente identificado e comprometido com o ideal que abraça.

Considerando-se que Pelotas tem 37 casas espíritas filiadas à LEP e outras tantas que não são filiadas⁴, algumas delas com um grande número de frequentadores e estudantes, como é o exemplo da Sociedade União, com mais de cem anos, pode-se afirmar que o estudo teórico realizado nessa verdadeira rede de casas espíritas tem sido de importância fundamental para o fortalecimento do Movimento Espírita Pelotense e para a construção de sua identidade, caracterizada pela realização de ações conjuntas em favor da valorização de um “saber espírita”, que toma forma através da institucionalização do estudo, visto como meio para a realização de um ideal: a melhoria da humanidade, do ponto de vista intelectual e moral.

Além do estudo realizado nos centros espíritas, em Pelotas o espiritismo também marcou cedo a sua presença no que diz respeito à educação formal, através da fundação do Colégio União Espírita no início do século XX, em data que ainda não conseguimos precisar.

Analisando a documentação da Sociedade União e Instrução Espírita, verificamos que a sua diretoria tratou de organizar uma escola destinada a atender crianças logo após

⁴ Em conversa com a presidente da LEP ela nos informou da existência de pelo menos duas outras casas espíritas não filiadas à Liga.

a sua fundação, ocorrida em dezembro de 1901. De acordo com os arquivos da entidade, o colégio já estava em pleno funcionamento em janeiro de 1908, tendo setenta e cinco alunos regularmente matriculados, funcionando sob a responsabilidade do professor Francisco Joaquim Ferreira.

A documentação da entidade é vasta e não está organizada, de modo que ainda não localizamos a sua ata de fundação, o que possibilitaria precisar a data em que começou a funcionar. O mais antigo livro de matrícula que encontramos no arquivo data de 1908, registrando que o colégio atendia alunos de várias idades, oferecendo um “curso gratuito, sem distinção de raça, credo ou nacionalidade”⁵.

No mesmo livro é possível observar a evolução da matrícula dos alunos nos dois anos seguintes, percebendo-se que o número de frequentadores cresceu, tendo em vista quem em 1909 já eram oitenta e um e em 1910 oitenta e quatro alunos matriculados.

Pelo que pudemos verificar na documentação até agora levantada, o colégio continuou atuando nos anos seguintes, até ser reestruturado no início da década de 1920, passando a chamar-se Escola Assistencial Espírita Jeremias Fróes, que ainda hoje está funcionando.

A escola é atualmente ligada à Sociedade Espírita Assistencial Dona Conceição (SEADC) e mantida pelo Município, com o qual a SEADC realizou um convênio em 2000 para a manutenção do estabelecimento de ensino.

Segundo a presidente da Sociedade Dona Conceição, Sra. Ieda Froimtchuk Scaletzky (IS), a entidade sozinha não tinha condições de manter a escola funcionando, em função do alto custo da folha de pagamento e baixa renda das famílias de seus alunos, o que impossibilitava a cobrança de mensalidade. A solução foi realizar um convênio, primeiro com o Estado, que cedia os professores, e depois de alguns anos, com o Município.

Pelo referido convênio a SEADC entra com o prédio e o Município garante os professores e funcionários para manter a escola funcionando. As crianças que são atendidas na creche da Sociedade Dona Conceição, que funciona ao lado do prédio da instituição de ensino, têm preferência de matrícula na escola.

Atualmente o educandário tem cerca de duzentos alunos matriculados da 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, todos vindos da região onde está situada a instituição, na Rua João Manoel, nº. 251. Desses, por volta de 180 são oriundos da creche mantida pela SEADC.

Apesar de funcionar hoje em convênio com o município, a Escola Assistencial Jeremias Fróes representa importante obra de ação social na área educacional na cidade. Sua atuação nesses mais de cem anos tem contribuído para associar a doutrina espírita à questão educacional em Pelotas, facilitando a divulgação dos ideais formulados por Allan Kardec.

Considerações finais

Não era nosso objetivo aqui detalhar um estudo histórico sobre o Colégio União Espírita de Pelotas, até mesmo em função dos limites impostos por um texto dessa natureza e pelo fato de estarmos ainda iniciando a pesquisa propriamente dita.

⁵ Livro de Matrícula de Alunos do Colégio União Espírita de Pelotas. Arquivo da Sociedade Espírita Assistencial Dona Conceição.

Nossa intenção era traçar alguns apontamentos preliminares sobre esse interessante objeto de estudo, divulgando no meio acadêmico a pesquisa que está sendo realizada, no intuito de colher as impressões de colegas pesquisadores com vistas a embasar uma investigação mais profunda, como a que estamos fazendo no âmbito do Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Contudo, apesar das poucas informações que aqui disponibilizamos, é possível percebermos que a doutrina espírita, ao se instalar e se legitimar em Pelotas, deu origem a um movimento em que o aspecto educacional não foi negligenciado, antes sim privilegiado, com a fundação de instituições que atuaram e ainda atuam no campo educacional, seja ele formal ou informal.

Considerando-se que, segundo a literatura acadêmica, a primeira escola espírita do Brasil teria sido fundada por Eurípedes Barsanulfo em abril de 1907, na cidade de Sacramento, Minas Gerais (INCONTRI, 2001; BIGHETO, 2006), nota-se a importância da temática aqui apresentada e que estamos investigando, já que o Colégio União Espírita de Pelotas estava em pleno funcionamento em janeiro de 1908. Tendo em vista que a Sociedade União e Instrução Espírita, mantenedora do colégio, foi fundada em 1901, temos assim um hiato temporal que estamos pesquisando, no objetivo não apenas de verificar a data precisa de fundação da escola, mas também de comprovar o seu pioneirismo.

Referências

- BIGHETO, Alessandro César. **Eurípedes Barsanulfo: um educador de vanguarda na Primeira República**. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Edusp, 1998.
- CATROGA, Fernando. Memória e história. In: PESAVENTO, Sandra. **Fronteiras do milênio**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa. Difel, 1990.
- CUNHA, A. C. da. **Seita espírita**. Pasta n. 18. Biblioteca Pública Pelotense, 1927.
- DAMAZIO, Sylvia F. **Da elite ao povo: advento e expansão do espiritismo no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994.
- EU, Conde D'. **Viagem Militar ao Rio Grande do Sul**. São Paulo: Itatiaia, 1981.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (orgs). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- FLORES, Moacir. **Revolução Farroupilha**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1984.
- Gil, Marcelo Freitas. **O Movimento Espírita Pelotense e suas raízes sócio-históricas e culturais**. Franca: UNIFRAN, 2011.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.
- INCONTRI, Dora. **Pedagogia Espírita; um projeto brasileiro e suas raízes histórico-filosóficas**. (tese de doutorado) São Paulo: USP, 2001.
- KARDEC, Allan. **O Livro dos Espíritos**. São Paulo: Petit, 1999.
- MACHADO, Ubiratan Paulo. **Os intelectuais e o espiritismo: de Castro Alves a Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Antares, 1983.

MAGALHÃES, Mário Osório. **Opulência e Cultura na Província de São Pedro do Rio grande do Sul**: um estudo sobre a História de Pelotas (1860-1890). Pelotas: Ed. UFPel: Co-edição Livraria Mundial, 1993.

OSÓRIO, Fernando. **A Cidade de Pelotas**. Pelotas: Ed. Armazém Literário, 1998.

O CURSO TÉCNICO DE COMÉRCIO NO COLÉGIO FARROUPILHA (Porto Alegre RS - 1949/ 1962)

Pietro Gabriel dos Santos Pacheco
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
pg_pacheco@hotmail.com

Resumo

Este artigo busca registrar uma faceta da história do ensino técnico comercial e contábil no Brasil e no Rio Grande do Sul, como, ainda, apontar as principais leis e decretos que incentivaram e aperfeiçoaram a prática desta profissão. O ensino técnico contábil teve seu início, a partir do início do século XX, devido à imigração e ao crescimento econômico, que necessitou de maior qualificação dos profissionais brasileiros. Diante do exposto, este artigo trata do curso técnico de Comércio do Colégio Farroupilha, fazendo um recorte da primeira turma do ensino técnico contábil do referido curso. Foram analisadas atas e fichamentos dos anos 1950 - 1952, bem como fotografias e outras fontes documentais.

Palavras-chave: ensino comercial, contabilidade, escola técnica e profissionalização.

Introdução

A história do ensino comercial no Brasil iniciou-se com a vinda de D. João VI, que em 1808 criou a cadeira e a aula pública de ciência econômica (a cargo do Visconde de Cairu¹) e, no ano seguinte, as aulas de comércio, ambas no Rio de Janeiro. Estas aulas de comércio sofreram uma primeira regulamentação por parte do governo do Império em 1846. Dez anos depois, foram transformadas no *Instituto Comercial do Rio de Janeiro*. Mesmo com os currículos reformulados em 1861, 1863 e 1880, a frequência às aulas no *Instituto Comercial* era baixíssima, o que nos ajuda a compreender o encerramento de suas atividades em 1902. Por outro lado, desde o final do Império, aulas avulsas de contabilidade, economia, legislação e matemática comercial foram criadas nas faculdades de Direito e Engenharia, assim como nas Escolas Normais.

No final do século XIX, a incipiente indústria de São Paulo se expandia, com a multiplicação de estabelecimentos bancários e comerciais. O Decreto nº 13.339, em 1915, foi a primeira legislação oficial sobre o ensino comercial, declarando a *Academia de Comércio do Rio de Janeiro*, a *Escola Prática de Comércio de São Paulo* e a *Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado* (FECAP), fundadas em 1902, instituições de utilidade pública, diante da necessidade de formação técnica adequada para uma gestão eficiente das firmas, indústrias e casas comerciais. À medida que os profissionais iam se

¹ José da Silva Lisboa, primeiro barão e visconde de Cairu (Salvador, 16 de julho de 1756 — Rio de Janeiro, 20 de agosto de 1835), foi um economista, historiador, jurista, publicista e político brasileiro, ativo na época da Independência do Brasil.

qualificando, as exigências começaram a ir bem além do ensino de caligrafia esmerada, marca notória exigida dos antigos guarda-livros².

Os cursos profissionalizantes ou de *Ensino Técnico Comercial*, foram instituídos pelo Decreto nº 17329, de 28 de junho de 1926. O curso em si, conferia ao término, o diploma de contador. Ao analisar a grade de cursos de formação geral revela-se a oferta das seguintes disciplinas: Contabilidade Mercantil, Contabilidade Agrícola e Industrial, Contabilidade Pública, além do curso de Caligrafia³, que era exigência fundamental para a profissão. Um dado importante, é a idade mínima para ingresso, que era de treze anos para o nível técnico e de dezessete anos para o nível superior. Temos na figura de Ivan Carlos Gatti⁴, a figura fundamental da classe contábil gaúcha e brasileira. A instituição também foi a primeira a abrir os cursos de Economia (1934) e Contabilidade (1939) no país.

Foi em 30 de junho de 1931 que o Governo, pelo Decreto nº 20.158, organizou o Ensino Comercial e regulamentou a profissão relacionada a contabilidade. Até 1931 - escreveu o Dr. Lafayette Belfort Garcia, Diretor do Ensino Comercial, no seu parecer sobre um projeto do Deputado Antônio Feliciano “a profissão de contabilista praticamente não existia como atividade organizada; de tal modo que era livre a qualquer um fazerem escritas e improvisarem-se guarda-livros”. Tão pouco era valorizado a atividade contábil, dignificada apenas por alguns idealistas. Mas o Decreto-lei nº. 1535, de 23.08.1939, mudou a denominação de Curso de Perito Contador, para Curso de Contador.

A Reforma Capanema foi o nome dado às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro entre 1942-1946, durante a Era Vargas, lideradas pelo, então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que ficou conhecido pelas grandes reformas que promoveu, dentre elas, a do ensino secundário e o grande projeto da reforma universitária, que resultou na criação da Universidade do Brasil, hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro. A regulamentação da profissão, em 1931, ampliada em 1932 pelo Decreto 21.033, de 8 de fevereiro, “foi o último elo de uma corrente fabricada pela dedicação, esforço e desprendimento de uma plêiade de contabilistas guiados por líderes esclarecidos” (MATTEI, 2009 p. 13).

O Decreto-lei nº. 6141, de 28.12.1943⁵ estabeleceu as bases de organização do regime do ensino comercial, desdobrando-o em dois ciclos, são eles: o curso de formação e o de aperfeiçoamento, o de Na mesma data, o Decreto-lei nº. 14373 regulamentou a estrutura dos cursos de formação do ensino comercial. Podemos ressaltar para tal: o Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial o os Decretos-leis nº 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial)”. Outra reforma de bastante relevância é a

² Antigamente, o profissional de contabilidade era conhecido de um modo geral como "guarda-livros" e se encarregava da escrituração dos livros mercantis das empresas comerciais. Muito embora já se utilizasse há bastante tempo a nomenclatura "contador geral", esta era reservada àquele profissional que atuava na área pública (COELHO, 2011. p. 08).

³ Caligrafia é o elemento fundamental para o curso de Escrivão, pois além de ter uma escrita legível, ela deveria ser padronizada (STEPHANOU;BASTOS 2004 p. 89).

⁴Ivan Carlos Gatti (1932-2002) foi influência no campo de pesquisa e no desenvolvimento da educação comercial contábil no Brasil e principalmente no Rio Grande do Sul (CARVALHO, 1965, p. 59)

⁵Decreto nº 20.158. Estabeleceu as bases de organização do regime do ensino comercial, desdobrando-o em dois ciclos: o primeiro com um curso comercial básico e um segundo com cinco cursos de formação, denominado cursos comerciais técnicos, dentre eles o de Contabilidade. (MATTEI, 2009, pag. 12).

Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial, mais detalhada no Decreto nº 35.247, de 24 de Março de 1954, que em suma busca: promover a realização de cursos e estágios para especialização e aperfeiçoamento do magistério de ensino comercial, bem como dos técnicos e administradores escolares, inclusive através da concessão de bolsas especiais de estudos.

Breve cronologia do ensino comercial no Brasil e no RS:

1) 1870 - *Collégio Emulação*, a primeira no Rio Grande do sul a ministrar o curso de escrituração para o nível secundário.

2) 1902 - *Academia de Comércio do Rio de Janeiro*, a *Escola Prática de Comércio de São Paulo* e a *Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado* (FECAP).

3) 1904 - Através de uma iniciativa dos irmãos maristas, é criado no piso superior da sacristia, o Curso Técnico de Comércio no Colégio Rosário de Porto Alegre/RS, com o curso de guarda-livros, passando mais tarde, em 1908, para uma sede própria.

4) 1909 - Criação da *Escola de Comércio de Porto Alegre*, hoje atual *Escola Técnica da UFRGS*, anexa a *Faculdade Livre de Direito*, sendo mantida e custeada por ela durante um período de 35 anos.

5) 1932 - É fundada pelo professor paulistano, Everardo Passos, com o nome de *Academia de Comércio Olavo Bilac*, escola pioneira em São José dos Campos com o ensino técnico em Contabilidade no período noturno, preparando os alunos para o eminente desenvolvimento da cidade.

6) 1942 - *Instituto Comercial São José*, em Curitiba, no Paraná, voltada para moças, que oferecia curso de contabilidade, em seu primeiro ano letivo, já oferecia o curso propedêutico e um curso técnico de comércio.

7) 1946 - Criação do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), primeiramente no Rio de Janeiro, com os cursos de escrituração e de guarda-livros, depois expandindo-se para a maioria dos estados brasileiros, com outros cursos, tais como mecânica, elétrica e o próprio auxiliar administrativo.

8) 1949 - Fundação da *Escola Técnica de Comércio Farroupilha*, em Porto Alegre, RS.

9) 1961 - Grandes mudanças ocorreram no ensino superior nos anos 1960, com reflexos nos cursos de Ciências Contábeis. Essas mudanças foram motivadas pela Lei nº. 4024, de 20.12.1961⁶

A Escola Técnica de Comércio no Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS

Como explicitado anteriormente, com o desenvolvimento e incorporação de grandes empresas e criação de novas firmas, foi necessária certa especialização, para isso foi aperfeiçoado o ensino técnico comercial no *Ginásio Farroupilha*, e hoje conhecido como *Colégio Farroupilha*. Nesta época, quem estava assumindo a gestão era o Professor Dr. Roberto Medaglia Marroni (1950-1961) e, com sua nomeação, uma série de critérios para o ensino, como a lei Capanema e os demais artigos federais de ensino viriam proporcionar o estabelecimento de uma escola de ensino técnico comercial em Porto

⁶ Brasil. Decreto lei nº. 4024 que dispõe que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e criaram o Conselho Federal de Educação (CFE), fixando os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores voltados à formação de profissões regulamentadas. (MATTEI, 2009, pag. 12-13).

Alegre. Em 1950, a escola abre as suas portas e recebe alunos de diversas cidades e estados. Mas um fator inicial nos remete ao dia 30 de março do ano anterior, onde foi proposta a criação de uma escola técnica comercial, a ideia foi desenvolvida ao longo de todo aquele ano, desde a elaboração da diretoria como da formação do corpo docente.

A instituição estava programada para entrar em vigor no ano seguinte. A ideia de criação voltada para o ensino de Contabilidade dentro do *Colégio Teuto-Brasileiro Farroupilha* partiu do Dr. Swen R. Schulze e de um grupo de amigos. O Dr. Swen Schulze por muitos anos foi professor da disciplina de Mecanografia e os demais colegas, professores do *Colégio Farroupilha*, também tornaram-se professores e iriam ministrar disciplinas diversas dentro do novo curso, todos eram empresários e atuavam profissionalmente na área do comércio e da contabilidade. O período para a matrícula dos alunos estava prevista para o dia 1º de março de 1950. Para assinar a ata, estavam presentes, o secretário Isidoro C. B. de Oliveira e, como inspetor federal, Gastão Loureiro Chagas. A primeira turma esteve composta de 32 alunos, sendo o número de matriculados de 18 alunos no primeiro dia, sendo:

- Alfredo Chaves (Porto Alegre)
- Arthur Severo Fialho Filho (Porto Alegre)
- Ary Pinto Monteiro (Pelotas)
- Betty margarida Kunz (Porto Alegre)
- Carlos Henrique de Gama Hamrioh (Cachoeira do Sul)
- Cauby Jorge Wather (Porto Alegre)
- Dalcilo Dermachi (Porto Alegre)
- Darcy Pinasco Doval (Uruguaiana)
- Felix Antônio Azambuja Kessler (Porto Alegre)
- Fernando Bier da Silva (Porto Alegre)
- Heron Pereira de Lorenzi (Porto Alegre)
- Hugo Diebolch (Porto Alegre)
- Irajá Luiz Barros de Moraes (Porto Alegre)
- José Nésio Finger (Taquari)
- Licério Meneghini (Porto Alegre)
- Nelson Rubem Saul (Porto Alegre)
- Pedro Daronch (Nonoai)
- Sérgio Sperb (Porto Alegre)
- Walter Ernesto Wagner (São Vicente)

Mas por solicitação, o período de matrículas foi reaberto, pois o número de interessados era grande. No dia 16 de março do mesmo ano, mais 12 alunos foram inscritos à turma. Segue relação abaixo:

- Affonso Francisco Mazzacco (Porto Alegre)
- Auro Becker (Porto Alegre)
- Carlheing Guenther Machemer (Porto Alegre)
- Carlos Oto Wadukat (Porto Alegre)
- Carlos Ruben Schunch (Porto Alegre)

- Leslie Corrêa Sucosas (Manhuassú - MG)
- Mirta Raial Nunes (Belém - Pará)
- Nahyr Pereira da Silva (Jaguarão - SP)
- Nelson Antônio Mazzaco (Porto Alegre)
- Rafael Bakltchuck (Passo Fundo)
- Sady Prien Ferreira (Distrito Federal)
- Wladimir João Schosoke (Porto Alegre)

E ao longo do curso foram matriculados mais três alunos que continuariam por todo o período, sendo:

- Ivo Toledo Borne (Porto Alegre)
- João José da Silva Junior (Lages)
- Oldys Wina Rohde (Cachoeira do Sul)

Como se pode avaliar, através de pesquisas efetuadas, o número de meninas ingressantes em cursos de ensino comercial ascendia a partir dos anos 40, como podemos ver no Instituto Comercial São José⁷, porém ainda vemos uma procura menor por tais cursos pela clientela feminina, pois estas profissões ligadas ao setor do comércio, contabilidade e serviços de escritório, cumpriam o objetivo de formar o sexo masculino, pois, geralmente, para as mulheres, o ensino técnico e profissionalizante, no século XX, destinava-se na formação feminina através de cursos de corte e costura, trabalhos manuais e às consideradas *artes domésticas*.

A maioria dos alunos era de Porto Alegre, mas a turma inicial contava com estudantes de cidades do interior, como também de outros estados como Distrito Federal (RJ), Minas Gerais e Pará. No dia 17 de março, o prazo de matrículas foi encerrado. As aulas seriam ministradas em horário noturno, primeiramente com uma única turma. O período de aulas era das 19h15min às 22hs. Era ministrada de segunda a sexta, presencialmente, tendo o curso a duração total de dois anos. Neste, os alunos desenvolviam habilidades, técnicas, baseadas em teorias e práticas, o convívio com empresas de médio e grande porte que davam maior realismo e dinamismo às disciplinas.

A relação de professores da *Escola Técnica Comercial Farroupilha* estava integrada por 7 professores inicialmente: Dr. Arthur Wohlfeil, Dr. Walter Kley, Dr. Swen R. Schulze, Dr. Walter J. Striebel, Dr. Armando Kraemer, Sr. Ruby F. Medeiros e o Sr. Hans Joachim Siller. E o curso tinha o seguinte currículo:

- Elementos da economia
- Contabilidade Geral
- Mecanografia;
- Matemática;

⁷ Instituto Comercial São José, Nas décadas de 1940 e 1950, o magistério era o ponto alto para a formação da jovem mulher curitibana, especialmente no Instituto de Educação do Paraná. Mas “ser normalista” não seria a única opção às jovens daquela época. Em 1942 é fundado o Instituto Comercial São José - mais tarde, Escola Técnica de Comércio São José. Nos anos 1940/1950 foi este o único estabelecimento católico de ensino voltado à formação da jovem mulher em área técnica de comércio na cidade. (CINTRA, pág. 02).

- Português;
- Inglês;
- Física e Química;
- Organização Técnica Comercial
- Contabilidade Comercial
- Merceologia
- Prática J. G. Comercial

Os alunos que ingressassem nesta instituição deveriam prestar exames e comprovar, através de um atestado médico, não serem portadores de nenhuma enfermidade física ou mental. Além disso, a documentação que deveria vir anexada, era o atestado de vacinação antivariólica⁸. Além disso, era necessário apresentar o certificado de conclusão da 4ª série ginasial, que mostrava que o aluno estaria qualificado a exercer a função e ter a plena ciência de que o andamento do curso não atrapalhasse o desempenho dele, podendo assim se dedicar apenas à formação profissional. A taxa a ser cobrada pela matrícula era de Cr\$ 220,00.

Era uma escola de 2º grau e por decreto do Presidente da República, Getúlio Vargas, o diploma de formação em curso comercial dava direito de ingresso em qualquer faculdade dentro do Estado ou do país. Tornou-se referência já no primeiro ano, e despertou o interesse de diversas empresas que estavam em ascensão, passando pelo processo de desenvolvimento, durante o Estado Novo.

Este primeiro ano marcaria o início de uma série subsequente de alunos que ingressariam no mercado de trabalho e, ainda, no ensino superior, que estava em ascensão e exigia, para o ingresso, que os candidatos estivessem especializados, em uma escola técnica que os preparasse para as provas da faculdade. O certificado da *ETC Farroupilha*, era reconhecido não somente dentro do estado do Rio Grande do Sul, mas em todo território nacional. Tal notoriedade voltou os olhos do governo para o estabelecimento, que, em 1953, através de um auxílio de Cr\$ 70.000, concretizou a primeira subvenção do governo federal para a escola. Um dos principais aspectos incorporados à instituição é que a escola deveria preparar primeiramente o indivíduo para viver de modo mais completo. E também levá-lo a ganhar através de sua subsistência, de modo satisfatório para si e para o ambiente social. A partir desta data, a Escola Técnica encontra-se no auge, com um número considerável de procura por matrículas e até lista de espera.

O curso conferia o diploma registrado no MEC, então o Ministério da Educação e Cultura e no Conselho Regional de Contabilidade, oportunizando o aluno o direito de assinar balanços financeiros de qualquer tipo de empresa e possibilitando uma boa formação para ingressar em qualquer universidade. No ano de 1952, a *Escola Técnica* formou a sua primeira turma, composta por 10 alunos contabilistas, sendo:

- Ary Pinto Monteiro (Pelotas)
- Betty Margarida Kunz (Porto Alegre)

⁸Atestado de vacinação antivariólica, pois na América do Sul, apenas o Brasil apresentava casos de varíola: era preciso eliminar a doença para também proteger os países vizinhos de um possível retorno. Para tanto, o Ministério da Saúde Brasileiro instituiu a Campanha contra a Erradicação da Varíola.

- Carlos Ruben Schuch (Porto Alegre)
- Cauby Jorge Walther (Porto Alegre)
- Ivo Toledo Borne (Porto Alegre)
- João José da Silva Junior (Lages Santa Catarina)
- José Nésio Finger (Taquari)
- Oldys Wina Rohde (Cachoeira do Sul)
- Rafael Bacalczuk (Passo Fundo)
- Sérgio Sperb (Porto Alegre).

Podemos perceber com isso, que havia duas mulheres que concluíram o curso, o que demonstra o início de uma inserção feminina em atividades anteriormente consideradas masculinas. E conforme analisado, vemos um número de formandos consideravelmente pequeno para o nível de procura inicial. Quando temos ao todo 32 alunos matriculados, apenas 10 concluíram o curso e se formam na primeira turma, mas uma das explicações para o decréscimo, encontra-se nas atas da escola, e podemos analisar que muitos foram transferidos para outras instituições.

No ano seguinte (1953), 5 alunos formados pela ETC, foram aprovados no vestibular. A terceira turma foi composta por 17 alunos contabilistas e então em 1954, a ETC já havia formado 47 jovens e contava com 108 alunos matriculados para o ano de 1955.

Depois de passados sete anos, antigos alunos do curso de Contabilidade da *Escola Técnica Farroupilha* encontraram-se para discutir assuntos sobre o curso e fundam então a "Associação Contabilista Farroupilhense", com os objetivos de:

- Congregar os contabilistas farroupilhenses e seus familiares;
 - Colaborar com a direção da ETC Farroupilha no aprimoramento do material e dos métodos do ensino;
 - Conduzir os contabilistas farroupilhenses a posições e funções condizentes a sua capacidade profissional;
- E como eventos, promoveriam:
- Festividades comemorativas ou de conagração;
 - Aulas extracurriculares aos alunos da ETC Farroupilha;
 - Palestras e cursos de aprimoramento profissional e extensão cultural, bem como a mediação de empregos;

Além de formandos pela *ETC Farroupilha* poderia participar do quadro associativo, pessoas que tenham prestado relevantes serviços para a conceituação da escola ou associação. E para assinar a ata, estavam presentes ex-alunos, desde os da primeira turma, até os formando de 1958. A data de assinatura do termo foi 28 de novembro de 1959. E este órgão duraria dois anos após o fim da instituição no centro de Porto Alegre.

A Escola Técnica funcionou com vigor até 1962. Quando a instituição transfere-se para o atual bairro Três Figueiras. O que coincide com o término da gestão do Professor Dr. Roberto Medaglia Marroni (1950-1961). Em entrevista ao *Clarim*, o professor Walter Striebel assim se expressa:

“nós gostaríamos que a escola funcionasse em Três Figueiras, também, a nosso ver, nos próximos anos não será praticável. Ao menos, à noite, não. E a Escola para continuar, deverá funcionar aqui no Centro, ou no prédio da Associação ou num prédio que for designado para esse fim (Telles, 1974, p. 170)”.

Na época, devido ao horário e a acessibilidade ao novo local da escola, tornou-se inviável para muitos alunos o deslocamento para esta nova sede. Foram onze longos anos onde o ensino foi propagado e tornou-se referência. Prova disso, encontra-se nos relatos e atas arquivadas no Memorial do *Colégio Farroupilha*, que comprovam e teorizam esta ideia, seja pelos jantares e eventos promovidos até o envolvimento de empresas reconhecidas no âmbito da cidade e do estado, demonstram a referência do estabelecimento no ensino comercial para a época. Seu pioneirismo na prática de docência comercial nos aponta uma forte tendência que se perpetuaria através de outros cursos técnicos que surgiriam posteriormente, algo que veio a suprir uma defasagem que demarcava o ensino ginásial em relação ao ensino superior. Muitos alunos se tornaram grandes empresários, aliás, foram os grandes empresários da cidade de Porto Alegre, na década de 1950, que deram início a esta unidade técnica, como nos foi apontado anteriormente. Durante doze anos, a *Escola Técnica Comercial Farroupilha* ocupou as salas de aula do *Velho Casarão*, onde funcionou por quase um século, o atual *Colégio Farroupilha*. A Escola então em 1962 não permaneceria na instituição agora transferida para a nova sede, mas sim foi incorporada nas dependências da Comunidade São José, em frente ao *Velho Casarão*, na Avenida Alberto Bins.

Conclusão

Através desta pesquisa buscamos expor, ainda que brevemente, um recorte histórico acerca da instituição, a Escola Técnica de Comércio Farroupilha, iniciativa educacional de caráter empreendedor e inovador para o cenário de Porto Alegre na década de 1950, bem como contribuir para as pesquisas relacionadas ao ensino técnico e comercial no país. Este tem por fim, reviver um dos momentos históricos desta instituição. Estudar é resgatar a memória, de um povo ou de uma instituição, trazendo a tona elementos fundamentais para a construção do passado e a sua influência sobre o presente, analisando os aspectos envolvendo a cultura técnica comercial, no Brasil, no Rio Grande do Sul, bem como no Colégio Farroupilha, que por algum tempo obteve papel principal na formação do futuro profissional.

Referências

- BRASIL.** Diário Oficial da União - seção I - 26/03/1954. Volume II (Publicação original).
- CARVALHO, Manuel Marques de. “**Situação atual e tendências do ensino técnico comercial no Brasil**”. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília: v. 44, n. 99, p. 72. jul./set. 1965.
- CINTRA, Erica Piovan de Ulchöa. **Cursos Comerciais em Colégio Católico Feminino: Uma aparente contradição? Curitiba, 1940-1950.** Anais da VI Jornada HISTEDBR, História, Sociedade e Educação no Brasil, 2005, Curitiba: UFPR, p. 02-03 texto disponível na web: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1015/1015.pdf>.
- Acesso em: 17 de Julho de 2012.

- BIELINSKI, A.C. **Educação profissional no século XIX - Curso Comercial do Liceu de Artes e Ofícios: um estudo de caso.** Texto disponível na web: <www.senac.br/INFORMATIVO/bts/263/boltec263e.htm>. Acesso em: 15 de Julho de 2012.
- FILHO, Carlos. **De 1886 a 1986 - Colégio Farroupilha: 100 anos de pioneirismo.** Porto Alegre. Ed. Pallotii. 1986.
- MATTEI, Luciane Mendes. **A história do Ensino Contábil no Rio Grande do Sul: o ensino contábil da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.** FCE/UFRGS. 2009.
- MARTINS, E.; SILVA, A., F.; RICARDINO FILHO, A. A.. **Escola politécnica: possivelmente o primeiro curso formal de Contabilidade do Estado de São Paulo.** Revista Contabilidade e Finanças - USP, São Paulo, SP, 2002.
- REVISTA O FARROUPILHA. Artigo: **A Escola Técnica de Comércio Farroupilha.** Porto Alegre. Página 07, 2010.
- SCHOLL, Raphael Castanheira. **Memórias (entre)laçadas: mulheres, labores e moda na Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles de Porto Alegre/RS (1946-1961);** Porto Alegre, 2012. Dissertação de Mestrado FAGED/PUCRS.
- SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Maria Helena, COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema.** Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.
- STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil - Volume 3.** Porto Alegre: EditoraVozes, 2004.
- TELLES, Leandro. **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha 1858/1974.** Porto Alegre, Ed. Globo 1974.

O ENSINO DE MATEMÁTICA NO CURSO COMPLEMENTAR DO INSTITUTO JÚLIO DE CASTILHOS

Antonio Cesar dos Santos Esperança
Colégio Estadual Júlio de Castilhos
antonioesperanca@gmail.com

Resumo

O artigo apresenta um estudo sobre o ensino de matemática nos Cursos Complementares Pré-Médico e Pré-Técnico, que funcionaram no Instituto Júlio de Castilhos no período de vigência da reforma do ensino secundário que ficou conhecida como “Reforma Francisco Campos”. Está baseado na análise das questões das provas de Matemática que foram aplicadas nesses cursos nos anos de 1936 e 1937 e investiga os conteúdos ensinados, as maneiras como eram avaliados e possíveis marcas deixadas pelos professores que faziam parte das bancas de prova. Busca identificar, também, as origens do ensino de matemática praticado nos cursos, considerando, de um lado, a legislação do ensino da época, e, de outro lado, a história singular da instituição. Toma como referência os relatórios da Escola de Engenharia de Porto Alegre, as atas das provas de Matemática do curso complementar, entrevistas e depoimentos de ex-alunos e ex-professores. O trabalho busca, assim, contribuir para o estudo da história do ensino de matemática e também para a historiografia do antigo Instituto Júlio de Castilhos, hoje, Colégio Estadual Júlio de Castilhos.

Palavras-chave: ensino de matemática, Instituto Júlio de Castilhos, ensino secundário, história da educação.

Introdução

A história do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, um dos mais antigos do Rio Grande do Sul, teve início por iniciativa de um grupo de professores da Escola de Engenharia de Porto Alegre que almejavam preparar seus futuros alunos. Criaram assim o Gymnasio do Rio Grande do Sul, que ao longo do tempo mudou de nome, prédio e modalidade e funcionou como Instituto dessa Escola de Engenharia até 1942. Desde então, integra a rede pública estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul. O presente artigo pretende contribuir para o resgate da história da instituição trazendo à tona questões ainda pouco exploradas, relacionadas ao seu ensino, em particular, ao ensino de matemática na década de 1930. Busca contribuir para a historiografia do ensino secundário no Brasil, com especial atenção à disciplina de Matemática.

O contexto da época

No decorrer do século 19, segundo Romanelli (1986), a maioria dos colégios secundários estava nas mãos de iniciativas particulares, o que acentuava o caráter “classista e acadêmico” desse ensino, já que apenas as famílias mais abastadas podiam pagar a educação de seus filhos. Também a pressão exercida por essa elite fez com que as escolas secundárias se tornassem “meros cursos preparatórios” para o Ensino

Superior, “a fim de acelerar o preparo de seus filhos e assim interligá-los no rol dos homens cultos” (Ibid., p. 40).

A dificuldade na organização do ensino secundário no país passou pelo seu objetivo meramente propedêutico, já que a posse das certidões de aprovação nos chamados exames de preparatórios habilitava os estudantes à matrícula em cursos superiores, sem necessidade da comprovação de frequência e/ou conclusão do curso secundário.

A partir do final do século 19, dois aspectos começaram a pressionar o sistema de ensino a fim de que se modificasse o seu caráter elitista e propedêutico: “a estreita oferta passou a chocar-se com a crescente procura” e a “evolução de um modelo exclusivamente agrário-exportador para um modelo parcialmente urbano industrial afetou o equilíbrio estrutural dos fatores influentes no sistema educacional” (ROMANELLI, 1986, p. 46).

É nesse contexto, dos primeiros anos do período republicano, numa Porto Alegre com aproximadamente 74 mil habitantes, que foram criados, em 1896, a Escola de Engenharia de Porto Alegre, e em 1900, como um de seus institutos, o Gymnasio do Rio Grande do Sul.

O Instituto Júlio de Castilhos

Nos primeiros anos de funcionamento, o Gymnasio do Rio Grande do Sul passa a denominar-se Instituto Gymnasial Júlio de Castilhos¹ numa clara homenagem ao líder republicano e positivista. Segundo as palavras publicadas nos relatórios por seus idealizadores, o Instituto Júlio de Castilhos procurou oferecer aos seus alunos uma formação mais geral, assumindo assim a função de “viveiro” para os futuros alunos da Escola de Engenharia de Porto Alegre, além de

dar-lhes uma educação completa, integral, proporcionando-lhes o ensino fundamental básico, tanto para o exame de conjuncto, prova de capacidade aos que se pretendam matricular nas Escolas Superiores, como para os que queiram na vida pratica dedicar sua actividade ao commercio, às industrias, à agricultura e ao funccionalismo público (RELATÓRIO DA ESCOLA DE ENGENHARIA DE PORTO ALEGRE, 1912, p. 4).

Durante os primeiros anos da República, as poucas escolas de ensino secundário, tanto oficiais quanto as oficialmente fiscalizadas pelo Estado, organizavam-se seguindo a equiparação ao Colégio Pedro II, instituição de ensino referência da época. Ao Instituto Júlio de Castilhos, a equiparação ao Colégio Pedro II assegurava credibilidade, validando os títulos de “Bacharel em Sciencias e Letras” e seus certificados de aprovação nos exames de preparatórios. Mas, nos bastidores desse Instituto, havia inquietação e descontentamento com essa equiparação e também com a considerada “praga dos

¹ No decorrer dos anos, o Gymnasio do Rio Grande do Sul recebeu outras denominações: Instituto Gymnasial Júlio de Castilhos (1908), Instituto Júlio de Castilhos (1916) e finalmente Colégio Estadual Júlio de Castilhos (1942). Usaremos neste texto, a partir deste trecho, o nome usado na década de 1930, ou seja, Instituto Júlio de Castilhos.

exames de preparatórios”².

Nas primeiras três décadas do século 20, o ensino secundário no Instituto Júlio de Castilhos esteve organizado em seis anos/séries até 1910 e, a partir de 1911, em quatro anos/séries, com pequenas alterações na sua organização.

No ano de 1931, o governo de Getúlio Vargas, através do recém-criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública³, decretou uma reforma no ensino secundário que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos. A partir dela

o curso secundário ficou dividido em dois ciclos: um fundamental, de 5 anos, e outro complementar, de 2 anos. O primeiro tornou-se obrigatório para ingresso em qualquer escola superior e o segundo, em determinadas escolas. Além disso, para esse ciclo complementar, foi estabelecida uma subdivisão que compreendia um certo grau de especialização, conforme se tratasse de curso preparatório para ingresso nas Faculdades de Direito, Ciências Médicas e Engenharia (ROMANELLI, 1986, p. 135)

A pesquisa que originou este artigo refere-se ao segundo ciclo dessa reforma, denominado ciclo complementar, e tem como fontes primárias as atas das provas de Matemática que foram aplicadas nos anos de 1936 e 1937, ou seja, os dois primeiros anos de funcionamento desse Curso Complementar do Instituto Júlio de Castilhos. Buscamos ainda informações nos relatórios que eram apresentados anualmente pelos diretores dos institutos da Escola de Engenharia de Porto Alegre, dentre os quais o Instituto Júlio de Castilhos. Tais relatórios encontram-se na Biblioteca da Escola de Engenharia da UFRGS.

Considerando essas fontes iniciais que evocam o período em que o Instituto Júlio de Castilhos fez parte da Escola de Engenharia de Porto Alegre, e o estudo das provas de Matemática que foram aplicadas no Curso Complementar, nossa pesquisa pretende contribuir para a historiografia do ensino de matemática nessa importante instituição de ensino. Essa contribuição consiste na procura por respostas às seguintes questões: i) como se caracterizavam as provas de matemática do segundo ciclo do Ensino Secundário da Reforma Francisco Campos, denominado Curso Complementar, e que foram aplicadas no Instituto Júlio de Castilhos em 1936 e 1937? ii) como os conteúdos de matemática apareciam nas questões das provas e o que elas indicam sobre o que os professores esperavam que os alunos soubessem? iii) que marcas foram deixadas nas provas pelos professores que faziam parte das bancas? iv) o que as atas das provas revelam sobre o ensino de matemática no Curso Complementar? v) de onde vem a matemática do Curso Complementar?

O ciclo complementar da Reforma Francisco Campos

O ensino secundário no Brasil, até o final da década de 1920, carecia de organicidade e as tentativas de mudança propostas, até então, se restringiam ao Distrito Federal (Rio de Janeiro), que tinha o Colégio Pedro II como modelo para o ensino

² Termo utilizado em 1903 pelo Diretor da Escola de Medicina da Bahia e que foi citado no relatório do Instituto Júlio de Castilhos pelo seu então diretor Manoel Theophilo Barreto Vianna (RELATÓRIO DA ESCOLA DE ENGENHARIA DE PORTO ALEGRE, 1910).

³ BRASIL. Decreto lei n. 19.402, de 14 de novembro de 1930.

secundário nacional. Mesmo assim, muitas dessas tentativas de mudança eram abandonadas ou modificadas radicalmente pouco depois de serem postas em prática. Frente a isso, o Governo Provisório de Getúlio Vargas, no ímpeto de dar respostas à sociedade, criou em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública⁴ que no ano seguinte implantou a chamada Reforma Francisco Campos (1931), denominação que faz referência ao seu principal idealizador, o ministro Francisco Campos. Essa reforma trouxe “uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior”, além de ter sido a primeira reforma que “atingiu profundamente a estrutura do ensino e, o que é importante, era pela primeira vez imposta a todo território nacional” (ROMANELLI, 1986, p. 131).

Em relação à disciplina de Matemática, o então Ministro Francisco Campos conferiu ao professor Euclides Roxo⁵ a posição de presidente da comissão encarregada de elaborar seus programas. As ideias de Euclides Roxo para o ensino de Matemática já vinham sendo experimentadas no Colégio Pedro II, desde 1929, onde era diretor.

Euclides Roxo trouxe para o ensino de matemática, através da Reforma Francisco Campos, a ideia de fusão dos diferentes ramos da matemática (Aritmética, Álgebra e Geometria), interligando-os em uma única disciplina denominada Matemática.

A disciplina de Matemática na Reforma Francisco Campos estava presente nos programas das cinco séries do Curso Fundamental. Além disso, Matemática e Português eram as disciplinas com maior carga horária semanal prevista pela reforma (ALVAREZ, 2004, p. 16).

Algumas propostas implantadas por Euclides Roxo no Colégio Pedro II em 1929, e que foram levadas a nível nacional pelas Reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), sobrevivem até hoje:

notadamente o ensino de Matemática em todas as séries do currículo e a apresentação de grandes blocos da Matemática escolar - aritmética, álgebra, geometria e medidas, em cada série, sem a divisão rígida anterior, de anos de escolaridade reservados para cada um desses blocos (CARVALHO et al., 2000, p. 416).

Na próxima seção, apresentamos um estudo sobre como se deu a implantação do Curso Complementar no Instituto Júlio de Castilhos.

O Curso Complementar do Instituto Júlio de Castilhos

Em 1931, ano da implantação da Reforma Francisco Campos, o Instituto Júlio de Castilhos estava assim organizado: Curso Elementar de três anos; Curso Médio de dois anos; e Curso Secundário de três anos (RELATÓRIO DA ESCOLA DE ENGENHARIA DE PORTO ALEGRE, 1931). Mas, no relatório de 1932, já aparece o “curso fundamental”

⁴ Romanelli (1986, p. 131) salienta que esse Ministério não constituía propriamente uma novidade, já que existira no início da República, embora com curta duração.

⁵ Euclides de Medeiros Guimarães Roxo nasceu em Aracaju, Sergipe, em 10 de dezembro de 1890. Faleceu no Rio de Janeiro, no dia 21 de setembro de 1950. Em 1909, bacharelou-se no Colégio Pedro II, onde foi aluno interno e acumulou todos os prêmios. Formou-se em Engenharia em 1916, pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Em 1915, foi aprovado em concurso para professor substituto de Matemática no Colégio Pedro II, no qual foi também examinador nos exames de Francês, Latim e Matemática. Posteriormente foi nomeado catedrático no mesmo estabelecimento de ensino (1919). No Colégio Pedro II foi diretor de 1925 a 1935, época em que o ensino brasileiro sofreu profundas modificações (VALENTE, 2004a, p. 85-86).

com seriação distribuída em cinco anos, precedida por um “curso elementar seriado”, de quatro anos. Portanto, com base nas observações desses relatórios, percebemos que o Instituto adaptou-se à nova legislação, já que segundo Otone e Silva (2006), a Reforma Campos deveria ser implementada imediatamente na 1ª série do Secundário em 1931. Assim, segundo a autora, os alunos “chegariam sem repetência, à quinta série, em 1935. Então, podemos presumir que o primeiro ano do Curso Complementar só passaria a vigorar a partir de 1936” (Ibid., p. 45).

O Curso Complementar foi implantado no Instituto Júlio de Castilhos pelo Decreto Estadual n. 5629 de 29 de junho de 1934 e organizado pelo Decreto Estadual n. 574 de 1º de abril de 1936, ano em que começaram a funcionar as primeiras turmas dos cursos Pré-Técnico, Pré-Médico e Pré-Jurídico.

Esses Cursos Complementares, segundo o Decreto Federal n. 19.890, deveriam funcionar nas instituições de ensino secundário, oficiais ou oficialmente fiscalizadas. Mas, enquanto essas não fossem suficientes, poderiam funcionar como cursos anexos aos Institutos Superiores.

O Colégio Universitário foi criado no Instituto Júlio de Castilhos, a partir do Decreto Estadual n. 6753 de 24 de setembro de 1937, sendo oferecidos os três Cursos Complementares: Pré-Médico, Pré-Técnico e Pré-Jurídico.

Foi ainda nesse período que a Escola de Engenharia de Porto Alegre passou a integrar a Universidade Técnica de Porto Alegre (1934) e que o Instituto Júlio de Castilhos, composto pela escola de ensino secundário e pelo curso complementar (Colégio Universitário), esteve por ser fechado. Chegou-se a sugerir a cessão do prédio do Instituto Júlio de Castilhos para a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que deveria integrar a Universidade Técnica (SILVA; SOARES, 1992, p. 41).

Havia, entretanto, por parte do governador do Estado do Rio Grande do Sul, Osvaldo Cordeiro de Farias, “a convicção de não ser possível sem grave prejuízo para o ensino em geral, destruir aquela instituição, cujos resultados benéficos já se faziam largamente sentir” (Ibid., p. 73). A solução encontrada era a de que o Estado assumisse o controle do Instituto Júlio de Castilhos, fazendo deste “um estabelecimento padrão que, pelas prerrogativas asseguradas na legislação federal teria, indiretamente, considerável influência sobre os estabelecimentos particulares” (Ibid., p. 73). Em 11 de agosto de 1942, o Instituto Júlio de Castilhos e o Colégio Universitário, através do Decreto Estadual n. 588, foram adaptados à nova legislação do ensino secundário estabelecida pela reforma conhecida como Reforma Capanema, criando-se, assim o Colégio Estadual Júlio de Castilhos.

As atas com questões de prova do Curso Complementar

As atas com as questões das provas que foram aplicadas aos alunos desse Curso Complementar foram encontradas em meio a outros documentos escolares. Ao todo, foram encontradas sessenta e uma atas de prova de Matemática, sendo que 39 eram do curso Pré-Médico (1ª série) e 22 eram do curso Pré-Técnico (1ª e 2ª séries). Cada prova foi composta por três questões, totalizando, assim, 183 questões.

Observando a caligrafia, percebe-se que cada uma dessas atas foi escrita de próprio punho por um dos integrantes da banca de prova que, geralmente, era composta por três

professores do Colégio. As assinaturas desses professores constam nas provas e algumas ainda registram a assinatura de um inspetor federal.

Para cada disciplina eram realizadas quatro provas parciais por ano, com três questões cada uma, além das provas de segunda chamada. As questões eram elaboradas respeitando-se o ponto sorteado para a prova. Cada ponto continha três conteúdos que deveriam ser avaliados. Uma suposição possível é a de que uma lista com os pontos para cada prova fosse divulgada com antecedência, para que os alunos pudessem se preparar.

Os professores que constituíam as bancas das provas de Matemática no período analisado foram os seguintes: Mário da Silva Brasil, Ernesto de Mello Mattos Lassance, Ruy de Viveiros Leiria e Francisco Pinheiro Bittencourt.

Esses professores de matemática tinham formação em cursos de Engenharia, e eram oriundos, em grande parte, de escolas politécnicas ou militares. Não havia, até então, cursos para formação de professores de Matemática⁶. De fato, eram engenheiros sem formação didática institucionalizada, mas com conhecimentos matemáticos que possibilitavam a prática do ensino dessa disciplina. Muitas são as hipóteses levantadas na busca por tentar entender quais os motivos que levaram esses engenheiros à docência, por exemplo, o professor Mário da Silva Brasil, relata em sua autobiografia que, ainda estudante da Escola de Engenharia de Porto Alegre, “tornei-me conhecido e comecei a lecionar particularmente, trabalho este que me dava o suficiente para cobrir todas as minhas despesas” (BRASIL, 1950). Contudo, essas hipóteses não foram investigadas na pesquisa.

Mas quais eram as exigências para com esses engenheiros dispostos a ensinar matemática nos cursos secundários? Segundo Valente (2005), antes da criação das Faculdades de Filosofia, onde começaram a serem oferecidos cursos superiores de Matemática, o engenheiro que optasse por ensinar matemática nos cursos secundários precisava, acima de tudo, ser um “matemático”. Ou seja, ter conhecimentos sólidos em Matemática Superior. O autor cita como exemplo a publicação no Diário Oficial de seis de julho de 1934 dos “pontos” para a prova escrita do concurso de Matemática para a cátedra do Colégio Pedro II. Valente escreve que:

Uma breve análise dessa lista de pontos mostra que os candidatos deveriam ter ciência de assuntos que hoje, pelo grau avançado dos temas, fariam parte de cursos de pós-graduação em Matemática Pura (2005, p. 12)

No caso particular do Instituto Júlio de Castilhos, esses professores de Matemática dos Cursos Complementares também eram professores do Curso Secundário e da Escola de Engenharia de Porto Alegre; conseqüentemente, as exigências para com esses professores incluíam as matemáticas avançadas dos cursos de Engenharia.

Além disso, pelo menos dois dos professores que faziam parte das bancas de provas, Ernesto Lassance e Mário da Silva Brasil, eram autores de livros didáticos direcionados tanto para os alunos dos Cursos Complementares quanto para os alunos

⁶ O curso de Matemática começa a funcionar em 1942 na Faculdade de Filosofia de Porto Alegre, instalada nesse mesmo ano no âmbito da então Universidade de Porto Alegre, instituição estadual criada em 1934 como reunião de estabelecimentos isolados (BÜRIGO, 2010, p. 90).

dos cursos de superiores. No caso do professor Lassance, suas notas de aula para engenharia, transformadas em livros (Cálculo Infinitesimal volumes 1, 2 e 3; Curso de Cálculo, entre outros), demonstram que o professor era um estudioso da Matemática Superior, e em especial, do Cálculo Diferencial e Integral (Cálculo infinitesimal).

O professor Mário Brasil, que também era autor de livros para os alunos da Engenharia (“Notas de Astronomia Prática” e “Notas de Física da Escola de Engenharia da Universidade do Rio Grande do Sul”), também publicou “Elementos de Geofísica” pela Livraria do Globo em 1937, especificamente para os alunos dos Cursos Complementares. Nessa obra, o autor apresenta a seguinte nota:

A premência de tempo, por termos que cumprir um programa de ensino dentro de um prazo limitado, não nos permitiu fazer o que desejávamos, tanto que esses Elementos de Geofísica não são mais do que as notas escritas às pressas e fornecidas aos alunos, durante as aulas, entre 16 de outubro de 1936 e 6 de fevereiro de 1937 (BRASIL, 1937, p. 11)

Nessas observações, percebemos que os professores mantinham um envolvimento com o ensino de matemática que superava os conhecimentos matemáticos outrora adquiridos nos cursos de Engenharia. Esses professores também eram autores de textos ligados à matemática e isso nos leva a acreditar que, de fato, os professores de matemática com origem nas escolas de Engenharia acabaram agregando, às suas formações iniciais, conhecimentos complementares da matemática, levando-os a considerarem-se habilitados para ensinar matemática nos cursos complementares.

Observações sobre algumas questões de prova do Curso Complementar

Na primeira prova parcial de Matemática do curso, realizada no dia 24 de novembro de 1936, a primeira questão faz referência ao “método de Mercator” que não está explicitamente previsto nos programas, mas está relacionado com desenvolvimento em série de funções: “Desenvolver em série pelo método de Mercator a função $\frac{a}{b+x}$ ”.

Supomos que a indicação ao uso específico desse método pode expressar uma preferência do professor que fazia parte da banca de prova, no caso, Ernesto Lassance, já que o mesmo apresenta esse método em seu livro “Cálculo Infinitesimal 2ª parte” (LASSANCE, 1961, p. 55). Nele, o autor justifica o uso do método de Mercator:

As fórmulas de Taylor e de Maclaurin que estabelecemos no parágrafo 58 permitem desenvolver em série um grande número de funções, porém, será interessante ver antes alguns métodos de desenvolvimento elementares, que não podendo certamente serem generalizados, são contudo sumamente sugestivos (LASSANCE, 1961, p. 55)

Esse método, segundo Alves (1929, p. 394), foi considerado o primeiro método de desenvolvimento das funções em série e empregado por Mercator desenvolvendo a função $\frac{1}{a+bx}$ “pela simples divisão de 1 por $a + bx$ ”, isto é, estendendo o algoritmo da divisão de polinômios a um caso em que o grau do divisor é maior do que o grau do dividendo.

A segunda questão desta mesma prova, “Achar o limite de $\left(1 + \frac{1}{m}\right)^m$ quando m tende para o infinito”, apresenta o limite que origina o número e . Uma solução concisa para essa questão aparece nos “Pontos de Matemática” de Gumercindo Lima, livro publicado especificamente para os alunos dos cursos complementares, e consiste em fazer $x = 1, 2, 3, 4, \dots$ e substituir sucessivamente na expressão $\left(1 + \frac{1}{x}\right)^x$, dando uma ideia intuitiva da existência do limite através dos valores obtidos:

- i) $\left(1 + \frac{1}{1}\right)^1 = (2)^1 = 2$
- ii) $\left(1 + \frac{1}{2}\right)^2 = \left(\frac{3}{2}\right)^2 = 2,25$
- iii) $\left(1 + \frac{1}{3}\right)^3 = \left(\frac{4}{3}\right)^3 = 2,37037 \dots$

Segundo o autor, quando “ $x = \infty$, o limite adquire o valor e , segundo Euler”, e escrevemos:

$$" \lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{x}\right)^x = e "$$

Porém, essa solução não é suficiente para Ernesto Lassance, que fez parte da banca que elaborou essa prova, sobretudo porque, em seu “Curso de Cálculo”, apresenta o seguinte comentário sobre essa ideia intuitiva desse limite:

Com esses poucos exemplos, verificamos que nada se pode concluir sobre o valor que tomara a expressão dada, [...]. Para estudar convenientemente o limite que procuramos da expressão dada, vamos desenvolvê-la pelo binômio de Newton, considerando primeiramente m como inteiro finito, cujo valor faremos ulteriormente crescer além de todo limite (LASSANCE, 1949, p. 42).

E apresenta uma resolução mais completa, e que consideramos que fosse a esperada pela banca de provas, partindo do binômio de Newton e fazendo uso de desigualdades para provar que o limite “é um número irracional, ao qual se convencionou chamar de ‘número e ’, número transcendente”:

A terceira questão, “Achar a derivada de $y = (4x^3 - 8)9x^4$ aplicando a lei do produto”, associada às anteriores, já nos leva a concluir que os conteúdos relacionados com Cálculo Diferencial se faziam presentes, desde os primeiros momentos, nas aulas do curso.

Na terceira prova parcial do curso Pré-Técnico, que aconteceu no dia 27 de setembro de 1937, foi proposta a seguinte questão “Provar que o lado do pentágono regular inscrito é a hipotenusa do triângulo rectângulo, cujos catetos são, respectivamente, o lado do decágono e o lado do hexágono regulares inscritos no mesmo circulo e achar a expressão do lado do pentágono regular inscrito”.

Trata-se de um problema da geometria clássica, ou seja, da geometria euclidiana. No livro XIII dos “Elementos de Euclides” (360 a. C. - 295 a. C.) encontramos a demonstração do teorema, enunciado como segue:

(10) Caso um pentágono equilátero seja inscrito em um círculo, o lado do pentágono serve para produzir tanto o hexágono quanto o decágono, dos inscritos no mesmo círculo (EUCLIDES, 2009, p. 572).

Na análise das provas destacamos ainda questões que envolvem conteúdos que acabaram praticamente desaparecendo dos currículos das escolas de ensino básico. É o caso de questões que exigiam o uso das “tábuas de logaritmos” (Resolver pelos logaritmos $x = \sqrt[5]{\frac{(0,0037542)^{4,5}\sqrt{743210:42,317}}{(\sqrt[8]{0,0045732})^4(0,00043)^{0,75}}}$), dos “polinômios derivados” (Por meio dos polinômios derivados fazer desaparecer o segundo termo da equação $2x^3 + x^2 - 5x + 2 = 0$) e “equação das diferenças das raízes” (Formar, justificando, a equação das diferenças das raízes da equação: $x^3 - 6x - 7 = 0$)

Uma solução possível para a questão sobre polinômios derivados levava o aluno a lançar mão de técnicas algébricas que envolviam, por exemplo, substituição de variáveis, derivadas sucessivas, binômio de Newton e Teorema de Taylor.

No livro de Gumerindo Lima (1938), “Pontos de Matemática”, consta uma explicação muito vaga dos polinômios derivados (LIMA, 1938, p. 260-261), mas no capítulo XVIII do livro “Curso de Matemática” de Manoel Jairo Bezerra, que posteriormente foi considerado um livro clássico para os estudantes desse nível de ensino, encontramos um método que permite fazer desaparecer qualquer termo de uma equação desde que não seja o termo de maior grau nem o termo independente (grau 0). Ou seja:

Para se obter uma transformada da equação $f(x) = 0$, desprovida de um termo de grau i basta achar a transformada aditiva de $f(x) = 0$, mediante a função transformatriz $y = x - h$, onde h é a raiz da equação $f^i(x) = 0$ obtida igualando a zero a derivada de ordem i de $f(x)$ (BEZERRA, 1961, p. 303).

Outras referências sobre esse assunto podem ser encontradas em livros antigos de álgebra, por exemplo, “Complemento del Algebra” de Don Juan Cortazar, publicado em 1864 por “Imprenta de D. F. Sanchez - Madrid”.

Em relação à obtenção da equação das diferenças das raízes, em nossa pesquisa, encontramos referência à esse conteúdo em Comberousse (1909) e Cortázar (1849). A resolução envolve troca de variáveis, determinação do máximo divisor comum entre polinômios, “Método de Cauchy” e resolução de sistemas de duas equações e duas incógnitas.

Conclusões

O Instituto Júlio de Castilhos, nas suas primeiras décadas de funcionamento, foi um lugar de experimentação de práticas de ensino, principalmente voltadas para o curso secundário - que carecia de organicidade, estrutura e referências - mas também voltadas para o ensino primário.

Em relação ao ensino de matemática, ressaltamos que em vários momentos desde os primeiros anos do século 20, as disciplinas de “Arithmetica”, Álgebra e Geometria, que

eram exigidas separadamente nos exames preparatórios, aparecem na organização escolar do Instituto Júlio de Castilhos sob uma mesma rubrica, denominada “Mathematica”. Consideramos esta característica como indício de uma tendência de unificação das três grandes áreas matemáticas em uma única disciplina escolar.

Os conteúdos das provas de Matemática que foram aplicadas no Curso Complementar do Instituto Júlio de Castilhos estavam de acordo com os Programas para o Curso Complementar da Reforma Francisco Campos. A análise das questões das provas indica, portanto, que os conteúdos abordados nas aulas, pelos professores, eram os conteúdos desses programas. Esses conteúdos estavam relacionados em grande medida com o Cálculo Diferencial e Integral (Cálculo Infinitesimal), Estudo das Séries, Teoria das Equações e Estudo das Funções. O Curso Complementar, nesse Instituto, não se circunscreveu, portanto, à revisão dos conteúdos do Curso Fundamental, e nesse aspecto também esteve de acordo com as orientações propostas na Reforma para o Curso Complementar, que recomendavam que, por exemplo, o Cálculo Diferencial, deveria ser visto de maneira introdutória no Curso Fundamental e estudado de modo mais abrangente no Curso Complementar.

Contrariando, em parte, as orientações da Reforma Francisco Campos para o ensino de Matemática, o qual deveria ser “sempre animado com a acentuação dos vínculos existentes entre a matemática e o conjunto das demais disciplinas”⁷, as questões das provas de Matemática desses Cursos Complementares não apresentavam contextualizações ou aplicações dos conteúdos em outras áreas do conhecimento.

Mesmo que o curso Pré-Técnico apresentasse um programa mais amplo de Matemática em virtude dessa disciplina fazer parte do currículo nas duas séries, enquanto no Pré-Médico era estudado apenas na primeira série, a maneira como as questões foram apresentadas nas provas era muito semelhante nos dois cursos, tanto em termos do tipo de questão, como em relação à matemática envolvida. Essa característica indica que os professores desse Curso Complementar não estavam preocupados com possíveis contextualizações relacionadas aos cursos de Medicina ou Engenharia.

Em relação aos professores componentes das bancas de provas desse Curso Complementar, destacamos que eram, também, professores do Instituto Júlio de Castilhos e da Escola de Engenharia de Porto Alegre. Além disso, Ernesto Lassance e Mário da Silva Brasil eram autores de livros relacionados com as disciplinas que lecionavam. Esses professores, embora não tendo frequentado curso de Matemática, que seria criado em Porto Alegre apenas em 1942, mostraram-se interessados pela matemática escolar e constituíram-se, de certo modo, em profissionais do ensino de matemática.

Muitas questões envolviam técnicas algébricas que, na nossa pesquisa, foram encontradas apenas em livros mais antigos de matemática publicados no século 19. Algumas dessas técnicas praticamente desapareceram dos livros atuais de matemática. Percebemos então que muitos dos conteúdos que foram ensinados nesse Curso Complementar acabaram sendo deslocados para um nível mais avançado de ensino, excluídos de vez dos currículos das escolas atuais, ou substituídos por técnicas mais

⁷ PROGRAMAS DO CURSO FUNDAMENTAL DO ENSINO SECUNDÁRIO, 1931 apud ALVAREZ, 2004, p. 168.

aprimoradas de resolução, como no caso da necessidade do uso das tábuas de logaritmos, que foi substituído pelo uso de calculadoras.

Na resolução das questões, identificamos que os professores esperavam que seus alunos: soubessem usar argumentos matemáticos considerados corretos pelos professores da banca; conseguissem manipular de maneira correta a linguagem matemática; fizessem escolhas de expressões e de transformações com antecipação, ou seja, antevendo um possível caminho que levasse à solução do problema; estabelecessem conexões entre os diversos conteúdos matemáticos e, sobretudo, que resolvessem as questões com atenção e cuidado.

A matemática das provas, embora tenha referência nos Programas para o Curso Complementar, revela características imprimidas por esses engenheiros/ professores e pela tradição escolar do Instituto Júlio de Castilhos. Os conteúdos dos Programas da Reforma Francisco Campos deveriam ser seguidos por todas as instituições de ensino secundário, públicas e privadas. Mas a maneira e a profundidade com que esses conteúdos eram ensinados e cobrados nas provas tinha a marca da cultura escolar de cada estabelecimento. No caso do Instituto Júlio de Castilhos, a matemática ensinada tinha referência na matemática que seus professores estudaram nos cursos de Engenharia, mas também estava relacionada com a orientação desse Instituto, desde seu começo, de preparar os futuros alunos da Escola de Engenharia.

Nosso estudo reafirma, desse modo, a compreensão de que, para estudar a história da educação escolar, precisamos levar em conta não apenas a legislação vigente, mas a cultura escolar peculiar a cada instituição.

Referências

ALVAREZ, Tana Giannasi. *A matemática da Reforma Francisco Campos em ação no cotidiano escolar*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

ALVES, Sebastião Francisco. *Álgebra Elementar*. Rio de Janeiro - São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1929.

BEZERRA, Manoel Jairo. *Curso de Matemática*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

BRASIL, Mário da Silva. Minha Biografia. Escrita em 6 de setembro de 1950. Porto Alegre. Disponível em *Antigualhas, histórias e genealogia*. <<http://pufal.blogspot.com/2008/07/mrio-da-silva-brasil-iv.html>>. Acesso em 18/10/11.

BÚRIGO, Elisabete Zardo. A Matemática Moderna na UFRGS: o protagonismo dos professores da universidade. In: FLORES, C.; ARRUDA, J.P., orgs. *A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: contribuição para a história da educação matemática*. São Paulo: Annablume, 2010.

CARVALHO, João Bosco Pitombeira de. et al. Euclides Roxo e o movimento de reforma do ensino de Matemática na década de 30. in: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília v. 81, n. 199, 2000.

COMBEROUSSE, Charles Jules Felix de. *Cours d'algèbre supérieure à l'usage des candidats: a l'École polytechnique, a l'École normale supérieure, a l'École centrale des arts et manufactures*. 3. ed. Paris: Gauthier-Villars, 1909.

CORTÁZAR, Don Juan. *Complemento del Algebra*. Madrid: Imprenta de D. F. Sanchez, a cargo de D. Agustin Espinosa, 1864.

_____. *Tratado de Algebra*. Madrid: Imprenta de Don A. Espinosa y Compañia, 1849.

EUCLIDES. *Os elementos* (tradução e introdução de Irineu Bicudo). São Paulo: Editora Unesp, 2009.

LASSANCE, Ernesto de Mello. *Curso de Cálculo*. Porto Alegre: Coruja, 1949.

_____. *Cálculo Infinitesimal II*. Porto Alegre: CEUE, 1961/1962.

LIMA, Gumercindo. *Pontos de Matemática*. São Paulo: Sociedade Imprensa Paulista Ltda., 1938.

OTONE E SILVA, Maryneusa Cordeiro. *A matemática do Curso Complementar da Reforma Francisco Campos*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

RELATÓRIOS DA ESCOLA DE ENGENHARIA DE PORTO ALEGRE. Porto Alegre, 1910, 1912 e 1931.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, Pery Pinto Diniz da; SOARES, Mozart Pereira. *Memória da Universidade Federal do Rio Grande do Sul 1934-1964*. Porto Alegre: UFRGS, 1992.

VALENTE, Wagner Rodrigues. (org). *Euclides Roxo e a modernização do ensino da matemática no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004a.

_____. *História da Educação Matemática: Interrogações metodológicas*. Texto elaborado para as atividades a serem desenvolvidas junto ao grupo de estudo de história da educação matemática coordenado pelo Prof. Dr. José Manuel Matos, da Universidade Nova de Lisboa, em junho de 2005.

O ENSINO PROFISSIONALIZANTE DE VITICULTURA E ENOLOGIA NO MUNICÍPIO DE BENTO GONÇALVES

Sergio Ricardo Pereira Cardoso
IFRS - campus Rio Grande
sergio.cardoso@riogrande.ifrs.edu.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo principal tecer a evolução dos esforços do governo brasileiro, desde o império até a atualidade, no tocante à qualificação/formação profissional do segmento produtivo de viticultura e enologia no Brasil. As fontes de pesquisas vão desde a legislação e relatório ministeriais do Império à República Brasileira até registros antigos do Câmpus Bento Gonçalves, pertencente ao IFRS. Desmistifica-se, ao longo do texto, a ideia de que os imigrantes da região serrana do Rio Grande do Sul teriam trazido a tradição e qualidade da viticultura e enologia da Europa, pois os dados levam a crer que esta identidade foi forjada nas políticas públicas educacionais. A criação da Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves é um exemplo disso, cuja atuação na formação de profissionais na área em questão foi decisiva para a economia do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: história da educação, educação profissionalizante, viticultura e enologia.

Preâmbulo

A vitivinicultura brasileira, desde 1980, vem sofrendo um processo significativo tanto quantitativo como qualitativo. Prova disso, é a inclusão do Brasil, em 1995, na Organização Internacional da Uva e do Vinho (OIV), impulsionando ainda mais os padrões de qualidade de nossa produção.

Segundo o panorama da vitivinicultura brasileira em 2011 (MELLO, 2012), o Rio Grande do Sul é o “principal Estado produtor de uvas e vinhos do país” (p.01), sendo responsável por 90% da produção nacional de vinhos e suco de uvas (p.03). Todo esse desempenho do Rio Grande do Sul se dá principalmente pelos investimentos em pesquisa e qualificação de pessoal na região da serra gaúcha desde a segunda metade do século XIX.

Em Bento Gonçalves, mais especificamente, isso se deve principalmente à constituição da Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves, pela Lei nº 3.646/59, que mais tarde, pelo Decreto nº 53.558/64, passa a denominar-se Colégio de Viticultura e Enologia (CVE). Em 1979, um novo decreto (83.935/79), altera novamente o nome da instituição para Escola Agrotécnica Federal de Bento Gonçalves (EAFBG), nome que duraria até 1985, quando a Lei nº 7.390/85 modificaria sua denominação para Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitschek (EAFPJK). Entretanto, o maior salto qualitativo na profissionalização de viticultores e enólogos foi a implementação do Curso Superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia em 1994, começando a funcionar de fato em 1995.

Flávio Abreu Souza (2005, p.134) ratifica a importância desta instituição educacional ao concluir:

Singularmente, o CEFET-BG [atual IFRS - Câmpus Bento Gonçalves], única instituição no Brasil a formar técnicos desde 1962 e tecnólogos desde 1998, promoveu significativamente o desenvolvimento da cadeia da uva e do vinho, especialmente no Rio Grande do Sul, o que contribui sobre maneira para que milhares de famílias detenham atualmente os mais elevados padrões de qualidade de vida do país.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é traçar um histórico da constituição do ensino profissionalizante em viticultura e/ou enologia desde a segunda metade do século XIX, tendo como objeto de análise principal o Câmpus Bento Gonçalves, pertencente o IFRS. Entre as fontes de análise, destacam-se as mensagens ministeriais relativas à agricultura desde o final do século XIX, bem como referências bibliográficas que tratam da viticultura e/ou enologia, porém sem um olhar da História da Educação.

A necessidade de qualificar a produção de uva e vinho no Brasil

Segundo Souza (1969), entre os responsáveis pela introdução da vitivinicultura no Brasil, dá-se o primeiro crédito ao português Martin Afonso de Souza, que aportou no Brasil no ano de 1532, e, entre outros feitos, introduziu videiras trazidas da ilha de Madeira, dos Açores e outras localidades pertencentes ao Reino de Portugal.

O autor registra que as primeiras experiências, ocorridas no litoral do Estado de São Paulo, malograram devido à incidência constante de fungos que, diante das altas temperaturas e umidade daquela região, se desenvolviam demasiadamente. Após o insucesso das primeiras tentativas na região litorânea de São Paulo, Brás Cubas, em torno de 1551, conseguiu cultivar as videiras na região de Taubaté-SP, começando de fato a se desenvolver a viticultura no Brasil. Posteriormente ao sucesso de Brás Cubas, que produziu os primeiros vinhos no Brasil, as videiras foram cultivadas em outras regiões brasileiras.

Os registros indicam, entretanto, a aceitação das videiras em São Paulo e na Bahia, como indica o registro de Gabriel Soares de Souza sobre a produção de vinho no Brasil, em seu *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*, referindo-se à produção de vinho em São Paulo e na Bahia:

os moradores da vila de São Paulo têm já muitas vinhas; e há homens nela que colhem já duas pipas de vinho por ano, e por causa das plantas é muito verde, e para se não avinagrar lhe dão uma fervura no fogo (p.114) [...] Das árvores a principal é a parreira, a qual se dá de maneira nesta terra [Bahia], que nunca lhe cai a folha, se não quando a podam que lha lançam fora; e quantas vezes a podem, tantas dá fruto; e porque duram poucos anos com a fertilidade, se as podam muitas vezes no ano; é a poda ordinária duas vezes para darem duas novidades, o que se faz em qualquer tempo do ano conforme ao tempo que cada um quer as uvas, porque em todo o ano madurecem e são muito doces e saborosas, e não amadurecem todas juntas [...] mais não há naquela terra [Bahia] mais planta que de uvas ferrais e outras uvas pretas, e não há nessa terra muitas vinhas é por respeito das formigas, que em uma noite dão numa parreira, lhe cortam a folha e fruto e o lançam no chão; pelo que não há na Bahia tanto vinho como na ilha da Madeira, e como se dá na capitania de São Vicente [São Paulo]

porque não tem formiga que lhe faça nojo, onde há homens que colhem já a três e quatro pipas de vinho cada ano, ao qual dão uma fervura no fogo por se lhe não azedar o que deve de nascer das plantas (p.166).

O primeiro marco histórico da introdução de videiras no Rio Grande do Sul é o ano de 1626, quando o padre Roque Gonzáles, natural de Buenos Aires, plantou na região das missões jesuítica; após estas terem sucumbido aos arranjos do *pacto colonial*, a viticultura decresceu consideravelmente na região (SOUZA, 1969; REAL, 1981).

O decréscimo da produção de uva e vinho se deu praticamente em todo o Brasil, pois decretos foram baixados pela corte portuguesa com a finalidade de evitar a concorrência com a metrópole, como escreve Taunay (1924, vol.I, p.29) referindo-se ao caso de São Paulo, que produzia larga quantidade de vinho o que prejudicava o comércio metropolitano.

O segundo marco histórico da vitivinicultura no Rio Grande do Sul se dá no século XVIII, mais precisamente em 1727, quando a colonização portuguesa introduz diversas *viníferas* na região de Rio Grande - RS. Posteriormente, por volta de 1742, imigrantes açorianos levaram a viticultura a outros pontos do Estado, destacando-se Rio Pardo e Porto Alegre, promovendo um verdadeiro renascimento da vitivinicultura gaúcha (POMMER, 2003).

Entretanto, é no século XIX que se dará a produção de vinho brasileiro em larga escala econômica, principalmente em decorrência da vinda da família real para o Brasil, conforme Mauro Côrte Real (1981, p.29):

Com a vinda da família real, além da abertura dos portos e da liberdade de implantação de indústrias, além da abertura dos portos e da liberdade de implantação de indústrias no país, foi criada a Junta do Comércio do Rio de Janeiro [...] reconhecendo e isentando esta nova atividade [vinivicultura] do pagamento de dízimos, devido “à grande utilidade que se seguirá da cultura das vinhas e do fabrico de vinho, criando-se um novo ramo de artigo de comércio e exportação”.

Sendo assim, em 1813, Rio Pardo torna-se “o berço da viticultura rio-grandense, ao iniciá-la, em escala industrial, oficialmente no Brasil” (REAL, p.29). Entretanto, é com a chegada dos imigrantes no Rio Grande do Sul, a partir de 1870, que se dá um surto da produção de uva e vinho não só no Rio Grande do Sul, mas no Brasil, notadamente, além deste, São Paulo, como indica o relatório apresentado pelo Ministro e Secretário de Estado dos NEGOCIOS DA AGRICULTURA, COMMERCIO E OBRAS PUBLICAS (NACOP) José Fernandes da costa pereira Júnior à Assembleia Geral Legislativa (1873, p.16):

Posto que incipiente, esta indústria mostra-se em condições auspiciosas nas províncias de S. Paulo e São Pedro do Rio Grande do Sul. [...] A fabricação do vinho é muito circunscrita e imperfeita. Houve, porém estabelecimento que fabricou no ano próximo findo mais de 180 pipas, e outros tiveram safras superiores a 80. O vinho produzido em qualquer destas províncias é fortemente acidulado e não pode ainda concorrer com os de regular qualidade que importamos. É, porém, de esperar do natural desenvolvimento desta indústria a introdução de novas espécies de videiras e da melhoria nos processos de fabricação, resultados mais avantajados quanto a qualidade do gênero [...].

É perceptível que a produção de uva e vinho no Brasil não tinha competitividade frente ao comércio exterior e, em se tratando de qualidade, nem concorreria no mercado interno diante dos vinhos importados. Dessa maneira, o governo imperial, a fim de retificar a qualidade da produção agrícola brasileira — incluindo a produção de uva e vinho, na década seguinte aposta na educação profissional, conforme o relatório a seguir (NACOP, RELATÓRIO, 1888):

Outra matéria que entra nas cogitações do Governo Imperial é o serviço de escolas agrícolas, cujas vantagens não é preciso encarecer ante vós. Em lugar competente, dou notícias da Escola Agrícola de São Bento das Lages (Bahia), bem como da estação agrônômica (S. Paulo) [...]. **O ensino profissional é o modo de dar à agricultura outras condições e hábitos, e assim outro futuro;** Ela deve perder, com o instrumento colonial do trabalho, o processo rudimentar, colocando-se ao nível do progresso e vida nova de que já lhe dão exemplos muitos agricultores (p.07). [...] Chegou a esta corte, no mês de junho, o professor Francisco Dafert, contratado na Alemanha para fundar uma estação agrônômica no Brasil. [...] o lugar escolhido para aquele estabelecimento foi o município de Campinas, província de S. Paulo. [...] Esta é a primeira estação agrônômica do Brasil. O governo velará pela boa do ensaio, e **tratará de o reproduzir, com o vosso consentimento, em outras regiões do Império** (p.11). [grifo intencional]

Notadamente, o Império enxerga na agricultura uma esperança de alavancar a economia brasileira no último quarto do século XIX, mas para isso seria preciso mudar o paradigma de produção do agricultor, destinada principalmente ao consumo familiar; daí a missão da educação profissional: proporcionar essa mudança de paradigma, ou seja, elevar a produção para atender às necessidades do mercado. E, entre os produtos agrícolas que mais apresentava sinais de prosperidade econômica, estava a produção de uva e vinho, facilmente demonstrado no trecho Relatório dos NACOP (1888, p.05-06):

No último relatório foram-vos transmitidas informações coligidas acerca da cultura da vinha e da produção de vinho em diversas províncias do Império, sendo as de S. Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, sobretudo a primeira, aquelas onde a indústria vinícola está iniciada com vigor. [...] Os viticultores mostram-se muito animados com os resultados que vem obtendo e, cheios de ardor e confiança, estão resolutamente empenhados em ampliar e melhorar as plantações pela cultura das variedades escolhidas e no adotar os aperfeiçoamentos necessários à fabricação do vinho, por enquanto ainda muito rudimentar em várias regiões. Estamos, em suma, diante de indústria que atravessa fase experimental, mas que tamanha pujança ostenta que, com certeza constituirá, em prazo não remoto, fonte copiosa de riqueza [...].

No Rio Grande do Sul, que é o foco deste artigo, Ribeiro (2002, p. 76) assinala que “[...] no final do século passado [XIX], a Região Colonial Italiana, se havia empenhado na especialização de sua produção agrícola: a vitivinicultura”. Na sequência de sua assertiva, a autora corrobora a especialização em vitivinicultura dos imigrantes italianos no RS, destacando, entre outros, o incentivo do Estado, o domínio da técnica de cultivo das videiras por um grande contingente de imigrantes.

Entretanto, Vander Valduga (2011, p. 100) contrapõe a referida “especialização em vitivinicultura dos imigrantes italianos” ao insinuar que a maioria dos imigrantes italianos no Brasil não eram agricultores:

É corrente na literatura da imigração italiana a ligação do colono italiano com o vinho, assim como é corrente o registro de que a grande maioria dos imigrantes italianos que vieram ao Brasil era agricultor. O que ocorreu de fato era que os colonos italianos acabavam mentindo sobre suas profissões às companhias de imigração [...] uma vez que as condições que se encontravam na Itália eram precárias, e os governos imperial e republicano demandava às companhias uma maior parte de agricultores.

De certa maneira, a desconstrução de Valduga em relação ao mito de origem da vitivinicultura na serra gaúcha como algo nato do imigrante italiano é corroborada pelo seguinte trecho extraído, 1º Congresso de Agricultura, ocorrido em 20 de setembro de 1901, constante no Relatório dos NACOP (1902, p. 68):

Se os governos entenderem que devem continuar a auxiliar diretamente a introdução de imigrantes, convém que este auxílio aproveite aos que forem introduzidos pelos sindicatos e proprietários agrícolas, por escolha sua ou sob sua responsabilidade, abandonando-se por sua vez, o sistema de imigração por cabeça, sem escolha, sem critério, que indistintamente traz ao país os piores elementos das cidades e vilas europeias.

Leva-se a crer, então, que o imigrante italiano vitiviniculor necessitava de uma qualificação profissional a fim de melhorar suas safras, já que “o desconhecimento agrícola e do clima local, somado às péssimas condições de trabalho, carência de ferramentas e de quaisquer tecnologias inicialmente, fizeram com que as primeiras safras agrícolas tivessem sido praticamente perdidas” (VALDUGA, 2011, p. 100).

A formação do vitiviniculor da Serra Gaúcha

Tendo em vista, então, a demanda de qualificação do vitiviniculor no Rio Grande do Sul e, mais especificamente, na Serra Gaúcha, no ano de 1891, inaugurou-se a “Escola Agrícola e Vitícola de Taquary”:

A 18 de Novembro de 1891 tiveram começo os trabalhos da Escola Agrícola e Vitícola de Taquary, contratada com o Dr. Aurélio Benigno de Castilho. Achavam-se inscritos 18 alunos. Na forma do disposto no decreto n.119, de 7 de janeiro de 1890, foram nomeados pelo Diretor o escriturário, os chefes hortícola e agrícola e os professores do primeiro ano do curso escolar. O Estado subvenciona esta Escola com a quantia de 30:000\$ anuais (RELATÓRIO DOS NACOP, 1892, p.12).

O sucesso da Escola Agrícola e Vitícola de Taquary foi tão bem sucedida que, 3 anos após sua inauguração, foi aprovado o funcionamento de seu curso superior de Agronomia:

ESCOLA AGRÍCOLA E VITÍCOLA DE TAQUARY

Tem sido executado com regularidade o programa dessa Escola, aprovado por decreto n.119, de 7 de janeiro de 1890. A Diretoria respectiva esforça-se para dotá-la dos melhores e mais aperfeiçoados meios de ensino agrícola, sendo que

acaba de ser aprovado o programa e regulamento do curso superior de Agronomia que ali foi recentemente instituído. Este novo curso compreende 4 cadeiras em que se divide o estudo de Física, Química, Botânica, Agronomia, Zoologia, Zootécnica, Economia Rural e Desenho Arquitetônico. A fiscalização da Escola fica a cargo da Diretoria e, na sua falta, será exercida pelo vice-diretor (RELATÓRIO DOS NACOP, 1895, p.29).

A educação profissional é um dos aspectos determinantes para alavancar a economia, mas precisa ser acompanhada de outros investimentos infraestruturais. Além do investimento na educação agrícola e vitícola, vale ressaltar que:

em 1900 a Estação Agronômica de Porto Alegre, importou diversas variedades viníferas da Itália com a intenção de melhorar a qualidade dos vinhos [...] Iguamente, em 1910, foi inaugurado, foi inaugurado o ramal ferroviário de Montenegro à Caxias do Sul e em Carlos Barbosa foi criado o Entrepasto do vinho, facilitando o escoamento desse produto para Porto Alegre e dali em navios, para São Paulo e Rio de Janeiro. Também entre 1915 e 1919 foram criados os primeiros laboratórios de análise e controle de vinho em Bento Gonçalves, Garibaldi e Farroupilha [...] em 1936, foi criado o Instituto Rio-Grandense do Vinho e, em 1937, o governo federal implantou estações experimentais de enologia em Bento Gonçalves, Flores da Cunha [...] promovendo expressiva importação de mudas de variedades europeias (SOUZA, 2005, p. 17-18).

Tornam-se visíveis, dessa forma, os investimentos do governo federal na melhoria da produção da uva e do vinho, tanto qualitativamente como quantitativamente. Entretanto, a grande colaboração qualitativa em relação à vitivinicultura gaúcha se dá com a implantação da Escola de Viticultura e Enologia, em Bento Gonçalves.

Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves¹

Ciente da necessidade da qualificação da produção vitivinicultora, na data de 25 de abril de 1944, a Prefeitura Municipal de Bento Gonçalves, sob a gestão do, então prefeito, Sr. João Mário de Almeida Dentice, assina o Decreto-Lei nº 71, autorizando a aquisição de um conjunto de imóveis no subúrbio da cidade. No mesmo ato, assina o Decreto-Lei nº 72, transferindo para o Governo Federal parte dessa área adquirida (mais especificamente, 341 560 m²) com o intuito de se construir uma Estação de Enologia, subordinada ao Laboratório central de Enologia do Ministério da Agricultura, em Bento Gonçalves.

Dessa forma, a Estação de Enologia de Bento Gonçalves pode ser considerada a gênese da Escola de Viticultura e Enologia na cidade, pois lhe trouxe os primeiros intelectuais do vinho, bem como comprovou que a qualificação, de fato, melhorara sua produção; “em 1948 [...] Bento Gonçalves havia se tornado o principal produtor de vinhos, concentrando cerca de 25% da produção estadual” (VALDUGA, 2011, p. 146).

¹ As informações relativas a este subtópico, em sua maioria, basearam-se em registros avulsos de arquivos antigos do atual IFRS - Câmpus Bento Gonçalves. Como esta pesquisa ainda está no início, o próximo passo será verificar a triangulação destes dados com outros registros vigentes. As informações aqui presentes, no entanto, já desenham diretrizes de futuras pesquisas.

Mais tarde, na década de 50, sob a administração do prefeito José Mário Mônaco, o então vice-prefeito Loreno Augusto Garcia e o Dr. Childerico Bevilaqua, Diretor da Estação de Enologia de Bento Gonçalves, trabalharam no primeiro projeto da Escola.

Quando Loreno Augusto Garcia alcançou a Prefeitura nas eleições seguinte, apresentou o projeto ao Presidente Juscelino Kubitschek na ocasião de sua visita na Festa da Uva em Caxias do Sul. A partir de então, o Deputado Federal Paulo Mincarone, que mediou o encontro entre o prefeito e o presidente, não mediou esforços para colocar em prática a ideia junto às esferas federais de poder.

Depois de vários empecilhos como, por exemplo, a disputa com Caxias do Sul sobre quem iria abrigar a Escola, o Ministério da Agricultura, através da Lei nº 3646, institui a Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves, estando administrativamente diretamente subordinada ao Instituto de Fermentação do Serviço Nacional de Pesquisas Agronômicas, do Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas (CNEPA). A Escola, entretanto, vinculava-se, pedagogicamente, à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), do Ministério da Agricultura.

Em fevereiro de 1960, o funcionamento da Escola, de forma improvisada nas instalações da Estação Experimental de Enologia (atual EMBRAPA Bento Gonçalves), sob a direção de Amyntas de Assis Lage, com o seguinte corpo docente: Osvaldo Rodrigues Camargo (Botânica), Raymundo Luiz Marinho Carvalho (Física), José Alcido Kolling (Português), Loreno José Dal Sasso (Matemática), Antônio Ernesto Pasquali (Desenho Técnico), Pedro Paulo Zanatta (Contabilidade), Paolo Fenocchio (Enologia), Henri Pierre Raffur (Prática de Laboratório), Onofre de Oliveira Pimentel (Viticultura), Carlos Alberto Burnett (Química), Fayez Rosek (Enologia), Emyr Farina (Inglês). No ano seguinte, adicionou-se ao corpo docente: Amyntas de Assis Lage (Fruticultura), Fernando Fasolo (Química), Haimo Harmuth Fensterseifer (Educação Física), Ormuz Freitas Rivaldo (Fitopatologia).

Construídas as primeiras instalações da Escola (salas de aula e administração e alguns laboratórios), localizada já na Av. Osvaldo Aranha, esta passa a funcionar em prédio próprio no ano de 1962, sendo ainda as aulas práticas realizadas na Estação de Experimental de Enologia de Bento Gonçalves. No dia 15 de dezembro deste mesmo ano, paraninfados pelo industrial Carlos Dreher Neto, colocou grau a primeira turma de Técnicos em Viticultura e Enologia, cujo lema foi “Vis in Labore” (Na Força do Trabalho): Adelina Maria Mussoi, Antonio José Grazzia, Delmar Salton, Firmino Splendor, Ivo Siviero, João Cândido Abella Porto, João Vignatti, José Pozza, José Zanella, Leonir Francisco Baldissera, Noeli Gujel, Terílio Possamai, Valdir Camerini e Valdomiro Vicente Fontanive.

FOTOACERVO CAMPUS BENTO GONÇALVES IFRS/DIVULGAÇÃO



Reverência aos pioneiros: primeira turma formada pelo então CVE, em 1962. Em pé: Terílio Possamai, Delmar Salton (In memorian), Antônio José Grazzla, Waldomiro Vicente Fontanive (In memorian), João Vignatti, José Zanella, João Cândido Porto e Leonir Baldissera. Sentados: Firmino Splendor, Valdir Camerini, Ivo Siviero, Aurindo Fontanive, Adellina Mussol e Noell Gugel. Ausente na foto José Pozza.

Por ocasião da formatura, foi entregue ao formando Terílio Possamai uma premiação (medalha de ouro) instituída pela empresa Dreher S/A desde 1960 em homenagem ao seu fundador Carlos Dreher Filho.

Vale ressaltar, numa primeira análise, a quase homogeneização do gênero masculino: 13 homens e uma mulher, bem como a conexão entre educação profissional e empresa; estas tendências vão traçar a identidade da educação profissional brasileira até os dias atuais.

O quadro (QUADRO 01) a seguir aponta a cronologia pontual dos acontecimentos da instituição a partir deste momento:

QUADRO 01
Cronologia do CVE a partir de 1964 até 2008

Data	Fato
13/02/1964	Decreto nº 53.558 altera a denominação da Escola para Colégio de Viticultura e Enologia (CVE).
19/05/1967	Decreto nº 60.731 transfere o CVE do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), ficando sob orientação da Diretoria de Ensino Agrícola do MEC. Essa medida se deve principalmente em virtude da LDB 4024/61, que prevê em seu artigo 69, que todo o ensino no Brasil, com exceção do Militar, deve ser da alçada do MEC
25/01/1968	Decreto nº 62.178 autoriza a transferência do Colégio para a Universidade de Caxias

Data	Fato
	do Sul. A diretriz pedagógica, entretanto, permanecia sob a orientação da Diretoria do Ensino Agrícola do MEC. A partir deste decreto, o CVE passa a oferecer também o curso de Ciências Econômicas, como Extensão da Universidade de Caxias do Sul (UCS).
1968	Começaram a funcionar os alojamentos para estudantes, o restaurante e a cozinha da Escola.
1969	Os estudantes criam uma Cooperativa com o intuito de diminuir os custos com a alimentação dos alunos, sendo desenvolvida pelos próprios alunos uma horta na Estação Experimental de Enologia, cuja produção era revertida para auxiliar os gastos na cozinha. Neste mesmo ano, inicia-se o processo de desvinculação do CVE com a Estação Experimental de Enologia, instituição que acolheu o CVE desde suas origens em 1959/60.
1972	Decreto nº 70.606 modifica o artigo 2º do Decreto nº 62.178/68, separando a administração do CVE da UCS. A partir de então, a UCS estava autorizada apenas a utilizar apenas os equipamentos e instalações do CVE quando estes não estivessem sendo usados.
1975	O CVE é vinculado à Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), subordinada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da educação e Cultura através do Decreto nº 72.434/73. Neste ano, também, implanta-se a habilitação de “Técnico em Agricultura”, bem como a criação do sistema Escola-Fazenda e as Unidades Educativas de Produção (UEPs).
19/03/1979	Inauguração da nova cantina de Vinificação do CVE.
22/04/1979	Para atender ao sistema Escola-Fazenda, foi criada a Cooperativa Escolar de Trabalho do Colégio de Viticultura e Enologia Ltda. (COETAGRI).
30/05/1979	Fundada a Associação dos Servidores do CVE (ASCOVE)
04/09/1979	Decreto nº 83.935 altera o nome do CVE para Escola Agrotécnica Federal de Bento Gonçalves.
29/10/1985	A Lei nº 7390 muda o nome da Escola para Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitschek (EAFPJK).
26/12/1994	Decreto nº 98979 autoriza o funcionamento do Curso Superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia, sendo iniciado o curso em 3 de março de 1995.
16/08/2002	Decreto Presidencial transforma a EAFPJK em Centro de Educação Federal Tecnológica de Bento Gonçalves (CEFET-BG).
30/12/2008	Lei 11.892 cria o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), transformando o CEFET-BG em um de seus campus, ou seja, o CEFET-BG transforma-se no Câmpus Bento Gonçalves do IFRS

FONTE: Registros avulsos de arquivos antigos do atual IFRS - Câmpus Bento Gonçalves.

Considerações iniciais

Propositadamente, contrariando a tradição acadêmica, renomeio este tópico a fim de explicitar que, de fato, este artigo é a primeira expressão desta pesquisa, iniciada em maio de 2012, sendo ainda seus resultados muito incipientes, pois admite-se que ainda falta uma análise dos dados aqui apresentados, sendo praticamente uma descrição dos fatos em tornos da educação profissionalizante brasileira no setor de viticultura e enologia, culminando no Câmpus Bento Gonçalves, do IFRS.

Ressalta-se uma estreita relação entre a educação profissionalizante e o setor produtivo brasileiro desde o Brasil Imperial; o segmento produtivo de viticultura e enologia não foge à regra. A própria legislação educacional brasileira preconiza este aspecto em sua concepção filosófica; isso, quando devidamente aplicado, disponibiliza os

conhecimentos técnicos e tecnológicos á disposição do mundo do trabalho, tecendo um discurso centrado nos padrões de qualidade de vida, competitividade e sustentabilidade.

É extremamente perceptível a imprescindibilidade e importância da formação/qualificação profissional para o desenvolvimento de qualquer setor produtivo.

Neste artigo, acredita-se ter-se dado os primeiros passos para se defender a tese de que identidade da Serra Gaúcha no tocante à produção da viticultura e enologia se deve principalmente aos esforços do governo, desde o império, para se criar tal identidade. Um desses esforços vai desembocar no Câmpus Bento Gonçalves do IFRS, que formou técnicos (desde 1962) e tecnólogos (desde 1998) em Viticultura e Enologia.

Referências

- MELLO, Loiva Maria Ribeiro de. *Vitivinicultura Brasileira: Panorama 2011*. Bento Gonçalves: Embrapa Uva e Vinho, 2012.
- RELATÓRIOS DOS NEGÓCIOS DA AGRICULTURA, COMMERÇIO E OBRAS PÚBLICAS [1873, 1888,]. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/ministerial/agricultura>. Último acesso em: 07 jul. 2012.
- POMMER, Celso Valdevino. *Uva: tecnologia de produção, pós-colheita e mercado*. Porto Alegre: cinco continentes, 2003.
- REAL, Mauro Côrte. *Os bons vinhos do Sul*. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 1981.
- RIBEIRO, Cleodes Maria Piazza Julio. *Festa e Identidade: como se fez a festa da uva*. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.
- SOUZA, Flávio Abreu de. *Mudanças promovidas no setor vitivinícola do Rio Grande do Sul pela inserção de profissionais especializados nas áreas de viticultura e enologia*. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2005, 159f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
- SOUZA, Gabriel Soares de. *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/santos/lendas/h0300a2.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2012.
- SOUZA, Julio Seabra Inglez. *Uvas para o Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1969.
- TAUNAY, Affonso de E. *História geral das Bandeiras Paulistas*. Vol.I, São Paulo: Typographia Ideal H.L. Canton, 1924.
- VALDUGA, Vander. *Raízes do turismo no território do vinho: Bento Gonçalves e Garibaldi - 1870-1960 (RS/BRASIL)*. Porto Alegre: UFRGS, 2011, 219f. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O JORNAL ESCOLAR O ESTUDANTE ORLEANENSE E O SEU LUGAR NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA ESCOLAR (1951-1973)

Giani Rabelo
Universidade do Extremo Sul Catarinense
gra@unescc.net

Resumo

A ideia de pesquisar sobre o jornal “O Estudante Orleanense” surgiu no momento em que encontramos vários números do periódico no acervo da E.E.B. “Costa Carneiro”, localizada no município de Orleans (SC) em uma das etapas de implantação do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (virtual)– CEMESSC. À época (2010), deparamo-nos com 57 exemplares, além do caderno contendo as atas das reuniões da Associação do Jornal Escolar. Este estudo pretende dar visibilidade às práticas e saberes estudantis no âmbito escolar, bem como compreender a contribuição deste instrumento informal de educação à cultura escolar instituída neste educandário, do início dos anos de 1950 até início dos anos de 1970.

Palavras-chave: jornal escolar, cultura escolar, regras de civilidade.

Introdução

Pouco se tem investido em estudos sobre as práticas e saberes estudantis, mesmo sabendo que estamos vivendo um tempo em que este segmento vem sendo eleito por pesquisadores/as como foco de pesquisa.

No campo da história da educação, o impresso estudantil, entre outros objetos, tem alcançado visibilidade. Nesta perspectiva, este estudo pretende trazer à tona as produções estudantis no âmbito escolar, bem como compreender a contribuição do jornal estudantil para a cultura escolar, tomando como objeto o jornal escolar “O Estudante Orleanense”,(1951 a 1973).

Como Viñao Frago (2000), compreende-se que a cultura escolar configura-se como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo de existência das instituições educativas, uma vez que, no interior delas, são produzidas maneiras de pensar e de agir, que propiciam, aos envolvidos nas práticas escolares, “estratégias e pautas para desenvolver tanto nas aulas como fora delas”, atitudes, modos de vida e de pensar, materialidade física, hábitos, objetos e ritos escolares.

A ideia de trabalhar com o jornal “O Estudante Orleanense” surgiu no momento em que nos deparamos com vários exemplares desse periódico no acervo documental da Escola de Educação Básica Costa Carneiro¹, localizada no município de Orleans (SC) em uma das etapas de implantação do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina-virtual (CEMESSC)².

1 Escola pertencente à Rede Estadual de Educação de Santa Catarina, localizada na Rua Aristiliano Ramos, 205 – Centro – Orleans - - SC

2 O Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina é virtual e abarca um acervo documental de 27 escolas da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina, localizadas nas micro-regiões do extremo Sul de Santa Catarina. O projeto vem sendo desenvolvido desde março de 2009 e conta com recursos do

À época, ou seja, nos idos do ano de 2010, quando recolhíamos um conjunto bastante vasto de documentos da referida escola, para posterior digitalização, chamou-nos atenção a quantidade de exemplares preservados do jornal citado. No acervo dessa Instituição, entre tantos suportes de memórias escolares, havia 57 exemplares do “O Estudante Orleanense”, correspondentes aos anos de 1951, 1957, 1959, 1960, 1961, 1962, 1963, 1970, 1971, 1972 e 1973.

Posteriormente, com a aprovação de outro projeto³, tendo também o CNPq como órgão de fomento, foi possível tomá-lo como fonte de pesquisa, pois muitas foram as indagações suscitadas por tal fonte. É possível considerá-la uma relíquia, em função da quantidade encontrada e do longo período de publicação, em geral, encontram-se alguns números esparsos.

Um detalhe que chamou atenção foi a frase registrada em todos os números, ano após ano: “NÃO PODEMOS TORNAR AS CRIANÇAS FELIZES, MAS PODEMOS FAZÊ-LAS FELIZES TORNANDO-AS BOAS” o que suscitou a seguinte questão: que estratégias foram postas em prática, na produção do jornal escolar “O Estudante Orleanense” para concretizar esse lema durante os seus mais de 20 anos de existência?

O Jornal “O Estudante Orleanense” foi criado no momento em que o estabelecimento já completava mais de uma década de existência⁴ como Grupo Escolar, na cidade de Orleans, no extremo Sul de Santa Catarina.

“O Estudante Orleanense” e os números preservados no acervo da EEB “Costa Carneiro”

Os números encontrados do jornal “O Estudante Orleanense”, no acervo da E.E.B. “Costa Carneiro” correspondem ao período de 1951, 1957 a 1958, 1960 a 1963 e 1970 a 1973, portanto, existem algumas lacunas.

Analisando os exemplares, podemos inferir que foi no ano de 1971 que houve maior número de jornais produzidos, chegando a nove números, cobrindo quase todos os meses do ano letivo. Abaixo desse número estão os anos de 1963 e 1972, ambos com oito jornais mensais. Não foi identificado nenhum número produzido nos meses de janeiro, fevereiro e dezembro, em função do período reservado às férias escolares.

Além dos jornais, foram encontrados junto ao acervo cadernos nos quais encontram-se registros das reuniões da Associação Jornal Escolar “O Estudante Orleanense”, referentes aos anos de 1949 a 1972. Estes registros auxiliaram, sobremaneira, na compreensão do processo de criação e produção do jornal estudantil em questão. Sobre a tiragem do jornal escolar o Departamento de Educação também instituiu orientações a serem seguidas pelas direções das escolas.

CNPq (Edital MCT/CNPq nº. 42/2007 – Difusão e Popularização da C&T) e da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, por meio de programas de apoio à pesquisa, além do apoio do Programa Cátedras IPEA/CAPES para o Desenvolvimento – Chamada Pública 001/2010. O acesso pode se dar pelo endereço: http://200.18.15.10/muesc/muni_07.php

³ Projeto Tecnologia Digital e a Memória da Educação: Possibilidades de Produção de Novos Conhecimentos (Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 02/2010 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas).

⁴ De acordo com informações registradas no histórico da E.E.B. “Costa Carneiro”, localizada na cidade de Orleans (SC), a construção do prédio escolar teve início em 1929, mas foi inaugurado somente em 19 de maio de 1935 com a denominação de Grupo Escolar “Costa Carneiro”.

Cada número do jornal escolar deve ser, pelo menos, reproduzido três vezes. Um, destina-se ao arquivo do Departamento de Educação, que só organiza a ficha à vista do jornal e não da comunicação de ter sido o mesmo fundado. A reprodução do jornal deverá ser feita assim que o diretor faça a distribuição do material, ficando cada um dos demais membros da direção incumbido de auxiliar nessa reprodução. **No estabelecimento deve ficar um número para o arquivo.** Caso haja conveniência os números destinados ao estabelecimento poderiam ser copiados diretamente num só livro, cujo tamanho fôsse igual ao do jornal. Os números, a mais, destinam-se à leitura dos alunos e, aos assinantes, se houver. (SANTA CATARINA, 1944, p. 10-11, grifo meu).

Esta determinação evidencia, entre outras coisas, que havia por parte do Departamento da Educação da Secretaria de Justiça, Educação e Saúde, a preocupação em preservar este documento no arquivo escolar. Se esta regra foi obedecida ou não é algo difícil de avaliar, dada a limitação deste estudo. No entanto, é possível afirmar que nesta escola houve uma preocupação importante com a preservação do documento, caso contrário, não seriam encontrados estes números após mais de 60 anos de fundação da Associação.

Inúmeras regras foram prescritas pela legislação educacional da época, a fim de detalhar de forma minuciosa para a confecção do jornal.

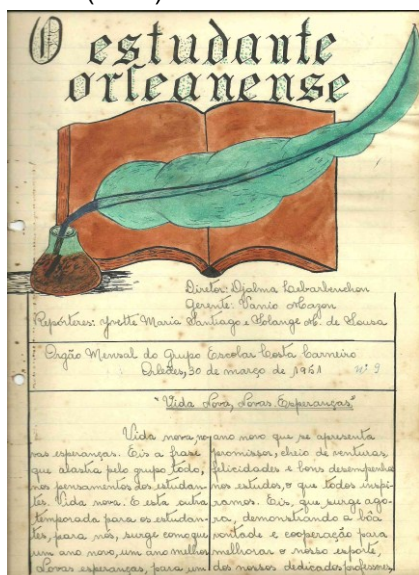
As instruções legais para a confecção do Jornal Escolar

Ainda, de acordo com as determinações do Decreto-lei 2991 de 1944, o corpo do jornal deveria se composto pelo título, a localidade, o município, a data, o número, o ano e os nomes dos dirigentes. Mas, o que parecia ser tão simples de se fazer, também mereceu um detalhamento rigoroso por parte do Departamento de Educação de Santa Catarina. Além de todo o detalhamento, um modelo do cabeçalho era apresentado a fim de ser seguido.

No mesmo decreto é salientado que o jornal escolar poderia ser: “impresso, mimeografado, dactilografado, manuscrito e falado”, no entanto, a recomendação era de que fosse manuscrito em decorrência da “carência de recursos e aparelhagem”, considerando que o jornal falado era de “ação muito restrita”. Além disso, o jornal manuscrito possibilitaria “a manifestação dos alunos de boa letra por meio do jornal”. (SANTA CATARINA, 1944, p. 11).

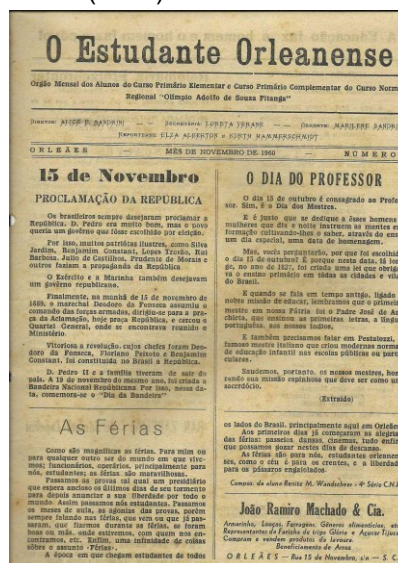
A maior parte dos números do periódico escolar da EEB “Costa Carneiro” são manuscritos, tendo como suporte a folha pautada ou A4. Poucos foram os números impressos. A maioria dos jornais recebeu algum tipo de ilustração.

Figura 1: Capa do Jornal “O Estudante Orleanense” (1951)



Fonte: Acervo EEB “Costa Carneiro”

Figura 2: Capa do Jornal “O Estudante Orleanense” (1960)



Fonte: Acervo EEB “Costa Carneiro”

As poucas edições impressas do jornal “O Estudante Orleanense”, em torno de 6 (seis) correspondentes ao ano de 1960 e 1961, continuam propagandas de lojas comerciais locais, talvez como uma das formas de garantir a produção gráfica e custear as despesas com o mesmo, uma vez que na ata da Associação do Jornal Escolar do mês de junho de 1960 está registrado que “foram designados 2 (dois) membros da associação para fazer a cobrança das propagandas no comércio” (ASSOCIAÇÃO Jornal Escolar, 1960)5.

No Decreto-lei 2991 de 1944, várias regras são exigidas, quanto ao conteúdo e a forma, para a confecção do Jornal Escolar. Além das vantagens, também são arroladas orientações sobre o processo de escolha do nome do jornal. Do mesmo modo, o corpo do periódico é objeto das prescrições, como a distribuição e apresentação do título (nome do jornal), da localidade, do município, da data, do número, do ano e dos nomes dos dirigentes.

O nível de detalhamento é tão grande que as formas de organização e apresentação das páginas são descritas, seja, “Cada página do jornal deverá ser riscada pelo meio, deixando de cada lado uma margem de um a dois centímetros. Nas primeiras páginas devem ser copiados os artigos para, em seguida, serem lançados outros trabalhos com diferentes títulos que melhor satisfizerem a sua orientação”. (SANTA CATARINA, 1944, p. 11)

O Jornal “O Estudante Orleanense” foi criado no âmbito da Associação Escolar que tinha a mesma denominação.

Os registros das reuniões da Associação Jornal Escolar e “O Estudante Orleanense”: organização e produção

Na primeira reunião ocorrida no dia 18 de abril de 1949 o principal assunto foi a reorganização da diretoria, o que pressupõe que a Associação do Jornal Escolar já existia no Grupo Escolar “Costa Carneiro”. Talvez tenha existido outro livro ata que não foi preservado pela escola. Os registros da primeira ata oferece pistas que permitem afirmar que “O Estudante Orleanense” já vinha sendo produzido desde 1949, quando a escola ainda tinha a denominação de Grupo Escolar “Costa Carneiro”, ou seja, 14 anos após sua inauguração. Inúmeras reuniões foram realizadas para a organização do periódico o que acusa a existência de outros números do jornal, além dos 57 números.

Quanto à circulação do jornal antes de 1951, ano em que encontramos um único número, pode-se conjecturar que o jornal estudantil já circulava, uma vez que nas atas das reuniões ocorridas entre os anos de 1949 e 1950 há menção da necessidade de escolha de bons artigos para o jornal. Na ata da reunião de abril de 1950, “O Diretor falou na obrigação e necessidade de que os membros se esforçassem para a escolha de artigos para o jornal” (ASSOCIAÇÃO Jornal Escolar, 1950) 6.

As reuniões da Associação Jornal Escolar aconteciam no próprio estabelecimento, em salas distintas, denotando não existir uma sede própria. Nas atas constam nomes das salas como: Carlos Gomes, Duque de Caxias, Machado de Assis e Tiradentes. Todavia, o local mais utilizado pela associação foi a Sala Carlos Gomes. Essa prática de nomear as salas homenageando os vultos da história do Brasil assinala a preocupação em instigar, naqueles/as que nelas circulavam, a devoção aos heróis brasileiros e o sentimento de patriotismo. Intrigante o fato de que essas salas com estas denominações atravessaram diferentes décadas permeadas por distintos projetos políticos nacionais. Como a escola foi inaugurada em 1935, talvez essa tenha sido uma prática implantada a partir do Estado Novo de Getúlio Vargas, por conta da Campanha de Nacionalização do Ensino que tinha como principal objetivo fortalecer o sentimento de nação.

Em seu governo, Getúlio Vargas articulou um processo tardio, o qual algumas sociedades já haviam efetivado, ou seja, o processo de construção do sentimento de nação. A consolidação dos estados nacionais implicou na definição de uma identidade nacional que sustentasse algumas indagações: Quem somos e quem são os outros? As respostas formuladas a essas perguntas foram sendo esboçadas nos livros didáticos, nos romances e nas crônicas da época, nos jornais, enfim disseminados por vários meios (NUNES, 1992, p.373). É notório que estes ambientes escolares foram organizados dessa forma com o intuito de fortalecer os valores patrióticos.

Ao recorrermos à ata da primeira reunião ocorrida no ano de 1955, no dia 19 de março, encontramos o seguinte enunciado: “Ata de Reunião de reorganização Jornal ‘Estudante Orleanense’, do Grupo Escolar ‘Costa Carneiro’, de Orleães, no ano de 1955” (ASSOCIAÇÃO Jornal Escolar, 1955)7.

Esta anotação, diferente daquelas que eram realizadas a cada primeira reunião do ano letivo que ao invés de aparecer no corpo da ata, está no cabeçalho, como se fosse uma chamada. Este pormenor leva a dedução de que tenha ocorrido uma retomada dos

6 Reunião realizada em 25 de abril de 1950

7 Reunião realizada em 19 de março de 1955

trabalhos paralisados por algum tempo. Talvez, isso explique a ausência de registros do funcionamento da associação nos anos de 1952, 1953 e 1954 e, conseqüentemente, a não localização de jornais neste período.

É provável que a ausência dos números dos jornais referentes aos anos de 1951 a 1957 (5 anos), 1957 a 1959 (1 ano) e 1963 a 1970 (6 anos), exceto os de 1952, 1953 e 1954 - anos em que a associação parece não ter funcionado – acuse a cultura do descarte, uma vez que é algo muito comum nos educandários, assunto já bastante debatido entre os pesquisadores que atuam no campo da história da educação.

“O Estudante Orleanense” existiu por mais de 20 anos, exigindo dos alunos e alunas da escola um apreciável nível de organização. Várias equipes foram estruturadas e reestruturadas, a fim de compor a diretoria da Associação Jornal Escolares responsável pela sua confecção junto aos alunos e alunas do educandário.

No final do ano de 1966 aparece o Relatório do Jornal “O Estudante Orleanense” e nele consta a seguinte citação: “Cumprindo as determinações da Secretaria de Educação e Cultura, apresento o relatório das atividades do ano de 1966” (RELATÓRIO Da Associação Jornal Escolar, 1966)⁸. Nele são relatadas, de forma sintetizada, as atividades desenvolvidas, a fim de encaminhar à Secretaria de Educação e Cultura.

O conteúdo do jornal e as estratégias para a sua produção

Ao fazer uma leitura minuciosa dos registros das reuniões da Associação do Jornal “O Estudante Orleanense”, percebe-se que a maioria dos assuntos veiculados no periódico não era decidida nas reuniões da entidade, dando a entender que após cada encontro, que precedia ao lançamento de um novo número, a diretoria ficava responsável, não só pela coleta dos artigos junto aos alunos e alunas, mas também pela transcrição dos mesmos. De acordo com as determinações do Decreto 2.991 de 1944: “O material coletado para ser transcrito no jornal deve constar de trabalhos escritos em classe, de notas sociais colhidas pelos repórteres, como – aniversário, casamento, batizado, festas, falecimento, visitas, passeios, enfim, tudo quanto possa ser digno de registro”. (SANTA CATARIA, 1944, p. 11)

É possível deduzir, a partir desta definição, que os/as repórteres não produziam artigos ou matérias, mas tinham um lugar secundário na produção do jornal, ficando responsáveis pela publicação das notas sociais e, muito provavelmente, pelas transcrições.

Além da coleta de artigos, junto aos alunos e alunas, também eram lançados espécies de concursos. Um exemplo foi o da última reunião registrada no livro ata, ocorrida em junho de 1972, quando houve a escolha do melhor trabalho sobre José de Anchieta, sendo eleitos a Biografia de Anchieta, da aluna Mariléia Echeles e Anchieta e os Índios, da aluna Tânia Borja (ASSOCIAÇÃO Jornal Escolar, 1972)⁹. Há indicativo de que alguns estudantes se especializavam em algumas pautas, como foi o caso do aluno Ademir Corrêa, que ao consultar livros da biblioteca escolar apresentava “biografias, de homens celebres, pensamentos, etc.” (ASSOCIAÇÃO Jornal Escolar, 1960)¹⁰. Todavia,

8 Relatório de 15 de dezembro de 1966.

9 Reunião realizada em 15 de junho de 1972.

10 Reunião realizada no dia 7 de novembro de 1960.

existia a preocupação de não haver preferência para trabalhos de determinados alunos e alunas, uma vez que:

Devido a certas facilidades que eles possuem, não só intelectualmente com a ajuda, muitas vezes, de pessoas da família, o jornal não viria satisfazer a sua finalidade que é a de dar ocasião para que a maior parte das crianças, nas medidas de suas forças, contribua com seus trabalhos e se torne, por isso, mais entusiasmada com essa iniciativa. (SANTA CATARINA, 1944, p. 11)

O excerto de uma das atas mostra o envolvimento da diretoria na tarefa de tornar o jornal um espaço oportuno para vários assuntos. No encontro ocorrido em 28 de junho de 1968 ficou decidido:

Criar uma coluna no Jornal intitulada “Aumente seus conhecimentos”, e todos os meses os componentes da diretoria procurariam fatos curiosos e interessantes sobre a origem de um objeto ou um nome e transcreveriam para o Jornal. A idéia foi aprovada e para o Jornal deste mês foi transcrito um trabalho muito interessante retirado da revista “O Eco” e intitula-se “Como nasce a Pérola”. A professora orientadora pediu que continuassem a procurar trabalhos bonitos feitos pelos alunos como feitos até agora, pois estes trabalhos tem tido grande aceitação pelos leitores do nosso jornal. (ASSOCIAÇÃO Jornal Escolar, 1968)¹¹.

Apesar de todas as tentativas em estimular os estudantes para que participassem ativamente da confecção do jornal, a produção parece não ter sido algo simples, uma vez que:

A professora orientadora falou da falta de colaboração que houve por parte dos nossos colegas, ficando assim os assuntos dos jornais quase que totalmente da diretoria, nos incentivou para que no próximo ano, alguma de nós se tornasse líder para o êxito do jornal escolar, ressaltando mais uma vez da sua necessidade. (ASSOCIAÇÃO Jornal Escolar, 1962)¹²

Esta dificuldade levou a diretoria, sob a orientação da professora orientadora, a instituir algumas estratégias, uma delas foi a de ler o jornal em todas as salas de aula, com o intuito de suscitar nos alunos e alunas o desejo de participar ao verem que os trabalhos dos/as colegas estavam sendo publicados. (ASSOCIAÇÃO Jornal Escolar, 1972)¹³.

Durante mais de 20 o jornal “O Estudante Orleanense” teve uma pauta bastante variada. Estas foram organizadas em sessões temáticas, como: biografias, datas cívicas e religiosas, meio ambiente, educação, religião, comportamento, história entre outras. Muitas homenagens foram noticiadas, em especial, para as/os diretores/as, alunos e alunas, pais, mães e professores. Também foram divulgadas mensagens de início e final de ano. As notas sociais contemplavam eventos escolares, aniversariantes, pensamentos, notas de falecimento e de nascimento, notícias esportivas e acontecimentos sociais. Na parte de lazer foram publicadas piadas, anedotas e curiosidades. Provérbios, poemas,

¹¹ Reunião realizada no dia 28 de junho de 1968

¹² Reunião realizada no dia 6 de novembro de 1962.

¹³ Reunião realizada no dia 23 de junho de 1967.

poesias, versos, redações e composições dos alunos e alunas também tiveram espaço no periódico, bem como as atividades e exercícios, principalmente das áreas de matemática e língua portuguesa. Em alguns números apareciam propagandas comerciais, recortes, desenhos livre e descrições de gravuras.

A qualidade dos artigos, a regularidade do jornal e o trabalho em equipe

A qualidade dos artigos foi algo debatido, com frequência, nas reuniões. A professora orientadora solicitava, constantemente, que fossem mais variados, interessantes e instrutivos. Mas, é provável que alguns artigos tenham sofrido algum tipo de censura por parte da professora orientadora, pois nas normativas previam este tipo de procedimento: “qualquer trabalho destinado ao jornal, embora necessite sofrer a **censura do professor**, nem por isso deve perder o cunho de “originalidade” sem o que iríamos destoar os fins desse trabalho de cooperação, que é o jornal” (SANTA CATARINA, 1944, p. 11, grifos meus).

A prerrogativa, anunciada amiúde, de que “os artigos selecionados, com moral elevada e de alto valor intelectual, fazem do jornal uma leitura aconselhável para todos os alunos do educandário” (ASSOCIAÇÃO Jornal Escolar, 1950)¹⁴, denota uma forte preocupação com a formação, não só intelectual, mas também moral. Neste sentido, os membros da diretoria eram intimados a se esmerarem na escolha dos artigos. Neste excerto isso fica evidente: “O Diretor falou na obrigação e necessidade de que os membros se esforçassem para a escolha de artigos para o jornal. Todos prometeram tudo fazer para que o “Estudante Orleanense” fosse um veículo de novos conhecimentos para os alunos do educandário” (ASSOCIAÇÃO Jornal Escolar, 1951)¹⁵.

A necessidade da regularidade do periódico compunha a maior parte dos registros sendo o motivo para inúmeras repreensões verbais, levando a inferir que, apesar da organização da associação e o acompanhamento da professora orientadora, nem tudo funcionava conforme as deliberações. Anotações como: “falou a Senhora Professora Orientadora, que uma vez reconhecido o fato do atraso, esperava que isto não mais se repetisse”(ASSOCIAÇÃO Jornal Escolar, 1950)¹⁶; “A professora orientadora pediu mais uma vez os alunos encarregados da execução deste órgão, fazer o jornal antes do dia 30 de cada mês, pois o mesmo fica sempre atrasado” (ASSOCIAÇÃO Jornal Escolar, 1959)¹⁷; “Aconselhou, a professora, para que os repórteres não poupassem esforços para que este órgão sempre esteja em atividade” (ASSOCIAÇÃO Jornal Escolar, 1950)¹⁸, denunciam os atrasos na produção do jornal “O Estudante Orleanense”.

É recorrente nas atas a ressalva sobre a importância do trabalho cooperativo por parte da equipe, com a finalidade de garantir a qualidade dos artigos, bem como a boa apresentação e regularidade do jornal. Este apelo era costumeiramente feito pela professora orientadora ou pelo/a Diretor/a da associação. O excerto que segue anuncia esta preocupação: “O assunto da reunião versou sob a boa cooperação dos alunos para que este órgão continue sempre em grande atividade [...]. A professora orientadora

¹⁴ Reunião realizada no dia 25 de maio de 1950.

¹⁵ Reunião realizada no dia 25 de abril de 1951.

¹⁶ Reunião realizada no dia 30 de setembro de 1950.

¹⁷ Reunião realizada no dia 20 de agosto de 1959.

¹⁸ Reunião realizada no dia 30 de agosto de 1950.

convidou a diretoria a trabalhar com ânimo e vontade na boa e natural apresentação do jornalzinho”. (ASSOCIAÇÃO Jornal Escolar, 1949)¹⁹.

Neste sentido, comunicados eram realizados com tom de advertências à equipe, talvez com o intento de torná-la mais cumpridora de seus deveres como responsável pela Associação Jornal Escolar e, conseqüentemente, pela produção do jornal “O Estudante Orleanense”. Expressões como: “mais pontualidade e perfeição” “bem honrar o nome que figura o alto deste nosso humilde órgão escolar”; “trabalhar com mais estima”; “zelar cada qual pelo cargo, que, lhe fora indicado”; “trabalhar com ânimo e boa vontade para melhor apresentação do jornal”; “trabalhar com mais zelo na execução da sua tarefa”, são evidências dessas cobranças que persistiram durante todo o período de existência da entidade produtora do periódico.

Em resposta, nos registros das atas, os membros da diretoria parecem prontificarem-se a colaborar mais, pois: “unanimemente prometeram tudo fazer no semestre, com mais perfeição e pontualidade para melhor honrar o nome que figuram no alto deste nosso humilde órgão escolar” (ASSOCIAÇÃO Jornal Escolar, 1958)²⁰.

Apesar das advertências, a professora orientadora tecia agradecimentos pelo comprometimento da diretoria, é o que mostra mais um dos registros:

Agradeceu a todos por terem cooperado com tão boa vontade e carinho para a tiragem, durante o ano do referido órgão escolar; Palavras sinceras de agradecimento, foram dirigidas a diretoria desta associação que muito se esforçou pelo engrandecimento do “Jornal Escolar”; Não poupando esforços para o progresso do “Jornal Escolar” que na parte da distribuição mensal, quer na parte intelectual, quer na parte referente ao modelo do mesmo e ainda o esmerado cuidado para com a coluna social e humorística (ASSOCIAÇÃO Jornal Escolar, 1961)²¹.

Fazer parte da diretoria da associação significava não poder se desligar, em nenhum momento deste compromisso, inclusive durante as férias escolares. Em várias reuniões a professora orientadora desejava que todos fizessem boas provas e tivessem boas férias, mas recomendava “como passatempo uma boa leitura” e que reiniciassem o ano ou o segundo período “com muita disposição e boa vontade para estudar e organizar o nosso jornalzinho (ASSOCIAÇÃO Jornal Escolar, 1956)²².

Considerações finais

O grande número de exemplares do jornal “O Estudante Orleanense” encontrados no acervo da EEB Costa Carneiro, em 2010, denota a preocupação que o educandário

¹⁹ Reunião realizada em abril de 1949.

²⁰ ?Reunião realizada em abril de 1949.

²¹ Reunião realizada em 25 de maio de 1950.

²² Reuniões realizadas em 30 de agosto de 1950, 10 de julho de 1950, 10 de junho de 1956, 14 de novembro de 1956 e 10 de novembro de 1958.

teve em preservar seus documentos, mesmo sabendo que esta era uma exigência que partia da legislação educacional, à época.

A produção do jornal era cercada por diversas normas, entre elas as determinações cunhadas pelo Decreto-lei 2991 de 1944. O volume substancial de detalhamentos e minúcias faz pensar sobre a seguinte questão: Por que tantas regras para a confecção de um jornal escolar?

Estas orientações parecem ter funcionado como uma espécie de manual de instrução para as diretorias das Associações do Jornal Escolar. Parecem ter funcionado como normas, não só para a elaboração do jornal, mas também para moldar comportamentos dos alunos e alunas, dentro e fora da sala de aula.

Fazer parte da Diretoria da Associação parece ter sido uma tarefa árdua, uma vez que, além da responsabilidade em conseguir os artigos, coletar informações e organizá-las, seus membros deveriam levar esta responsabilidade, inclusive, para os períodos de férias ou recessos escolares.

A qualidade dos artigos do jornal era cobrada firmemente, mas apesar disso, os artigos nem sempre alcançavam a “moral elevada” e o “alto valor intelectual” desejado pela professora orientadora, Neste caso, ela estava autorizada, pela legislação, a censurar o conteúdo dos mesmos.

A periodicidade também foi exigida insistentemente, mas pelas lacunas encontradas em relação aos números pode-se afirmar que a regularidade mensal nem sempre foi obedecida. Estas cobranças eram acompanhadas de advertências, denotando um clima tenso nas reuniões. Para tentar regularizar sua publicação estratégias foram pensadas para que os alunos e alunas produzissem seus artigos.

O lema “NÃO PODEMOS TORNAR AS CRIANÇAS FELIZES, MAS PODEMOS FAZÊ-LAS FELIZES TORNANDO-AS BOAS”, registrado em todos os números do jornal, foi buscado à custa de muitas cobranças, a fim de torná-las mais obedientes e cumpridoras de seus deveres.

Princípios, ideias, normas e práticas foram sedimentadas ao longo do tempo de existência da Associação Escolar do Jornal Escolar “O Estudante Orleanense” e, principalmente, por meio do conteúdo do próprio impresso. Atingiu, primeiramente e de forma mais direta, os membros da direção da associação e, posteriormente, os leitores, produzindo maneiras de pensar e de agir adequadas às premissas anunciadas na legislação sobre o Jornal Escolar, sob a tutela da professora orientadora, servindo como um elemento forte na construção da cultura escolar do Grupo Escolar “Costa Carneiro”.

Referências:

ASSOCIAÇÃO AUXILIAR JORNAL ESCOLAR “O ESTUDANTE ORLEANENSE”. Grupo Escolar “Costa Carneiro”. Ata da reunião realizada no dia 10 de abril de 1949.

ASSOCIAÇÃO AUXILIAR JORNAL ESCOLAR “O ESTUDANTE ORLEANENSE”. Grupo Escolar “Costa Carneiro”. Ata da reunião realizada no dia Reunião realizada em 25 de abril de 1950

ASSOCIAÇÃO AUXILIAR JORNAL ESCOLAR “O ESTUDANTE ORLEANENSE”. Grupo Escolar “Costa Carneiro”. Ata da reunião realizada no dia 25 de maio de 1950.

ASSOCIAÇÃO AUXILIAR JORNAL ESCOLAR “O ESTUDANTE ORLEANENSE”. Grupo Escolar “Costa Carneiro”. Ata da reunião realizada no dia 10 de julho de 1950.

ASSOCIAÇÃO AUXILIAR JORNAL ESCOLAR “O ESTUDANTE ORLEANENSE”. Grupo Escolar “Costa Carneiro”. Ata da reunião realizada no dia 30 de agosto de 1950.

ASSOCIAÇÃO AUXILIAR JORNAL ESCOLAR “O ESTUDANTE ORLEANENSE”. Grupo Escolar “Costa Carneiro”. Ata da reunião realizada no dia 30 de setembro de 1950.

ASSOCIAÇÃO AUXILIAR JORNAL ESCOLAR “O ESTUDANTE ORLEANENSE”. Grupo Escolar “Costa Carneiro”. Ata da reunião realizada no dia 25 de abril de 1951.

ASSOCIAÇÃO AUXILIAR JORNAL ESCOLAR “O ESTUDANTE ORLEANENSE”. Grupo Escolar “Costa Carneiro”. Ata da reunião realizada no dia 19 de março de 1955.

ASSOCIAÇÃO AUXILIAR JORNAL ESCOLAR “O ESTUDANTE ORLEANENSE”. Grupo Escolar “Costa Carneiro”. Ata da reunião realizada no dia 10 de junho de 1956

ASSOCIAÇÃO AUXILIAR JORNAL ESCOLAR “O ESTUDANTE ORLEANENSE”. Grupo Escolar “Costa Carneiro”. Ata da reunião realizada no dia 14 de novembro de 1956.

ASSOCIAÇÃO AUXILIAR JORNAL ESCOLAR “O ESTUDANTE ORLEANENSE”. Grupo Escolar “Costa Carneiro”. Ata da reunião realizada no dia 10 de novembro de 1958.

ASSOCIAÇÃO AUXILIAR JORNAL ESCOLAR “O ESTUDANTE ORLEANENSE”. Grupo Escolar “Costa Carneiro”. Ata da reunião realizada no dia 20 de agosto de 1959.

ASSOCIAÇÃO AUXILIAR JORNAL ESCOLAR “O ESTUDANTE ORLEANENSE”. Grupo Escolar “Costa Carneiro”. Ata da reunião realizada no dia 03 de junho de 1960.

ASSOCIAÇÃO AUXILIAR JORNAL ESCOLAR “O ESTUDANTE ORLEANENSE”. Grupo Escolar “Costa Carneiro”. Ata da reunião realizada no dia 15 de dezembro de 1966.

HISTÓRICO E.E.B. Costa Carneiro, s/d.

NUNES, Clarice. História da Educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. In: Teoria e Educação. Dossiê História da Educação. Porto Alegre, nº 6, 1992, p.151-182.

SANTA CATARINA, Circular N. 32 –Florianópolis, 2 de abril de 1943

SANTA CATARINA. Decreto N. 2.991, 28 de abril de 1944.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: _____(et. al.). O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VIÑAO FRAGO, Antônio. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. Contemporaneidade e Educação. *Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC)*, Rio de Janeiro, n.7, 2000.

O JORNAL *O MENSAGEIRO* E A INSTRUÇÃO NA PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL (1835 - 1836)

Itamaragiba Chaves Xavier
Universidade Federal de Pelotas
xavier-i.c@hotmail.com

Resumo

O objetivo do presente artigo é analisar, no jornal “O Mensageiro”, os atos do governo da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul referentes à instrução pública, a oferta de aulas particulares e a divulgação de livros para a venda. O período analisado é de 03 de novembro de 1835 a 03 de maio de 1836. A fonte utilizada é o jornal O Mensageiro. A análise do documento - jornal - é na perspectiva de Le Goff (2003, p. 535-536), “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. Pode-se concluir que o governo provincial sancionou uma lei que regulamentou o ensino primário e criou no papel uma escola normal. No jornal O Mensageiro há oferta de uma aula para meninas e uma para meninos, além de predominar para a venda livros de uso escolares.

Palavras-chave. jornal, *O mensageiro*, instrução, Província de São Pedro.

Introdução

O objetivo do presente artigo é analisar, no jornal “O Mensageiro”, os atos do governo da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul referentes à instrução pública, a oferta de aulas particulares e a divulgação de livros para a venda.

O período analisado é de 03 de novembro de 1835 a 03 de maio de 1836, datas que marcam o início e o fim da circulação do jornal O Mensageiro na Província de São Pedro. Esse espaço de tempo está dentro do período Farroupilha¹ (1835 - 1845), mas abrange parte da sua primeira fase, que se desenvolveu de 20 de setembro de 1835, quando os farroupilhas depõem o Presidente da Província, a setembro de 1836, quando separam parte da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul e criam a República Rio-Grandense.

Em 20 de setembro de 1835, os farroupilhas invadem Porto Alegre e o Presidente da Província de São Pedro, Antonio Fernandes Braga, foge para Rio Grande. Tendo por pretexto a ausência do Presidente na capital da Província, assume o 4º Vice-Presidente Marciano Pereira Ribeiro, apoiado pelos farrapos. A administração da Província de São Pedro, comandada pelo grupo farroupilha, a partir de novembro de 1835 passou a publicar seus atos no seu Jornal oficial *O Mensageiro*, conforme consta no prospecto publicado em sua primeira aparição, “redigindo O Mensageiro, só temos em vista dar publicidade aos atos da administração Provincial das estações públicas, e bem assim anúncios que se limitarem a benefício público” (O MENSAGEIRO, 03/11/1835, nº 1º).

¹ Sobre o período Farroupilha ver: FLORES (1985).

Segundo Barreto (1986, p. 63), tal jornal era “amplamente informativo, publicava o expediente dos poderes executivo e legislativo da Província; foi sem favor o melhor dos jornais oficiais aparecidos durante o período da revolução farroupilha”.

Nesse jornal é possível observar os atos referentes à instrução pública dos Farroupilhas na administração da Província de São Pedro, ainda como um todo, ligada ao Império brasileiro, além de outros serviços em benefício público, como oferta de livros, de aulas particulares e a difusão dos acontecimentos daquele período conturbado.

O Mensageiro era publicado na tipografia de V. F. de Andrade, localizada na Rua da Ponte, duas vezes por semana, as terças e sextas-feiras, tendo por redator Vicente Xavier de Carvalho. Esse jornal encerrou suas publicações no nº 48.

A fonte - documento - utilizada nesse estudo é o jornal O Mensageiro, órgão oficial dos insurgentes, antes da separação de parte da Província de São Pedro do resto do Brasil. O Jornal, como fonte histórica, apresenta certas peculiaridades, o que torna necessária a reflexão sobre o seu uso.

Inicialmente, é importante salientar que a produção jornalística não está isenta das perspectivas políticas, sociais, econômicas e culturais de quem a produz. O pesquisador, ao analisar os jornais, deve estar ciente da falta de neutralidade e da parcialidade dessa fonte. Mas isto não retira o seu crédito, se analisado com esta consciência.

O jornal é uma ferramenta importante para aproximar o pesquisador do cotidiano da sociedade sobre a qual escreve. Como aponta Alves (2006, p. 351), ao se referir ao Século XIX, “o jornalismo desse tempo atuou com tenacidade na formação de hábitos, pensamentos, costumes e opiniões, numa escala que, se não global, ao menos atingiu grande parte das comunidades de então”.

É importante que se tenha consciência de que o jornal não fala por si, é preciso ser indagado pelo historiador e é ele quem dá sentido à fonte escolhida. Segundo Brandão (2007, p.136), o pesquisador deve “ter clareza de que o diferencial da pesquisa se dá por meio do olhar que o pesquisador estabelece sobre as fontes”.

Faz-se necessário destacar que o jornal utilizado nesta pesquisa estava atrelado aos interesses de parte da elite da Província de São Pedro, os quais, em setembro de 1836, vão separar parte da Província de São Pedro do restante do Brasil e formar a República Rio-Grandense.

A análise do documento - jornal - baseia-se na perspectiva de que ele é fruto de um momento histórico, sendo preciso se interar das forças em luta naquele espaço de tempo. Conforme Le Goff (2003, p. 535), “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”.

O jornal “O Mensageiro” e a instrução pública na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul (1835 - 1836)

Em 24 de novembro de 1835 é publicado no jornal *O Mensageiro* (nº 07), a ordem do Governo Provincial, da liberação de 900 réis pela coletora de Triunfo, para a Câmara Municipal da mesma Vila, para o pagamento do conserto de uma casa do Governo em que funcionava uma escola de ensino mútuo. No entanto, não indica o nome do professor. No mesmo dia, também, publica a liberação de verba para o pagamento de aluguel de casa, que servia de escola mútua em Cachoeira. Conforme consta em *O Mensageiro*

(24/11/1835, nº 07), “idem ao dito da Vila Cachoeira para entregar ao professor de ensino mútuo da mesma Vila, a quantia de 10 réis mensais, a contar do 1º de julho p.p., para pagamento do aluguel da casa em que está a aula”.

Digno de destaque é o fato de que as duas aulas referidas são de ensino mútuo², método de ensino também denominado de Lancaster, que era visto na época como a salvação do ensino no Brasil. Esse era o método de ensino oficial previsto no art. 4º da Lei Imperial de Instrução Primária de 1827, “as escolas serão de ensino mútuo nas capitais das Províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se” (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 24)

Apesar da cidade de Pelotas não ter aderido à Revolução Farroupilha, houve liberação de verba pública para o pagamento de uma professora de meninas, porém, não consta o seu nome. Como podemos observar em *O Mensageiro* (11/12/1835, nº 12),

19 de novembro

Ofício ao coletor dos impostos da cidade de Pelotas, ordenando-se-lhe pagasse à professora da aula de meninas da dita cidade a quantia de 11\$120 réis das despesas feitas com o serviço da dita aula do 1º de julho a 30 de setembro do corrente ano.

A Assembléia Provincial se reuniu entre novembro e dezembro de 1835. Em 04 de dezembro de 1835 a Comissão de Instrução Pública, Associações e Estabelecimentos Públicos, Civis e Religiosos, através de seu relator — o Padre Chagas, se pronuncia contrária à solicitação do professor Leopoldino Joaquim de Freitas, sobre a dispensa da idade exigida para concorrer à aula de francês da capital. Alega não ser de competência da Assembléia Provincial dispensar o que consta na Lei Geral de 31 de outubro de 1831 (O MENSAGEIRO, 22/12/1835, nº 15). E em 15 de dezembro de 1835 essa mesma comissão repete parecer idêntico à solicitação, também, de dispensa de idade para a dita aula de francês de Porto Alegre, do professor João Marinho de Freitas (O MENSAGEIRO, 22/01/1836, nº 23).

Conforme consta na referida lei de 31 de outubro de 1831, 21 anos seria a idade mínima para ser professor, “art. 1º - Em vinte e um anos completos, termina a menoridade, e se é habilitado para todos os atos da vida civil” (COLEÇÃO DAS LEIS E DECRETOS DO IMPÉRIO DO BRASIL, sexto volume, 1832, p. 12).

Ao que tudo indica, essa cadeira foi ocupada pelo redator do jornal *O Mensageiro*, pois segundo Schneider (1993, p. 47) obteve provisão ao magistério público “Vicente Xavier de Carvalho, em 23 de dezembro de 1835, para a cadeira de língua Francesa da capital”.

Em *O Mensageiro* de 22 de janeiro de 1836 (nº 23), consta que no dia 1º de fevereiro do mesmo ano abriria a aula de francês na casa do professor, do qual não indica o nome, na Rua do Cotovelo, junto à Câmara Municipal de Porto Alegre. Apesar de o anúncio não indicar o nome do professor, essa deve ser a aula de Vicente Xavier de Carvalho, pois esse é o seu endereço, conforme consta em *O Mensageiro* (08/03/1836) “subscreve-se para *O Mensageiro* em casa do redator, na Rua do Cotovelo, junto à casa da Câmara”.

² Sobre o assunto ver: BASTOS e FARIA FILHO (1999).

O professor Vicente Xavier de Carvalho informa que iria publicar no jornal os alunos matriculados e as suas faltas, sendo uma forma de exposição pública de seus discentes. Como podemos observar,

O abaixo assinado declara mui positivamente, que na qualidade de professor da língua francesa, e em face da lei, que lhe serve de regulamento, não pode deixar de admitir a matrícula os que quiserem aplicar ao estudo da mesma: também declara que os que se tiverem matriculado deverão comparecer às horas do costume, e permanecer na aula durante o tempo, que a lei marca; pois que do contrário observará o que a tal respeito marca a dita lei, para cujo fim publicará pela imprensa os nomes dos que se matricularão, e bem assim as faltas, que tiverem. Porto Alegre 4 de fevereiro de 1836 - Vicente Xavier de Carvalho (O MENSAGEIRO, 05/02/1836, nº 26).

Referente à aula de francês, há solicitação, ao Governo Provincial, de informações sobre o alistamento na Guarda Nacional, de alunos que a frequentassem. Como podemos observar em *O Mensageiro* (01/03/1836, nº 33),

Laborando em dúvida sobre o modo, por que devo entender a disposição do §7º do artigo 8º da Lei de 25 de outubro de 1832, atenta a concorrência de Guardas Nacionais, que talvez para se evadirem do serviço público, continuamente se estão matriculando na aula de francês. Recorro a V. Ex. para que a bem do mesmo serviço, se digne esclarecer-me a respeito.

A referida lei de 25 de outubro de 1832 alterava a lei de 18 de agosto de 1831, que criou as Guardas Nacionais do Império. Nesta, consta que seriam formadas as listas do serviço ordinário e de reserva, sendo esta última integrada por professores e alunos, que somente seriam chamados por motivada necessidade. Conforme consta

Art. 1º - A Lei de 18 de agosto de 1831, que criou as Guardas Nacionais do Império, será cumprida com as seguintes alterações.

[...]

Art. 8º - Feita a matrícula, o conselho de qualificação procederá à formação da lista do serviço ordinário e da lista de reserva.

[...]

§ 7º - Professor, ou estudante matriculado nos cursos jurídicos, escolas de medicina, seminários episcopais e outras academias, ou escolas públicas.

A lista de reserva constará de todos os cidadãos que perante o Conselho de qualificadores, mostrarem achar-se nas condições acima declaradas.

[...] sem expressa e motivada requisição da autoridade civil, o Guarda Nacional de reserva não poderá ser chamado a qualquer serviço que seja (COLLEÇÃO DE LEIS E DECRETOS DO IMPÉRIO DO BRASIL, sétimo volume, 1832, p. 70-71).

Em resposta, no jornal *O Mensageiro* (01/03/1836, nº 33), o Presidente Provincial informava que devido às circunstâncias, se referindo às forças legalistas que combatiam as tropas farroupilhas, não deveria cumprir as exigências da lei em questão, ou seja, mesmo os alunos matriculados na aula de francês poderiam ser alistados na Guarda Nacional.

A necessidade de criar uma escola normal para formar professores na Província de São Pedro, a exemplo da Província do Rio de Janeiro, que havia criado a primeira escola normal do Brasil, em Niterói, através da Lei de 4 de abril de 1835, já era evidente no relatório de abertura da Assembléia Provincial, em 20 de abril de 1835, do Presidente da Província sulina Antonio Rodrigues Fernandes Braga, “enquanto não tivermos uma Escola Normal de Ensino Mútuo, eu creio que a instrução primária muito ganhará com o uso do antigo método”. Em 29 de maio de 1835, José Mariano de Matos apresenta a proposta de Lei de nº 47 que previa estabelecer na Capital da Província uma escola normal, mas, ao que tudo indica, esta não foi votada (ANAIS do AHRs, 1980, V.4, CV. 2381, p. 230).

Assumindo o controle do Governo da Província após o movimento de 20 de setembro de 1835, o grupo farroupilha sanciona a Lei 14, de 29 de dezembro do mesmo ano, que regulamenta a instrução primária na Província de São Pedro e cria, no papel, uma escola normal. Essa lei foi publicada na íntegra em O Mensageiro de 15 de janeiro de 1836 (nº 21).

A Lei 14 está em conformidade com o que estabelecia o Ato Adicional de 1834, que reestruturou as competências em relação à instrução, transferindo para as Assembléias Provinciais a função de legislar sobre a educação pública, ficando o Império com a incumbência dos vários graus no Município da Corte e o Superior em todo o país. Através do artigo 10 do Ato Adicional de 1834, se estabeleceu a descentralização do ensino, como podemos observar,

Art.10 - Compete a mesma Assembléia legislar:

[...]

2º - sobre a Instrução Pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outras quaisquer estabelecimentos da instrução que, para o futuro foram criados por leis (CAMPANHOLE e CAMPANHOLE, 1976, p. 574).

A lei provincial, em seu artigo primeiro, dividiu a instrução primária em três graus e, no artigo segundo, estabeleceu os conteúdos para cada grau e o método de ensino. Como podemos observar,

Art. II - No primeiro grau ensinar-se a ler e escrever pelo método de Lancaster, as quatro operações de aritmética e os princípios genéricos dos deveres morais e religiosos. No segundo grau a gramática da língua nacional, aritmética até as proporções e suas aplicações ao comércio. No terceiro grau elementos de geografia, noções gerais de geometria teórica e prática, e suas aplicações ao desenho linear e agrimensura (O MENSAGEIRO, 15/01/1836, nº21).

As escolas que compreendem o primeiro grau seriam criadas em todos os locais que pudessem ter, no mínimo, vinte e quatro alunos e os professores receberiam entre 400\$000 a 600\$000 réis. As de segundo grau, nas cidades e vilas onde o Governo julgasse necessário e tendo os professores por ordenado de 500\$000 a 700\$000 réis. Finalmente, as de terceiro grau, em quatro pontos da Província que pudessem ser frequentadas pelo maior número de alunos das diferentes comarcas, não mencionando quais seriam esses locais. O ordenado seria entre 600\$000 a 800\$000 réis.

Ao Governo Provincial competia nomear, demitir e suspender os professores, seguindo a conformidade da nova lei. Tinha também, por incumbência, fixar os ordenados, levando em consideração a população e os lugares das escolas. Ao que tudo indica, essa fixação dos ordenados deveria levar em conta os limites máximos e mínimos previsto para cada grau de ensino.

A lei 14, de 29 de dezembro de 1835 regulava, ainda, as conformidades para ser professor. Como podemos verificar,

Art. VI - Podem ser professores quaisquer indivíduos nacionais, ou estrangeiros, mostrando-se competentemente habilitados em exame público perante o Governo, ou os Delegados a quem este cometer; devendo sempre ser preferido (em concurso) o nacional, quando este não for excedido em conhecimento pelo estrangeiro, que com ele concorrer a exame (O MENSAGEIRO, 15/01/1836, nº21).

O Governo Provincial deveria fornecer os utensílios necessários ao funcionamento das escolas e, para aquela que não tivesse prédio público, seria paga uma gratificação aos professores para o aluguel da casa, não constando qual seria o valor.

A partir do art. VIII, a citada lei passa a discorrer sobre o estabelecimento de uma escola normal, para formar professores na Província de São Pedro. Como podemos observar

Art. VIII - O Governo fica autorizado a contratar com dois cidadãos brasileiros para irem instruir-se dentro, ou fora do Império no melhor método do ensino, a fim de se estabelecer quanto antes na Capital da Província uma escola normal para a instrução dos três graus mencionados, caso não haja indivíduos habilitados com as necessárias qualidades, que queiram destinar-se a semelhante magistério, e sofrer o respectivo exame, que será feito em concurso se houverem opositores (O MENSAGEIRO, 15/01/1836, nº21).

A escola normal serviria para formar as pessoas que desejassem ser professores de instrução primária e aos docentes “atualmente existentes que não tiverem adquirido a necessária instrução nas escolas de ensino mútuo” (O MENSAGEIRO, 15/01/1836, nº 21). Mesmo os professores que estavam lecionando, mas que não tinham aprendido o método de Lancaster, seriam obrigados a aprendê-lo na escola normal.

A escola normal se dividiria em duas cadeiras, que seriam regidas por dois diretores que abarcariam todo o conteúdo previsto para os três graus da instrução primária. A primeira cadeira da escola normal abarcaria as seguintes competências — ler, escrever pelo Método de Lancaster, aritmética até as proporções, princípios genéricos dos deveres morais e religiosos e gramática da língua nacional. Pode-se observar que houve a junção dos conteúdos previstos para o primeiro grau, acrescido de parte do segundo grau.

Na segunda cadeira constam os conteúdos previstos para o terceiro grau, acrescido da aplicação da aritmética ao comércio. Conforme consta em *O Mensageiro*, de 15 de janeiro de 1836 (nº21) “segunda cadeira: aplicação de aritmética ao comércio, elementos de geografia, noções gerais de geometria teórica e prática e suas aplicações ao desenho linear, e agrimensura”.

Cada um dos Diretores teria um ordenado anual de 1:200\$000 réis, sendo que o Presidente da Província poderia acrescentar uma gratificação anual de 300\$000 réis por seu merecimento, medido pela sua aptidão profissional e o número de alunos com aproveitamento. Os diretores seriam substituídos um do outro nos impedimentos ou faltas temporárias. Essa escola iniciaria suas atividades quando alcançasse mais de dez alunos matriculados e, enquanto isso, os diretores receberiam um terço de seus vencimentos.

A lei 14, de 29 de dezembro de 1835 previa, em seu art. XII, que o Presidente Provincial deveria destinar um edifício para estabelecer a escola normal, caso não houvesse, deveria fazer uma casa para tal, além de disponibilizar aos diretores os utensílios necessários ao seu funcionamento. Essa lei não previa a origem das verbas para a construção do prédio e outros gastos necessários para sua aplicação.

Para ser matriculado na escola normal, o aluno deveria ser maior de dezoito anos, ter boa conduta e saber ler e escrever (art. XIII), além de

Art. XV - Os que pretenderem matricular-se dirigirão seus requerimentos ao Presidente da Província, instruídos com certidão de idade e atestado de boa conduta, passado pelo juiz de paz de seu domicílio, com despacho do mesmo Presidente. Serão matriculados pelos Diretores se pelo exame, à que procederem acharem que possuem princípios suficientes de leitura e escrita (O MENSAGEIRO, 15/01/1836, nº 21).

Não havendo matrícula mínima de alunos, poderia o Presidente da Província de São Pedro desprender 20 réis mensais às pessoas que quisessem se habilitar e não tinham recurso para tal. No entanto, seriam obrigados a seguirem o magistério. O número máximo de beneficiados não poderia exceder a dez (art. XVI). Para usufruir desse benefício era exigido:

Art. XVII - Aos que pretenderem gozar do benefício da disposição do artigo precedente, além de reunirem as qualidades exigidas no artigo XIII é mister: 1º que justifiquem a falta de meios suficientes para poderem freqüentar a escola normal. 2º que prestem fiança idônea a reposição das quantias, que receberem, nos seguintes casos: 1º se forem despedidos por algumas das causas especificadas no artigo XXIV; 2º sendo reprovados; 3º se abandonarem a escola; 4º recusando de exercer o magistério depois de habilitados; 5º se deixarem as cadeiras, em que tiverem sido providos espontaneamente, ou por demissão. Neste último caso far-se-á na quantia total recebida um abatimento de 10\$000 réis por cada vez, que houverem servido (O MENSAGEIRO, 15/01/1836, nº 21).

No artigo XXIV da lei 14, de 29 de dezembro de 1835, consta que “poderá igualmente despedir os escolares, sobre informação dos Diretores, por incapacidade, irregularidade de conduta e falta de aplicação” (O MENSAGEIRO, 15/01/1836, nº 21).

Também seria necessário um fiador para garantir o pagamento, caso o aluno não cumprisse suas obrigações e se não tivesse meios de ressarcir o Estado (art. XVIII).

Os professores que fossem frequentar a escola normal e os alunos que não eram docentes, assim que os diretores os considerassem prontos, fariam os exames perante o Presidente da Província de São Pedro (art. XIX). Os professores aprovados retornariam às suas antigas aulas e os reprovados perderiam o direito a elas. Os alunos aprovados substituiriam os professores que seriam chamados a frequentar a escola normal (art. XX).

Enquanto frequentassem o curso de formação, os professores receberiam 20\$000 réis mensais e os seus substitutos entre 400\$000 e 600\$000 réis (art. XXI).

Os professores que se recusassem a frequentar a escola normal, sem justa causa, seriam aposentados. Os que tivessem entre dez e quinze anos de serviço, receberiam meio ordenado; entre treze e vinte anos, dois terços e com vinte anos completos, receberiam aposentadoria integral (art. XXII).

O artigo XXIII previa que a escola normal estaria sob a inspeção direta do Presidente da Província, sendo obrigado aos diretores darem informações todos os meses do adiantado e conduta dos alunos.

No artigo XXV da Lei 14, de 29 de dezembro de 1835, da Província de São Pedro, consta - “logo que se estabeleça a escola normal ficará suspenso o provimento de cadeiras de primeiras letras vagas, ou que vagarem, até que na mesma escola se habilitem pessoas que a possa servir” (O MENSAGEIRO, 15/01/1836, nº 21).

Ao compará-lo com o artigo 15, da lei de 4 de abril de 1835, que criou a escola normal de Niterói, na Província do Rio de Janeiro, observa-se que a lei da Província de São Pedro contém o mesmo teor dessa. Segundo Villela (1999, p. 151) na lei da escola de Niterói consta que ficava “suspenso o provimento de cadeiras de primeiras letras vagas ou que vagarem, até que na escola normal se habilitem pessoas que a possa servir”. Ao se referir sobre os conteúdos de ambas as leis, assim se reporta Prado (1964, p. 231), “o confronto dos dois textos põe manifestada a identidade entre ambos os planejamentos”.

Pode-se notar que a lei da Província sulina, no citado artigo XXV, se refere às cadeiras de primeiras letras, sendo que a nomenclatura usada nesta lei, em seus art. I e II, era instrução primária e a dividia em graus. Demonstra tal situação que, neste período, há uma utilização sem muita distinção entre instrução primária e primeiras letras.

A lei 14 abarcava, também, as escolas particulares onde os mestres deveriam se mostrar habilitados ao magistério, mas não consta como provariam tal capacitação. Aqueles que transgredissem essa disposição seriam “multados pelo juiz de paz respectivo na quantia de 50\$000 réis a 100\$000 réis para as despesas da Câmara Municipal” (O MENSAGEIRO, 15/01/1836, nº 21).

Ficava previsto no artigo XXVII que o Presidente da Província deveria regulamentar “o modo prático, por que hão de fazer-se os exames dos que frequentarem a escola normal, os concursos das cadeiras vagas, e tudo mais, que for conveniente para o regime econômico da mesma escola” (O MENSAGEIRO, 15/01/1836, nº 21). Esta regulamentação não ocorreu, assim como o não cumprimento da lei, em parte, devido aos desdobramentos da Revolução Farroupilha. Desse modo, a escola normal somente tornou-se realidade em 1869, vinte e quatro anos após o final da Revolução Farroupilha.

O jornal “O Mensageiro” e a oferta de aulas particulares

Neste jornal também foi publicada a oferta de aulas particulares. Na sessão do jornal denominada Avisos, em 10 de novembro de 1835, consta o anúncio de uma professora de meninas,

Floribela Flores da Conceição faz ciente àqueles chefes de famílias, que se interessarem pela instrução de suas filhas, que ela se propõe a ensinar meninas

nesta cidade, não só todos os ramos da lavoura do sexo, como também primeiras letras, aritmética e princípios da gramática nacional; e afiança aos mesmos chefes de famílias que ela será incansável no promover o adiantamento das jovens que lhe confiarem, e velará sobre a sua conduta; todas as ditas pessoas que se quiserem utilizar de seus préstimos queiram dirigir-se à casa da anunciante na Rua Formosa nº 51 para tratarem com a mesma (O MENSAGEIRO, 10/11/1835, nº 3).

Para os meninos em *O Mensageiro* de 25 de dezembro de 1835 (nº 16), havia informação aos pais de família, de que no início de janeiro de 1836 iria abrir em Porto Alegre, na Rua da Ponte, na casa do Major Manoel Godinho Leitão, uma aula de primeiras letras em que se ensinaria a gramática nacional, por um método “mui fácil”, mas não consta qual. Nessa casa poderia aceitar pensionistas, que, se quisessem, teriam mestres de latim e francês. E ainda assinala, “como a moral cristã influi tão essencialmente para a boa educação dos meninos, serão empregados todos os cuidados para se lhes fazer conhecer a sua importância”. No entanto, em *O Mensageiro* de 15 de janeiro de 1836 (nº 21), avisava,

Aos pais de família.

No dia 15 de presente mês se há de abrir no beco do fanha, casas do Sr. Boaventura da Costa Torres, a aula de meninos, que segundo se anunciou por este periódico, devia se estabelecer na Rua da Ponte casas do Senhor Major Manoel Godinho Leitão.

Pode-se observar que o jornal é um espaço de informação, mas também de propaganda, onde os anunciantes destacam suas qualidades e elementos atrativos - como indicar que será aplicado um método “mui fácil”, valorizando a questão moral, além da professora se mostrar incansável na instrução das meninas.

O jornal “O Mensageiro” e a oferta de livros

Nas publicações de *O Mensageiro* encontra-se para a venda livros sobre vários assuntos. Assim sendo, serão citadas tais obras para se ter uma noção de parte do que se lia na Província de São Pedro. Em *O Mensageiro* de 13 de novembro de 1835 (nº 4) eram anunciados os compêndios de gramática nacional de Antonio Álvares Pereira Coruja, vendidos nas lojas dos Senhores João Baptista da Silva, João Pedro Freire Barém e Candido José Ferreira Alvim. Havia também à venda, ditos de francês, ditos de geometria e gramática do Padre Fortes, esses no armazém de Candido José Ferreira Alvim (O MENSAGEIRO, 17/11/1835, nº 5).

Em um dos anúncios consta o endereço do estabelecimento se referindo ao nome do antigo dono, o que demonstra o caráter de cidade pequena da capital da Província, onde as pessoas se conhecem pelo nome. Conforme consta em *O Mensageiro* (24/11/1835, nº 07), “na loja que foi de Luiz Pedeville, na Rua da Praia esquina da de Bragança, tem pra vender-se o seguinte: gramática do Padre Ignacio Felisardo Fortes, ditas francesas por Lhomond, e folhinhas para o ano de 1836”.

Em *O Mensageiro* de 08 de janeiro de 1836 (nº19), consta que na casa de Antonio Alvares Pereira Coruja³ “vende-se uma escrava crioula, ainda moça que faz todo serviço de uma casa e tem muito préstimo para a roça”. Junto, anunciava-se a venda das seguintes obras: Sintaxe de Dantas, Dicionários Franceses da Academia, Obras Grandes de Virgílio, Eutropio, Horacio e Phedro, Ortografia de Madureira, Dicionário de Moraes 4º edição, Magnus Lescicon latino, 6 volumes da Coleção de Leis do Brasil, Dicionário Geográfico de Vosgien e compêndios da Gramática Nacional.

Em *O Mensageiro*, de 15 de janeiro de 1836 (nº 21), o anúncio se repete, mas onde constava que a escrava servia para a roça, passou a estar escrito “tem muito préstimo para ama seca” e acrescentou a venda das obras de gramática latina do Padre Antonio Vieira e teatro eclesiástico. Este anúncio se repete em 22 de janeiro de 1836, sendo acrescentado o dicionário de Moraes 2º edição e supostamente foi vendido o da 4º edição, que constava nos dois anúncios anteriores.

Havia também anúncios de compradores de obras específicas, “quem quiser vender uma prosódia do Padre Bento Pereira, dirija-se a esta tipografia para contratar a venda” (*O MENSAGEIRO*, 23/02/1836, nº 31).

Digno de destaque, a oferta de um livro intitulado “Memórias históricas e políticas da Província da Bahia”, onde há toda uma defesa da qualidade da obra e do autor e também a valorização da importância de se conhecer a história nacional. Como podemos observar em *O Mensageiro* de 08 de janeiro de 1836 (nº19),

Publicou-se na Província da Bahia, e acha-se nesta casa de Brandão e Marques as Memórias históricas e políticas da Província da Bahia, digna produção do senhor Ignácio Ascidi de Cerqueira Silva. O nome do autor por si só agoura a qualidade da obra, pois, que os seus vastos conhecimentos literários, sua erudição o tem feito conhecido de todo o Brasil. Não é esta a primeira produção de seu vasto gênio; já deu a luz a *Corographia Paraense*, ou *Discrição física, histórica e política do Grã Pará*, a qual mereceu a aprovação dos eruditos brasileiros. Todo o brasileiro deve saber a história do país a que pertence, da sua abundância, e fertilidade, e dos meios pelos quais a natureza facilitou o engrandecimento desta abençoada região; e se desejamos saber o que em outros países há de extraordinário, com maior direito devemos procurar no solo em que habitamos, aquilo que imos perscrutar em países estranhos. Na obra citada acharemos o que se há de mister para o conhecimento da história do nosso país: admiraremos os rasgos patéticos, com que o seu ilustre autor nos fez conhecedor dos meios que temos para facilitarmos o maior desenvolvimento à nossa indústria, etc, etc. Quem quiser pois comprar as ditas memórias, dirija-se à casa de Brandão e Marques, que as vende por módico preço; e bem assim receba assinaturas para a mesma obra.

Pode-se evidenciar que o discurso referente à necessidade de um povo conhecer a história de seu país já estava presente no Brasil desde o século XIX. Outro elemento digno de destacar é a referência do jornalista do *O Mensageiro* ao se reportar a um livro anterior do autor Ignácio Ascidi de Cerqueira Leitão, que teria sido aprovado pelos eruditos brasileiros. Evidenciando, pois, no século XIX o que nos afirma Certeau (1982)

³ Habilitou-se na Capital do Império no Método de Lancaster e iniciou em 02 de agosto de 1827 a escola pública do ensino mútuo, em Porto Alegre (SCHNEIDER, 1993). Autor de alguns dos Compêndios que eram anunciados para a venda no jornal *O Mensageiro*.

no século XX, de que uma obra é de valor em história quando é reconhecida como tal pelos seus pares.

Considerações finais

Pode-se concluir que após os farroupilhas deporem o Presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, Antonio Fernandes Braga, a administração da Província deu continuidade as suas funções. Houve nomeação de professores, liberação de verbas para a reforma de uma casa que servia de escola, o pagamento do salário de uma professora e o aluguel de uma casa-escola, além de sancionar a Lei 14, em 29 de dezembro de 1835, que regulamentou a instrução primária na Província e criou, no papel, uma escola normal.

No jornal O Mensageiro encontra-se a oferta de uma aula particular para meninas e uma para meninos. Os docentes utilizaram o jornal como espaço de propaganda, valorizando as suas qualidades. A professora se apresentou como incansável na busca de promover o adiantado das alunas e de velar pela boa conduta das educandas. O professor qualificou o seu método de ensino de “mui fácil” para atrair os alunos, além de destacar que iria se empenhar no ensino da moral cristã, por considerar essencial para a boa educação dos meninos.

Em relação à oferta de livros, há um predomínio de obras de uso escolar, como gramáticas e dicionários da língua portuguesa, dicionários de francês, gramática latina, livros de geometria, de geografia e de história.

Referências

- ALVES, Francisco das Neves. A Imprensa. In: BOEIRA, Nelson e GOLIN, Tau (Orgs.). *História Geral do Rio Grande do Sul*. Vol. 2. Império. Passo Fundo: Méritos, 2006.
- Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, Anais*. V. 4. Porto Alegre. 1980.
- BARRETO, Abeillard. *Primórdios da Imprensa no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Comissão Executiva do Sesquicentenário da Revolução Farroupilha. Subcomissão de Publicações e Concursos. Porto Alegre, 1986.
- BASTOS, Maria Helena Câmara e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Orgs.), *A Escola Elementar no Século XIX: O Método Elementar/Mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.
- BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. *Pesquisa em fontes primária: algumas reflexões*. 2007. Disponível em: <http://histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art09_28.pdf>. Acesso em: 27 jun 2008.
- CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lobo. *Todas as constituições do Brasil*. Atlas, 1976.
- CERTEAU. Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- COLEÇÃO DAS LEIS E DECRETOS DO IMPÉRIO DO BRASIL*. Sessão 1831. Sexto Volume. Rio de Janeiro. Typografia Imperial, 1832.
- COLEÇÃO DAS LEIS E DECRETOS DO IMPÉRIO DO BRASIL*. Sessão 1832. Sétimo Volume. Rio de Janeiro. Typografia Imperial, 1832.
- FLORES, Moacyr. *Revolução Farroupilha*. 2.ed. Porto Alegre: Martins Livreiro.1985.
- LE GOFF. Jacques. *História e memória*. 5.ed. Campinas. SP: Editora da UNICAMP, 2003.
- O MENSAGEIRO*. Porto Alegre. 1835/1836. Edição fac-similada da Livraria do Globo, 1930.

PRADO, Áurea. A formação do professor primário no Rio Grande do Sul. In: PRADO, Áurea [et al.]. *Rio Grande do Sul - Terra e Povo*. Porto Alegre: Globo, 1964.

SCHNEIDER, Regina Portella. *Instrução Pública no Rio Grande do Sul 1770-1889*. Porto Alegre: UFRGS, 1993.

TAMBARA, Elomar e ARRIADA, Eduardo. *Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro*. Pelotas: Seiva, 2005.

VILLELA, Heloisa. O ensino mútuo na origem da primeira escola normal no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Câmara e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Orgs.), *A Escola Elementar no Século XIX: O Método Elementar/Mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

O KINDERGARTEN DO DEUTSCHER HILFSVEREIN: O JARDIM DE INFÂNCIA DA ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE ALEMÃ DE PORTO ALEGRE/RS (1911 - 1929)

Milene Moraes de Figueiredo
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
milene.mfigueiredo@hotmail.com

Resumo

O jardim de infância é uma instituição criada por Froebel, cuja inauguração oficial foi em 1840. Trata-se da educação infantil para crianças de três a sete anos, cuja proposta era educar por meio da pedagogia de jogos, com o objetivo de preparo das crianças para o desenvolvimento dos níveis subseqüentes. O presente estudo busca analisar o primeiro jardim de infância do *Deutscher Hilfsverein*, atual Colégio Farroupilha. A trajetória do *Kindergarten* abrange o período correspondente entre 1911 e 1929. Foram analisados jornais da época, fotografias e registros localizados no memorial Do *Deutscher Hilfsverein* ao Colégio Farroupilha.

Palavras-chave: jardim de infância, *kindergarten*, educação infantil.

Introdução

O jardim de infância é uma instituição criada por Friederich Froebel, na Alemanha, a partir de sua obra “Educação do Homem” (1826), para atender crianças de três a sete anos, por meio da pedagogia de jogos com o objetivo de prepará-las para o desenvolvimento dos níveis subsequentes (KISHIMOTO, 2001, p. 2008).

No Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, começam a surgir algumas iniciativas mais sistemáticas, tanto assistenciais como particulares, relacionadas a educação da primeira infância, tais como, o *Asilo de Meninos Desvalidos* (Rio de Janeiro, 1875); *Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil* (Rio de Janeiro, 1889)¹; *Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira* (Rio de Janeiro, 1875)²; *Escola Americana* (São Paulo, 1877); *Deutsche Schule* (São Paulo, 1883)³; *Colégio Americano* (Pará, 1884)⁴; o primeiro *Jardim de Infância* (público) anexo à *Escola Normal Caetano de Campos* (São Paulo, 1896).

No Rio Grande do Sul, especialmente em Porto Alegre, até o momento, considera-se o primeiro jardim de infância particular, o criado no *Deutscher Hilfsverein* (1896), atual Colégio Farroupilha, no ano de 1911 e que funcionou até 1929. Outras iniciativas ocorreram a partir dessa data: *Colégio Sévigné* (1919)⁵; *Colégio Batista* (1930)⁶; *Colégio*

¹ Sobre, ver KULMANN Jr. (1998).

² Sobre, ver BASTOS (2002; 2011).

³ Atualmente denominado *Colégio Visconde de Porto Seguro*.

⁴ Fundado por José Veríssimo. Sobre, ver SOCORRO (2004).

⁵ O *Colégio Sévigné* foi fundado no início do século XX e em 1906 foi assumido pela ordem religiosa francesa das Irmãs São José. O *Sévigné* possuía uma Escola Normal para a educação de moças e, a partir de 1919 passou a contar com um Jardim de Infância. No ano de sua fundação já havia quase 40 crianças matriculadas. No ano seguinte o número de alunos subiu para 110 crianças entre 6 e 9 anos (SOUZA, 2000, p.100).

Americano (1945). O primeiro jardim de infância público de Porto Alegre foi criado na Escola Normal, hoje Instituto de Educação General Flores da Cunha, em 1929⁷.

Também foi possível localizar outras iniciativas de criação de jardins de infância em casas particulares ou em clubes *sociais* de Porto Alegre, como os jardins de *Tante*⁸ Nietzsche (1932); Tia Gisela, que em 1948 abriu um uma turma em sua residência, depois transferida para o Clube União (1949-1953) e, posteriormente, para o Clube Leopoldina Juvenil (1954-1971)

As instituições particulares eram frequentadas por crianças de classe média e média alta, e, embora o *Instituto de Educação* fosse uma instituição pública, quase todas as famílias atendidas também faziam parte das camadas médias da sociedade. A frequência de uma elite socioeconômica decorre do fato de levar as crianças para o Jardim de Infância como um sinônimo de modernidade educacional e de status sócio-cultural.

O presente estudo traça a história do *Kindergarten* do *Deutscher Hilfsverein*, no período entre 1911 e 1929, a partir de pesquisa realizada no Memorial “Do *Deutscher Hilfsverein* ao Colégio Farroupilha” e em jornais, no acervo do *Museu da Comunicação Hipólito José da Costa*.

O KINDERGARTEN DA DEUTSCHER HILFSVEREIN : O JARDIM DE INFÂNCIA DA ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE ALEMÃ

Em março de 1858, é fundada a Associação Beneficente Alemã - *Deutscher Hilfsverein* (ABE), entidade criada para auxiliar os imigrantes alemães e seus descendentes, com o projeto de criar um estabelecimento de ensino de caráter liberal, no sentido filosófico-religioso, que só tornou-se possível em 1886, quando foi criada a *Escola de Meninos*. As aulas ocorriam em salas alugadas na Comunidade Evangélica, no centro de Porto Alegre⁹. Posteriormente, em 1885, a escola construiu um prédio próprio na Rua São Rafael, hoje Avenida Alberto Bins¹⁰. Em 1904, foi inaugurada a Escola de Meninas e, em 1929, ocorre a união da Escola de Meninos com a Escola de Meninas, estabelecendo o primeiro projeto de co-educação na cidade de Porto Alegre.

Em 1911, com o objetivo de valorizar as potencialidades da fase infantil, o diretor Sr. Otto Meyer decidiu criar um jardim de infância e pediu autorização ao conselho escolar para construir as instalações no pátio da *Knabenschule*, em madeira. O projeto foi aprovado, com a condição de que não ultrapassasse o valor de três contos de réis.

Foi contratada como jardineira a Sra. Dorothea Gruber, de nacionalidade suíça, que estava cursando a escola de formação na Alemanha. É importante destacar que essa formação especializada não correspondia a realidade brasileira e sul-rio-grandense, pois, os cursos de jardineiras somente seriam criados na década de 50¹¹. De acordo com SOUZA (2000), o trabalho com crianças, naquele período, não exigia grande preparo e nem todas as jardineiras haviam se especializado para atuar como tal.

⁶ O *Colégio Batista* foi fundado em 1927 por missionários americanos, e apesar de não haver muitos registros acerca deste período, sabe-se da existência de uma turma de Jardim de Infância no começo da década de 1930.

⁷ Sobre, ver SOUZA (2000).

⁸ *Tante*, tia em alemão.

⁹ Sobre a ABE e o Colégio Farroupilha, ver TELLES (1974); HOFFMEISTER (1986).

¹⁰ Sobre o *Velho Casarão*, ver ERMEL e JACQUES (2009).

¹¹ Na Alemanha, Froebel criou uma escola normal para preparar professoras jardineiras em 1840.

Talvez seja possível afirmar que estava associada a ideia de que para educar crianças pequenas bastava ser mulher, pois estas eram consideradas “naturalmente” capacitadas para esta tarefa. Isto acontecia não apenas devido a capacidade biológica da mulher de procriar, mas também por lhe serem atribuídas características “naturais” de paciência, delicadeza, dedicação, etc. (SOUZA, 2000, p. 107)

O Jardim de infância começou a funcionar no dia primeiro de julho de 1911, com a inauguração no dia três de julho e, em agosto do mesmo ano, já estavam matriculadas 20 crianças, de ambos os sexos, considerando-se tal fato um pioneirismo para a época. É importante ressaltar a visão empreendedora da ABE ao criar um jardim de infância, pois apesar de possuir uma estrutura física muito simples, atendia às necessidades da comunidade e proporcionava aprendizagem e momentos de integração para as crianças. O *Kindergarten* continuou crescendo e, em 1913, contava já com 39 crianças matriculadas, atendidas somente por uma jardineira. As fotos nos permitem visualizar aproximadamente o número de alunos por ano, em 1929 temos 23 crianças; em 1928 são fotografadas 16 crianças¹².



Figura 1- Foto da turma de 1928 da *Frau* Gruber. (a foto contém 16 crianças, sendo 9 meninos e 7 meninas)

Fonte: Memorial “Do *Deutscher Hilfsverein* ao Colégio Farroupilha”.

¹² Este número não é exatamente preciso, pois o registro fotográfico foi realizado em uma data, em que nem todas as crianças estão presentes.



Figura 2- Foto da turma de 1929 da *Frau Gruber* (a foto contém 23 crianças, sendo 11 meninos e 12 meninas).

Fonte: Memorial "Do *Deutscher Hilfsverein* ao Colégio Farroupilha".

A partir de indícios retirados das fotos de turma do jardim de infância, pode-se depreender que o número de crianças matriculadas anualmente era variável, entre turmas de 15 e 20 alunos. Foi possível, neste primeiro momento da pesquisa, através das fotografias e fontes documentais pesquisadas, identificar alguns nomes de alunos que frequentaram o *Kindergarten*, como: Rodolfo Falk, Alfredo Reimer, João Geraldo Krahe e Jorge Bertschinger.

Em 1954, Rodolfo Falk, filho do primeiro diretor do *Ginásio Teuto Brasileiro Farroupilha* (1937), Dr. Frederico Falk, escreveu suas memórias como aluno do Jardim de Infância em 1911:

Em meados de 1911 passei a frequentar o 'Jardim da Infância' da 'Escola da Sociedade Beneficente Alemã', jardim este, então, inaugurado. Ingressei com vários outros meninos, dentre os quais dois - Alfredo Reimer e João Geraldo Krahe - que haviam de se tornar meus colegas de estudo durante muitos anos. Como morávamos na esquina formada pelas ruas São Rafael e Coronel Vicente, tinha eu o privilégio de poder deixar a casa paterna sempre ao primeiro soar da sineta, cinco minutos antes do início das aulas. O Jardim de Infância era instalado nos fundos do terreno, em um chalé de madeira, cujos pormenores ainda guardo muito bem na retina. A nossa professora, uma senhora de idade suíça, Maria Gruber, era muito bondosa e paciente. Passávamos as horas com jogos, cantos e trabalhos manuais. Nunca, porém, me pude conformar, de me exigirem, também, trabalhos com agulha e linha, feitos em cartolina com riscos já impressos. (*apud TELLES, 1974. p. 94*)

Essa breve descrição das tarefas relatadas pelo aluno em suas memórias, remetem às orientações pedagógicas de Froebel, inferindo-se que a referida professora fez sua formação na Alemanha, tenha recebido influências do método de Froebel e tenha utilizado tais conhecimentos aplicados em sua prática como jardineira.



Figura 3 - Homenagem recebida pela professora Maria Gruber em 1929.
Fonte: Memorial "Do *Deutscher Hilfsverein* ao Colégio Farroupilha".

Durante dezenove anos, o jardim de infância funcionou nas mesmas instalações iniciais e com a mesma professora. Posteriormente, em 1929, com a criação da escola mista, o *Kindergarten* passou a ser administrada pela *Ordem Auxiliadora das Senhoras Evangélicas*, da comunidade da Igreja Evangélica fato que decorreu no afastamento da professora Maria Gruber, que recebeu homenagens da escola e do pastor Gottschald.



Figura 4-Fotografia da turma de 1930 do jardim da *Ordem Auxiliadora das Senhoras Evangélicas* (a foto contém 33 crianças, sendo 14 meninos e 19 meninas.) Fonte: Acervo pessoal de Renée Zanenga.



Figura 5- Fotografia da turma de 1930 do jardim da *Ordem Auxiliadora das Senhoras Evangélicas* (a foto contém 19 crianças, sendo 8 meninos e 11 meninas). Fonte: Acervo pessoal de Renée Zanenga.



Figura 6: Fotografia da turma de 1930 do jardim da *Ordem Auxiliadora das Senhoras Evangélicas* (a foto contém 21 crianças sendo 9 meninos e 12 meninas). Fonte: Acervo pessoal de Renée Zanenga.

Apesar do pioneirismo da ABE, na criação do jardim de infância na cidade de Porto Alegre/RS, somente em 1972 foi novamente instituída e educação infantil no *Colégio Farroupilha*.

As pesquisas em história da educação no Rio Grande do Sul em relação às instituições de educação infantil - jardim de infância, pré-escola e escola maternal - ainda são incipientes, tanto, acerca das iniciativas particulares, públicas e assistenciais. Deste

modo buscamos expor neste estudo, um prévio resultado de nossas pesquisas acerca desta temática.

Conclusão

O presente estudo buscou registrar indícios acerca de uma experiência singular de jardim de infância em Porto Alegre, ocorrida nas primeiras décadas do século XX, visando compor uma história da educação infantil na cidade.

O *Kindergarten* da Associação Beneficente Alemã pode ser considerado como um elemento de especial relevância para a história da educação infantil no panorama sul-rio-grandense; por seu pioneirismo em diversos aspectos: sendo o primeiro jardim de infância do Rio Grande do Sul; pois suas turmas eram mistas, o que era pouco comum para a época; pela capacitação profissional de sua professora, que quando foi contratada estava cursando a escola de formação na Alemanha, considerando-se que, no Brasil, os cursos para a formação de jardineiras são criados somente na década de 50.

É possível observar que tanto as turmas da *Frau* Gruber quanto as do jardim da *Ordem Auxiliadora das Senhoras Evangélicas* contavam com mais meninas do que meninos. A pesquisa encontra-se em andamento, até o momento sabe-se que, nos anos iniciais, o jardim de infância administrado pela *Ordem Auxiliadora das Senhoras Evangélicas* possuía cerca de 33 crianças, que tinham como professoras, as “*schwesters*”, irmãs evangélicas, semelhantes as freiras católicas, porém de confissão luterana. Os próximos passos da pesquisa demandam a busca por maiores dados acerca do tema e da continuidade desse jardim através de pesquisas no memorial da Comunidade Evangélica de Porto Alegre.

Referências

- BASTOS, Maria Helena Camara. *Manual para os Jardins de Infância. Ligeira Compilação pelo Dr. Menezes Vieira - 1882*. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.
- BASTOS, Maria Helena Camara. *Pro Patria Laboremus: Joaquim José Menezes Vieira(1848-1897)*. São Paulo: EDUSF, 2002.
- JACQUES, Alice ; ERMEL, Tatiane de Freitas. O Velho Casarão: um estudo sobre o “KNABENSCHULE DES DEUTSCHES HILFSVEREIN” (Colégio Farroupilha) em Porto Alegre (1895- 1962). Anais do XV Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. Infância, Cultura Escrita e História da Educação. Caxias do Sul: UCS/ASPHE, 2009. (Cd Rom).
- FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino. *José Veríssimo (1857-1916) e a Educação Brasileira Republicana*. Raízes da Renovação Escolar Conservadora. Campinas: UNICAMP, 2004. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- KISHIMOTO, Tisuko Mochida. Educação infantil integrando pré-escolas e creches na busca da socialização da criança. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia (orgs.). *Brasil 500 anos. Tópicos em História da educação*. São Paulo: EDUSP, 2001. p.225-240.
- KUHLMANN Jr, Moysés. *Infância e educação Infantil uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- TELLES, Leandro. *Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha (1856 - 1974)*. Porto Alegre: Editora Globo, 1974.

SOUZA, Jane Felipe. *Governando mulheres e crianças: jardins de infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

HOFFMEISTER, Carlos Bento. *Colégio Farroupilha 100 Anos de Pioneirismo*. Porto Alegre: Pallotti, 1986.

O MÉTODO INTUITIVO E OS MUSEUS ESCOLARES EM CIRCULAÇÃO NA REVISTA *O ESTUDO* (1922-1931)

Andréa Silva de Fraga
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

A comunicação propõe um breve estudo sobre as práticas de leitura das alunas da Escola Complementar/Normal de Porto Alegre, através da revista *O Estudo* (1922 - 1931). Ao fazer um levantamento acerca dos textos apresentados nessa revista, nota-se a publicação de artigos que tratam de questões pedagógicas, de métodos e de práticas de ensino. Foram selecionados os textos sobre o *Método Intuitivo - Lições de Coisas*, assim como, de *Museus Escolares* e Excursões Escolares. Esses objetos de pesquisa foram analisados através das lentes da história cultural e do campo da história da educação.

Palavras-chave: método intuitivo, museus escolares, periódico de normalistas.

Ao folhear *O Estudo*, uma “*revista mensal ilustrada, litteraria, scientificadidactica*” editada pelas alunas da Escola Complementar/Normal de Porto Alegre (1922 - 1931), e ao fazer um levantamento acerca dos textos que ela veicula, nota-se a publicação de artigos que versam sobre assuntos ligados às questões pedagógicas, aos métodos e práticas de ensino em voga na época. Como um impresso produzido por alunas normalistas e com o propósito de levar os professores “*notícias dos modernos aperfeiçoamentos introduzidos nos methodos de ensino*”¹, ele apresenta uma série de textos que tratam do *Método Intuitivo - Lições de Coisas*, assim como, de *Museus Escolares*, objetos de pesquisa desse trabalho.

Esses objetos de pesquisa serão analisados através das lentes da História Cultural e do campo da História da Educação, pois através do conhecimento dessa história pode-se compreender “os mecanismos de transmissão da herança cultural, com se manifesta concretamente nas diversas sociedades, mostra que não há povo [...] sem um conjunto de meios educativos que asseguram sua continuidade no tempo e no espaço” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 425). Sendo assim, a análise da revista *O Estudo* propõe conhecer mais sobre os meios educativos e as práticas de leitura presentes no início do século XX. Ao utilizar as lentes da História Cultural, e, sobretudo, ao tratar de práticas de leitura, o autor Roger Chartier (2009a) chama a atenção para a importância de se pensar a articulação entre os discursos e as práticas, pois

O objeto fundamental de uma história que se propõe reconhecer a maneira como os atores sociais dão sentido a suas práticas e a seus enunciados se situa, portanto, na tensão entre, por um lado, as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, por outro, as restrições e as convenções que limitam - de maneira mais ou menos clara conforme a posição que ocupam nas relações de dominação - o que lhes é possível pensar, dizer e fazer. (CHARTIER, 2009a, p. 49)

¹*O Estudo*, n. 1, anno III, julho, 1923. p. 2

Uma preocupação atenta ao indivíduo (ou comunidade) e à tênue linha que, nas relações de dominação, separa a capacidade inventiva da capacidade restritiva das próprias práticas, caracteriza a história cultural. Portanto, se faz necessário

compreender, ao mesmo tempo, como as representações e os discursos constroem as relações de dominação e como eles próprios dependem dos recursos desiguais e dos interesses contrários que separam aqueles cuja potência legitimam daqueles ou daquelas cuja submissão asseguram (ou devem assegurar). (CHARTIER, 2009a, p. 51)

Dessa necessária articulação entre discursos e práticas, é possível compreender sobre as práticas de produção, circulação e apropriação de modelos pedagógicos que estiveram presentes no imaginário escolar através da análise da revista *O Estudo*. Assim como, perceber que a revista continua a propagar e circular, nas primeiras décadas do século XX, a discussão e o uso de um método de ensino presente no país desde o final do século XIX.

Para isso, este exercício final contará inicialmente com uma lista de autores e títulos que aparecem publicados na revista e que tratam das questões pedagógicas (métodos, práticas, modelos de atividades) que circulavam na época. E, posteriormente, fará a relação deles com o *método intuitivo - lições de coisas* e os *museus escolares*.

Os quadros seguintes referem-se ao levantamento e seleção de alguns autores e títulos em circulação na revista que tratam do *método intuitivo - lições de coisas*² e dos *museus escolares*. No quadro número um, os artigos aparecem sem autoria, e a maioria corresponde a traduções, adaptações e compilações, porém pelo título se percebe o conteúdo do texto, além de autores citados como referências.

Quadro 1 - *Método intuitivo - lições de coisas*

AUTORES	TÍTULOS	LOCALIZAÇÃO	REFERÊNCIAS: AUTORES, LIVROS, REVISTAS CITADOS NO TEXTO
Sem autoria	Percepção externa - Sensação - Diferença entre sensação e sentimento - Percepções naturais e adquiridas - Erros dos sentidos - Cultura da percepção externa	(p. 17, n.2, 1922, anno I, junho)	G. Sortais Rousseau Compayré

²Foi F.Buisson quem oficializou o uso do termo “lições de coisas” em uma conferência na Exposição Universal de Paris (1878), porém como método de ensino intuitivo já se encontrava em autores como Mme Pape-Carpentier, Pestalozzi, Locke, Condillac, Rousseau, Froebel. No Brasil os manuais escolares traduzidos sobre as lições de coisas são: *Primeiras lições de coisas* de Norman Allison Calkins (EUA - 1861), traduzido por Rui Barbosa em 1886. *Lições de coisas* de Saffray (França), traduzido por Alves Carneiro (1902). *L'Enseignement élémentaire. Plan d'études et de leçons de choses* de Jules Paroz (França - 1875). *Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel transformés et adaptés à l'usage des écoles françaises* de Delon (França - 1892).

	(tradução, compilação, adaptação)		
Sem autoria	Sentidos - Hygiene dos órgãos dos sentidos - Sentidos da visão - Importância da visão - Cultura da visão (tradução, compilação, adaptação)	(p. 20, n. 3, 1922, anno I, julho)	G. Sortais Compayré F. Aleugry
Sem autoria	Sentidos - Hygiene dos órgãos dos sentidos - Sentido da audição - Importância da audição - Cultura da audição	(p. 41, n. 4 e 5, 1922, anno I, agosto e setembro)	E. Campagne
Sem autoria	As lições de coisas - Serviços que ellas podem prestar. Abusos a evitar. (tradução do francês)	(p. 19, n. 6, 1922, anno I, outubro)	F. Buisson (L'Enseignement intuitif), a Mlle. Chalamet (Escola Maternal), M. Campayré e Bain

O próximo quadro mapeia as produções textuais das alunas da Escola Normal e que abordam os temas: *museus escolares* e *visitações a exposições*.

Quadro 2 - *Museus escolares*

AUTORA	TEXTOS	LOCALIZAÇÃO	REFERÊNCIAS
Maria Cibeira e Cora Pires (2º ano do Curso de Aperfeiçoamento)	Museus escolares	(p. 29, n.1, 1930, agosto)	Dr. Everardo Backheuser (diretor técnico dos museus escolares do Distrito Federal)
Lisia de Freitas e Castro (curso de aperfeiçoamento, 2º ano)	Excursões escolares	(p. 7, n.1, 1931, anno IX, setembro)	
Tyrce Alves e Valeska Beuster (Alunas do 1º ano do Curso de Aperfeiçoamento)	A objetivação	(p. 21, n.1, 1931, anno IX, setembro)	Claparède Museus escolares

Os sete textos elencados proporcionam estudar as práticas de produção, circulação e apropriação dos ideais de educação presentes nas primeiras décadas do século XX. Deles se percebe que, com pouco mais de três décadas de vida, a República brasileira desejava criar e manter uma sociedade educada nos preceitos do modernismo científico. Para se obter o progresso e o desenvolvimento da população brasileira, a

pedagogia moderna, veiculada nos manuais pedagógicos e nos discursos de intelectuais brasileiros³, provinha do *método intuitivo - lições de coisas*.

Parainstruir a população brasileira e atender a uma renovada pedagogia proposta pelo período republicano brasileiro, era necessário incidir sobre o ensino primário com novos métodos, assim como, manter e incentivara profissionalização do magistério, a manutenção de escolas normais e a criação de museus pedagógicos.⁴

O *método intuitivo* é método de ensino que ficou mais conhecido como “*lições de coisas*”. Neste método, a aprendizagem se dá através do ensino dos sentidos sensíveis, ou seja, do uso dos sentidos da visão (observação), da audição, do tato. Para se apoderar do espírito das coisas deveriam ser desenvolvidos exercícios, lições práticas que envolvessem passeios, visitas, conversas, exposição de objetos e coleções (de plantas, insetos, etc.), uso de materiais didáticos (um exemplo é a Caixa de Lições de Mme. Pape-Carpentier). Segundo Buisson (1897), “poderiam ser aplicadas através de dois sistemas: como exercício à parte, tendo sua hora no programa e seu quadro sistemático, ou, ao contrário, inseridas em todo o programa de ensino”. (BUISSON (1897) *apud* SCHELBAUER, 2005, p. 135)

Educar os sentidos, ensinar a observar, apoderar-se dos sentidos das coisas, estes eram os objetivos das *lições de coisas*. Mas seus objetivos foram alvo de uma polêmica que envolvia dois aspectos das *lições de coisas*, uma delas corresponde à crítica deste método apenas por descrever os objetos; e a segunda, diz respeito a duas formas de utilização das *lições de coisas*: como disciplina (lição distinta) ou como programa de ensino. O debate chegou ao Brasil e foi instaurado entre Leôncio de Carvalho (1879) e Rui Barbosa (1882).

Leôncio de Carvalho prescreveu as “Noções de Coisas” como disciplina de ensino nas escolas primárias, e como “Prática do ensino intuitivo ou lição de coisas” nas escolas normais, através do decreto n. 7247 de 19 de abril de 1879. Apesar de não ter sido colocado em prática, Rui Barbosa⁵ criticou este uso disciplinar em seus Pareceres sobre a reforma do ensino primário (1882), pois para ele

A lição de coisas não é um assunto especial no plano de estudos: é um método de estudo; não se circunscreve a uma secção do programa: abrange o programa inteiro; não ocupa, na classe, um lugar separado, como a leitura, a geografia, o cálculo, ou as ciências naturais: é o processo geral, a que devem subordinar todas as disciplinas professadas na instrução elementar. (BARBOSA (1947) *apud* SCHELBAUER, 2005, p. 137)

³ Homens públicos, juristas, proprietários de escolas, diretores e professores que propunham projetos de reforma educacional, conferências pedagógicas com intuito de promover a modificação do cenário nacional através da educação. Entre eles Benjamin Constant sob a direção do Instituto dos meninos cegos (1871), Alambary Luz diretor da Escola Normal da Província de São Pedro (1868-1876), Menezes Vieira (1875), Leôncio de Carvalho (1879) e Rui Barbosa (1882). (SCHELBAUER, 2005, p. 136)

⁴ Conforme Bastos “a modernidade educacional traduzia-se na criação de um museu pedagógico, exemplo de modernização em inúmeros países em que a ilustração brasileira espelhava-se” (2002, p. 251).

⁵ Rui Barbosa foi o tradutor do manual de Norman Allison Calkins - Primeiras Lições de Coisas, publicado nos EUA em 1861, e no Brasil em 1886. Esta obra foi considerada por Rui Barbosa o manual que melhor traduzia o método intuitivo como um instrumento principal de ensino. Para maiores informações ler POSSAMAI, 2010.

Portanto, Rui Barbosa salientava que o método intuitivo não poderia ser restrito a uma disciplina, mas sim ao método de ensino-aprendizagem.

No Rio Grande do Sul, o governo incidiu sobre a instrução pública através de decretos. Por exemplo, no Decreto n. 89, de 1897, pressupunha que as escolas complementares deveriam compreender como disciplina as “lições de coisas e noções concretas de ciências físicas e história natural”. E, ao mesmo tempo, em colégios distritais (e também em escolas elementares) “será constantemente empregado o método intuitivo” (POSSAMAI, 2010, p. 5). Demonstrando a presença da lição de coisas tanto como disciplina quanto método de ensino.

E na revista *O Estudo*, como os textos apresentam o *método intuitivo - lições de coisas*? Nos quatro primeiros textos listados o assunto principal é a educação dos sentidos - sensação, visão, audição, cujo objetivo principal era de “educar os sentidos e observar com atenção”⁶. O segundo texto⁷, após um longo discurso sobre a importância dos sentidos naturais da criança e de manter uma adequada higiene física e moral para mantê-los saudáveis, ele dedica maior parte ao sentido da visão. E termina propondo seis regras para se desenvolver a “cultura da visão” em uma criança, propondo que as *lições de coisas* sejam um “poderoso auxiliar” na educação da vista, assim como, o desenho, a geometria, os trabalhos manuais e os jogos infantis. O texto, portanto, sugere as *lições de coisas* como disciplina. E para melhor desenvolver a “cultura da audição” a escola deve praticar a língua e o canto com as crianças.⁸ A série de textos que trata da educação dos sentidos é encerrada pela apresentação da definição de *lição de coisas*, ou seja, do “ensino pelos olhos” embasado em Buisson.⁹

Os textos, portanto, tratam do *método intuitivo - lições de coisas* em quatro edições mensais do ano de 1922, propondo o tema como um método educacional importante, necessário e moderno, porém sem adentrar profundamente nas questões polêmicas travadas entre os intelectuais brasileiros.

No quadro número dois, aparecem três textos de autoria das alunas normalistas (1930-31) que versam sobre a importância dos *museus escolares* e do valor das *excursões escolares*, como modelos de práticas educativas.

“Museus Escolares” é o título do artigo produzido pelas alunas Maria Cibeira e Córa Pires (2º ano do curso de aperfeiçoamento). Nele são divulgadas as sugestões dadas pelo Dr. Everardo Backheuser (diretor técnico dos museus escolares do Distrito Federal). A compilação textual dedica-se três páginas e meia para expor o objetivo e os tipos de museus escolares - museu de classe, museu da escola e museu pedagógico central.¹⁰

De acordo com o artigo, no trecho que aponta o objetivo dos museus escolares encontra-se a ideia de que eles fazem parte da base do *ensino intuitivo* e de matérias como as *lições de coisas*:

⁶ *O Estudo*, n. 2, ano I, junho, 1922. p. 19.

⁷ *O Estudo*, n. 3, ano I, julho, 1922. p. 20.

⁸ *O Estudo*, n. 4 e 5, ano I, julho, 1922. p. 42.

⁹ *O Estudo*, n. 6, ano I, julho, 1922. p. 19.

¹⁰ Um museu escolar poderia constituir-se de “produtos alimentares, indústrias diversas, materiais de construção, aquecimento e iluminação, geologia e mineralogia, botânica, zoologia, agricultura, química e física; com diversas divisões e subdivisões” (Dictionnaire de Pédagogie et d’Instruction Primaire (1911) *apud* BASTOS, 2002, p. 260).

Diversa deve ser a orientação que, de acordo com os preceitos, se deve dar aos museus escolares, actualmente considerados como base do ensino intuitivo em geral, pratico e experimental e ainda fonte fecunda para o ensino de determinadas matérias, como lições de cousas, scienciasnaturaes, etc. (**O Estudo**, n. 1, agosto, 1930. p. 29)

Pois, neles os alunos terão contato com objetos, desenvolvendo das habilidades de observação e manuseio, tendo, portanto, uma experiência prática de aprendizagem. No mesmo raciocínio, são destacadas em outro artigo, “Excursões escolares”, as práticas de aprendizagem desenvolvidas “além dos muros da escola”, utilizando-se da educação dos sentidos:

Nas excursões podemos considerar a educação dos sentidos. Nelas tem estes aplicação abundante: surgem a cada passo objetos novos e variados e as crianças terão ocasiões de avaliar distancias, descobrir a direção e a intensidade dos sons, comparar os sabores, reconhecer os perfumes e manusear os corpos de peso e asperesa diversas. (**O Estudo**, n.1, anno IX, 1931. p. 7)

Portanto, pode-se deduzir que a visitação tanto aos museus escolares como a saída de campo em excursões escolares pertence ao grupo de práticas escolares cujo valor pedagógico se inscreve dentro do método intuitivo ou do ensino dos sentidos. Através deles é possível desenvolver aulas práticas que envolvem as disciplinas das lições de coisas, da geografia, da história, da geometria, do desenho, etc.¹¹

“Ver para saber”, de acordo com essa máxima, “o museu escolar, no âmbito das instituições escolares, vincula-se ao método de ensino intuitivo - *lições de coisas*, que permitia a visualização real e concreta dos temas tratados nas aulas e nos compêndios”. (BASTOS, 2002, p. 258-9)

Por que estes textos circularam na revista *O Estudo*? Como foi dito acima, pelas palavras das próprias alunas e editoras da revista, o conjunto desses textos servem para *propagar as notícias dos mais modernos métodos de ensino*. Porém, como é feito essa propagação? E o que pode ser apreendido dela?

Uma vez publicado os ideais de uma pedagogia moderna, através do *método intuitivo - lições de coisas*, da prática educativa proporcionada pelos *museus escolares* e *excursões escolares*, na revista *O Estudo* é possível rastrear a produção, circulação e apropriação desses ideais através do desenvolvimento de práticas de leitura. Ou seja, estes textos caracterizam a usos do escrito e da leitura típicas de uma época e de um campo do conhecimento. Escrita e leitura que podem ser analisadas pelo que Chartier (2009b) chama de *protocolos de leitura* - alterações textuais, dispositivos tipográficos que proporcionam maneiras de ler. Nesse caso, as práticas de leitura de “modernos métodos de ensino” estão caracterizadas em protocolos de leitura realizados pelo processo editorial¹² da revista, isto é, a seleção do conteúdo, o formato, a apresentação textual. Os

¹¹ Assim também Possamai (2010) afirma ao se referir ao Museu do Estado/RS, onde “o museu colocava-se como lócus privilegiado para a escola para aprendizagem dos conteúdos considerados relevantes naquele contexto. [...] Ao privilegiar a exposição de espécimes e exemplares da natureza, o museu permitia aguçar os sentidos, sobretudo, a visão, tornando-a laboratório de aplicação do ensino de Lição de Coisas”.

¹² Chartier (2004) proporciona um exemplo desta forma de intervenção editorial ao analisar a Biblioteca Azul. Nela a fórmula editorial envolvia: o formato dos livros (brochura encapados na cor azul), a presença de

textos que circulam na revista sofreram alterações devido a esse processo editorial, pois não se apresentam na íntegra e, sim, como excertos, adaptações, compilações e traduções de obras maiores difundidas nos meios educacionais do país, assim como na Escola Complementar/Normal de Porto Alegre.

O processo editorial vincula-se ao suporte em que esses textos se encontram, ou seja, o suporte revista. O formato revista oferece uma leitura fácil, rápida, de “custo baixo, configuração leve, de poucas folhas, leitura entremeada de imagens, distingui-a do livro, objeto sacralizado, de aquisição dispendiosa e ao alcance de poucos” (MARTINS, 2008, p. 40).

Textos, suporte (objeto que comunica) e práticas de leitura (ato que apreende), três polos de pesquisa na história da leitura que se encontram presentes na revista *O Estudo*. Os textos que representam práticas de escrita de alunas editoras-autoras e que os publicam em um *suporte* - revista, cuja prática de leitura está presente na seleção, compilação dos próprios textos, e que no caso desse trabalho, de textos que tratam sobre métodos e práticas educativas. Percebe que durante os anos de 1922 a 1931, o *método intuitivo - lições de coisas* e os *museus escolares* foram focos de leitura e escrita das alunas, demonstrando a sua produção, circulação e apropriação. Dessa forma, a revista, produzida pelas alunas da Escola Complementar/Normal, oferece um olhar sob um novo prisma para a cultura escolar, fundamentalmente direcionando a atenção para um grupo de jovens estudantes e futuras professoras, entre as décadas de 1920 e 1930, presentes no decurso da publicação desse impresso, assim como para as suas práticas estudantis de escrita e de leitura.

Referências

BASTOS, Maria Helena Camara. **Pro Patria Laboremus**: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo horizonte: Autêntica, 2009a.

_____. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (dir.). **Práticas da leitura**. 4ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009b.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: UNESP, 2004.

MARTINS, Ana Luisa. **Revistas em revista**. Imprensa e práticas culturais em tempos de República, São Paulo (1890-1922). São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2008.

imagem e o preço, considerado menor do que os outros disponíveis. Para esta mediação os editores da cidade de Troyes (França, século XVII) escolhiam textos de ordem variada que atingiam diversos gêneros. O que os editores troyenses faziam era remodelar a própria apresentação do texto, multiplicando os capítulos para tornar menos densa a distribuição do texto sobre a página; reduzir e simplificar o texto através de cortes no texto, abreviaturas em certos episódios; e cortes no texto como censura textual.

POSSAMAI, Zita Rosane. “Lições de coisas” no museu: o método intuitivo e o Museu do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, nas primeiras décadas do século XX. In: **VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. São Luís/Maranhão, 22 a 25 de agosto de 2010.

SCHELBAUER, Anaete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **História e Memória da Educação no Brasil**. Vol. II - Século XIX. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III - Século XX. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

O PARADOXO DA PERFECTIBILIDADE SOBRE A FORMAÇÃO DO HOMEM SEGUNDO OS PRESSUPOSTOS DE ROUSSEAU

Cleudio Marques Ferreira
Universidade Federal de Uberlândia/
Universidade Federal de Goiás
cleudioz@hotmail.com

Resumo

Este texto tem o intuito de refletir os fundamentos teóricos rousseauianos da perfectibilidade por meio da qual o homem livre decidiu em certo momento sair da sua condicionalidade, idêntico à natureza, e passar a ser incondicionado a ela e também a ser indivíduo a querer com tal reivindicar a sua superioridade. Se por um lado isto o conduz a liberdade; de outro, leva-o ao caos social, ou seja, a um pessimismo social que só pode ser reconstituído, segundo os pressupostos do filósofo, a partir de um processo de formação que tenha como *telos* a educação do homem. É justamente esse princípio formativo que prioriza o próprio homem constituirá a análise de discussão e problematização deste trabalho.

Palavras-chave: formação, perfectibilidade, homem, liberdade.

Introdução

A partir dos fundamentos teóricos rousseauianos da perfectibilidade por meio da qual o homem livre decidiu em certo momento sair da sua condicionalidade, idêntico à natureza, e passar a ser incondicionado a ela e também a ser indivíduo a querer com tal reivindicar a sua superioridade, pretendemos neste trabalho, mediante, uma abordagem qualitativo-bibliográfica das obras “Discurso sobre a origem e a desigualdade entre os homens” e “Emílio ou da Educação”, problematizar o paradoxo da perfectibilidade como momento de deformação e formação do homem no processo histórico.

Portanto, nosso objetivo se epitoma em compreender o itinerário de formação desde o homem natural, em que ele encontra vinculado umbilicalmente à natureza, sendo esta formadora de seus costumes, até o momento da sua incondicionalidade, em que ele a supera e a domestica para satisfazer primeiramente suas necessidades e depois o seu egoísmo, rompendo definitivamente com a lei que brota do seu coração, que é a piedade. Porém não deforma o coração, pois posteriormente, segundo Rousseau, há o resgate da sensibilidade mediante a educação e também a transformação dos valores que possibilitarão a convivência do homem em sociedade.

O momento da deformação do homem

A partir da compreensão dos fundamentos teóricos rousseuianos, sabe-se que foi por meio da *perfectibilidade* que os homens se distinguiram de todos os outros animais. Livres e com uso de seu espírito, decidiram num certo momento histórico sair de sua condicionalidade, idêntico à natureza, e passarem a ser incondicionados a ela, e também adquirir rudimentarmente sua consciência de individualidade, separando homem e

indivíduo, a querer, com isso, reivindicar a sua superioridade tanto em relação à natureza e entre eles. Como diz Rousseau no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*:

A natureza comanda todos os animais e o animal obedece. O homem sofre a mesma influência, mas se reconhece livre para ceder ou resistir; é sobretudo na consciência dessa liberdade que apreze a espiritualidade de sua alma, pois a Física explica de certo modo o mecanismo dos sentidos e a formação das idéias, mas na força de querer, ou melhor, de escolher e no sentimento dessa força se encontra apenas atos puramente espirituais.” (1989, p. 61-62).

Vê-se a liberdade humana mediar a sua decisão e, hoje, a rememorar esse desenvolvimento; nota-se a raiz da negação da negação como princípio de formação do *ethos* rousseauiano. Isso é perceptível ao entender o paradoxo da *perfectibilidade*, e o *sentido da natureza interna e externa* em relação ao homem, pois nesse processo há uma oposição externa entre ele e a natureza para o seu desenvolvimento, tal como, uma interna na superação de seus limites. Se em um determinado momento, mesmo que seja hipotético, o homem imaginado por Rousseau fosse feliz, pois a natureza interna vivia em sintonia com a externa, aos poucos, este princípio está sendo demolido com a *perfectibilidade* que faz parte da natureza humana.

Na condição primeira, o homem não necessitava de nenhuma ajuda, bastava a si mesmo. A formação natural oferecia os elementos suficientes para ele viver harmonicamente no seu habitat. Desse modo, havia a simetria entre ele e a natureza, que não realizava gratuitamente como muitos pensam, existiam limites nessa relação; quem os impunha era a natureza. Mesmo sendo imperceptível, porque ela é pura, sua força controlava todo o movimento, sobretudo do homem. No entanto, não era coercitiva; ela era libertária, tendo em vista que ao fazer o homem experiencia suas dores e prazeres, por isso, ele tomava, embora rudimentarmente, consciência de sua fraqueza e potencialidade, de uma parte; de outra, podia conhecer melhor a natureza e impulsionar o desenvolvimento de sua potência.

Neste processo, notam-se os primeiros passos da raiz da negação da negação como princípio de formação do homem, pois ao fazer a experiência de limites entre ele e a natureza, conhece-se e retorna a si mesmo e, aos poucos, começa a modificar a sua estrutura interna da sensibilidade e do pensar para, posteriormente, realizá-la externamente. A partir desse momento, que conhece tanto a si quanto o seu meio, ele não utiliza mais somente as suas mãos para conseguir algo, mas também busca fabricar utensílios para satisfazer suas necessidades; isso sem colocar, por demais, em risco a própria vida para garantir o seu sustento.

Esse pequeno passo de transformação dos objetos para facilitar a sua vida é emblemático no processo de negação da negação para a formação dos princípios do *ethos*, pois a gênese desse momento formativo será o alicerce da construção de certos princípios que nortearão a vida do homem. O homem, paulatinamente, constitui-se no formar e formar-se, muda o modo de se relacionar com a natureza; dá outro sentido ao objeto. Mesmo solitário, começa a preencher o seu ser e o espaço com as próprias mãos, pois elas estão, até agora, em consonância com o pulsar do coração; e quando houver a

dissonância, há o desencantamento, porque quebra-se por completo a harmonia do belo cosmos natural e humano.

É este paradoxo da perfectibilidade que permeia o processo de formação do homem natural, como fala nosso autor: “É ela que, com o tempo, tira-o dessa condição originária, na qual viveria dias tranquilos e inocentes; é ela que, com o passar dos séculos, faz desabrochar seu saber e seus erros, seus vícios e suas virtudes, quem afinal, o faz tirano de si mesmo e da natureza”. (ROUSSEAU, 1989, p. 61).

Nesse sentido, a cada instante, o encantamento das construções desse conhecimento o seduz e o afasta de si. Ou seja, tudo que antes era natural, idêntico a ele forma uma fissura e o espelhamento dele com ela, a natureza, e faz as rachaduras até perder a translucidez da espontaneidade dessa relação. Isso é gestado, sobretudo, com a escolha da sua proximidade em relação ao outro, ou seja, a formação da convivência em grupo. Essa atitude é o início do rompimento definitivo do relacionar respeitoso entre ambos. O homem deixa seu isolamento do qual fazia parte de sua essência e passa, mesmo que incipiente, para o convívio social. As diferenças que alhures existiam entre si não eram percebidas e não havia nenhum julgamento de valor, cabendo a cada um se bastar, e quando existia desejo de alimentação, repouso e sexo, satisfaziam-se. Agora, com o nascimento da associação entre eles, as diferenças naturais são notadas e julgadas, e cada um deseja o reconhecimento do outro; e isso sendo generalizado, surge à comparação e, posteriormente, a inveja. Fruto que manchará o homem com desespero da existência.

Eis, aí, a situação do homem. Se, de um lado, a *perfectibilidade* impelia para o desenvolvimento, gerando a mudança tanto dele quanto da natureza, não se pode negar que houve momentos de transformações positivas; uma delas é quando o homem, no uso de sua liberdade, faz, sobretudo, a revolução em sua morada mediante o trabalho, modificando seu habitat natural plasmando um outro projetado pelo seu repensar, visto que outras necessidades surgiram por este novo contexto de relacionamento. Esta atitude é o símbolo da verdadeira transformação de seus costumes. E tal reviravolta não permanece somente nas coisas, pois vão além dos objetos e desenvolver a separação entre homem e o indivíduo e, principalmente, quando o homem desenvolve a linguagem.

Antes, havia o meio de se comunicar por gesto, e este era mais verdadeiro, pois a dissimulação não ocorria. Agora, utiliza-se a fala, o que não deixa de ser um avanço, no entanto, pode também ser a formação do atraso. Se o gesto era a expressão natural e impedia o mascaramento entre o sentido e a comunicação, já a fala pode mudar por completo essa relação. Exemplificando, alguém pode pensar alguma coisa e comunicar outra totalmente diferente. Nota-se, com isso, o artificialismo e a artilosidade no meio dos homens, como diz Rousseau

Quaisquer que sejam essa origem, vê-se, pelo menos, no pouco cuidado que tomou a natureza em aproximar os homens por necessidades mútuas e facilitar-lhes o uso da palavra, o quanto preparou pouco sua sociabilidade e quão pequena foi sua contribuição em tudo que eles fizeram para criar esses laços. [...] Sei que nos repetem incessantemente que nada foi tão miserável quando o homem neste estado (1989, p. 71).

Não há somente dissimulação nesta relação; o pior acontece quando o homem deixa de adquirir o aprendizado que, antes, era com a natureza e passa, agora, a efetivar por si mesmo. O formar e formar-se mediado pela natureza são esvaziados e a relação em associação ocupa o seu lugar, levando consigo os vícios de sua educação. Com isso, quebra os princípios e valores que, anteriormente, norteavam e asseguravam a existência humana. Diante dessa nova realidade, até mesmo a própria natureza humana passa por modificação. Há um desencontro do homem com ele mesmo. Perde o seu *ser* e surge no lugar o *parecer*. O não Ser assume a essencialidade, desmonta-se o princípio da piedade, lei gestada pelo coração do homem em que o colocava no lugar daquele que sofre. Sem este fundamento, todo o processo de desenvolvimento é marcado a partir deste momento pelo egoísmo. Compreende-se, assim, a crítica que Rousseau (1989, p.57) faz à sua época, quando ele afirma: “Se ela (natureza) nos destinou a sermos sãos, ousa afirmar que o estado de reflexão é contrário à natureza e que o homem que medita é um animal corrompido”.

Será que a reflexão pode ser tão má? Ou seria melhor conhecer primeiro de qual a reflexão Rousseau está falando? Talvez, para isso seja melhor entender que a *perfectibilidade* e a liberdade poderiam tê-lo conduzido por um outro caminho. Infelizmente, no entanto, a opção por um modo de relacionar com a natureza levou-o para o pior, mas isto foi uma decisão do próprio homem. Entender que a reflexão desenvolvida no processo de interação do homem com a natureza não foi de respeito, de complementaridade, mas sim de independência, de incondicionalidade a ela.

Daí, então, reflexão do desenvolvimento do seu trabalho foi de domesticá-la e submetê-la a satisfazer a sua ambição. Foi mediante esta atitude que homem congelou o seu coração e petrificou seu espírito e triturou a sua natureza e perdeu-se no artificialismo. Quebrou-se o elo de equilíbrio do mosaico que existia e o ligava à natureza pelo amor de si. Agora, tem-se o amor- próprio, não para garantir a sua individualidade, mas para satisfazer seu desejo insaciável que se transforma em mal infinito.

Penso ser essa a reflexão da qual Rousseau faz duras críticas, pois ela conduz o homem a possuir uma atitude pior que de todos os animais. A sede pela ambição perde-se no *ter* e para realizar este desejo ele se nega enquanto natureza; e como é insaciável este querer, deforma-se, e, cada vez mais, entra no processo de desconhecimento de si e da natureza. Não a reconhece mais como a primeira mãe que a nutriu com a seiva da vida em sua completude. Ou seja, com a brisa, com a sinfonia dos ventos, com o quadro estrelado das noites e com o colorido das flores durante o dia. Mas também fê-lo passar por dissabores para aprender lidar com as dificuldades, como também lhe despertou o desejo de conhecê-la, provocando o conhecimento em si. Mesmo, assim, o homem agarrado à vontade de sempre ter mais, cegou seus sentimentos de piedade e de comiseração, tornou diferente a sua natureza de sua natureza primeira. Imbuído nas disputas de seus interesses e para satisfazê-los não mede as consequências: se for necessário o derramamento de sangue como foi para demarcar o surgimento da propriedade, agúa com ele o chão para fincar as estacas. Como diz Rousseau (1989, p. 98):

Assim foi que os mais poderosos ou os mais miseráveis, fazendo de suas forças ou de suas necessidades uma espécie de direito aos bens alheios, equivalentes,

segundo eles, ao de propriedade, a igualdade desfeita seguiu-se a mais terrível desordem; assim, foi que as usurpações dos ricos, sufocando a piedade natural e a voz ainda fraca da justiça, tornaram os homens avaros, ambiciosos e maus. Erguia-se entre o direito do mais forte e o direito do primeiro ocupante um conflito permanente que só terminava por meio de combates e de assassinatos. A sociedade em formação foi substituída pelo o mais horrível estado de guerra.

É deste modo que surge a ideia de civilidade, o que, talvez seja o maior paradoxo que a história já registrou. Como assegurá-la destruindo vidas? Este seria símbolo do desenvolvimento de uma formação perversa. Não há mais respeito à vida. De um lado, aqueles que pensam tudo poder realizar, são os possuidores; de outro, os despossuídos que nada podem. Não há possibilidade de existir relação respeitosa entre os homens na formação dessa sociedade, pois os possuidores pretendem a todo custo transformar os despossuídos em subservientes. Querem alienar a liberdade destes a daqueles.

Assim, os despossuídos se submetem à vontade dos possuidores que querem assegurar a usurpação da propriedade sem serem incomodados. Por mais que tenha havido resistência, e até mesmo conflito entre as partes, no entanto, os possuidores acabaram vencedores, não por convencimento, mas sim porque alguns despossuídos, contaminados pelo espírito da ambição, ficaram satisfeitos com as migalhas que caíram da mesa dos possuidores.

Com isso, estes transformaram aqueles em escudos de seus interesses. De posse do direito da propriedade e com a aliança com alguns grupos de despossuídos, os proprietários passam ser o senhor; enquanto aqueles destituídos da posse e da liberdade e sem a natureza selvagem indomesticável, submetem-se, agora, quase espontaneamente, a subserviência de seu senhor, idênticos a escravos. É o cume da desigualdade entre os homens. Confirma o autor:

De sorte que, assim como para estabelecer a escravidão foi necessário violentar a natureza, foi necessário transformá-la para perpetuar esse direito, e os juristas, que solenemente pronunciaram que o filho de um escravo nasceria escravo, decidiram, em outros termos, que um homem não nasceria homem.(ROUSSEAU, 1989, p. 107).

Vê-se, agora, atônito a condição de miserabilidade que chegou o homem. Mesmo neste momento e com esta condição, nenhum princípio ético existe para garantir a vida, até mesmo daqueles que pensam possuir a propriedade. Ledo engano, na verdade, encontra-se na mais terrível insegurança, pois, a qualquer momento pode ocorrer a revolta dos escravos e a avançar sobre eles. Certos dessa possibilidade, os senhores pretendem submeter os escravos à tirania das leis que, por sua vez, legitima a desigualdade. Sendo assim, perde-se por completo o respeito ao outro, porque a lei regida nesse estágio de relação não é imparcial, ela é fruto da ilegitimidade de um poder tirano. Com isso, não há legitimidade de poder, só existe arbitrariedade do mando, e para sustentar-se realiza verdadeira carnificina. Perdidos nos vícios da barbárie, os senhores querem, a qualquer custo, manter o seu poder.

Se só isso não bastasse, o homem perdeu também a sua própria natureza, e se esqueceu da naturalidade ao se relacionar consigo e com a outra natureza. Inaugura-se o artificialismo. A *perfectibilidade* e a liberdade conduzidas por uma razão perversa

desmoronaram a raiz da negação da negação do princípio de formação que havia no homem natural. Agora, só lhe resta, neste turbilhão de conflitos, encontrar um novo caminho da (trans)formação de si. Se a espontaneidade foi deformada e o artificialismo é quase natural, então a relação entre os homens é fundamentalmente dissimulada.

Diante desses valores, o homem nunca sabe quem é o seu verdadeiro ou falso amigo. A incerteza da relação e ela sendo alicerçada no interesse, cada um procura arrancar do outro até sua alma se for possível. Não existe o sentimento de piedade, nem de compaixão em relação ao outro. Só há o interesse. O seu amigo deste momento pode-se transformar no seu verdadeiro inimigo amanhã, portanto, após ter realizado o seu interesse, deve rapidamente descartá-lo sem sentimento de dor. Caso não aja assim, ele o poderá destruir. Isso demarca um verdadeiro estado de guerra tanto explícita quanto implícita.

A frieza da ação por interesse fez o homem calculista. Embora saiba de tudo isso, ele, homem, continua a se relacionar com o outro. Como pode isso ocorrer? Que estágio de mediocridade encontra tais relações? Isso é fruto da perfectibilidade da qual fala Rousseau? Se, assim for, o filósofo já possuía uma sensibilidade intelectual de seu tempo para perceber que um foco das luzes do Iluminismo quebrava o equilíbrio entre o sentimento a razão, o que levaria o homem viver uma situação insuportável. No entanto, agora, só lhe falta encontrar as condições para resgatar as possibilidades de viver em sociedade, pois voltar ao estado natural é impossível. Talvez, o caminho mais seguro a tomar seja o da *educação*, pois quem sabe nem tudo está perdido, como assinala Strarobisnki (1991, p. 30) em *Jean-Jacque Rousseau, a transparência e o obstáculo*:

É entre as *mãos* do homem, e não em seu *coração*, que tudo degenera. Suas mãos trabalham, mudam a natureza, fazem a história, ordenam o mundo exterior e produzem, com o tempo, a diferença entre as épocas, a luta entre os povos, a desigualdade entre os “particulares” [...] O homem *não* é naturalmente vicioso; *tornou-se* vicioso. O retorno ao bem coincide, então, com a revolta contra a história, e, em particular, contra a situação história atual.

Considerações finais e a possibilidade da formação a partir da perfectibilidade

Nesse sentido, pode-se notar uma réstia de luz na educação, nem tudo está perdido. O homem, após fazer a experiência da *perfectibilidade* destrutiva, pode então tomar outra e reconstituir o seu ser mediante a arte de educar. Este caminho não será fácil, pois terá que quebrar as estrutura de argamassa de cimento e ferro que estão cristalizados em torno de sua alma. Mas com seu desespero dele diante da vida, não há outra solução: ou ele enfrenta a si mesmo para sair desse lamaçal que se encontra, ou, em pouco tempo, celebra o seu fim.

Com o intuito de conhecer a saída apontada pelo próprio Rousseau na sua obra *O Emílio ou da Educação*, deve-se problematizar a natureza do homem vinculado à educação. Que natureza é essa? Será que a *physis* da concepção dos gregos ou o *dáimon* socrático? Ou ao falar de natureza em Rousseau, entendem-se as duas naturezas tanto a do homem quanto a da origem de todas as coisas?

Para responder a tais questionamentos, é preciso levar em consideração que, para o filósofo, é a natureza a responsável pela nossa educação e tudo que somos vem da

nossa formação. Por conseguinte, o homem é fruto do trabalho da arte de educar que procura a *perfectibilidade*, todavia permanece sempre inacabada. Quem será o primeiro modelo do educando? É a própria natureza, porque ela não é ardilosa, é pura e também translúcida para impor limites na sensibilidade humana para formar tanto o físico como o espírito do homem. Segundo Rousseau (1979, p. 10-11):

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação. Essa educação nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação.

Se é assim, poder-se-ia encontrar em Rousseau caminhos que apontem para ruptura da educação com o tecnicismo e a representatividade que marcam nosso período histórico e, ainda, perceber nesse processo a raiz da negação da negação para formação do *ethos* rousseauiano, pois todos os princípios que temos, como afirma Rousseau, é fruto da nossa educação. Portanto, só ela poderia no crepuscular de um novo raiar de sol luzir uma geração inovadora que possa plasmar os fragmentos do ser humano para reconstituí-lo um novo mosaico que embelezaria e preencheria de gozo a convivência humana.

Referências

- BOTO, C. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- ROUSSEAU, J.J. *Do Contrato Social, Ensaio sobre a Origem das línguas, Discurso sobre a origem e a desigualdade entre os homens e Discurso sobre as ciências e as artes*. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1983.
- _____. *Emilio ou da Educação*. Tradução. Sérgio Milliet. 3 ed. São Paulo: Ed. DIFEL, 1979.
- _____. *Discurso sobre a Origem e a Desigualdade entre os Homens*. Tradução de Iracema Gomes Soares e Maria Cristina Roveri Nagle. Brasília: Ed. Universidade de Brasília; São Paulo: Ática, 1989.
- STAROBINSKI, J. **Jean-Jacques Rousseau**: a transparência e o obstáculo. Tradução de Maria Lúcia Machado, São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

O PERFIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAXIAS DO SUL (1937 A 1945): AS ESCOLAS E SEUS PERSONAGENS

Paula Cristina Mincato Roso
Universidade de Caxias do Sul
paulamroso@hotmail.com

Lúcio Kreutz
Universidade de Caxias do Sul
lkreutz@terra.com.br

Resumo

Este artigo propõe compor o perfil das Escolas Municipais de Caxias do Sul, bem como conhecer as pessoas envolvidas nestes ambientes durante o governo do Estado Novo. Assim, o texto pontua questões relacionadas à organização administrativa do ensino, às unidades escolares e à comunidade escolar. Vale ressaltar que este artigo se baseia na perspectiva da História Cultural.

Palavras-chave: escolas municipais, Caxias do Sul.

Introdução

Traçar o perfil de um contexto educacional em uma determinada época do passado aponta para um terreno instável, mas que é necessário para sustentar uma pesquisa maior. Instável, pois ao revirar fontes, nunca sabemos o que vamos encontrar, a incerteza se alia a aventura de aproximar-se da realidade da época. É necessária, pois a partir do perfil encontrado, a delimitação do conteúdo é mais facilitada. Por esse motivo, é oportuno salientar que este texto faz parte de uma pesquisa¹ ainda em desenvolvimento.

O objetivo central deste artigo é apontar o perfil educacional da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, entre os anos de 1937 e 1945. Assim, buscamos compor o texto com diferentes fontes, com base na perspectiva da História Cultural. Vale ressaltar, que a maior parte das fontes foi encontrada no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA), órgão responsável por guardar a memória do município de Caxias do Sul. Também foram utilizadas algumas fontes orais do Acervo do Programa Elementos Culturais da Imigração Italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul (ECIRS/UCS), todas datadas na década de 1980, porém algumas sem especificação do ano de realização.

A partir das fontes encontradas, e visualizando o objetivo do estudo, estruturamos o texto da seguinte forma: a organização administrativa do ensino, as instituições de ensino, o corpo docente, o corpo discente e as famílias.

A Organização Administrativa do Ensino

O período em que optamos delinear este estudo, 1937 a 1945, foi um momento diferenciado para o ensino dentro da História do Brasil. Este ciclo de modificações iniciou-

¹ Dissertação de Mestrado.

se em 1930, onde a instrução escolar começou receber uma maior importância por parte da política, e o processo educacional inicia a sua lenta e gradual organização.

Neste mesmo movimento, e pelas evidências encontradas, é a partir de 1930, que na cidade de Caxias² também inicia a estruturação da Rede Municipal de Ensino. E a partir de 1935, através do Prefeito Municipal Dante Marcucci e a sua equipe, a Administração Municipal intensificou um movimento organizacional mais presente na realidade escolar. Fato este comprovado nas inúmeras Visitas de Inspeção às escolas, assinadas pelo próprio Prefeito, pelo Inspetor de Ensino, Subprefeitos, Orientadora de Ensino, e outras pessoas vinculadas à Administração Municipal.

Durante o período do Estado Novo, o Prefeito Dante Marcucci teve como colaboradores administrativos na educação, a Secretária do Município e a Inspeção Escolar. A Inspeção ou Inspetoria Escolar tinha como finalidade “fiscalizar e orientar as unidades escolares” (ZAGO, 1980, p. 43), que ficava sob a responsabilidade do Inspetor Escolar Firmino Bonet³.

Pouco se sabe sobre a Inspetoria Escolar de Caxias do Sul, pelo que constam os documentos pesquisados, até o ano de 1942 poucas pessoas, senão somente o inspetor trabalhava nesta pasta administrativa. A partir do ano de 1942, ocorre a criação do cargo de Orientador do Ensino Primário Municipal assumido por Ester Justina Troian Benvenuti⁴, e no ano de 1944, encontramos indícios⁵ da presença da funcionária Adelina Lunardi na Inspetoria de Ensino.

A inclusão do cargo de Orientador de Ensino Primário na Inspetoria Escolar era uma estratégia de manter a vigilância mais próxima às escolas e também para orientar tecnicamente os professores. A investidura neste cargo foi através de concurso público e conforme relato de entrevista da Orientadora de Ensino Primário Municipal, o Secretário Estadual de Educação José Pereira Coelho de Souza foi um dos responsáveis pela criação deste novo cargo.

Então, eu entrei no concurso para orientadores de ensino municipal, o doutor José Coelho de Souza quer imprimir além da orientação técnica, pedagógica, quer imprimir mais assim o tipo... detalhes, mas que não queriam mais que falassem em italiano, alemão, aquela coisa toda. Queria uma nacionalização do ensino. Ele disse: “A senhora não quer concorrer? Eles estão atribuindo muitos pontos para quem conhece a zona rural”. Como me trazia vantagens financeiras eu concorri com mais seis daqui de Caxias. Mas provavelmente novamente a minha experiência na zona rural e fui nomeada então a primeira orientadora do estado do Rio Grande do Sul, aqui em Caxias do Sul. [...] Fiz um curso em Porto Alegre, ainda no tempo da Marietinha... da Olga..., e o doutor José Coelho de Souza pra receber orientação de com eu devia agir em visitas às escolas.⁶

² Até 29 de setembro de 1944, o município de Caxias do Sul, tinha como nomenclatura “Caxias”. A partir desta data e do decreto-lei Estadual nº 720, houve a adição da terminologia “do Sul”, provavelmente para diferenciar de outras cidades brasileiras com o mesmo nome.

³ Firmino Bonet foi nomeado como Inspetor Escolar através da Portaria nº 63, de 27 de agosto de 1936. (ADAMI, 1981).

³ Ester Justina Troian Benvenuti foi nomeada como Orientadora do Ensino Primário Municipal, em 03 de novembro de 1942, através da Portaria nº 8047. (ADAMI, 1981)

⁵ A Portaria nº 1.208, de 30 de setembro de 1944, que louva e agradece a cooperação de funcionários em prol das comemorações da “Semana da Pátria de 1944”, assim descreve: “Srta. Adelina Lunardi, funcionária da citada Inspetoria.”

⁶ Esta entrevista faz parte do Banco de Memória do AHMJSA e foi realizada no ano de 1983.

Através desta fonte, é possível salientar que a função da Orientação do Ensino Primário visava nortear os docentes municipais tanto com relação à legislação quanto ao suporte técnico e pedagógico. Suporte este, que nos parece ser compatível à experiência e formação de Ester Justina Troian Benvenuti, para a realidade da época. Já que, a Orientadora de Ensino Primário atuou como professora da rede municipal e também tinha formação da Escola Complementar⁷ de Caxias.

As Instituições de Ensino da Rede Municipal

Nas escolas da Rede Municipal de Ensino daquela época, o ensino era voltado exclusivamente à instrução primária, a escola “tinha como objetivo ensinar a ler, escrever e contar” (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 131). As classes eram organizadas de forma mista entre os gêneros e na maior parte das escolas os professores atendiam em uma mesma sala da aula diversos adiantamentos.

A promoção do estudante para o ano/série seguinte se dava através da aprovação no Exame Final, em que a criança que obtivesse resultado superior ou igual a 60 pontos poderia frequentar o ano subsequente, mas caso não atingisse essa nota permaneceria na mesma série. Esses testes eram aplicados nas escolas, por um grupo de examinadores.

A administração municipal escolhia a comissão examinadora, sendo essa presidida pelo Inspetor Escolar. Os alunos prestavam exames perante as autoridades escolhidas e essas utilizavam um roteiro baseado nas atividades desenvolvidas durante o ano escolar. A duração dessa prova era de três horas. (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 147).

Porém, algumas evidências apontam que nem sempre o Inspetor Escolar fazia parte da Comissão Examinadora. Em um Relatório da Comissão Examinadora de 1938, não aparece o nome do Inspetor de Ensino como responsável pela administração do exame final no 4º distrito do município, mas sim do subprefeito do distrito, e de outras duas pessoas, provavelmente professores da Rede Estadual. Em uma entrevista⁸, a professora Dorotéia Rizzon Corte, cita outra evidência, onde “[...] vinha a comissão que era o subprefeito, o padre.” Assim, nos transparece que não eram somente pessoas ligadas à Inspeção Escolar os responsáveis pelos testes, mas sim algumas autoridades da comunidade.

Nos Exames Finais, os alunos eram avaliados de acordo com os conteúdos propostos nos Programas de Ensino decretados pela Prefeitura Municipal. Durante os anos de 1937 a 1945, foram dois os programas norteadores dos conteúdos, um deles intitulado de “Programa Oficial para o Ensino nas Escolas Rurais do Município de Caxias”⁹ e o outro “Programa de Ensino para as Escolas Municipais”¹⁰. O primeiro foi utilizado nos anos entre 1936 e 1943 e o último a partir de 1944.

⁷ Ester Justina Troian Benvenuti completou seus estudos na Escola Complementar em 15 de dezembro de 1941. Informações obtidas no Livro de Atas da Entrega dos Diplomas às alunas que concluíram o Curso da Escola Complementar de Caxias (1932 a 1945), depositado no acervo no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendonça.

⁸ Entrevista do Acervo do Programa ECIRS/UCS, realizada na década de 1980.

⁹ Decreto nº 08, de 24 de abril de 1936. Acervo do AHMJSA.

No Programa de Ensino de 1936, constam 12 páginas, contendo instruções para as disciplinas de: Linguagem, Arithmetica, Geometria, Lições de Cousas, Hygiene, Geografia, Instrução Cívica, Canto, História e Instrução Moral. Já o Programa de Ensino para as Escolas Municipais, decretado no final de 1943, é formado por 43 páginas, com os seguintes programas de ensino: o Programa de Matemática, o Programa de Linguagem (leitura, escrita e caligrafia, composição, gramática e ortografia, e literatura), Programa de Estudos Sociais, Programa de Estudos Naturais, Programa de Moral e Civismo, Programa de Desenho e Artes Aplicadas, e Programa de Música.

Outro aspecto que é importante salientar, se relaciona a pequena quantidade de registros anteriores a 1940. Pelo que consta nos documentos encontrados, é a partir desta data, que a Inspetoria de Ensino começa a documentar Circulares, que tratavam da comunicação entre este órgão administrativo e as escolas/professores.

Com base nestes documentos, foi possível verificar a divisão feita pela Inspetoria Escolar para atender as unidades escolares. Esta separação se dava de acordo com os distritos da cidade, sendo que possivelmente esta organização era necessária para cumprir as visitas de inspeção e também para estabelecer o cronograma de realização de Exames Finais, de acordo com a proximidade entre as escolas da região; já que, de acordo com Ester Justina Troian Benvenuti, o deslocamento era muito difícil naquela época.

E, nós íamos de jipe, né? Porque era uma grande coisa andar de jipe. Quando não tinha que ir a cavalo. [...] E nós íamos em certas localidades. Que a gente tinha que medir se o caminho, se a estrada tinha largura suficiente para a condução passar, né? [...] A situação era realmente muito precária naquela época.
11

Assim, as escolas estavam distribuídas de acordo com a região onde se localizavam, ou seja, no: 1º Distrito¹², 2º Distrito - São Marcos, 3º Distrito - Galópolis, 4º Distrito - Ana Rech, 5º Distrito - Vila Seca e 6º Distrito - Santa Lúcia do Piaí¹³. Através da Tabela 1, nota-se a superior quantidade de escolas no 1º Distrito, possivelmente em virtude da maior concentração da população, já que o distrito se localizava próximo à sede do município.

¹⁰ Decreto nº 43, de 22 de novembro de 1943. Acervo do AHMJSA.

¹¹ A entrevista faz parte do Banco de Memória do AHMJSA e foi realizada no ano de 1983.

¹² O 1º distrito também era conhecido como 1º Distrito - Caxias.

¹³ Distrito anexado o município de Caxias em 1944.

Tabela 1 - Quantidade de Escolas Municipais de Caxias do Sul (1941 a 1945)

	1º Distrito	2º Distrito - São Marcos	3º Distrito - Galópolis	4º Distrito - Ana Rech	5º Distrito - Vila Seca	6º Distrito - Santa Lúcia do Piaí	Total
1941	41	14	08	06	06	-	75
1942	40	14	09	07	05	-	75
1943	38	15	11	08	05	-	77
1944	37	15	09	09	05	-	75
1945	40	14	10	08	05	10	87

Fonte: Documentos Circulares depositados no AHMJSA.

Com base nos dados da Tabela 1, é possível fazer a comparação com informações estatísticas de outras fontes que são muito utilizadas nos estudos educacionais do município. Assim, a construção da Tabela 2 está baseada em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹⁴ (IBGE, 1950) e em dados encontrados no livro Retratos de um saber: 100 Anos de História da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul das autoras Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998).

Tabela 2 - Estatística educacional do Município de Caxias do Sul (1937 a 1945).

Ano	Escolas Municipais (IBGE)	Escolas Municipais (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998)
1937	-	79
1938	-	-
1939	13	89
1940	52	-
1941	50	-
1942	64	-
1943	76	-
1944	77	77
1945	86	86

Se compararmos os números expostos na Tabela 1 e Tabela 2 notamos poucas semelhanças entre eles. Mesmo considerando que os dados apontados nas publicações utilizadas na Tabela 2, sejam de profunda seriedade de seus autores, os números pautados na Tabela 1 nos parecem ser os mais plausíveis por estarem evidenciados nos documentos históricos nos quais pesquisamos. Por este motivo, sugerimos que seja utilizada a Tabela 1 como referência para novas pesquisas que tratem da Educação Escolar Municipal neste período.

¹⁴ Sinopse Estatística do Município de Caxias do Sul (1950), acervo do AHMJSA.

Outro aspecto interessante de ser apontado, para contribuir na construção do perfil educacional de Caxias do Sul daquela época, se relaciona às terminologias indicadas para as unidades escolares. As evidências indicam a utilização dos seguintes termos: Aula Municipal, Escola Isolada e Grupo Escolar. O termo Aula Municipal era utilizado para indicar as pequenas escolas que posteriormente tornaram-se as Escolas Isoladas. De acordo com os estudos de Gil e Caldeira (2011), Escola Isolada e Grupos Escolar apresentam uma grande diferença de características, não só em relação ao tamanho estrutural, mas também à qualidade do ensino, organização, conteúdos, professores, etc. Baseado em uma Conferência proferida por Lourenço Filho no ano de 1940, o perfil da Escola Isolada podia ser descrita como:

o da escola de um só professor, a que entregam 40, 50 e às vezes mais crianças. Funciona quasi sempre em prédio improvisado. É de pequeno rendimento, em geral, pelas dificuldades decorrentes da matrícula de alunos de todos os graus de adiantamento, falta de direta orientação do professor, falta de fiscalização, falta de material, falta de estímulo ao docente. É a escola típica dos núcleos de pequena densidade de população, a escola da roça, a escola capitulada de “rural”. (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 658 citado por GIL; CALDEIRA, 2011, p. 172).

Já os Grupos Escolares, representam numerosas classes reunidas. Além disso,

o prédio oferece melhores condições de conforto e higiene, mesmo quando adaptado. As classes apresentam, em geral, efetivo menos numeroso que o das escolas isoladas, e os alunos se distribuem por elas, segundo os respectivos graus de adiantamento. A um dos professores, seja sem regência de classe, ou também com encargos de ensino, entrega-se a responsabilidade do conjunto. O material é menos precário. Aí temos a escola comum nos meios urbanos. (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 658 citado por GIL; CALDEIRA, 2011, p. 172).

A quantidade de Escolas Isoladas e mantidas pelo município de Caxias do Sul, no período entre 1937 e 1945, era muito superior à quantidade de Grupos Escolares. Tanto é que no ano de 1945, havia os seguintes Grupos Escolares: Santos Dumont, José Bonifácio, Carlos Gomes e Olavo Bilac, no 1º Distrito; Getúlio Vargas, no 2º Distrito - São Marcos; e Marechal Deodoro, no 5º Distrito - Vila Seca. As outras 80 unidades escolares municipais estavam incluídas como Escolas Isoladas.

Outra particularidade encontrada em alguns documentos, é o fato de que, ao invés de estar explícito o nome da Escola Isolada, ocorre a associação ao nome do professor e localidade. Ou seja, nos documentos circulares entre 1941 e 1943, que tratam sobre a realização dos Exames Finais, nenhuma das Escolas Isoladas está designada pelo nome, mas sim pelos itens, “Professora”, “Localidade” e “Travessão”. Somente a partir do ano de 1944, a Inspeção Escolar utiliza nos documentos enviados às unidades escolares, o nome de cada escola.

Assim temos, no ano de 1944, as seguintes Escolas Isoladas¹⁵: Princesa Isabel, José M. Nunes Garcia, Thomé de Souza, D. Pedro II, Osvaldo Cruz, D. Maria Quitéria, Barão do Amazonas, José do Patrocínio, Duque de Caxias, Joaquim Nabuco, 7 de setembro, P. José Anchieta, D. Manuel da Nóbrega, 19 de abril, Conde de P. Alegre,

¹⁵ Foi mantida a mesma grafia e abreviação utilizada na Circular nº 18, de 16 de outubro de 1944.

Diogo Feijó, Barão do Triunfo, Bat. Guararapes, D. Pedro I, 1º de maio, José de Alencar, Rafael P. Bandeira, Campos Sales, Ararigboia, P. Antonio Vieira, Benjamim Constant, Casimiro de Abreu, Machado de Assis, Ruy Barbosa, Tiradentes, Júlio de Castilhos, Felipe dos Santos, João Ramalho, Euclides da Cunha, Bartolomeu Gusmão, Frei H. de Coimbra, João F. Vieira, Roque Gonzales, Monte das Tabocas, Gaspar Martins, Guia Lopes, Coronel Camisão, Fagundes Varela, Frei Caneca, M. de Tamandaré, Silva Jardim, D. Sebastião Leme, Humaitá, Farroupilha, 10 de novembro, Visconde de Ouro Preto, Felipe Camarão, 21 de abril, Hermes da Fonseca, Thomaz A. Gonzaga, Henrique Dias, Barão do Rio Branco, Pedro Américo, Bento G. da Silva, 13 de maio, Ana Neri, Lobo da Costa, Gonçalves Dias, Gal. Daltro Filho, Visconde de Mauá, Paes Leme, Castro Alves e Clara Camarão. E os Grupos Escolares eram chamados de: Carlos Gomes, Olavo Bilac, Santos Dumont, José Bonifácio, Getúlio Vargas, General Osório e Mal. Deodoro.

No ano seguinte, 1945, as Escolas Isoladas 25 de agosto, Alberto Torres, Aleijadinho, Almirante Barroso, Farias Brito, Floriano Peixoto, Franklin Roosevelt, Júlia de Almeida, Pedro A. Cabral, Pinheiro Machado, Rocha Pombo, Visconde de Cairu, Visconde de São Leopoldo, Vitor Meirelles foram incorporadas ao quadro de unidades escolares municipais. A Escola Isolada Coronel Camisão não aparece neste ano e o Grupo Escolar General Osório se torna Escola Isolada.

Na análise dos nomes utilizados para designar as escolas, percebe-se que na maior parte deles há referência a nomes de importantes personagens da História do Brasil e de datas históricas. Possivelmente, esses nomes se relacionam ao ideal nacionalista da época, já que Caxias do Sul era uma região de ameaça aos interesses do Governo do Estado Novo, por fazer parte de uma região colonizada por imigrantes italianos.

Um dos Grupos Escolares que destacamos para análise é o Grupo Escolar Getúlio Vargas. Após realçar este nome, o comparamos a uma entrevista¹⁶ realizada por Peres (2000), sobre a figura de Getúlio Vargas nas escolas públicas. De acordo com a professora entrevistada: “[...] nós não podíamos homenagear pessoas vivas. No colégio não havia nenhum retrato de pessoas vivas. O único era o do Getúlio. (p. 363)”. Pelo depoimento da professora, nos parece que Getúlio Vargas utilizava tal estratégia como uma forma de propaganda do Governo do Estado Novo e talvez, como promoção pessoal também. Provavelmente, o nome do Grupo Escolar Getúlio Vargas esteja ligado ao idealismo do Governo do Estado Novo, mas também há a probabilidade de ser uma homenagem ao presidente. Além desta unidade escolar, também é possível destacar o significado do nome da Escola Isolada Dezenove de Abril, que mesmo se tratando do Dia do Índio e Dia do Exército Brasileiro é também data do aniversário de Getúlio Vargas.

O corpo docente municipal

Naquele período histórico, o papel do mestre na zona rural era “[...] de máxima importância e imprescindível para que a escola primária rural possa atingir seus objetivos”. (ZAGO, 1980, p. 27). Um exemplo de afeto da comunidade com o mestre está nas palavras da entrevista da professora Dorotéia Rizzon Corte, “Ah! Eles adoravam uma professora, era tudo para eles. Eles apoiavam, davam tudo o que podiam para a professora. A professora lá era uma rainha.” Em muitos momentos, o mestre era

¹⁶ D. Manuela (77 anos), professora de uma escola pública primária que atuou durante o Estado Novo.

considerado uma autoridade na comunidade, como conta a professora Vanda Schumacher Soldatelli,

Eu nunca vi como a comunidade naquele tempo eles apoiavam a professora pra eles era como uma autoridade. Era algo fora do comum, às vezes tinha que resolver casos de terras. Por exemplo, eles tinham discussão de uma terra e outra, eles não iam procurar uma autoridade, eles iam procurar a professora, pra resolver, pra dar um conselho, pra dizer quem é que tinha razão, quem não tinha. Nunca me esqueço que tive que resolver um caso por causa de uma tesoura de podar. Quase se mataram de tanto que brigaram por causa da tesoura.¹⁷

Talvez uma das razões pelo qual a figura do mestre seja sinônimo de autoridade, esteja no fato de o professor ser um representante do poder público naquela comunidade, já que normalmente se encontravam afastadas da sede da cidade. Além deste motivo, “o *status* de professor era valorizado pois expressava o saber e, simultaneamente, poder.” (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 150).

Em relação à admissão ao cargo de professor municipal, três eram as maneiras para investir na função: por exame de suficiência, indicação ou até mesmo auto-indicação (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998). A indicação e a auto-indicação eram os principais casos da investidura no cargo para os professores que atendiam a zona rural do município. Isso porque, havia muita dificuldade para conseguir mestres para trabalhar na zona rural da cidade, em virtude da distância e do acesso às escolas. Além disso, se os candidatos soubessem “[...] ler, escrever e contar” (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 142) já possuíam os conhecimentos suficientes para exercer o cargo. Com a falta de profissionais, a pouca idade não implicava na nomeação, pois “muitos dos professores da colônia iniciavam sua vida no magistério com treze anos de idade” (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 143).

Com o passar dos anos, os professores necessitavam ser aprovados por um Exame de Suficiência para investir ou então para continuar no cargo. Conforme correspondência enviada à professora Verônica Camassola, podemos verificar a necessidade de aprovação no exame para permanecer no cargo.

De ordem superior, levo ao vosso conhecimento que no mês de março do próximo ano, em dia previamente fixado, deveis submeter-vos ao concurso de suficiência para ingresso no magistério municipal, sem o que não vos será permitido continuar exercendo o cargo de professora e obter a respectiva nomeação.¹⁸

Com relação a quantidade de docentes que atuaram nas Escolas Municipais durante o todo o período em estudo foi possível chegar a uma quantidade total aproximada de 178 docentes. Porém provavelmente este número seja muito maior, já que são poucos os documentos anteriores a 1941. Em pesquisa no AHMJSA, também foi possível encontrar um bloco de documentos chamado de Fichas de Registro de Professoras Municipais, porém os dados não nos pareciam muito precisos, inviabilizando sua utilização.

¹⁷ Entrevista do Acervo do Programa ECIRS/UCS, realizada na década de 1980.

¹⁸ Correspondência enviada à Professora Verônica Camassola pela Orientadora de Ensino Ester Troian Benvenuti, em 29 de outubro de 1945. Acervo do AHMJSA.

Com relação ao gênero na profissão docente do município, os dados não diferem de outras regiões. De acordo com Peres (2000) havia a predominância do gênero feminino na função docente em escolas estaduais primárias gaúchas. Nas escolas municipais de Caxias do Sul, mesmo com a predominância de mulheres no trabalho docente, não era exclusividade do gênero. Exemplos da presença masculina são os professores: Emílio Knaak, Cláudio Antônio Belló, Jayr Nunes, Luiz Tomazelli e Osvaldo Velho.

Outro item necessário para a construção do perfil dos mestres da época se relaciona a sua formação.

Com formação deficiente, raramente diplomados, sem orientação didática, não recebendo estímulos e ajuda técnica, atuando em escolas com instalação inadequadas, além de receber remuneração inferior aos professores da área urbana, era o perfil que apresentava o professor primário da área rural. (ZAGO, 1980, p. 28)

E pelo que constam as evidências até o momento, poucos eram os professores da rede municipal de Caxias do Sul que tinham a habilitação necessária para atuar como docentes. É oportuno salientar que nos anos anteriores a 1930, o município de Caxias não contava com uma escola que habilitasse a formação de docentes, o curso complementar mais próximo era o da Escola Normal de Porto Alegre¹⁹ (BERGOZZA, 2010), o que dificultava a formação. Somente a partir de 1930, com a instalação da Escola Complementar de Caxias (BERGOZZA, 2010), mantida pelo Governo Estadual houve a possibilidade de uma formação mais adequada do quadro de docentes.

Além, da Escola Complementar de Caxias, também havia na cidade, o Curso Complementar do Colégio São José que formou 'alunas-mestres'²⁰ de 1934 até 1940 e reabriu em 1947 com o nome de Curso de Formação de Professores Primários (Curso Normal).²¹ Por se tratar de uma Congregação Feminina, as Irmãs de São José atendiam exclusivamente ao público feminino, e por ser de caráter particular, atendia a alunas de famílias com condições financeiras melhores. Das alunas mestras formadas pelo Curso Complementar do Colégio São José, três fizeram parte do quadro de professores da Rede Municipal de Ensino: Jessie da Cruz, Maria de Loudes Cia e Maria Tedesco.

Já a Escola Complementar de Caxias formou 33 docentes para as escolas da Rede Municipal de Ensino, que são as seguintes: Adelina Censi, Alda Antônia Rodrigues, Celestina Rosa, Cláudia A. Steingleder, Clotilde da Silva Barão, Diva M. Sabedotti, Elda Pellizzari, Elídia Tedesco, Ester Justina Troian Benvenuti, Estra Boff Tessari, Haydeé Maria de Lourdes Tedesco, Ida Costamilan, Ida Tedesco, Ilka da Rosa, Iracy T. Mandelli, Iris Conti, Laura Maria Balconi, Laura Maria Nicoletti, Leda Tereza Centenaro, Leonor Anerys Seibert, Lidia Lauer, Lourdes Giusto, Lucia Ignês Franzoi, Lusinda Webber, Maria Horaida Marques, Naura Marques de Andrade, Olivia Bressan, Osvaldo Velho, Sarita

¹⁹ Somente através do Regulamento de 4.277, de 13 de março de 1929, a Escola Normal de Porto Alegre, passou a ter este nome. Criada em 1869, a escola era chamada de Escola de Formação de Professores de Porto Alegre. Em 9 de janeiro de 1939 pelo decreto 7681 é transformada em Instituto de Educação General Flores da Cunha (PERES, 2000). A partir de 1943, a escola passa a ser exclusivamente feminina (LOURO, 1987).

²⁰ Termo utilizado nas atas das Escolas Complementares.

²¹ De acordo com o documento (folha avulsa) com o título: Síntese Histórica da Escola São José - Caxias do Sul depositada no Colégio São José na cidade de Caxias do Sul.

Nicoletti, Sueli Bascú, Teresa Z. Barreto, Vanda Idé Schumacher e Victalina Norma Corso.

De 178 professores da Rede Municipal, somente 36 docentes cursaram as Escolas Complementares pesquisadas. Porém, deve-se levar em consideração a probabilidade de alguns professores terem estudos feitos em outras cidades também. Porém, mesmo que as evidências apontem para a falta de capacitação para a função, a Inspeção Escolar convocava os professores durante as férias escolares para cursos de aperfeiçoamento. Esses cursos aconteciam periodicamente, conforme cita a professora Dorotéia Rizzon Corte: “Nós fazíamos cursos todos os anos. Eu acho que eu fiz durante 12 anos, a gente vinha pra Caxias nas férias [...]”²². Ao comentar “a gente vinha pra Caxias” se dá em virtude de que Caxias é o centro e ela estava na zona rural.

Os alunos e suas famílias

Os registros encontrados do corpo discente das escolas da Rede Municipal de ensino daquela época se restringem a algumas entrevistas, Livros de Matrícula, Livros de Frequência e citações em algumas Atas Escolares. Por esse motivo, este item será menos desenvolvido, mas não menos importante do que os anteriores. Assim, os aspectos que abordaremos serão: a frequência dos estudantes, sua religião, quantidade de alunos e presença da família na escola.

Em virtude do transporte, ou melhor, da falta dele, as escolas atendiam aos alunos que residiam na própria localidade, próximos às unidades escolares. Os deslocamentos até a escola eram feitos a pé ou em animais, assim a frequência dependia de fatores climáticos, da vontade dos alunos e do trabalho na colheita. No Livro de Frequência da Escola Isolada Bento Gonçalves da Silva²³, a Professora Hulda Ferreira da Silva, justifica em vários momentos neste documento a impossibilidade de realização de aula, em virtude de “chuvas fortes” ou em outros momentos “muita neve”. Em outro documento, como consta nas observações no Livro de Frequência da Escola Isolada Visconde de Mauá²⁴ existem os outros registros que justificam a evasão dos alunos: como “senvergonhice”, “trabalho” e “vadiagem”.

Com relação à religião dos estudantes, a maior parte daqueles que frequentavam as escolas era de Religião Católica. Porém, em dois Livros de Matrículas²⁵, há a referência a alguns alunos de Religião Protestante entre os anos de 1941 a 1944.

Todas as escolas da Rede Municipal eram mistas quanto ao gênero dos estudantes. Na mesma sala de aula, os professores atendiam a alunos e alunas independentemente de gênero e adiantamentos. Com relação à quantidade de alunos, não foi possível construir uma tabela com base nos documentos da Inspeção, porém temos as fontes do IBGE (1950) que tratam deste aspecto na tabela abaixo.

²² Entrevista do Acervo do Programa ECIRS/UCS, realizada na década de 1980.

²³ Livro de Frequência de Alunos (1940-1944) da Escola Isolada Bento Gonçalves da Silva. Documento Depositado no AHMJSA.

²⁴ Livro de Frequência de Alunos (Julho de 1944-Agosto de 1947) da Escola Isolada Visconde de Mauá. Documento depositado no AHMJSA.

²⁵ Livro de Matrículas da Escola Isolada Luiz Covolan e Livro de Matrículas da Escola Isolada Rafael Pinto Bandeira. Acervo do AHMJSA.

Tabela 3 - Matrículas Efetivas

Anos	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945
Matrícula Efetiva	-	-	678	2.344	2.374	2.518	2.669	2.741	2.924

Fonte: IBGE (1950). Acervo do AHMJSA.

Com relação à presença da família na escola, podemos salientar que os pais frequentavam a escola, auxiliavam na conservação do prédio e prestigiavam os eventos. Uma das principais festividades da escola eram os Exames Finais²⁶, “Na mesma ocasião, os *paes* dos alunos, num gesto de reconhecimento pelo que a professora tem feito, ofereceram-lhe um lindo presente”.

Considerações Finais

A partir desta pesquisa foi possível alcançar alguns dados para traçar o perfil da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul durante os anos de 1937 a 1945. Procuramos chegar ao mais próximo da realidade daquele momento histórico, porém existe a possibilidade de novas pesquisas obterem novos resultados. Assim, até o momento ressaltamos os seguintes aspectos:

1. A Inspeção de Ensino passou a se organizar mais efetivamente, a partir da criação do cargo de Orientadora do Ensino Primário Municipal.

2. As escolas municipais eram voltadas à instrução primária, e estavam localizadas predominantemente na zona rural do município. Além disso, as unidades escolares tinham como designação: Aula Municipal, Escola Isolada e Grupo Escolar. As Aulas Municipais tornaram-se Escolas Isoladas, que eram unidades escolares onde normalmente um único professor atuava em uma mesma sala com diferentes adiantamentos. A quantidade de Escolas Isoladas era muito superior ao número de Grupos Escolares.

3. Havia programas de ensino que norteavam os conteúdos que deveriam ser trabalhados pelos professores e que serviam de base para a formulação dos Exames Finais.

4. A quantidade de docentes femininas era muito superior ao número de professores do gênero masculino. Com relação à formação, somente 20% dos professores municipais tinham formação nas escolas complementares pesquisadas.

5. As crianças frequentavam as escolas próximas às suas residências, porém em virtude do clima, trabalho ou da vontade em estudar, nem sempre eram assíduas às aulas. Os pais participavam das atividades escolares.

Referências

ADAMI, João Spadari. *História de Caxias do Sul (Educação): 1877 a 1967*. III Tomo - Edição Póstuma. [Porto Alegre], Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1981.

BERGOZZA, Roseli Maria. *Escola complementar de Caxias: histórias da primeira instituição pública para a formação de professores na cidade de Caxias do Sul (1930 -*

²⁶ Ata de Exames Finais de 18 de dezembro de 1939, da Escola Isolada Osvaldo Cruz. Acervo do AHMJSA.

1961). Caxias do Sul: UCS, 2010. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul.

DALLA VECCHIA, Marisa Formolo; HERÉDIA, Vânia Merlotti; RAMOS, Felisbela. *Retratos de um saber: 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1998.

GIL, Natália. CALDEIRA, Sandra. Escola Isolada e Grupo Escolar: a variação das categorias estatísticas no discurso oficial do governo brasileiro e de Minas Gerais. *Estatística e Sociedade*. Porto Alegre, UFRGS, n.1, nov. 2011, p. 166-181.

Disponível em: seer.ufrgs.br/estatisticaesociedade/article/download/24543/14201

LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e Antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: Ed. Da Universidade, 1987.

PERES, Eliane Teresinha. *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir: a escola como oficina da vida - discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. 493f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

ZAGO, Nadir. O professor unidocente na área rural: um estudo de caso. Rio de Janeiro: FGV, 1980. 192f. Dissertação. Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Psicologia da Educação.

O REGIME DE CÁTEDRA NO ENSINO SUPERIOR: OS PRIMEIROS PROFESSORES DA ESCOLA DE ENGENHARIA INDUSTRIAL DA CIDADE DO RIO GRANDE

Vanessa Barrozo Teixeira
Universidade Federal de Pelotas
vteixeira2010@gmail.com

Elomar Antonio Callegaro Tambara
Universidade Federal de Pelotas
tambara@ufpel.edu.br

Resumo

Este trabalho investiga como se constituiu o corpo docente da Escola de Engenharia Industrial (EEI), primeira instituição de ensino superior da cidade do Rio Grande, criada em meados da década de 1950. Tendo como ideia central o regime de cátedra, busca-se compreender como surge a categoria de professor catedrático e como ela se desenvolveu com amplos poderes no ensino superior brasileiro. Apresentando como objeto de análise a EEI e seu corpo docente o artigo tem algumas questões norteadoras, como, por exemplo: Quem foram estes professores? Qual era a sua formação? Estes possuíam experiência docente? Para compreender o viés desta história institucional serão analisados relatórios da EEI e da Fundação Cidade do Rio Grande, bem como a bibliografia pertinente ao assunto.

Palavras-chave: regime de cátedra, corpo docente, ensino superior, Escola de Engenharia Industrial.

Introdução

O presente artigo trata da constituição do primeiro corpo docente da Escola de Engenharia Industrial (EEI), localizada na cidade do Rio Grande. Este trabalho faz parte de um recorte de pesquisa de dissertação, a qual tem como objeto central de análise a história institucional da EEI. É significativo frisar que a periodização da pesquisa é de 1953 até 1961, período que envolve a criação da escola e sua federalização, ou seja, quando esta passa a ser vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Todavia, para este artigo serão analisados apenas os primeiros anos da escola, período que antecede a década de 1960.

A Escola de Engenharia Industrial, instituição de ensino superior, criada em 1954, foi a primeira deste gênero no município e a segunda no estado do Rio Grande do Sul. Foi mantida por uma entidade de caráter privado, a Fundação Cidade do Rio Grande criada em 1953, justamente com este propósito. No mesmo ano de criação da Fundação é organizada a Congregação dos futuros professores da EEI. Nesta congregação encontravam-se os professores que viriam a ser catedráticos em suas respectivas disciplinas na escola. As aulas propriamente ditas iniciaram apenas em 1956, contudo, durante os anos de 1954 e 1955, a EEI manteve um curso preparatório nas instalações

provisórias da instituição que funcionava na Biblioteca Pública Riograndense, voltado para aqueles interessados em ingressar na primeira instituição de ensino superior do município. Os professores do curso eram alguns dos membros da Congregação e ali, muitos iniciaram sua carreira docente, alguns sem nunca terem trabalhado no ensino superior, outros sem nunca terem ministrado uma aula.

É interessante ressaltar que os primeiros professores da EEI mantinham trabalhos paralelos com a docência, atuando principalmente nas empresas e indústrias da cidade. Um dos estabelecimentos industriais que contribuiu para a consolidação da escola, tanto concedendo seus espaços para as aulas práticas como cedendo a maior parte do seu plantel profissional, foi a Ipiranga S/A Companhia Brasileira de Petróleos. O diretor-superintendente da empresa, o Engº Francisco Martins Bastos, “figura paternal” (WERLE, 2004) na história da EEI, além de fazer parte da presidência da Fundação Cidade do Rio Grande, também viria a tornar-se um dos professores catedráticos da escola.

Por meio da análise complexa do que significou o regime de cátedra no ensino superior brasileiro, percebe-se que este foi basilar para a construção dos primeiros estabelecimentos educativos desta categoria no país. Mantendo-se presente, em alguns casos, mesmo após a Reforma Universitária de 1968, a qual criou os departamentos e excluiu a cátedra. Através das particularidades da EEI, como a criação da Congregação e do Conselho Técnico Administrativo (CTA), ambos constituídos por professores catedráticos, pode-se compreender o sentido da cátedra neste espaço escolar e como esse regime se desenvolveu nos primeiros anos da escola.

Para elucidar de forma concisa esse recorte histórico-institucional primeiramente será abordada a questão do regime de cátedra, sua definição e sua presença no ensino superior brasileiro. Em um segundo momento será tratado como surgiu a Congregação de professores, seu papel, os professores integrantes, bem como, a constituição do Conselho Técnico Administrativo (CTA) da EEI, outro importante órgão dirigente dentro da escola. E no último momento serão evidenciadas como se constituiu o corpo docente da EEI, quem foram os primeiros professores, sua formação, bem como sua trajetória docente e profissional.

a) O regime de cátedra: o poder nas mãos dos professores

Antes de falar especificamente sobre o corpo docente da EEI, é significativo esclarecer de que forma os professores de ensino superior atuavam no cenário educacional nacional, além de buscar definir o conceito de professor catedrático, conceito tão caro e discutido pela história da educação brasileira. A presença de professores catedráticos no ensino superior brasileiro tem sua origem no período imperial, momento em que surgem os primeiros estabelecimentos de ensino deste nível no Brasil. Para Fávero (2000:1) o regime de cátedra pode ser considerado o “núcleo ou “alma mater” das instituições de ensino superior” no Brasil, tendo como base as primeiras cadeiras de Anatomia e Cirurgia nomeadas por D. João VI no início do século XIX. Segundo Cunha (2007) esse regime administrativo pedagógico tem como referência principal o decreto 1.386, de 28 de abril de 1854, que transformou os cursos jurídicos isolados em faculdades e deu outras providências. Contudo, Fávero (2000) já aponta que no Império a partir da Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, a qual instituiu os primeiros cursos jurídicos no Brasil já estava presente a propriedade da cátedra para o ensino público, prevendo a

vitalidade aos professores que seriam nomeados pelo governo após prestarem concursos de provas e títulos.

Dentro dessa nova forma de ensino, surge a presença do professor catedrático, docente responsável por uma cadeira, que seria um sinônimo para disciplina escolar. Nesse período esse professor era denominado como “lente catedrático” e “lecionava a matéria da sua *cadeira* durante uma vida útil de 25 anos de serviço ativo, após o que era jubilado” (CUNHA, 2007:108, grifo do autor). Assim que o catedrático tivesse concluído sua trajetória docente em uma instituição, era necessário nomear o “lente substituto” que seria o professor mais antigo da faculdade, e que através de decreto imperial era nomeado como o catedrático para essa cadeira que precisava ser preenchida. Esses professores substitutos não estavam ligados a disciplinas específicas, fazendo parte de uma “reserva docente” (CUNHA, 2007). Entretanto, deveriam estar disponíveis sempre que surgisse a necessidade do preenchimento de alguma cátedra. Mas, para se tornar “lente substituto” de qualquer faculdade era preciso realizar concursos para o ingresso na instituição, já que apenas o diretor de cada faculdade era nomeado pelo imperador¹.

A autonomia dos professores catedráticos em relação à instituição que pertencem e ao próprio estado sempre esteve presente, desde o Império. Ser catedrático significava antes de tudo ser um funcionário vitalício que permaneceria em um cargo definitivamente, além de exercer poder pedagógico sobre a cadeira da qual fazia parte. A Reforma Francisco Campos de 1931, define e reitera novas demandas ao professor catedrático, como por exemplo, ratificando que ele deveria continuar sendo considerado o “primeiro na hierarquia do corpo docente” (FÁVERO, 2000:2). Além disso, permitia que candidatos à provimento de cátedra pudessem ingressar nas instituições sem concurso no caso do mesmo ter inventado ou descoberto algo de alta relevância ou publicado obra de valor doutrinário. Todavia, essa indicação deveria partir de um professor catedrático da instituição e seria avaliada por uma comissão. A partir dessa reforma educacional e da Constituição de 1934, o catedrático adquire além da vitalidade de cargo, o caráter de inamovibilidade, ou seja, garantia a impossibilidade de ser removido sem que o desejasse (GRACIANI, 1984). É importante ressaltar que

A cátedra foi considerada, ainda, como uma “repartição administrativa” do ensino superior e de outros níveis (secundário) e o “legítimo” representante desta unidade escolar era o catedrático, único responsável por tal repartição e pelos docentes que dela faziam parte; poderia ser compreendida, também, como sendo um agrupamento de docentes de determinada área do conhecimento sob a tutela de um único “chefe” - o catedrático - que mantinha todo poder decisório em suas mãos (GRACIANI, 1984:82-83).

A autonomia dos catedráticos também influenciava na seleção dos outros professores da instituição, denominados de professores assistentes ou auxiliares. Estes eram escolhidos pelo catedrático, portanto, deveriam ser de total confiança do mesmo afinal estes o auxiliavam com as disciplinas, ministrando aulas sempre que solicitados pelo catedrático. Essa seleção era “resultado quase exclusivo do arbítrio do catedrático,

¹ Segundo Cunha (2007) o governo poderia nomear um substituto caso não houvesse candidatos para o preenchimento de vagas.

em decisões às vezes tendenciosas e evitadas de autoritarismo” (FÁVERO, 2000: 3). Segundo Graciani (1984) após dois anos no cargo, os professores auxiliares ou assistentes deveriam submeter-se ao concurso de livre-docência, caso contrário, perderiam sua posição.

Com a Constituição de 1946, mais uma especificidade é agregada ao regime, trata-se da liberdade de cátedra. Esta significava a liberdade de ensino ao professor, não sendo uma exclusividade apenas do catedrático, mas de todos os docentes (GRACIANI, 1984). Mesmo assim, o catedrático exercia cada vez mais um poder centralizador em suas mãos, agregando a si uma figura centralizadora, com interesses demarcados, que possuía uma série de direitos a seu favor. Fávero (2000:7) acredita que eles representavam o “poder saber, o poder do saber e a possibilidade de poder fazer”.

O regime de cátedra é extinguido em 1968 com a Reforma Universitária e a criação dos Departamentos, todavia, segundo Celeste Filho respaldado por Chamlian (2006) mesmo com a extinção das cátedras após a reforma, alguns privilégios ainda se mantiveram para os agora denominados “professores titulares”, os quais ainda mantinham-se com amplos poderes dentro das universidades. No que diz respeito à EEI até o momento dessa reforma de ensino seus professores seguiram atuando em suas cátedras para o desenvolvimento do ensino de Engenharia na cidade do Rio Grande.

O papel da Congregação e do Conselho Técnico Administrativo da EEI

Como em muitas instituições de ensino superior a existência de uma congregação de professores era crucial para que elas pudessem efetivamente funcionar ou estarem aptas ao funcionamento. Após a criação da Fundação Cidade do Rio Grande em 1953, era necessário montar o que viria a ser o corpo docente da Escola de Engenharia, mas além de professores, eles necessitariam de um corpo dirigente que estivesse também engajado na manutenção e na administração da escola. Para isso, foram criadas duas esferas administrativas para a escola, a Congregação e o Conselho Técnico Administrativo. A Congregação, constituída por professores catedráticos, tinha amplos poderes para excluir professores que não estivessem cumprindo com as designações necessárias da docência, como, por exemplo, efetuar trabalhos eficientes ou publicações de valor científico, bem como pesquisas voltadas para sua área.

As congregações constituíam a primeira instância de decisão e os catedráticos por sua vez eram seus membros natos. Além disso estiveram sempre entre os que poderiam assumir a direção da escola de que faziam parte, podendo desse modo assumir igualmente cargos administrativos (GRACIANI, 1984:86).

A Escola de Engenharia Industrial possui em seus registros a presença de 29 membros na sua Congregação, em sua maioria engenheiros e integrantes do Conselho Diretor da Fundação Cidade do Rio Grande e do que viria a ser o Conselho Técnico Administrativo da escola. Conforme foi afirmado por Graciani (1984), os professores que faziam parte desse seleto grupo poderiam assumir outras funções além do ofício de professor, o que aconteceu com o primeiro diretor da EEI, o Eng.º Cícero Marques Vassão. É relevante lembrar que o cargo de diretor que era designado pela Congregação e tinha um prazo de dois anos, o qual poderia ser reeleito, fato que aconteceu com o

Eng.º Vassão diretor da escola durante o período de sua criação até sua federalização, em 1961.

As decisões da Congregação eram tanto de caráter didático como administrativo. Assim como afirmado por Graciani (1984:86) “na esfera didática, decidiam sobre programações, horários, manutenção de disciplinas, etc. E na dimensão administrativa iam desde a homologação de nomeações de funcionários até a anulação de contratos”. Conforme o Regimento Interno da Escola de Engenharia Industrial, aprovado pela Diretoria do Ensino Superior em maio de 1956, o número de disciplinas que a escola possuía era de 24. O que leva a crer que o número de professores catedráticos da escola, neste período inicial, fosse de 24, afinal cada disciplina era organizada e regida por um único professor catedrático.

Anísio Teixeira em texto publicado no início da década de 1960, originalmente em inglês com tradução feita por Macioniro Celeste Filho (2006), descrevia o papel da congregação de professores como um dos mais importantes órgãos dentro da escola, sendo ela de nível superior ou não. Além de reforçar a presença dos professores que faziam parte do sistema de cátedras das instituições e que eram os responsáveis pela organização da congregação.

A escola superior, como as demais escolas, pode estar sob o controle da lei e do governo nos aspectos de organização e finanças, mas no que se refere ao ensino, o professor tem uma situação inexpugnável. A “cátedra” é realmente soberana e a “congregação”, isto é, a assembléia dos “catedráticos” é o verdadeiro órgão coletivo de governo da escola. O professor catedrático é vitalício, intransferível e tem “status” semelhante ao dos juizes do Supremo Tribunal. São “magistrados” do “saber”, pondo e dispondo soberanamente a respeito do que seja este “saber” (TEIXEIRA apud CELESTE FILHO, 2006:39).

O Conselho Técnico Administrativo (CTA) é outra esfera importante dentro de uma instituição escolar de ensino superior, sendo considerada a entidade responsável pela organização e redação de documentos, pareceres de ordem didático-pedagógica e regimentos, dentre outras atribuições. Contudo, toda as decisões do Conselho deveriam ser submetidas ao exame da Congregação (GRACIANI, 1984). Vale frisar que os membros da Congregação eram também membros do Conselho Técnico, ou seja, também se compunha de professores catedráticos. O primeiro CTA da EEI foi responsável por criar e manter, nos primeiros anos da escola, um curso preparatório para os interessados em ingressar na instituição. Para isso nomearam professores, escolheram as disciplinas e os programas que seriam ensinados, as bancas examinadoras para os concursos de habilitação (vestibular), bem como dividiram os horários para as aulas que aconteceriam à noite na sede provisória da EEI, no prédio da Biblioteca Riograndense.

Para entender mais especificamente quem foram esses professores e quais eram suas relações com a engenharia, bem como com o setor industrial e empresarial da cidade do Rio Grande é preciso analisar a formação e a trajetória profissional destes indivíduos responsáveis por alicerçar a primeira instituição de ensino superior de um município.

3. Corpo docente: a formação e a trajetória profissional dos primeiros professores da EEI

Para tratar sobre a constituição propriamente dita do corpo docente da Escola de Engenharia Industrial é necessário notar que não era uma exigência da instituição que estes possuíssem dedicação exclusiva ao magistério superior, portanto, todos os que ali se encontravam possuíam ocupações profissionais paralelas à atividade docente. Algo que poderia influenciar na decisão dos professores em não se dedicar exclusivamente a carreira docente, era que a mesma ainda estava em construção no que tange a docência no ensino superior (CATANI, 2011). A profissionalização do professor, da categoria profissional ainda estava em voga, principalmente em uma cidade como Rio Grande, que foi ter seu primeiro curso superior em meados da década de 1950. A partir da análise das fichas cadastrais dos primeiros professores da EEI percebe-se que era fundamental que estes possuíssem atividades relacionadas com a especialidade da cadeira, o que reforçava o caráter de comprometimento da escola com as disciplinas escolares, com os programas implantados e com o corpo docente que eles viriam a instruir. A seguir será realizada uma compilação dos primeiros professores que atuaram na criação da escola e se mantiveram na instituição durante o período analisado pela pesquisa de dissertação (1953-1961). Dentre os dados levantados encontra-se a formação acadêmica, disciplina escolhida para ministrar, atuação profissional fora da escola, dentre outras informações.

O professor e primeiro diretor da EEI, **Cícero Marques Vassão** possuía graduação em Engenharia Civil pela Faculdade de Engenharia do Paraná. Foi professor catedrático da cadeira de Cálculo Diferencial Integral e da disciplina de Hidráulica. Sem possuir experiência no magistério, exercia a função de engenheiro chefe do Departamento Nacional de Portos, Rios e Canais, do 18º distrito, secção de Rio Grande.

O professor **Hélio Benjamin Vieira** era o único professor formado em Agronomia da EEI. Graduou-se pela Escola de Agronomia e Veterinária da URGS e foi professor catedrático da cadeira de Complementos de geometria analítica, noções de nomografia. Como experiência docente, havia ministrado a disciplina de Matemática para o segundo ciclo do Colégio Estadual Lemos Jr.

O professor **Alfredo Huch** graduou-se em Engenharia Civil pela Universidade Técnica do RS na década de 1930. Foi professor da disciplina de Geometria descritiva tendo como assistente o **Prof. Sérgio Pernigotti**. Possuía experiência docente através de sua experiência como professor do Curso Propedêutico da Escola de Comércio Dr. Fernandes Moreira, localizado na cidade do Rio Grande, no qual ministrava as disciplinas de Matemática, Física, Química e História Natural. Concomitante ao trabalho docente, o Eng.º Huch trabalhava na Ipiranga S/A Companhia Brasileira de Petróleos. O professor **Roberto Bastos Tellechea**, sobrinho do Eng.º Francisco Martins Bastos², havia graduado-se em Engenharia Mecânica e Elétrica pela Universidade Técnica do RS. Não possuía experiência docente, atuando na Ipiranga S.A. Companhia Brasileira de Petróleos. Era o responsável pela cadeira de Resistência dos materiais e grafo - estática, disciplina que ministrava no 2º ano do curso. O professor **João Rocha** graduou-se em Engenharia Civil na Escola de Engenharia da URGS e era o responsável pela cadeira de Mecânica. Além

² Roberto Bastos Tellechea era filho de João Francisco Tellechea, um dos fundadores da Ipiranga S.A. Companhia Brasileira de Petróleos, e Felisbina Bastos Tellechea, irmã de Francisco Bastos Tellechea (Relatório de Inspeção, 1954:335).

dessa disciplina, foi professor assistente da cadeira de Geometria Analítica, trabalhando junto com o Prof. Hélio Benjamin Vieira.

O professor **Thomaz Paes da Cunha Filho** graduou-se Engenheiro Mecânico na Bélgica na década de 1930. Já havia atuado como professor no Colégio Estadual Lemos Jr e trabalhava como engenheiro chefe da destilaria da Ipiranga S.A. Companhia Brasileira de Petróleos. O professor **Fuad Abdalla Nader** graduou-se em Ciências Econômicas pela Faculdade de Ciências Econômicas de Pelotas, tendo sido professor da Escola Técnica de Comércio São Francisco, localizada na cidade do Rio Grande, ministrando a disciplina de Contabilidade Industrial. Ministrava a cadeira de Estatística, Economia política e finanças na EEI. O professor **Ivo Pereira Braga** graduou-se em Engenharia Civil pela Escola de Engenharia da Universidade do Rio Grande do Sul. Sem experiência docente, atuava como Engenheiro Diretor Técnico da Divisão de Rio Grande do Departamento estadual de Portos, Rios e Canais (D.E.P.R.C), Era responsável pela cadeira de Construção Civil, do 4º ano do curso. O professor **Heitor Amaro Barcellos**, funcionário da Ipiranga, graduou-se em Engenharia Mecânica e Elétrica pela Escola de Engenharia de Porto Alegre. Foi professor da cadeira de Termodinâmica e motores térmicos para o 5º ano, que depois modificou-se para Termodinâmica (RELATÓRIO, 1957). Faleceu prematuramente em 1957 (CESAR, 2011), sendo substituído pelo professor **Darcy Pedro Piccini**. Engenheiro civil graduado pela mesma instituição, mas atuava como engenheiro chefe da Oficina Mecânica da Cia. União Fabril. Ministrava também a disciplina de Tecnologia Mecânica e Instalações Industriais.

O professor **Francisco Martins Bastos** graduou-se Engenheiro Mecânico Eletricista pela Universidade Técnica do RS, em 1928. Foi presidente da Fundação Cidade do Rio Grande, entidade mantenedora da EEI e também Diretor Superintendente da Ipiranga S.A. Companhia Brasileira de Petróleos. Assumiu a cadeira de Organização das indústrias, Contabilidade pública e industrial, Direitos administrativos e Legislação, ministrada no último ano de curso. O professor **Fernando Abott Torres** também graduado em Engenharia Elétrica e Mecânica, mas no Instituto Eletrotécnico e Mecânico de Itajubá/MG, foi professor da disciplina de Física Industrial e trabalhava na Ipiranga.

O professor **Eliézer de Carvalho Rios** graduou-se em Química Industrial³ pela Escola de Engenharia da URGS. Sua experiência no magistério se resumia ao ensino particular de química, ao passo que exercia a função de chefe do Laboratório Bromatológico da Secretaria da Agricultura e químico do Laboratório de tecnologia do Entrepósito de pesca de Rio Grande. Era o responsável pela disciplina de Química Tecnológica e Analítica. Vale lembrar que este professor foi um dos fundadores do primeiro Museu Oceanográfico do município, criado em 1953 pela Fundação Cidade do Rio Grande. O engenheiro **Jayme da Motta** concluiu sua graduação em Engenharia de Minas e Metalurgia na Escola de Engenharia da URGS, e foi professor da cadeira de Geologia Econômica e Noções de Metalurgia. Sem possuir experiência docente, atuava como engenheiro chefe e Assistente do Diretor da Cia União Fabril, empresa manteve convênio de seis anos com a Fundação Cidade do Rio Grande, concedendo suas instalações industriais para as aulas práticas e estágios dos estudantes da EEI. Tinha como professor assistente, **Fernando Duprat da Silva** que era formado pela Faculdade

³ O curso de Química Industrial é alterado para Engenharia Química em 1955 (HASSEN; FERREIRA, 1996).

de Ciências Exatas, Físicas e Naturais da Universidade de Buenos Aires, Argentina. Foi professor de Física do Colégio Estadual Lemos Jr, trabalhando com a parte de Mineralogia e Geologia.

O professor **Irineu Soares de Souza Filho** formado em Química Industrial pela Escola de Engenharia da URGS, possuía experiência docente como professor de Física do Colégio Estadual Lemos Jr e tornou-se professor dessa disciplina na EEI, presente já no primeiro semestre do curso. O professor **Reinaldo Pereira de Oliveira Maia**, também era graduado em Química Industrial, mas formou-se no Curso de Química da Escola de Engenharia de Pernambuco. Atuava como Químico do Ministério da Agricultura na chefia do Laboratório de Análises de Vinha, na cidade do Rio Grande, e ministrava a disciplina de Eletroquímica.

O engenheiro civil **Paulo de Castro Moreira** graduou-se na Escola de Engenharia da URGS e era professor catedrático da disciplina de Topografia. Era engenheiro na Ipiranga e tinha como professores assistentes, o professor **Arthur Américo de Oliveira Ehlers**, engenheiro civil formado pela Escola de Engenharia da URGS e que também não possuía experiência docente, o professor **José Mabilde Ripoll** que trabalhava como engenheiro encarregado da secção de Pelotas do 18º distrito do DEPRC e o professor **Mário Alquati**. Este havia graduado-se recentemente em Engenharia Mecânica Elétrica e Civil, pela Escola de Engenharia da URGS. Em abril de 1956 o professor Alquati é transferido para assistente da cadeira de Cálculo Infinitesimal, de responsabilidade do professor catedrático, Cícero Vassão⁴.

Os professores das disciplinas de Química da EEI eram todos graduados pelo Instituto de Química Industrial da Escola de Engenharia da Universidade do Rio Grande do Sul. Eram eles: **João Cância de Miranda Jr**, **João Rubem de Oliveira Almeida**, **Edmaro da Silva Abrantes** e **Glasphyra Monteiro Piffero**. Com exceção da professora Glasphyra, que era chefe do Laboratório da Cia União Fabril, todos os demais químicos trabalhavam nos laboratórios da Ipiranga S/A.

O professor **Ruy Honório Bacellar** graduado em Engenharia Civil pela Escola de Engenharia da URGS, ficou com a disciplina de Materiais de Construção, Tecnologia e Processos Gerais de construção. Trabalhava como engenheiro chefe da divisão do Departamento de Portos, Rios e Canais do Estado do RS. O professor **Olavo Kramer da Luz**, com semelhante graduação era o professor catedrático da disciplina de Desenho a mão livre, presente já no primeiro semestre do curso de Engenharia. Possuía além da graduação um curso de especialização em Arquitetura e Desenho Técnico pela Escola Técnica Parobé, pertencente à Escola de Engenharia da URGS. Atuava como desenhista da Secretaria das obras públicas e do DEPRC. O professor **João Kramer de Lima**, engenheiro eletricitista-mecânico formado pela Universidade Técnica do RS, atuava na disciplina de Desenho Técnico. Era ex-chefe do Serviço Riograndino de Eletricidade. O professor **Edy Paulo Pereira dos Santos** também formado em Engenharia Civil em Porto Alegre, veio a ministrar a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral, cadeira que pertencia ao professor catedrático Cícero Marques Vassão. Além disso, havia ministrado as disciplinas de Matemática e Física no curso científico do Colégio Manuel Ribas em Santa Maria.

⁴ Dados retirados do Relatório de Reconhecimento da EEI de 1957. Acervo do Arquivo Geral da FURG.

O professor **Álvaro José Fernandes**, era Engenheiro Mecânico formado na Escola de Engenharia de Oldenburg, na Alemanha. Ministrava a disciplina de Metalurgia com desenvolvimento de Siderurgia. O professor **Fernando Bezerra Bertolli**, engenheiro civil e mecânico eletricitista, graduado na Escola de Engenharia da URGs, era Engenheiro Chefe das oficinas da Viação Férrea do RS, em RG e responsável pela disciplina de Mecânica aplicada, bombas e motores hidráulicos.

O primeiro corpo docente da EEI, formado por professores catedráticos e assistentes, possuía uma formação variada, inclusive com graduações realizadas no exterior, como Argentina e Alemanha. Por meio dessa análise pode-se notar que tratava-se de um grupo de profissionais atuantes e consolidados em suas respectivas áreas, tendo a carreira docente como um novo desafio, um verdadeiro diferencial para o período principalmente tratando-se de ensino superior. O fato de conseguirem consolidar o trabalho técnico com a docência reforça a importância desses sujeitos para a consolidação da EEI, uma instituição que inicia sua trajetória em 1954 sem possuir estrutura física e sendo mantida por uma entidade privada.

Considerações finais

Após analisar e elencar algumas possíveis questões e hipóteses sobre a constituição do corpo docente da primeira instituição de ensino superior da cidade do Rio Grande, criada na década de 1950, pode-se perceber alguns fatores cruciais para a consolidação desse grupo de professores. A cátedra, ligada ao poder docente e dirigente, pode ter sido um importante meio de influência para que estes engenheiros passassem a dedicar parte do seu tempo de trabalho para o magistério, afinal a autonomia dentro da instituição favorecia o professor, deixando-o livre para organizar sua disciplina e sua prática escolar. Outro fator fundamental que pode ter sido levado em consideração é a ligação mais do que direta do diretor-superintendente da Ipiranga S/A Companhia Brasileira de Petróleos e também presidente da Fundação Cidade do Rio Grande, Eng^o Francisco Martins Bastos com a EEI. O envolvimento dessa figura na criação e na trajetória da escola, pode ter sido algo que “motivou” os demais engenheiros que atuavam na empresa Ipiranga a também se dedicarem ao ensino de engenharia na EEI. Um detalhe importante é a presença de uma única mulher, a Prof^a Glasphyra Monteiro Piffero, que trabalhava na Companhia União Fabril e ministrava a disciplina de Química inorgânica na EEI. O que deixa claro que existia uma hegemonia masculina no corpo docente da escola, além de poucas mulheres profissionais da área atuando na cidade do Rio Grande.

Sobre a cátedra, é preciso ressaltar que apesar de todo poder depositado na figura do catedrático é necessário reconhecer que estes foram os preconizadores do ensino superior brasileiro e que através do ensino por eles ministrado foi possível organizar as instituições que por muito tempo se mantiveram isoladas e seguindo diferentes perspectivas dentro de suas organizações e conhecimentos. Com a Escola de Engenharia Industrial não foi diferente, ela tem em sua origem e trajetória a presença de professores que trabalharam em regime de cátedra por muitos anos, até a transferência da escola para a universidade em 1969.

Referências

CATANI, Denise Barbara. Estudos de história da profissão docente. In: *500 anos de educação no Brasil*. 5ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, p. 585-599, 2011.

CELESTE FILHO, Macioniro. *A constituição da Universidade de São Paulo e a reforma universitária da década de 1960*. São Paulo: PUC, 2006, 293F. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CESAR, Willy. *Chico Bastos, o pescador*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2011.

CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FÁVERO, M. L. A. Da Cátedra Universitária ao Departamento: subsídios para discussão. In: 23ª Reunião Anual da ANPEd, 2000, Caxambú-MG. *Anais da 23ª Reunião da ANPEd, 2000*. Acessado em 27-11-11; Disponível em: <
<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1118t.PDF>>.

GRACIANI, Maria Stela Santos. *O ensino superior no Brasil: A estrutura de poder na universidade em questão*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1984.

HASSEN, Maria de Nazareth; FERREIRA, Maria Leticia Mazzucchi. *Escola de Engenharia/UFGRS - Um século*. Porto Alegre: Tomo editorial, 1996.

REGIMENTO da Escola de Engenharia Industrial. Fundação Cidade do Rio Grande, Rio Grande: Artes Gráficas RIO GRANDE Ltda, 1956.

RELATÓRIO de Inspeção da Escola de Engenharia Industrial da cidade do Rio Grande. Fundação Cidade do Rio Grande, 1954.

RELATÓRIO de Reconhecimento da Escola de Engenharia Industrial da cidade do Rio Grande. Fundação Cidade do Rio Grande, 1957.

RELATÓRIO do 2º período letivo da Escola de Engenharia Industrial da Fundação Cidade do Rio Grande. Dr. Ruy Poester Peixoto (Inspetor Federal). Rio Grande, janeiro de 1961.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: de que se fala? In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 13-35.

OS ACERVOS AUTORREFERENCIAIS E SUA PATRIMONIALIZAÇÃO: FONTES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO AMBIENTE CLERICAL

Cristiéle Santos de Souza
Universidade Federal de Pelotas
cristiele.hst@gmail.com

Carla Rodrigues Gastaud
Universidade Federal de Pelotas
cgastaud@terra.com.br

Resumo

Este artigo versa sobre o potencial dos escritos autorreferenciais como fonte para a história da educação no ambiente clerical, propondo uma discussão acerca dos processos de patrimonialização desses acervos como meio de preservação. Da mesma forma, discute a noção de documento como patrimônio e de patrimônio como uma “questão de valor” nos processos de constituição dos acervos pessoais. Por fim, é apresentado o processo de construção e patrimonialização do acervo epistolar de Dom Joaquim Ferreira de Mello, bispo de Pelotas entre os anos de 1921 e 1940.

Palavras-chave: acervos autorreferenciais; escrita epistolar, patrimônio documental.

Introdução

A Igreja Católica¹ é amplamente reconhecida por manter organizados e salvaguardados os arquivos provenientes de todas as instâncias de sua atuação. A atividade pastoral produz uma vasta documentação que é relevante não apenas para a história da Igreja, como também para a história das pessoas e lugares envolvidos por ela. A documentação resultante dos diferentes campos de atuação dessa instituição abrange, dentre outros, os seguintes itens: textos doutrinários e catequéticos, utilizados para formação do clero, mas também para a divulgação da doutrina entre os leigos; textos para as assembleias litúrgicas e referentes ao ministério, ou seja, a conduta e a postura do clero diante da sociedade; textos referentes à administração do patrimônio temporal, constituído por locais de culto, cemitérios e demais bens imóveis; livros de registro dos sacramentos; documentação administrativa das paróquias e dioceses.

Ao longo de sua história a Igreja desenvolveu normas e métodos de guarda dessa documentação, organizando arquivos e delegando funções entre seus membros com o intuito de criar um aparato de conservação eficiente. No entanto, no que concerne a documentação produzida por membros do clero, o limite entre as esferas pública e privada é ínfimo, uma vez que os atos em uma vida consagrada perpassam ambas as

¹ Neste artigo, os termos “Igreja” e “Igreja Católica” referem-se à Igreja Católica Apostólica Romana e as orientações canônicas para o culto ocidental.

esferas sem demarcar limites entre elas. Assim, os “escritos auto-referenciais”², ou seja, cartas, diários, autobiografias, dentre outros, encontram-se no limite entre o que deve ser preservado ou descartado.

Com o intuito de chamar a atenção para o potencial dos escritos auto-referenciais como fonte para a história da educação no ambiente clerical, este artigo propõe um discussão acerca dos processos de patrimonialização desses acervos como forma de preservação. Para tanto, realiza-se uma discussão sobre a noção de documento como patrimônio e de patrimônio como uma “questão de valor”. Em seguida são discutidas questões relacionadas à formação dos acervos pessoais e de sua relevância como uma narrativa memorial de si. Por fim, é apresentado o processo de constituição e patrimonialização do acervo epistolar de Dom Joaquim Ferreira de Mello, bispo de Pelotas entre os anos de 1921 e 1940.

O documento como patrimônio e o patrimônio como uma questão de valor

O conjunto de escolhas coletivas e individuais que definem o que deve ser lembrado ou esquecido por um grupo ou sociedade passa necessariamente por dois elementos fundamentais, a saber: o documento e o monumento, ambos permeados e significados por uma série de discursos sobre a memória que os torna passíveis de patrimonialização. Esse processo de escolhas é um ato político, ao passo que envolve buscas por reconhecimento e a manutenção de poderes estabelecidos (CANDAU, 2009, p.44). Segundo Le Goff (1990, p.535), o que sobrevive do passado não é o que de fato existiu no passado, mas sim “uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores.” (*Ibidem*)

A preservação desses elementos está relacionada à sua patrimonialização, ou seja, aos valores, identitários, históricos, artísticos, econômicos, estéticos, etc., atribuídos a eles por uma coletividade influenciada, ou não, por um discurso dominante. Tanto monumento como documento são testemunhos de um tempo e lugar, não por serem vestígios fidedignos desse período, mas porque no processo de atribuição de valores, que lhes conferiu sentido, ficaram registradas as escolhas e representações³ de uma época: suas disputas por poder, as políticas de memórias, as estratégias de esquecimento e, principalmente, uma hierarquização de valores representativos desse período. Dessa forma, é possível perceber que o que transforma o documento em monumento é a sua utilização pelo poder; é o uso que dele é feito com o intuito de legitimar determinados discursos sobre o passado. Assim, como afirma Le Goff (1990, pp.9-10):

² Os escritos auto-referenciais são entendidos neste artigo na perspectiva de Angela de Castro Gomes (2004, p.10) segundo a qual, “A escrita auto-referencial ou escrita de si integra um conjunto de modalidades do que se convencionou chamar produção de si no mundo moderno ocidental. [...] Essas práticas de produção de si podem ser entendidas como englobando um diversificado conjunto de ações, desde aquelas mais diretamente ligadas à escrita de si propriamente dita - como é o caso das autobiografias e dos diários - , até a da constituição de uma memória de si, realizada pelo recolhimento de objetos materiais, com ou sem a intenção de resultar em coleções.”

³ Neste estudo entende-se representação na perspectiva apontada por Roger Chartier: “[...] esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado.” In: CHARTIER, Roger. A História Cultural. Entre Práticas e Representações. Lisboa. Difel/ Bertrand Brasil, 1990, p.17.

do mesmo modo que se fez no século XX a crítica da noção de fato histórico, que não é um objeto dado e acabado, pois resulta da construção do historiador, também se faz hoje a crítica da noção de documento, que não é um material bruto, objetivo e inocente, mas que exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro: o documento é monumento.

O documento/monumento é, assim, um constructo de valores e sentidos atribuídos, através dos quais sua preservação ou seu descarte é decidido. Segundo Fonseca (2009, p.35) o processo de construção dos bens patrimoniais, ou seja, de sua seleção enquanto patrimônio, é conduzida por atores específicos em circunstâncias específicas, estando sujeita a diferentes discursos e intencionalidades. Dessa forma, uma política de preservação, ou mesmo de reconhecimento de um patrimônio vai além de medidas protetivas, como o arquivamento ou o tombamento, é preciso “questionar o processo de produção deste universo que constitui um patrimônio, os critérios que regem a seleção de bens e justificam sua proteção” (*Idem*, p.36).

Questionar esse universo de construção de sentidos patrimonializadores significa, sobretudo, compreender os diferentes discursos sobre uma memória coletiva e de que forma a patrimonialização se inscreve nesse processo. A expressão “memória coletiva” remete a um fenômeno de memória compartilhada por um grupo ou sociedade que concorda plenamente com a seleção dos elementos do seu passado que devem ser lembrados ou esquecidos por todos. Assim, diante de um discurso de preservação de uma memória coletiva é que se constroem a grande maioria das políticas de preservação do patrimônio. No entanto, seria reducionista imaginar que em um grupo de pessoas não haja aquelas que discordam do todo, ou ainda, que tenham outras lembranças e significados a atribuir a sua herança material. Toma-se, então, o discurso de uma memória coletiva como uma “retórica holista”⁴, como defende Joel Candau (2009, p.31). A expressão “memória coletiva” seria, assim, utilizada para instituir um conjunto de memórias supostamente estáveis e homogêneas representativas para um grupo.

Nesse sentido, o conjunto de discursos proferidos por indivíduos, referentes à sua memória e a representação que tem dela como um elemento compartilhado por todo o grupo ao qual pertencem, constituiria um discurso “metamemorial” responsável por reunir os membros desse grupo sob um sentimento de memória compartilhada, criando assim uma realidade memorial. A patrimonialização do espaço de convivência desse grupo ou mesmo dos documentos produzidos por ele ao longo de sua história seria, em última instância, a criação de suportes representativos dessa narrativa coletiva de um passado compartilhado. Essa crença em um compartilhamento da memória faz do patrimônio “uma expressão política da memória”, constituído por sua relação “com o passado e com sua gestão no presente” (FERREIRA, 2011, s/d)

A relação existente entre o discurso metamemorial e a crença em um passado compartilhado, por meio da patrimonialização, agrega elementos para que se possa compreender o processo de criação de políticas de salvaguarda que ao selecionar o que deve ser preservado, acaba sempre por excluir os elementos considerados não

⁴ Sobre o conceito de retórica holista Candau (2011, p.31) afirma que: “Entendo por retóricas holistas o emprego de termos, expressões, figuras que visam designar conjuntos supostamente estáveis, duráveis e homogêneos, conjuntos que são conceituados como outra coisa que a simples soma das partes e tidos como agregadores de elementos considerados, por natureza ou convenção, como isoformas”.

representativos para um grupo, sociedade ou instituição. Essas políticas materializadas em leis e normativas trazem em si critérios de seleção, que tem sua pertinência relativizada pelo grau de abrangência tempo/espacial ao qual se referem, ou seja, quanto maior o espaço de cobertura dessas normativas e o seu tempo de vigência, menor será sua eficácia.

No que concerne a política de gestão e de salvaguarda de uma instituição com as dimensões da Igreja Católica, a eficácia dessas normativas acaba por depender mais da interpretação que se faz delas do que da rigidez de seus critérios. Assim, as lacunas deixadas na redação dos textos normativos, permitem que uma mesma tipologia de acervo seja preservada por uns e descartada por outros.

A gestão do conjunto arquivístico hoje preservado nos diferentes campos de atuação da Igreja Católica é mantida por uma série de normativas reunidas no Código de Direito Canônico (*Codex Iuris Canonici*) de 1983 que constituem, junto a outros documentos relevantes, a política do Estado do Vaticano para a salvaguarda de seu patrimônio documental. No entanto, a preservação dos acervos auto-referenciais ainda depende de iniciativas individuais ou de políticas isoladas de paróquias, congregações ou dioceses.

Arquivar a própria vida ou patrimonializar a própria história?

Tanto as trocas epistolares, quanto as práticas de seu arquivamento se inserem em um contexto mais amplo de práticas culturais, tais como as relações institucionais e familiares. Portanto, estão sujeitas às diversas injunções sociais que são basilares para as escolhas feitas ao longo do processo de seleção e organização do que deve ser dito e arquivado no universo epistolar. Se a escrita epistolar caracteriza-se como uma escrita de si, no sentido de incorporar o discurso e a imagem que o remetente transmite de si para outro⁵, o processo de guarda e sistematização do conjunto de cartas também o faz, como um “arquivamento de si”. Nas palavras de Artières (1998, p. 11), “arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor a imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência”. Artières também entende que esse “arquivar a própria vida” é consequência de uma série de injunções sociais que condicionam indivíduos ou grupos a registrar sua vida, seja por meio de documentos, escrituras, contratos, ou ainda por meio de escritos autobiográficos e “lugares de memória”⁶. Assim, os atos de guardar, selecionar, ordenar e classificar, que a princípio parecem um procedimento objetivo, mostram-se como movimentos subjetivos, uma vez que atribuem sentidos e hierarquizam significados. Segundo Artières (*Ibidem*), no processo de arquivamento do eu “não só escolhemos alguns acontecimentos, como os ordenamos numa narrativa; a escolha e a classificação dos acontecimentos determinam o sentido que desejamos dar às nossas vidas”.

O conjunto de escolhas que permeia o processo de arquivamento e descarte do legado material de uma vida, nunca é totalmente individual, uma vez que os sentidos atribuídos a determinados bens em detrimento de outros, constitui uma busca por reconhecimento, ou seja, uma busca por fazer parte de uma memória compartilhada.

⁵ A escrita de si é tida aqui no sentido trabalhado por Foucault (1992, p. 150)

⁶ “Os lugares de memória nascem e vivem do sentido que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, manter aniversários, organizar celebrações [...]” (In. NORA, Pierre. *Entre Memória e História. A problemática dos lugares*. Projeto História. PUC/SP, n. 10, 1993, p. 7-28.

Assim, as diferentes formas como se organizam os arquivos pessoais, podem ser compreendidas como narrativas memoriais, ou metamemoriais, ao passo que trazem em si uma hierarquia de valores atribuídos ao legado memorial de uma vida, valores socialmente construídos e que reivindicam uma filiação com o passado e com a coletividade a qual pertencem. Segundo Joel Candau (2011, p. 23)

A metamemória, que é, por um lado, a representação que cada indivíduo faz de sua própria memória, o conhecimento que tem dela e, de outro, o que diz dela, dimensões que remetem ao modo de afiliação de um indivíduo a seu passado [...] A metamemória é, portanto, uma memória reivindicada, ostensiva.

Dessa forma, o estudo de um acervo “auto-referencial” precisa, necessariamente, estar atento as diferentes injunções sociais que, de forma mais ou menos incisiva, influenciaram a sua constituição. Alguns desses elementos podem ser observados no processo de arquivamento e patrimonialização do acervo epistolar de Dom Joaquim Ferreira de Mello.

O epistolário de Dom Joaquim Ferreira de Mello e sua patrimonialização

Este epistolário, hoje preservado no Seminário São Francisco de Paula na cidade de Pelotas, constitui um acervo auto-referencial de suma importância para a história da Arquidiocese de Pelotas e de seus membros, bem como para os estudos referentes à prática epistolar, visto as características do acervo e o grande número de cartas arquivadas. Para melhor compreender o acervo e o seu contexto de constituição e preservação, faz-se necessário conhecer aquele que o produziu, e assim, buscar elementos que justifiquem o fato de seus escritos terem sido preservados ao passo que outros tiveram como fim, o descarte.

O pouco que se sabe da vida de Dom Joaquim Ferreira de Mello provém de duas obras da historiografia local⁷, bem como do conteúdo de suas cartas e escritos pastorais. Foi em 1873, na cidade do Crato, Ceará, que ele nasceu e foi no sítio da própria família que teve o primeiro contato com as letras. Seu preceptor, o senhor Manoel de Souza Rolim, teria sido o responsável por iniciá-lo na leitura dos clássicos e do latim. Aos 17 anos matriculou-se no seminário menor da cidade do Crato, transferindo-se em 1892 para o seminário de Olinda onde concluiu os estudos para o exercício do sacerdócio.

Em 1898 foi ordenado padre e regressou ao ceará onde assumiu uma paróquia no sertão nordestino. Por 7 anos trabalhou como pároco, até que em 1905 deixou a paróquia e agregou-se ao corpo docente do Colégio da Serra do Estevão, dirigido por monges beneditinos. O desacordo dos monges em relação à reforma do ensino empreendida por Rivadávia Correa, fez com que a congregação deixasse a escola e com eles o padre Joaquim. Em retorno a cidade do Crato, o professor e padre Joaquim fundou junto a dois amigos, também padres, o Colégio São José que funcionou de 1909 a 1913. Com o fechamento da escola, padre Joaquim mudou-se para Fortaleza e em 1915 foi nomeado

⁷ As mencionadas são: MENDES, Fábio Ranieri da Silva. Dom Joaquim Ferreira de Melo 2º Bispo de Pelotas e a fundação do Seminário São Francisco de Paula: uma introdução. Pelotas: EDUCAT, 2006. e SOUZA, Francisco Silvano de. Dom Joaquim Ferreira de Melo 2º Bispo de Pelotas. Caxias: Imprimi potest, 1964.

Vigário Geral da Arquidiocese de Fortaleza, datam deste período as primeiras cartas do acervo estudado.

Padre Joaquim trabalhou como vigário Geral por 6 anos até que, em março de 1921, foi nomeado Bispo da diocese de Pelotas. Naquele tempo, a jovem diocese de Pelotas, hoje Arquidiocese Metropolitana, possuía uma configuração geográfica maior do que a atual, uma vez que o Rio Grande do Sul tinha seu território dividido em três dioceses, a saber: Santa Maria, Pelotas e Uruguaiana, sufragâneas à Arquidiocese de Porto Alegre. Assim, a igreja particular confiada a Dom Joaquim compreendia uma área pastoral hoje correspondente à atual Arquidiocese de Pelotas, e as suas dioceses sufragâneas, Bagé e Rio Grande.

Na bagagem do novo Bispo havia, dentre outros pertences, um conjunto de livros onde estavam arquivadas cópias das cartas escritas por ele até então. Essa prática se manteve até a sua morte em 1940, quando o número de livros excedia uma dezena. O epistolário aqui mencionado compreende aproximadamente 7 mil cópias de cartas escritas e arquivadas entre os anos de 1915 e 1940.⁸ O acervo teve sua primeira organização por iniciativa do próprio escrevente, que fazia cópias de suas correspondências com o uso de carbono em papel transparente. Em seguida, encadernava-as em grandes livros com índices organizados em ordem alfabética pelo nome do destinatário. As marcações nas margens indicam que esse acervo sofreu mais de uma intervenção com o intuito de organização e arquivamento.

Depois da morte de Dom Joaquim todos os seus pertences permaneceram sob a custódia do Seminário São Francisco de Paula, que foi planejado e erigido durante seu bispado. O acervo ocupou diversos espaços na instituição até que em 1989 por ocasião da comemoração dos 50 anos de fundação do Seminário, foi criado um pequeno museu onde foram expostos alguns dos pertences de Dom Joaquim que sobreviveram ao tempo a as diversas mudanças na administração do Seminário, dentre esses pertences estavam 14 livros repletos de correspondências cuidadosamente arquivadas por seu autor. O termo de abertura do museu traz o seguinte texto:

Este livro serve para registro das visitas à sala-museu Dom Joaquim Ferreira de Mello, inaugurado por ocasião do Jubileu de ouro do Seminário de São Francisco de Paula. É uma memória e homenagem ao fundador desta casa, que não mediu esforços para realizar esta obra que completa hoje seus 50 anos de fundação. (Termo de Abertura da Sala-Museu Dom Joaquim Ferreira de Mello, 1989)

O conjunto de cartas escritas e arquivadas por Dom Joaquim jamais compôs o arquivo histórico da Arquidiocese de Pelotas, tampouco, foi arquivado como documento de relevância para a instituição. A preservação deste acervo deve-se, fundamentalmente, por ter sido Dom Joaquim, o fundador da instituição que por ventura foi a herdeira de seus bens e viu em sua preservação uma forma de memória e homenagem.

O Seminário São Francisco de Paula foi inaugurado em 1939, um ano antes da morte de Dom Joaquim. O seminário era um projeto antigo do então bispo de Pelotas e foi

⁸ De acordo com a biografia de Dom Joaquim, publicada em 1964 o acervo deveria compor-se de aproximadamente 11 mil cartas. No entanto, o número de cartas hoje arquivadas não ultrapassa 7 mil.

assunto constante em sua correspondência.⁹ Nela, Dom Joaquim argumentava que a formação do clero deveria se dar dentro da realidade onde este exerceria sua missão pastoral, além de ser indispensável à construção de uma instituição que acolhesse as vocações locais. As cartas de Dom Joaquim trazem, passo a passo, as preocupações do bispo em relação à formação dos seminaristas, bem como o processo administrativo de planejamento e fundação do seminário. Da mesma forma, as cartas são uma fonte relevante para compreender a relação entre a educação religiosa e laica na Diocese de Pelotas nas primeiras décadas do século XX.

Em 1921, quando Dom Joaquim assumiu a Diocese de Pelotas havia na cidade, segundo Mendes (2006, p.73) “[...] 9 escolas paroquiais para gente do povo[...]4 colégios para meninos, 5 para meninas de famílias abastadas ou remediadas, um liceu de artes e ofícios para meninos pobres.”. Assim, a administração dessas escolas, bem como a relação entre a diocese e as ordens religiosas responsáveis por essas instituições, também passaram a compor os assuntos tratados nas cartas.

Nesse sentido, o conjunto de cartas escritas e arquivadas por Dom Joaquim, por mais de 20 anos de vida religiosa, traz uma importante contribuição para os estudos referentes a história das instituições de ensino, bem como para a relação da Igreja Católica com as questões relacionadas à educação. Assim, pensar os processos de patrimonialização desses acervos e as políticas de salvaguarda e descarte, dele resultantes, possibilita uma maior compreensão acerca da relação existente entre os diferentes processos de patrimonialização de documentos e o seu uso como fonte de pesquisa histórica.

Referências

- ARTIÉRES, Philippe. Arquivar a própria vida. In. Revista Estudos Históricos, vol.11, n. 21, 1998.p.9-34
- CANDAU, Joel. Bases antropológicas e expressões mundanas da busca patrimonial: memória, tradição e identidade. In. Memória em Rede, Pelotas, v.1, n.1, jan/jul 2009.
- _____. Memória e Identidade. São Paulo: Contexto, 2011.
- CHARTIER, Roger. A História Cultural. Entre Práticas e Representações. Lisboa. Difel/Bertrand Brasil, 1990.
- FERREIRA, Maria Leticia Mazzucchi. Busca Patrimonial e Políticas Públicas de Patrimônio Imaterial: Um estudo de caso sobre São Lourenço do Sul (RS). In. Patrimônio cultural no Brasil e na Argentina: estudos de caso. São Paulo: Annablume, 2011.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: O que é um autor? Lisboa: Passagens,1992.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- GOMES, Ângela de Castro. Escrita de si, Escrita da História: a título de prólogo. In: Escrita de Si, Escrita da História. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.
- LE GOFF, Jacques. História e Memória. Trad. Bernardo Leitão. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

⁹ A primeira menção ao seminário em cartas de Dom Joaquim acontece em uma carta enviada ao Núncio Apostólico em 1923, onde Dom Joaquim falava da falta de clero e da necessidade de se fundar um seminário na cidade de Pelotas para suprir essa carência. (MENDES, 2006,p.93)

MENDES, Fábio Ranieri da Silva. Dom Joaquim Ferreira de Melo 2º Bispo de Pelotas e a fundação do Seminário São Francisco de Paula: uma introdução. Pelotas: EDUCAT, 2006.

NORA, Pierre. Entre Memória e História. A problemática dos lugares. In. Projeto História. PUC/SP, n. 10, 1993, p. 7-28.

SOUZA, Francisco Silvano de. Dom Joaquim Ferreira de Melo 2º Bispo de Pelotas. Caxias: Imprimi potest, 1964.

Termo de Abertura da Sala-Museu Dom Joaquim Ferreira de Mello. Seminário São Francisco Paula, Pelotas, 1989.

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DO HISTORIADOR NA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Alessandro Carvalho Bica
Universidade Federal do Pampa
alessandro.bica@unipampa.edu.br

Berenice Corsetti
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
bcorsetti@unisinis.br

Resumo

Este artigo faz parte do projeto de doutorado “A Instrução Pública Primária em Bagé na segunda década do século XX no município de Bagé” desenvolvido junto ao PPGE da UNISINOS com orientação da Prof^a Dr^a Berenice Corsetti e tem como objetivo evidenciar as especificidades, dimensões e as possibilidades do trabalho do historiador. Espera-se com este trabalho, dialogar com os caminhos estabelecidos pelo historiador a encontrar sua temática de pesquisa e suas escolhas teóricas. Neste sentido, compreendemos que a relação do historiador da Educação com suas fontes seja o encontro de duas historicidades: a sua própria e da documentação que utiliza, Neves (1985). Sendo assim, compreendemos que a visão precisa do pesquisador produz vários sentidos sobre as fontes do tempo passado, logo, este trabalho tem como premissa teórica evidenciar os caminhos metodológicos do ofício do historiador da História da Educação.

Palavras-chave: história da educação, ofício de historiador, formação do pesquisador.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo central desenvolver uma reflexão teórica sobre as especificidades, dimensões e possibilidades do trabalho do historiador na área de História da Educação, bem como, dialogar com os caminhos estabelecidos que levaram o historiador a encontrar sua temática de pesquisa e suas escolhas teóricas.

A partir da compreensão e ancorado na idéia de que os estudos em História da Educação surgem da necessidade de uma renovação teórico-metodológica, temos por base que estes trabalhos pretendam dar voz aos esquecidos, aos atores envolvidos nos processos educativos, ao cotidiano escolar, aos aspectos da cultura escolar, bem como enfatizar uma visão mais profunda dos espaços sociais, materiais, culturais e políticos que constituíram a história da educação da cidade de Bagé.

Sobre a articulação do ensino e da pesquisa e também da relevância dos estudos na temática de história da educação, Saviani (2004, p. 26-27), comenta:

Penso que, considerando o nível que atingimos de desenvolvimento das pesquisas em história da educação, estamos em condição de nos colocar as questões específicas relativas a uma mais forte articulação entre o ensino e a pesquisa em nossa área. Para isso, faz-se necessário atuar mais firmemente

É possível identificar que estas novas pesquisas que envolvem a história da educação, abrangem estudos mais localizados e regionalizados, permitindo leituras mais singulares, que levam os pesquisadores a inserções mais profundas em seus recortes temporais, priorizando as questões de pesquisa e um contato mais próximo com suas fontes.

Contudo, há também que se ter um cuidado com estes novos olhares, com estas novas categorias e com estes novos objetos de estudo e investigação. O historiador da educação que se proponha a trabalhar com estudos mais focalizados em história e em educação, deve ter um rigor metodológico muito firme para que os objetos em estudo possam ser revelados e revividos sobre uma perspectiva historiográfica privilegiada da história e não sejam apenas inquéritos laudatórios, narrativas de fatos e acontecimentos históricos.

Sobre as preocupações teóricas e metodológicas realizadas pelos historiadores, Tambara (2000, p. 84), faz o seguinte alerta:

O que me parece fundamental é estar atento à existência de uma preocupação constante no sentido de evitar-se uma atomização do real, a perda de referência da totalidade, e a imersão em temas inócuos e politicamente desmobilizantes. [...] Estes objetos de pesquisa precisam, necessariamente, ser submetidos a análises que os insiram em investigações de séries de longo curso. [...] Entretanto, não é questão de produzir História da Educação como um amontoado de fatos. Mas, há necessidade de resgatar a base empírica de nossas investigações.

Portanto, nosso passo inicial, foi realizar um levantamento de fontes existentes nos acervos de jornais da cidade de Bagé, na iminência de construir um arcabouço de dados empíricos sobre a história da educação da cidade. Nesta perspectiva metodológica, primeiramente, delimitamos que a primeira fase da pesquisa fosse a coleta de dados nos jornais **União Liberal** e **O Dever** entre os anos de 1886-1928.

Após estes levantamentos preliminares, mapeamentos e decodificação dos dados, foram realizados alguns estudos mais particulares sobre as primeiras instituições escolares da cidade de Bagé, encontradas nestes jornais. Neste sentido, o segundo momento da pesquisa foi historicizar as particularidades destas instituições escolares.

Entende-se que os estudos e pesquisas focalizados na imprensa periódica revelam uma rede de tencionamentos políticos e ideológicos que sustentam ou criticam os discursos pedagógicos entre o final do Império e o início da Primeira República Brasileira. Os jornais sempre foram usados para descrever ações, opiniões e mudanças pretendidas pelos dirigentes do Estado e/ou pelas instituições escolares possuindo uma importância como meio de divulgação de suas práticas. Sobre a importância dos jornais como fonte de pesquisa Gonçalves Neto (2002, p. 201), afirma:

É principalmente através da imprensa que se divulgam e se consolidam as principais representações sociais. E por uma razão muito simples: diferentemente da tradição oral, a palavra escrita pode ser resgatada no futuro e utilizada como documento na construção de interpretações históricas. Não nos esqueçamos de

que a imprensa desse período é majoritariamente dependente do texto impresso, estando outras formas de comunicação, como o telefone e o cinema, ainda em seus primórdios.

Compreende-se, então, que nos jornais houvesse a defesa de discursos políticos, de tendências pedagógicas, das características educacionais, da presença de instituições escolares e de práticas escolares. Nesse viés, as notícias encontradas nos jornais União Liberal e O Dever foram percebidas como um “*retrato em preto e branco*”¹ da realidade educacional bageense, capazes de desvelar um espaço do passado e do tempo, que não fora descrito nas pesquisas sobre a história da educação.

As fontes documentais pesquisadas revelaram que o advento da República e o limiar do século XX trouxeram algumas alterações à ordem cotidiana das cidades em relação aos seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, como também no que tange as questões educacionais, como adverte Saviani (2003):

Em suma, as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das idéias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política. É, pois, a idéia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos.

Assim sendo, entendemos que os relatos sobre as características educacionais municipais, encontrados nos jornais da cidade de Bagé, desvelam as preocupações da municipalidade na disseminação e a universalização da escolarização e que também os assuntos desta ordem fossem amplamente debatidos, defendidos e/ou questionados. Compreende-se, então, que havia todo um conjunto de interesses sociais em ampliar os espaços educativos para arregimentar um número cada vez maior de letrados nas primeiras décadas do início do século XX, na cidade de Bagé.

O objetivo deste artigo não é historicizar a presença das primeiras instituições² escolares na cidade de Bagé, mas possibilitar aos leitores deste trabalho a compreensão do caminho e da trajetória do pesquisador e sua aproximação com a sua temática de pesquisa. De certo, o processo desencadeado pelo trabalho do historiador da educação, é também a *construção do seu próprio espaço histórico*, como afirma Chaunu (1989), este se revela, na procura das suas fontes, no seu fazer empírico e nas suas escolhas metodológicas.

Portanto, a aproximação com a temática da pesquisa se inseriu a partir de um achado empírico, de uma descoberta incerta e por uma dúvida teórica. Após as primeiras incursões realizadas nos jornais e o mapeamento das fontes escritas, fez-se necessário compreender as dimensões políticas da situação educacional da cidade de Bagé, na Primeira República Riograndense.

¹ A expressão *retrato em preto e branco* para as referências em pesquisas realizadas em jornais foi usada por FARIA FILHO, Luciano Mendes no artigo “O jornal e outras fontes para a história da educação mineira no século XIX” (2005).

² O termo Instituição Escolar neste sentido deve ser compreendido como um espaço objetivo, material, concreto e real, a partir da compreensão de que estes elementos constituem a sua materialidade. Ainda sobre este assunto, ver WERLE, (2001), GATTI JR, (2002), AMARAL (2003) e NASCIMENTO et al. (2007).

Para tanto, começamos uma nova busca por acervos documentais, estas fontes poderiam revelar outros olhares para o historiador. Recorremos aos acervos preservados no Arquivo Público Municipal e nesta nova busca, um importante documento “*saltou*” em nossas mãos. Este evento lembrou-me da escrita de Saviani (2004, p. 05), quando afirma: “*as fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado*”.

Este achado empírico, isto é, este novo documento - ***Regulamento das Escolas Municipais de 1925*** -, esquecido pelo tempo, entre tantos documentos do Arquivo Público Municipal, foi o ponto de partida para uma nova operação historiográfica pretendida pelo historiador, ou seja, compreender as dimensões educacionais, ocorridas na Primeira República Riograndense na cidade de Bagé.

A partir de então, ocorreu o que chamamos da “*conversa entre pares*”³, assim sendo, anunciou-se o objetivo da pesquisa: Compreender as mudanças/permanências educacionais da educação pública primária, no transcorrer da Primeira República Riograndense, promovidas pela Intendência no município de Bagé, bem como, entender a dimensão educacional e pedagógica destas ações particularizadas na segunda década do século XX.

As apreensões e ilações historiográficas apresentadas e distribuídas no corpo deste artigo propõem uma leitura inicial promovida pela vontade de dialogar com as várias fontes usadas para a construção de um arcabouço de idéias que procuram desvelar o passado percorrido pela História da Educação da cidade de Bagé.

No entanto, ao manusearmos estas fontes, procurou-se compreender porque foram produzidas, quais às intenções de sua produção e quais os sentidos de quem as produziu. Para tanto, na análise destes documentos escritos buscou-se revelar e compreender o que não foi dito, bem como desvelar o passado congelado de suas linhas na construção de uma narrativa histórica de seu tempo.

Nessa medida, este é um dos papéis dos historiadores, como acrescenta Pesavento (2004: 59): “o historiador explica, [...], imprimindo sentidos ao seu discurso. Na busca de construir uma forma de conhecimento sobre o passado, o historiador dá a ler este passado, decifrando-o e dotando-o de uma inteligibilidade.”

O olhar acurado para os documentos pesquisados - Relatórios, Regulamentos, Jornais, etc... - nos possibilita a descoberta do passado silencioso das fontes, neste ínterim, é preciso que o pesquisador busque um novo olhar, paciente e radical sobre estes documentos e fontes historiográficas.

Sobre o trabalho com as fontes em História da Educação e as suas interfaces com o trabalho historiográfico do historiador, Lopes & Galvão (2001, p. 92 - 93), fazem a seguinte asserção:

O trabalho com as fontes exige, antes de tudo, paciência. [...] O cruzamento e confronto das fontes poderá também ajudar no controle da subjetividade do pesquisador. É uma operação indispensável. Há uma expressão antiga que diz bastante bem do incansável trabalho que se há de ter com o entretecer do

³ Esta expressão pode ser conceituada, a partir dos estudos de De Decca (2000), quando afirma, que os diálogos entre o historiador e a sua fonte, são os momentos fundamentais da pesquisa historiográfica.

problema, com as questões formuladas e a ida às fontes: **“da bigorna à forja, da forja à bigorna”**. (grifos do autor)

As mesmas autoras revelam que o tratamento dados as fontes pelos pesquisadores que trabalham com história da educação deva passar por uma **“Revolução Documental”**, pois *documento em si não é História, não faz História. [...] É preciso antes de mais nada que o pesquisador invente um método que melhor funcione para explorar cada documento e, ao mesmo tempo, o conjunto de documentos.*

Outra consideração extremamente relevante sobre a chamada **“Revolução Documental”** é tomada de Corsetti (2006, p.36):

Apesar dessa “revolução documental”, os pesquisadores têm insistido na necessidade de, mesmo para aqueles que abordam novos temas e que utilizam fontes não-tradicionais, de recorrerem aos arquivos. Mas em vez de fetichizarem os documentos, acreditando que eles possam falar toda a verdade, os historiadores da educação têm se esforçado para problematizar essas fontes. O trabalho a ser realizado exige que se persigam o sujeito da produção dessas fontes, as injunções na produção e as intervenções, isto é, as modificações sofridas e o destino e destinatário desse material. Não podemos deixar de considerar a importância de problematizar o tema à luz da literatura que lhe é pertinente, propor questões, buscar as fontes, rever a literatura, checar as questões e reformulá-las se for o caso, voltar às fontes até que esgotem o problema e as fontes. Reafirmamos que são as questões que se fazem a cada um e ao conjunto do material e a relação que se estabelece entre elas e as respostas obtidas que criam a possibilidade de se “fazer história”. Assim, o trabalho com as fontes na análise documental, que exige cuidado, atenção, intuição, criatividade, não prescinde de uma relação anterior com a teoria e com a metodologia da história.

A partir destas compreensões, esse trabalho visa contribuir para o alargamento de fontes e das pesquisas em História da Educação, visto que os estudos desta temática possuem relevância histórica, facilitando sem dúvida, a compreensão de que, através do conhecimento desse **cosmos** educacional, faz-se possível refletir sobre a história e, também, sobre a história da pedagogia e/ou educação.

Logo, entende-se que o pesquisador/historiador deva definir o seu próprio método analítico ancorado por uma estrutura teórica coerente, em relação as suas fontes. Portanto, deve-se perceber que as pesquisas em história da educação não são apenas relatos ou narrativas do tempo escolar, mas sim premissas teóricas apresentadas como resultados da própria pesquisa histórica.

Na construção desta proposta de investigação de doutorado, entendemos que também as pesquisas no campo da história da educação devem possuir imbricações teórico-metodológicas na formação dos pesquisadores da área da história da educação, como salienta Tambara (2000, p. 81):

o historiador é um ser no mundo com compromissos que historicamente lhe são inerentes. E esta vinculação com a realidade que o faz mergulhar no passado para a melhor compreender o presente. Esta vinculação não deve ser algo perfunctório, mas sim o amálgama essencial que conduz a escolha da teoria e da opção metodológica. Está inserida aqui a idéia de que em cada investigação existe um

projeto de transformação para a sociedade. A pesquisa deve responder a algo, e este algo deve ser socialmente construído. Aqui aparece novamente o compromisso social do pesquisador e os valores que lhe são constitutivos.

Portanto, este trabalho tem como propósito estabelecer diálogos historiográficos entre os discursos oficiais e as intenções educacionais presentes na construção de um fazer pedagógico singular, a partir da segunda década do século XX, no município de Bagé/RS.

Na construção deste texto preliminar, partimos da seguinte premissa: que, no processo de construção das narrativas em História da Educação, bem como no ato do pesquisador de mergulhar nas fontes disponíveis, estas devam ser iluminadas pelos olhos do presente numa releitura do passado e à luz dos seus problemas de pesquisa.

Sobre as proximidades do pesquisador com as suas fontes, afirma Neves (1985: 45): “o historiador [...], é capaz de formular uma problemática e de construir uma interpretação em que reconhece o encontro de duas historicidades: a sua própria e da documentação que utiliza”.

Nossas preocupações iniciais são revelar os sentidos contidos nos discursos e expostos nas várias fontes documentais que servem de suporte empírico para a produção deste trabalho, como avaliam Lopes e Galvão (2001: 95-96) em relação à escrita da História: “A escrita da história materializa o trabalho realizado, é parte da própria operação historiográfica e um dos momentos mais significativos da tarefa de interpretação”. Outra fonte documental que será trazida no corpo deste texto, como uma fonte auxiliar de pesquisa, que expõe sentidos aos registros escritos são as imagens fotográficas. Sobre o seu uso nas pesquisas em história, Borges (2003, pág. 73) faz a seguinte consideração:

devem ser vistas como documentos que informam sobre a cultura material de um determinado período histórico e de uma determinada cultura, e também como uma forma simbólica que atribui significados às representações e ao imaginário social. [...]. Todavia, sem compreender as vozes dos homens e mulheres de ontem, não podemos conhecer os sentidos que eles atribuíram às suas produções simbólicas.

Logo, compreendemos que ao usarmos a fotografia como uma fonte auxiliar à nossa escrita, estamos retratando fisicamente os documentos escritos, isto é, a fotografia passa a dar significado ao texto e imprime a ele nossas intenções e opções teóricas, ou seja, a fotografia tem, como objetivo principal, verbalizar, reproduzir, descrever o escrito sobre a ótica do pesquisador.

Ademais, nos processos de escrita sobre história da educação, os documentos-fontes são como registros particulares e particularizados que compõem um caleidoscópio único, permeados de vários matizes escritos do passado, ancorados na tênue linha da história. Logo, compreende-se que a visão acurada e precisa do pesquisador produz vários sentidos sobre estas fontes obliteradas pelo tempo passado.

As fontes documentais mapeadas e apresentadas neste trabalho estão sendo abordadas sobre o prisma da metodologia histórico-crítica, constituindo um arcabouço empírico capaz de articular as relações entre o escrito e o não-escrito, logo, analisaram-se estes documentos históricos numa perspectiva dialética.

Nesta perspectiva, implica-se dizer que uma postura interpretativa dialética deve reconhecer os fenômenos educativos sempre como resultados e/ou efeitos de seu tempo e institucionalizados pelo passado. Para Moacir Gadotti (2001, p. 38):

Enquanto instrumento de análise, enquanto método de apropriação do concreto, a dialética pode ser entendida como **crítica**, crítica dos pressupostos, crítica das ideologias e visões de mundo, crítica de dogmas e preconceitos. A tarefa da dialética é essencialmente crítica.

Portanto, ao escolhermos a metodologia histórico-crítica, como viés teórico-metodológico da pesquisa, outro ponto fundamental em nossa escrita foi à escolha da abordagem técnico-metodológica para o tratamento das fontes, logo, a opção que nos pareceu mais coerente foram os procedimentos usados pela análise documental, como uma possibilidade de desvendar novos aspectos da temática e dos problemas da pesquisa.

Assim sendo nas pesquisas realizadas nos acervos da cidade de Bagé, sob a luz e as técnicas empregadas pela análise documental possibilitaram a disposição dos documentos e/ou dos arquivos⁴ em tipos de fontes que foram agrupadas, segundo sua tipologia e características, este processo possibilitou a seguinte organização dos documentos, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 01
Primeira Etapa de Organização do Material

Tipo de Fonte	Características do Material
Fontes Primárias	Documentos publicados pela Intendência Municipal e Jornais
Fontes Secundárias	Livros, anuários, artigos e bibliografia relevantes ao tema

Fonte: Autor

Os acervos de fontes consultados até o momento podem ser identificados da seguinte forma:

Fontes Primárias

01a - Documentação oficial da Intendência Municipal de Bagé, durante o período da Primeira República, especialmente leis, decretos, relatórios, regulamentos, correspondências oficiais. Estes documentos já estão identificados e devidamente catalogados;

01b - Análise de jornais, encartes e/ou revistas, que informam e trazem riquíssimos relatos sobre o panorama educacional da cidade;

Fontes Secundárias

⁴ Na construção desta divisão, usamos como base de conceituação da análise documental e também na divisão do corpo das fontes, os textos produzidos por Ludke & André (2007), Pimentel (2001) e Rampazzo (2005).

02a - Livros, artigos e escritos de historiadores locais, que revelam as características sociais, econômicas, culturais e educacionais da cidade no período da república velha;

02b - Livros e artigos publicados por historiadores e historiadores da educação que desenvolvem estudos sobre o Estado do Rio Grande do Sul, sobre a região de fronteira e especialmente sobre a cidade de Bagé.

Na organização destes achados empíricos, se buscou averiguar o conjunto de materiais existentes de forma analítica, permitindo a compreensão de algumas das intenções educacionais da Intendência Municipal da cidade de Bagé. Esta ação metodológica proporcionou o cruzamento das fontes, a feitura de novas perguntas e busca de algumas respostas.

Este procedimento metodológico, no olhar das e para as fontes, pode ser compreendido nas palavras de Lüdke e André (2007, p. 38-39): “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” Logo, compreendemos que os documentos representam um poderoso corpus de evidências que fundamentam as afirmações e inquietações teóricas do pesquisador.

Os procedimentos de coleta, de procura e de “garimpagem” nos arquivos, estabelecem a costura desta colcha de retalhos, alinhavada pelo problema da pesquisa e pela perspectiva da análise documental.

Nesta perspectiva teórica e metodológica, alguns questionamentos foram tomados como ponto de partida para a operação historiográfica da pesquisa:

- Como o pesquisador em história da educação, deve se portar em relação aos conjuntos de fontes existentes nos arquivos?

- Quais são os limites, as fronteiras e as possibilidades/impossibilidades das fontes com que trabalhamos?

- As dinâmicas de organização das fontes nos arquivos revelam e/ou podem influenciar na escrita da história?

- Somente os documentos preservados no arquivo podem determinar o processo e o trabalho da pesquisa?

- Quais as intenções contidas nos documentos preservados pelos arquivos pesquisados?

- Como relativizar as fontes escritas e icnográficas, visto que foram produzidas pelo Estado e/ou município?

Neste sentido, é que fizemos a opção pela análise documental para o processo de escrita da história. A pesquisa documental se apresenta como uma técnica decisiva na área das ciências humanas e sociais, pois a base empírica destas pesquisas se revela pelo uso de fontes escritas. Logo, a análise documental se constitui em um importante aporte teórico-metodológico na pesquisa qualitativa, impulsionando o surgimento de novos aspectos de um tema ou de um problema de pesquisa.

Paralelamente ao processo de levantamento das fontes de pesquisa, estabeleceram-se algumas diretrizes metodológicas que determinaram o caminho a ser percorrido pelo pesquisador, isto significa afirmar, que ao mapear as fontes e construir suas problematizações, percebeu-se a existência de um número reduzido de pesquisas

historiográficas e/ou acadêmicas sobre o espaço da Campanha, no período da República Velha, e uma imensa fecundidade de materiais documentais de pesquisa.

Em relação às questões preliminares mencionadas acima, alguns procedimentos orientaram o levantamento do Estado da Arte da pesquisa junto a periódicos. O primeiro deles, foi à definição dos descritores de pesquisa, estes foram escolhidos de forma a abranger o máximo de produções científicas sobre História da Educação na Primeira República Rio-Grandense, perfazendo o escopo do trabalho do Historiador.

Sendo assim, definiram-se os seguintes descritores: História da Educação no RS; História da Educação em Bagé; Primeira República no RS; Instrução Primária no RS; Instrução Pública no RS; Instrução Primária em Bagé; Partido Republicano Riograndense; Positivismo e Educação; Castilhismo e Educação.

O segundo procedimento consistiu em delimitar e definir o período para a consulta nas bases de dados do Portal Scielo Brasil⁵ e no Portal da Capes⁶, concentrando a coleta destes dados entre os anos de 2001 a 2010. O terceiro procedimento está relacionado ao critério de escolha das obras, os periódicos escolhidos foram determinados pela sua importância e relevância científica nas áreas de Educação, História e História da Educação, como também por seus conceitos no Sistema Qualis⁷/Capes.

Para tanto, as escolhas tomaram o seguinte desenho teórico, três revistas com conceito Qualis A₁, Educação e Pesquisa da Universidade de São Paulo (USP), a Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Revista Brasileira de História da Associação Nacional de História (ANPUH), 2 (duas) revistas com conceito Qualis B₁, a Revista Brasileira de História da Educação da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e a Revista História da Educação da Associação Sul-Rio-Grande de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE).

A revista da ASPHE representa um acervo de produções científicas extremamente relevantes sobre História e História da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, sendo que sua produção está intimamente ligada a historiadores gaúchos, como, também, aos congressos que vem ocorrendo nos últimos 16 (dezesseis) anos.

Os periódicos Cadernos de História da Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Revista Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), possuem conceito Qualis A₂ e Qualis B₁, respectivamente, foram escolhidos por motivos bem específicos e particulares. No caso do primeiro, pode-se afirmar que a revista possui uma grande produção na área de Instituições Escolares, bem como uma forte inserção nas temáticas de História Regional com abrangência de estudos focalizados e localizados no período da Primeira República Brasileira. Quanto a

⁵ O Portal Scielo Brasil, é um banco de dados que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, cujo objetivo é proporcionar o amplo acesso à produção científica das mais variadas áreas do país. O acervo pode ser consultado em <http://www.scielo.br>.

⁶ O Portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior) é a base de dados que reuni todos os resumos de dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação das Universidades Brasileiras, tendo por objetivo, divulgar a produção científica nas mais variadas áreas do conhecimento. O link para acesso de resumos e teses está disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

⁷ O programa Qualis (Sistema de Avaliação e Qualificação de Publicações) da CAPES serve de indicador de qualidade e relevância científica para as revistas publicadas no Brasil.

Revista Educação, a escolha deu-se em função de estar vinculado ao programa de doutorado na mesma Universidade, como também demonstrar a pertinência e a relevância destes estudos em revistas que fazem parte do acervo e do cenário gaúcho.

Considerações Finais

Portanto, em decorrência das especificidades encontradas no processo de coleta do trabalho do historiador, verificou-se a necessidade de produzir um estudo historiográfico sobre os processos da História política e educacional do RS, bem como, sobre os processos que desencadearam a história política e educacional de Bagé, neste sentido, se torna necessário, percorrer os processos históricos e educacionais que estabeleceram a formação estrutural do município de Bagé, bem como, as relações políticas vivenciadas na região da campanha tradicionalmente ligada aos interesses econômicos de estancieiros que ocuparam importantes espaços políticos durante o período colonial, imperial e republicano da História brasileira.

Salienta-se que as análises realizadas sobre os caminhos tomados, as etapas percorridas e as escolhas teórico-metodológicas do historiador presentes no corpo deste trabalho, ainda merecem novos e aprofundados olhares para constituir um arcabouço empírico propício na compreensão de um espaço e de um tempo da História e da História da Educação no Rio Grande do Sul.

Ademais, é importante salientar que estas mudanças provocaram o conjugamento de discursos educacionais, administrativos, políticos e culturais próprios da municipalidade na segunda década da Primeira República no município de Bagé que precisam ser revisitados e reescritos sob a luz de um novo olhar, que seja capaz de ressignificar os sentidos do passado. Nas palavras de Decca (2000: p.20 - 21):

a história é uma narrativa de eventos reais, diferente da narrativa ficcional, que não deixa de ser também uma narrativa de eventos humanos. A diferença está no fato de que a narrativa historiográfica moderna sustenta-se a partir de elementos pré-textuais, empíricos, que são os documentos, submetendo-se, assim, aos critérios da prova, uma exigência própria do campo das ciências.

6 - BIBLIOGRAFIA

- CERTEAU, Michel. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- CHAUNU, Pierre. *O Filho da Morta*. In: NORA, Pierre. **Ensaio de Ego-História**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.]
- CORSETTI, Berenice. **Análise documental no contexto da metodologia qualitativa: Uma Abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos**. UNirevista - Vol. 1, nº 1: 32-46 (janeiro 2006).
- DE DECCA, Edgar Salvadori. *Narrativa e História*. IN: **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); 2004. (Coleção Memória da Educação).
- _____. **Pelas Margens: outros caminhos da história e da literatura**. Texto Integral, ed. 1, Editora UNICAMP/ Editora da UFRGS, Vol. 1, pp. 332, 2000.
- FARIA FILHO, L. M. (Org.). **Pesquisa em história da educação: perspectivas de**

análise, objetos e fontes. Belo Horizonte: HG Edições, 1999.

_____. **Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação.** Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório.** São Paulo, Cortez, 2001.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. *Imprensa, civilização e educação: Uberabinha (MG) no início do século XX.* In: **Novos temas em história da educação no Brasil. Instituições escolares e educação na imprensa.** Uberlândia: EDUFU; Campinas: Autores Associados, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história,** 10ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LOPES, Eliane Marta Teixeira & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Coleção O que você precisa saber sobre)

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2007.

NEVES, Margarida de S. **O Bordado de um tempo.** Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, nº 81, PP, 32-42, abr./jun. 1985.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção História & ... Reflexões,5)

PIMENTEL, Alessandra. **O Uso da Análise Documental: seu uso numa pesquisa historiográfica.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195, nov./ 2001.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Breves considerações sobre fontes para História da Educação.** IN: *Fontes, história e historiografia da educação.* Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); 2004. (Coleção Memória da Educação).

TAMBARA, Elomar. **Problemas Teórico-metodológicos da História da Educação.** In: *História e História da Educação.* Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000.

OS CARIMBOS COMO INDÍCIO DE CIRCULAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NAS ESCOLAS: UM ESTUDO DE CASO DA COLEÇÃO TAPETE VERDE

Chris de Azevedo Ramil
Universidade Federal de Pelotas
chrisramil@gmail.com

Resumo

O artigo trata sobre a participação dos carimbos na história da educação, discutindo-se seus registros impressos como fonte de indício de circulação de material nas escolas públicas e privadas, através do enfoque exemplificado pelos procedimentos metodológicos e análises no estudo de caso dos livros didáticos da coleção Tapete Verde, publicada no Rio Grande do Sul na década de 1970, de autoria de Nelly Cunha e Teresa Lara Palmira Fabretti e publicada pela Editora Globo. É possível perceber que através de investigação apurada nos dados fornecidos pelos carimbos, pode-se encontrar informações não localizadas através de outras fontes, ressaltando-se ainda mais a importância desses instrumentos de impressão no cotidiano escolar, ao revelarem pistas e indícios de uso e de circulação dos livros didáticos em determinado contexto.

Palavras-chave: carimbo, indício, circulação, livro didático, tapete verde.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende contribuir com o campo da história da educação a partir da análise da utilização dos carimbos como indício de circulação de material nas escolas públicas e privadas. Para o estudo de possibilidades investigativas, o enfoque aqui será dado aos registros de carimbos localizados em livros didáticos, exemplificados pelo estudo de caso da coleção didática Tapete Verde, cujos livros compõem o *corpus* de investigação da dissertação de Mestrado em Educação que vem sendo desenvolvida pela autora deste trabalho, desde o ano de 2011.

Cabe comentar que a temática com enfoque nos carimbos não tem sido especificamente explorada nos artigos publicados pelos pesquisadores da área da educação, e é de interesse registrar as considerações que são apresentadas neste artigo, pois motivam pesquisas diferenciadas, sob perspectivas não tão usuais. Este tipo de análise contribui com a identificação de dados importantes para uma investigação, desvendados a partir dos registros carimbados por esses instrumentos de impressão.

O carimbo pode ser considerado elemento de registro documental, como forma de oficializar informações indicadoras de dados relativos ao documento no qual se encontra. Choppin (2002), com suas teorias e também Chartier (1999, 2009), através da história da leitura, indicam a definição do livro didático como documento histórico, que com suas múltiplas funções, pode ser analisado sob inúmeros enfoques, de acordo com os objetivos de cada pesquisador.

Pesquisar o livro didático, através das possíveis análises que surgem a partir desse suporte, de acordo com os objetivos do pesquisador e as motivações que o levam a isso, nos remetem ao que diz Certeau, sobre a constituição dos documentos:

Em história tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. [...] Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto (CERTEAU, 2002, p.81).

Le Goff (1990, p.547-548) ressalta a importância de um documento, que pode acrescentar à determinadas pesquisas informações não tão perceptíveis:

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente.

Na perspectiva adotada por Le Goff, que trata o documento como monumento e sobre a importância de sua preservação e sua análise, o autor afirma que:

o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto, é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1990, p.545).

Os pesquisadores da área da história da educação que investigam livros didáticos podem encontrar nesses objetos rastros de informação direta ou indireta, que os valorizam ainda mais como documentos históricos.

Em uma análise deste tipo de publicação, focada na investigação sobre a distribuição e em que locais foram utilizados os seus exemplares, é relevante considerar que a circulação de um livro didático acontece no momento posterior à sua produção na editora, e é anterior à sua utilização pelos alunos e professores, nas escolas, bibliotecas e casas.

No que se refere à identificação da circulação dos livros didáticos nas escolas, trata-se de uma investigação mais complexa, principalmente com os de publicação mais antiga e que não são mais utilizados, devido à falta de acervos, de dados, cadastros e registros oficiais com este tipo de informação tanto nas escolas públicas e privadas como nos setores governamentais de administração da educação municipal e estadual.

O CARIMBO

A palavra carimbo tem origem no quimbundo (língua africana), com nome de *kirimbu*, que significa marca (LAROUSSE CULTURAL, 1988). O carimbo é um instrumento de metal, madeira ou borracha com letras, números, desenho, ou outros símbolos que serve para marcar, documentar e validar papéis, tecidos, plásticos, etc., e entre os modelos mais conhecidos estão o carimbo numerador, o carimbo datador e o sinete, entre outros.

A forma mais simples de impressão em relevo é a impressão de carimbo, que é utilizada desde a antiguidade, com relatos que remontam a mais de 3.000 a.C., quando na Mesopotâmia se utilizava gravuras escavadas em rolos de pedra. É um instrumento muito utilizado há milhares de anos pelos japoneses. Estes, se aproveitaram dessa técnica para a escrita, com o objetivo de reproduzir com mais facilidade os complicados desenhos que compõem o alfabeto japonês. É interessante registrar também seus antecedentes pela utilização no período medieval pelos reis, através de seus anéis que continham formas gravadas e eram pressionados contra a cera, lacre ou tinta, para marcar a autenticidade da mensagem ou do documento.

O carimbo é considerado o instrumento mais antigo para escritório. Os carimbos de madeira e de borracha resistiram ao tempo e ainda são utilizados, há mais de 100 anos. Ultimamente os carimbos de madeira têm sido parcialmente substituídos pelos carimbos de plástico auto-entintados que possuem almofada embutida, dispensando então aquela que vinha avulsa, em um recipiente, para utilização e recarga de tinta.

Diversos formatos, materiais, tamanhos e cores já passaram pela história e evolução do carimbo até hoje. Além de sua própria trajetória, os carimbos também identificam histórias fora das páginas em que são encontrados, pois seus dados impressos, indicam propriedade, tempo, quantidade, registro, uso e circulação.

Muitos dos antigos carimbos escolares, assim como os porta-carimbos e as almofadas não são mais utilizados, por serem descartados ou renovados por outros modelos mais recentes, e são de difícil localização e manutenção, por não terem mais utilidade. Pela sua participação no contexto educacional, podem ser considerados instrumentos que integram a cultura escolar, através de suas funções de repetição e validação de tarefas pedagógicas e de registros documentais.

Os registros de carimbos escolares ainda podem ser encontrados nos livros didáticos, entre outros documentos, por exemplo. No material de publicação mais antiga pode-se ver as características de impressão e de gravação oriundas dos carimbos utilizados nas escolas. E muitos destes instrumentos, ao serem aplicados neste tipo de publicação didática, eram utilizados para registrar propriedade, datas e numeração, dependendo de onde estaria localizado e qual a sua utilidade.

Com a análise destas interferências impressas nas páginas pelos carimbos, é possível que elas forneçam indícios da circulação dos livros didáticos, tendo como referência o paradigma indiciário de Ginzburg (2007). Os carimbos podem indicar por quais escolas os livros circularam, ou quem era o proprietário do material, registrando nomes, datas e números, que identificam tempo e local dos registros em determinada instituição, possibilitando-se o direcionamento da investigação em direção à revelação de novos dados ou ainda encaminhar os dados obtidos para novas etapas de pesquisa.

Cellard (2008, p.295) afirma que através da análise dos documentos é possível compreender o “processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias”, e isso dá aos carimbos um caráter de maior importância, que devemos valorizar nas pesquisas, pela sua participação e influência nos fatores citados pelo autor, seja pela constituição deles ou como vestígio para sua compreensão.

Cassiano (2004, p.34) defende que os estudos sobre circulação de livros podem revelar mais dados de análise:

Estudar as relações concretizadas no processo de circulação do livro didático nos possibilita o desvelamento das relações organizacionais e interpessoais entre indústria editorial, políticas públicas e instituição escolar, que deixam marcas no uso deste produto.

Refletindo sobre as afirmações de Cassiano (2004, p.34), é possível considerar que os registros dos carimbos podem inclusive contribuir com investigações que vão além do reconhecimento de dados específicos sobre a circulação do livro didático.

Pelas considerações abordadas até então, é relevante o estudo sobre aplicação de carimbos através do estudo de caso da coleção de livros didáticos Tapete Verde, de autoria das professoras primárias Nelly Cunha e Teresa Iara Palmini Fabretti, ambas gaúchas de Porto Alegre/RS. A coleção apresenta livros destinados a alunos da 1ª a 4ª série do primeiro grau e constam de volumes separados com Livro Integrado, Caderno de Atividades e Manual do Professor.

A publicação da referida coleção didática se deu pela Editora Globo, em Porto Alegre/RS, há quase 40 anos, com a primeira edição registrada em 1976. Ainda não se sabe ao certo quantas edições de cada volume foram publicadas. A data mais recente já localizada em um exemplar foi 1982, referente à sua 6ª edição.

Pela antiguidade dos livros, os dados de registros oficiais (nas Secretarias de Educação e nas escolas) sobre a circulação e uso desse material no estado do Rio Grande do Sul têm sido muito difíceis de serem localizados, seja pela não realização de cadastros deste tipo de informação naquela época, como pelo descarte ou pela dispersão de fontes documentais que pudessem contribuir, caso existissem.

No entanto, alguns exemplares dos livros apresentam indícios de circulação através dos dados impressos nos carimbos encontrados em suas páginas. Ainda não há um grande número de exemplares localizados para que se faça uma análise mais abrangente sobre a circulação, mas por enquanto a prática de investigação vem sendo desenvolvida com o que se encontra disponível atualmente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na busca de dados que possam auxiliar a desvendar a circulação dos livros didáticos nas escolas, pode-se optar por um modelo epistemológico baseado no paradigma indiciário, definido nas teorias de Ginzburg (2007) que remontam às origens da humanidade. O paradigma indiciário consiste em interpretar "sinais", "pistas" e "indícios", em busca de saberes indiciários que produzem novos conhecimentos. Freud também indicava a proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores (GINZBURG, 2007, p.149).

Para Ginzburg (2007), se "a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-la" (p.177). Além disso, no que se refere ao paradigma indiciário, "o que caracteriza esse saber é a capacidade, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, de remontar a realidade complexa não experimentável diretamente" (p.152), através de "uma atitude orientada para a análise de casos individuais, reconstruíveis somente através de pistas, sintomas, indícios" (p.154).

No desenvolvimento de uma pesquisa, com a análise e coleta de dados a partir de fontes documentais, é preciso "[...] tirar dos documentos tudo o que eles contém e em não

lhes acrescentar nada do que eles não contém” (LE GOFF, 1996, p.527). Nesse sentido, Ginzburg (2007, p.47) afirma que:

O paradigma indiciário consiste em realizar um trabalho de investigação minuciosa, buscando pistas, indícios, detalhes quase imperceptíveis, mas que podem contribuir de maneira fundamental para a compreensão de eventos e fenômenos investigativos. Assim como o caçador busca rastros, pegadas, pulsações, o historiador precisa estar atento aos detalhes, às lacunas, às minúcias das fontes históricas pesquisadas.

O livro didático, como fonte documental histórica, pode ter detalhes que passam despercebidos ou mesmo sejam negligenciáveis, mas que se tornam possíveis elementos de informações úteis para as investigações propostas, que não se encontram em outros tipos de documentos, adquirindo então o caráter de "pistas" e "indícios" de algo que se procura. Tais detalhes são registrados nas suas páginas, sob a forma de marginais, de interferências manuais, seja por assinaturas, rabiscos, escritos, pinturas, marcações, anotações feitas manualmente à caneta ou lápis com nomes, números, propriedade, instituição, endereço, datas, e também através de carimbos que também trazem estas informações ou apresentam campos para preenchimento de dados complementares, entre outros.

Chartier (1999, 2009) defende que os livros se constituem para além do texto e revelam informações tão importantes quanto o conhecimento do que está escrito, através de características que definem o seu uso, representação, apropriação, circulação e forma, carregados de sentidos.

Manuscritos ou impressos, os livros são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis. As obras, os discursos, só existem quando se tornam realidades físicas, inscritas sobre as páginas de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra, declamadas num palco de teatro (CHARTIER, 1999, p.8).

Podemos considerar então os carimbos como elementos de indício de informações e também de vestígios de apropriação dos livros, pois carregam em si dados de autoria, de propriedade, de tempo e de espaço, de quantidade e números, registros, entre outros, e assim sendo localizados nos livros didáticos, tais referências podem servir de fonte para investigação da circulação e uso desse material.

Para a investigação utilizou-se a pesquisa documental, que se apresenta como um recurso metodológico adequado para os objetivos propostos. Cellard (2008) defende que o investigador interessado em desenvolver este tipo de pesquisa, deve buscar todas as pistas possíveis que possam fornecer informações úteis ao que se pretende encontrar.

o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p.295).

Sendo assim, os carimbos localizados nos livros didáticos são registros de pistas interessantes e reveladoras, que podem ser submetidos às análises documentais para contribuir nos esclarecimentos de dados complexos de serem desvelados, pela falta de outros vestígios sobre a circulação dessas publicações.

O ESTUDO DE CASO - COLEÇÃO DIDÁTICA TAPETE VERDE

O *corpus* da pesquisa documental deste estudo é formado por 15 exemplares da coleção de livros didáticos Tapete Verde. Entre eles, 12 estão localizados no acervo do grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares), vinculado ao PPGE/FaE/UFPel e coordenado pela profa. Dra. Eliane Peres, e outros 3 são provenientes de acervos pessoais, que foram cedidos temporariamente para a investigação. Foram analisados 12 Livros Integrados e 3 Cadernos de Atividades, que são referenciados na Tabela 1 abaixo.

Tabela 01 - Volumes/exemplares da Coleção de Livros Didáticos Tapete Verde disponíveis no Acervo do HISALES e emprestados para análise

Série	Categoria	Exemplares no acervo do HISALES				Exemplares emprestados para a investigação			
		Total	Qtde.	Edição	Ano	Total	Qtde.	Edição	Ano
1ª Série / 1º Grau	Livro Integrado	1	1	1ª	1976	-	-	-	-
	Caderno de Atividades	1	1	1ª	1976	-	-	-	-
	Manual do Professor	-	-	-	-	-	-	-	-
2ª Série / 1º Grau	Livro Integrado	6	1	1ª	1976	1	1	3ª	1979
			1	2ª	1978				
			3	3ª	1979				
			1	6ª	1982				
	Caderno de Atividades	1	1	1ª	1976	-	-	-	-
Manual do Professor	-	-	-	-	-	-	-	-	
3ª Série / 1º Grau	Livro Integrado	1	1	2ª	1978	-	-	-	-
		2	2	3ª	1979				
	Caderno de Atividades	-	-	-	-	-	-	-	-
	Manual do Professor	-	-	-	-	-	-	-	-
4ª Série / 1º Grau	Livro Integrado	-	-	-	-	1	1	1ª	1977
	Caderno de Atividades	-	-	-	-	1	1	1ª	1977
	Manual do Professor	-	-	-	-	-	-	-	-
		Total de volumes: 12				Total de volumes: 3			
		Total de volumes disponíveis para análise: 15							

Fonte: da autora

Para sistematização e coleta dos dados de todos os volumes e exemplares da pesquisa foram criadas fichas cadastrais, nas quais um dos vários campos de preenchimento é o de registro denominado "interferências nas páginas", no qual consta, entre outras observações, a identificação de todos os carimbos registrados, que tipo de informação eles contêm e em que páginas se encontram nos livros analisados. Com a visualização destes dados de registro impresso de carimbo, é possível comprovar que os indícios nos proporcionam dados diferenciais, tais como aqueles sobre onde os livros

didáticos estiveram, quando e por quem foi utilizado ou mantido em acervo.

Além disso, foram feitos registros fotográficos de todos os carimbos localizados nos exemplares, mesmo repetidos, para cadastro de análise documental, facilitando assim a criação de uma catalogação virtual, que pode servir ainda para novas pesquisas que venham a ser realizadas futuramente.

Dos 15 exemplares analisados, 8 deles contém algum tipo de carimbo nas suas páginas. Entre os registros encontrados aparecem nomes de proprietários, de programas, de escolas, de bibliotecas, de cidades e órgãos administrativos, além dos espaços para preenchimento de dados variantes a cada aplicação do carimbo, como datas e números de registros.

Na maioria dos casos, os carimbos impressos encontrados nos exemplares da coleção Tapete Verde aparecem estruturados no formato horizontal, alguns com filete delimitador através de um contorno, alguns apresentam elementos gráficos, como círculos vazados e cheios, triângulos, quadrados. Também são aplicados filetes duplos, que podem variar de espessura e os ornamentais (ex.: linhas serrilhadas), na composição de alguns casos. Há outros carimbos que apresentam formato oval, e outros que mesclam formatos e agrupam dados, separando as informações dentro de sua estrutura.

A partir dos conceitos de Niemeyer (2001), no que se refere às tipografias utilizadas nos carimbos, encontramos exemplos distintos e variados, e alguns com aplicações mescladas de diferentes estilos tipográficos no mesmo registro. As tipografias analisadas apresentam variações pelo tamanho, forma (caixas altas e baixas), espessura (negrito, normal, light), inclinação (normal, itálico), estrutura (família tipográfica), largura (condensada, expandida) e tipo de famílias (romanas - fontes serifadas, lineares - fontes sem serifa, incisivas - fontes com semiserifas, manuais - decorativas, manuscritas - imitam a cursiva comum ou formal).

Quanto às tintas de impressão utilizadas para carimbar as páginas, elas variam entre as cores preto e azul, complementando-se com anotações manuais à caneta de tinta azul.

Os carimbos encontrados aparecem gravados na guarda, na falsa folha de rosto e no seu verso, na folha de rosto e no seu verso, na página de expediente e ficha catalográfica, no verso da capa, nos envelopes para fixação de cartão de controle de empréstimo, em páginas do miolo com conteúdo (alguns nas margens das páginas sem muita interferência nos textos, e um caso impresso por cima da ilustração, na diagonal inferior direita da página), e alguns foram encontrados inclusive na lombada dos livros, na face em que são visualizadas as folhas sobrepostas.

Quanto à posição em que se encontram carimbados os dados nas páginas, variam muito, e também se encontram por vezes inclinados tanto para a esquerda como para a direita, sem uma orientação específica de manutenção de posição dentro das páginas.

Alguns registros encontrados nos exemplares analisados podem ser vistos na Figura 1.

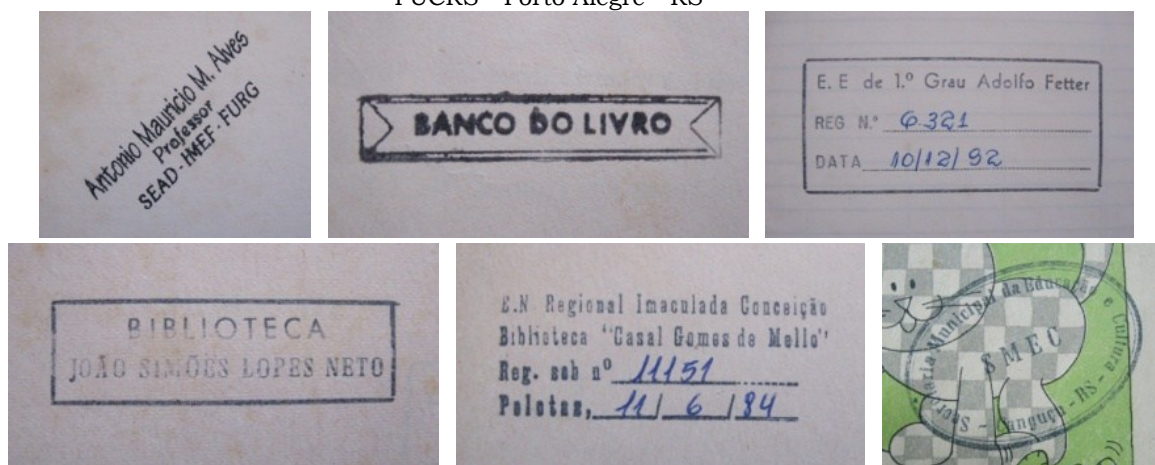


Figura 1 - Exemplos de registros de carimbos encontrados em exemplares da coleção Tapete Verde.

Fonte: da autora.

Percebe-se também que em alguns exemplares os carimbos se repetem em outras páginas, e por vezes um mesmo livro pode ter carimbos de diferentes escolas, indicando a transferência desse material para outros institutos educacionais. Foi observado também a sobreposição de impressão de um mesmo carimbo, e também sobreposição de carimbos diferentes, na tentativa de invalidar os dados anteriores. Nota-se também, que devido às características físicas do papel jornal, alguns dos carimbos apresentam aspecto borrado de impressão, pois a tinta tendia a se espalhar.

A seguir, o Quadro 1 mostra os registros encontrados nos 8 exemplares da coleção Tapete Verde, com a indicação de que tipos de carimbos aparecem e quais as informações encontradas neles, definidas em seis categorias, podendo-se perceber a recorrência e repetição de dados.

Quadro 1 - Carimbos encontrados nos exemplares da coleção Tapete Verde

Livro Série Ano	Tipos de carimbos e dados impressos					
	Proprietário	Programa	Escola	Biblioteca	Escola e Biblioteca	Órgão administrativo
Livro Integrado 2ª série 1979a	Antonio Maurício M. Alves / Professor / SEAD - IMEF - FURG	Banco do Livro	E. E. de 1º Grau Adolfo Fetter / Reg. nº 6321 / Data: 10/12/92 Instituto de Educação Assis Brasil / Reg. nº 3791 / Data: ...	Biblioteca João Simões Lopes Neto		
Livro Integrado 2ª série 1979b					E. E. Jardim de Allah / Biblioteca Lauro Ribeiro E. E. E. 1º Grau Joaquim Duval / Biblioteca Nueli C. Balister / Reg. nº 636 / Data: 23/6/83	

Livro Integrado 2ª série 1979c		Banco do Livro	Instituto de Educação Assis Brasil / Reg. nº 3805 / Data: ...			
Livro Integrado 2ª série 1979d			Escola Bernardo Taveira Júnior/DEP/Pre-feitura Municipal - 101			
Livro Integrado 2ª série 1982a						SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura - Canguçu - RS
Livro Integrado 3ª série 1978a		Banco do Livro	Escola Conselheiro Diana / Reg. nº 06 / Data: 07/03/79 - Banco do Livro			
Livro Integrado 3ª série 1979a	Antonio Mauricio M. Alves / Professor / SEAD - IMEF - FURG	Banco do Livro	Instituto de Educação Assis Brasil / Reg. nº 4098 / Data: ... E. E. de 1º Grau Adolfo Fetter / Reg. nº 6.319 / Data: 10/12/92	Biblioteca João Simões Lopes Neto		
Livro Integrado 3ª série 1979b					E. N. Regional Imaculada Conceição / Biblioteca "Casal Gomes de Mello" / Reg. sob nº 11151 / Pelotas, 11/6/84	

Obs.: As datas e números de registros foram preenchidos manualmente, à caneta, em espaços destinados a tais informações. Em alguns casos esses dados não foram apontados.

Fonte: da autora

Nem todos os carimbos possibilitam o reconhecimento imediato da localização exata dos livros supracitados, mas proporcionam indícios que podem nos levar a novos dados, que possibilitam o esclarecimento sobre a origem e também às vezes se relacionam a escolas já extintas ou que modificaram seus nomes, desde então. Através de alguns dados impressos pelos carimbos, como os nomes de instituições escolares e de cidades, é possível identificar que houve circulação dos livros da coleção didática Tapete Verde na cidade de Pelotas e nas regiões dos arredores, como na Cascata e no interior de Canguçu, tanto em escolas municipais como em escolas estaduais.

Há os casos de volumes da coleção didática Tapete Verde que não foram usados em sala de aula, e foram diretamente para o acervo das bibliotecas das escolas, para referência de consultas, tanto para os professores como para os alunos. Observa-se, por exemplo, em alguns dos livros apontados no Quadro 1, pelas datas de registros apontadas nas bibliotecas, que estas não coincidem com a data de edição dos livros, o

que poderia ser um indício de recebimento posterior desse material, que pode ter se dado por diferentes meios, ou ainda de cadastro oficial talvez tardio no setor, independente dos motivos a que levaram essa ocorrência.

Estas informações dificilmente seriam encontradas se não fossem indiciadas pelos registros dos carimbos, pois não são proporcionadas por outra forma, considerando-se que até o momento não foram localizados documentos oficiais nos órgãos governamentais responsáveis pela administração da educação estadual e municipal e nas escolas públicas e privadas, que comprovem quando e aonde foram utilizados os livros dessa coleção didática, assim como suas tiragens e quantidade de edições. Os dados que comprovam o ano e número de registro de edição e publicação da coleção Tapete Verde foram encontrados no Livro de Registros de Edições da Editora Globo, mas não existem documentos de acervo desta empresa que indiquem para onde foram vendidos os volumes da coleção analisada, tampouco datas e quantidades.

Com a realização de entrevistas com ex-alunos que tenham estudado com esses livros ou com professoras primárias que tenham utilizado eles, há a possibilidade de serem identificadas outras escolas em que foram adotados os volumes da coleção. Porém, esse procedimento de investigação tem sido o mais complexo de se concretizar, pela dificuldade de se localizar essas pessoas, seja pela idade avançada ou falecimento, ou ainda pela falta de dados que possibilitem o contato com esse grupo específico.

Diante da localização dos livros didáticos, de sua utilização como fonte documental, e análise dos carimbos neles encontrados e de sua interpretação a partir dos indícios, é importante relevar também a advertência de Certeau (2002, p.34), ao defender que:

é necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente. Com efeito, tanto uma quanto a outra se organizam em função de problemáticas impostas, por uma situação. [...] por "modelos" de interpretação ligados a uma situação presente.

A interpretação que se faz dos dados de registro de um carimbo feito há vários anos em um livro didático não é tão arriscada quanto à veracidade dos fatos, mesmo sendo lida nos dias de hoje, por se tratar de informações específicas de cadastro, registro, localização e propriedade, que permanecem inalteráveis com o passar dos anos, pois estão ali impressas e não são afetadas por questões que possam interferir no seu entendimento. Porém, além das informações que já foram diretamente reconhecidas nas páginas carimbadas, outros aspectos podem ser analisados a partir daí, de acordo com os interesses do investigador, que fará a interpretação de algo do passado cruzando com suas leituras atuais, buscando outras relações e fatos a serem desvelados, proporcionando-se assim novas possibilidades investigativas a partir de um mesmo registro herdado de um carimbo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações expostas neste artigo, devemos ressaltar a importância de um olhar mais apurado para os registros de interferência manual e de marginais encontradas nos livros didáticos e nos materiais utilizados nas escolas, no decorrer dos anos.

É necessário valorizar os atributos dos registros dos carimbos, por conterem informações que podem desvendar e revelar dados essenciais ou talvez inesperados sobre inúmeras questões de pesquisa que são desenvolvidas a partir desse tipo de publicação, utilizada no ambiente escolar, tanto em sala de aula por alunos e professores como nas bibliotecas em seu acervo para consulta, ou ainda, no caso de já estar fora do contexto educacional, mantidos em acervos particulares.

Para compreender determinada circulação de algum livro didático, a observação de um registro de carimbo entre os exemplares disponíveis desta publicação pode ser uma indicação que direcione a pesquisa para a revelação de importantes resultados. Pode-se ver isso exemplificado através dos resultados já alcançados e demonstrados na análise dos registros de carimbos encontrados nos livros didáticos da coleção Tapete Verde.

Enfim, este artigo aponta, brevemente, possíveis contribuições que o carimbo, instrumento de gravação de informações tão antigo e peculiar, utilizado ainda nos dias de hoje, pode trazer para história da educação e como pode auxiliar na investigação de pesquisas variadas, fornecendo indícios e pistas, a partir de um modelo epistemológico baseado em Ginzburg (1989, 2007) com o paradigma indiciário, considerando-se os livros didáticos como documentos históricos, por serem depositários de conhecimento para os pesquisadores da área da educação.

REFERÊNCIAS

- CASSIANO, Célia Cristina de F. **Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares**. História, São Paulo, v.23 (1-2), p.33-48, 2004.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean (org.), et all. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CERTEAU, Michael de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- _____. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. In: **História da Educação** (ASPHE - Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação). FaE/UFPEL. Pelotas: ASPHE, n.11, abril 2002. p.5-24.
- GINZBURG, Carlo. **A Micro-História e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 143-179.
- GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL**. São Paulo: Círculo do Livro, Vol. 6, 1988.
- HISTÓRIA DO CARIMBO**. Disponível em <<http://www.carimbo.blog.br/historia-carimbo>>. Acesso em março de 2012.
- HISTÓRIA DOS CARIMBOS**. Disponível em <http://www.carimbos.net/historia_dos_carimbos.php>. Acesso em março de 2012.
- LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed.Unicamp, 1990, p.535-549.

Anais do 18º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação
26 a 28 de setembro de 2012
PUCRS - Porto Alegre - RS

NIEMEYER, Lucy. **Tipografia: uma apresentação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: 2AB, 2001.

RAMIL, Chris de Azevedo. **Gravura**. Pelotas, 2000 (Apostila).

OS CICLOS DO ENSINO PRIVADO EM PELOTAS-RS: SÉCULOS XIX, XX, XXI

Helena de Araujo Neves
Universidade Federal de Pelotas
profhelenaneves@gmail.com

Resumo

Este texto tem por objetivo apresentar, de forma breve, partes do resultado de uma pesquisa de doutoramento que investigou a trajetória do ensino privado em Pelotas, município localizado ao sul do Rio Grande do Sul. Tal investigação abrange o período compreendido entre o final do século XIX e o princípio do século XXI. Para isso, utilizou como principal fonte documental propagandas impressas das escolas privadas de ensino primário e secundário, fundamental e médio, divulgadas na imprensa. O intuito do referente estudo foi o de comprovar que o ensino privado de Pelotas foi, até então, constituído por três ciclos. Os resultados indicam, ainda, a existência de três gestões do ensino privado: a laica, a confessional e a empresarial - que serão apresentadas neste artigo.

Palavras-chave: ensino privado; ensino confessional; propaganda impressa; imprensa; marketing educacional.

Considerações iniciais sobre os ciclos do Ensino Privado

Esta pesquisa faz parte de uma investigação já concluída - desenvolvida em nível de doutoramento. Utiliza como procedimento técnico a pesquisa documental - cujas principais fontes consultadas são propagandas impressas de instituições de ensino - publicadas em periódicos que circularam na cidade de Pelotas-RS. Algumas entrevistas concedidas a jornalistas e matérias sobre o ensino privado divulgadas na imprensa também foram fruto de análise. Estes dados, por sua vez, foram coletados em periódicos que fazem parte do acervo da Bibliotheca Pública Pelotense, bem como de acervo próprio de propagandas iniciado no ano de 2008 constituído, assim, ao longo da investigação.

Diante do exposto, apresenta-se aqui resultados de uma investigação maior intitulada *O ensino privado em Pelotas-RS na Propaganda Impressa: séculos XIX, XX, XXI* (NEVES, 2012). Este texto, por sua vez, tem por propósito apresentar de forma sucinta as diferentes concepções de educação que ficaram registradas na disputa que ocorreu, e ainda acontece na cidade de Pelotas, entre as escolas confessionais e os ditos empresários¹ da educação. Isso porque entende-se que o cenário da educação privada em Pelotas passa por ciclos, tendo início no final do século XIX, com a presença das

¹ Conforme Severino (2005, p.33), "ao longo da discussão do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1946 a 1961, documento registrou, de forma nítida, o compromisso que se firmou, no âmbito da política educacional, entre católicos e liberais. Esse conflito acaba levando a Igreja a posicionar-se favoravelmente a um modelo privado de gestão educacional. Um compromisso frágil do qual saíram vencidos tanto os católicos como os liberais, com a entrada em cena de um terceiro grupo de atores sociais, aqueles dos empresários da educação, grupo que se tornará hegemônico a partir da década de 1970, graças às conseqüências do Regime Militar implantado no país em 1964".

primeiras escolas confessionais que promovem o fechamento de muitas escolas privadas bem como de aulas avulsas de ensino laico. O ensino confessional tem presença marcante ao longo do século XX retraindo-se na virada do século XXI com a chegada das primeiras escolas geridas pelos empresários da educação. Esse fato, como será abordado a seguir, resultou no fechamento de tradicionais escolas confessionais, como no caso do Colégio Santa Margarida², ou na transferência aos empresários da educação, alterando a mantenedora, como o ocorrido com o Colégio Gonzaga (NEVES, 2012).

O Primeiro Ciclo (1832³-1895): o ensino privado laico e o início do ciclo da confessionalidade

A primeira consideração a ser feita sobre o primeiro ciclo é a existência de uma significativa quantidade de instituições de ensino privadas nos finais do século XIX e princípio do XX em Pelotas - 58 escolas atuantes entre femininas, masculinas e algumas mistas. Algumas dessas, como pode ser verificado, tiveram uma longa existência na cidade. Dentre elas, destaca-se o Collegio de Mme. Jeanneret (25 anos), o Collégio Alemão (44 anos)⁴ e o Collegio Perseverança (22 anos)⁵.

É importante chamar a atenção de que a organização das instituições privadas no Rio Grande do Sul, até a Proclamação da República, baseava-se fundamentalmente na figura de uma pessoa física, como mantenedora e prestadora de serviço na educação. Era, portanto, muito comum que os colégios recebessem o nome do fundador da escola. Já outras instituições eram criadas por um professor ou por um grupo de professores leigos. Nesse cenário em Pelotas, assim como no Brasil, a população recorria às aulas particulares, ou à generosidade alheia, para suprir a ausência do Estado na educação. Conforme Cardoso (2005) mesmo durante o Período Imperial brasileiro, não se observa uma disputa entre o ensino público e o privado, uma vez que a escola pública não preencheu as necessidades da população. Por isso a escola particular mantinha um espaço de atuação que era complementar e não concorrente. O nome de Pelotas como importante centro educacional da Província, conforme Reverbel (1981, p.35), vinha desde 1832, “quando foram fundados os primeiros colégios particulares de projeção que começaram a ser freqüentados por estudantes oriundos de quase todos os rincões gaúchos”. Além das escolas privadas, também se encontrou anúncios referentes a aulas avulsas, ou seja, aulas que ocorriam nos domicílios dos professores ou dos alunos e que conviveram com as instituições que iam se formando. Um fato que caracteriza a educação privada no século XIX em Pelotas é o de que os professores que ministravam aulas avulsas também eram docentes de instituições de ensino. Nas horas em que não lecionavam nas escolas, preenchiam seus horários com aulas particulares e ofereciam suas horas vagas nos anúncios.

É possível analisar que essa quantidade de iniciativas de ensino privado no século XIX proporcionou, como consequência, um amplo campo de trabalho para os professores, fato identificável nas propagandas das instituições de ensino, uma vez que davam

² Para mais informações sobre esta instituição, acessar as pesquisas de Amaral (2007) e Bica (2006).

³ Creditou-se ao ano de 1832 o princípio do primeiro ciclo, isso em função de que há dados informando que neste momento começavam a funcionar na cidade as primeiras instituições privadas.

⁴ Chama-se a atenção de que, segundo Fonseca (2007), essa instituição fechou por ocasião da Segunda Guerra Mundial. Voltando suas atividades, em 1938, com novo nome: Colégio Carlos Ritter.

⁵ Em Neves (2007), apresento as especificidades de muitas das escolas aqui citadas.

destaque especial ao corpo docente. A estrutura física das instituições foi outro aspecto bastante divulgado no primeiro ciclo. As aulas particulares e os colégios representam então, segundo Faria Filho e Vidal (2000, p.22), uma “multiplicidade de modelos de escolarização realizados nas escolas do século XIX”, em que “todos eles, com exceção dos colégios, utilizavam espaços improvisados nas casas das famílias ou dos professores e de prédios públicos ou comerciais”.

Com base no breve cenário exposto, compreende-se que a educação do primeiro ciclo é caracterizada por uma ampla oferta de ensino que apresentou algumas fragilidades com relação a um novo cenário que foi instaurado na cidade. O sistema educacional então vivido no século XIX e princípio do XX vai perder força e espaço para as novas instituições que em Pelotas começam a ser criadas, principalmente as advindas do crescimento do ensino público no nível primário. Já na virada do século XIX para o século XX, o ensino secundário será de importância vital para o cenário educacional privado local - uma vez que acaba se concentrando nas instituições confessionais instauradas em Pelotas - além de ser um nível de ensino que propiciará às classes mais abastadas o acesso ao ensino superior.

O ensino primário no século XIX é caracterizado então por uma bipolarização, ou seja, é ofertado pela esfera privada e pública. Com a República, o ensino público começa a ganhar força, justamente no momento em que se percebe que a iniciativa privada desacelera a quantidade de escolas criadas em Pelotas (NEVES, 2012). É nesse cenário que o ensino secundário passará por um período de polarização, sendo ofertado quase que exclusivamente pelas instituições privadas confessionais, com exceção do Colégio Municipal Pelotense, instituição laica que neste momento atenderá parte da elite da cidade (AMARAL, 2003). Acredita-se, então, que essa primeira fase da educação privada sofrerá um abalo, pois não terá estrutura física nem pedagógica para competir com as instituições que serão criadas em Pelotas a partir do ano de 1895. Estas terão prédios próprios e projetados para a educação, capacidade para um número maior de alunos, além de equiparação e educação moral e cristã - momento em que o ensino confessional terá sua hegemonia na educação privada.

O Segundo Ciclo (1895-1995): a hegemonia do ensino privado confessional

Após a efervescência no cenário educacional privado em Pelotas, indicado anteriormente, foi possível constatar que aproximadamente na primeira década do século XX muitas instituições que atuaram fortemente no primeiro ciclo cessam as suas atividades. O ensino privado continuou a existir, mas percebeu-se também por meio de relatórios oficiais, das notícias dos jornais e de pesquisas já realizadas sobre a educação em Pelotas que a partir da primeira década do século XX aumenta a expansão das escolas públicas municipais e estaduais. A relevância dessa argumentação também foi abordada nos estudos de Huch e Tambara (2005, p.68), quando mostram que o investimento feito pela iniciativa privada no setor educacional estava associado à ineficiência do poder público em atender essa demanda.

O desgaste dessas instituições começa com o período Republicano, em que existia o pensamento da utilização do aparelho escolar como um instrumento de difusão ideológica, ocorrendo assim, um grande investimento do poder público no ensino primário, dando início ao processo de municipalização desse ensino em Pelotas. É também nesse

contexto que são instauradas as primeiras escolas geridas por instituições confessionais na cidade. Este é outro fator defendido neste estudo como elemento motivador do fechamento de muitas das instituições atuantes no primeiro ciclo, ou seja, há dificuldade de competição enfrentada pelas escolas geridas por professores leigos com relação às primeiras instituições confessionais que são criadas em Pelotas. Estas, por sua vez, são geridas por ordens confessionais, das quais se destaca o Colégio Gonzaga, instituição que dará início a um ciclo de confessionalidade em Pelotas no ano de 1895. Além disso, muitas das instituições privadas da virada do século XIX para o XX tinham uma estrutura pequena formadas por poucos professores, sem a opção de internato ou mesmo sem prédio próprio. Em suas investigações, Tambara (1996) indica uma mudança de perfil das instituições, mostrando a existência de uma intensa participação do ensino confessional em Pelotas que terá início nas primeiras décadas do século XX. Para ele (TAMBARA, 1996, p.93):

paulatinamente a Igreja foi instalando seu sistema educacional tendo como ponta de lança a atuação da Companhia de Jesus, com a fundação do Ginásio Gonzaga, e como principal estratégia o domínio do ensino secundário. Este processo foi lento e bastante competitivo. [...] A estrutura educacional da diocese, particularmente do ensino secundário, tradicionalmente em mãos da iniciativa privada, passou ao controle de mantenedoras de cunho confessional.

Tambara (1995, p. 439) afirma, ainda, que existiram no Rio Grande do Sul, até o final do século XIX, dois sistemas de ensino, os quais, embora semelhantes, apresentavam significativas diferenças na organização do ensino ao qual estavam baseados, ou seja: o ensino oficial e o ensino particular. Após esse período, o sistema caracterizou-se pelo processo de institucionalização do ensino particular, que se consolidou na virada do século e passou a ser dominado quase que exclusivamente por congregações religiosas. De acordo com Amaral (2006), no Rio Grande do Sul são criados, a partir da década de 1890, vários estabelecimentos de ensino católicos, dentre os quais, em 1894, a então Escola São Luiz Gonzaga, que foi a primeira instituição católica de ensino primário e secundário da cidade, obra do pioneirismo dos padres jesuítas Anselmo de Souza e Gustavo Locher⁶.

Para a pesquisadora, após alguns anos de árduas atividades, os jesuítas passaram a se utilizar de um meio eficaz na complementação de sua ação pastoral: a educação escolar. Em setembro de 1902, o Gonzaga recebeu a equiparação prévia ao Ginásio Pedro II. Este era o símbolo maior da qualidade de um estabelecimento de ensino. A partir daí o colégio passou, então, a se denominar Gymnasio São Luiz Gonzaga. A equiparação efetiva ocorreu em 1904 (AMARAL, 2003). Nesse momento, todas as propagandas do Gonzaga apresentavam em destaque a informação “*Instituição Equiparada*”, chamando a atenção para esse diferencial da escola. Outro elemento importante de distinção dessa instituição refere-se à criação de seu prédio escolar. Em 1905 o prédio em que funcionava o colégio foi demolido dando lugar a uma estrutura nova contendo dois andares⁷. Com o passar dos anos, foram sendo adquiridos várias casas e

⁶ Para saber mais sobre essa figura, ler Tambara (1995).

⁷ Em 1940 o prédio foi ampliado mais uma vez atingindo quatro andares (AMARAL, 2003).

terrenos que possibilitaram a ampliação dos prédios e demais áreas que constituíam um conjunto arquitetônico de configuração jesuítica⁸.

O ensino secundário na Primeira República era destinado à elite brasileira, pois para a maioria dos intelectuais e políticos da época, a disseminação do ensino primário era suficiente para estabelecer a "democracia" republicana (AMARAL, 2003). Importante chamar a atenção ainda de que quando a direção do Gonzaga passou para os Lassalistas, o Curso Primário continuou a existir, mas o Ginásial foi suprimido. Em seu lugar foi adotado a Escola Superior de Comércio, anexa ao Ginásio Gonzaga. Assim, o Gonzaga passou a oferecer um curso secundário que, embora não atendesse às expectativas das elites - sua principal clientela até então -, estava voltado para as necessidades de mercado de trabalho ligado às atividades que mais cresciam na cidade, ou seja, as atividades comerciais, bancárias e de administração pública.

Ao analisar o conjunto de propagandas dessa escola é possível identificar muitas das características singulares dessa instituição. Além disso, essa é uma das instituições que mais publicou propagandas nos jornais ao longo da periodização estabelecida pela pesquisa (NEVES, 2012). Nas décadas de 1940, 1950, 1960 e 1970, quando a quantidade de propagandas nos jornais diminuiu, essa é uma instituição que continuará chamando os alunos para o início de cada período letivo, como pode ser identificado no próximo anúncio:

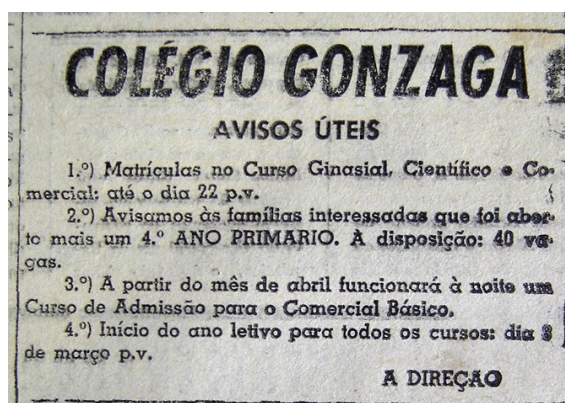


Figura 1 - Anúncio Colégio Gonzaga.

Fonte: JORNAL DIÁRIO POPULAR, 07/01/1959.

Diante desse breve panorama sobre a criação do Colégio Gonzaga observa-se que seu ethos educacional, constituído ao longo de sua existência, sofrerá uma abrupta ruptura com a chegada do século XXI. Nesse período terá sua mantenedora alterada e iniciará um novo capítulo em sua história, como será analisado no terceiro ciclo identificado por esta investigação.

Como anteriormente afirmado, as décadas finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX podem ser caracterizadas pela consolidação da hegemonia ultramontana. Nesse período, a principal estratégia utilizada pela Igreja Católica para a consolidação desse processo será a implantação de uma rede de ensino confessional, baseada na atuação das congregações religiosas. Nesse contexto, outro grande educandário confessional é criado em Pelotas na primeira década do século XX. Trata-se

⁸ Ou seja, um espaço escolar retangular, com suas alas voltadas para os pátios internos de recreação, que eram divididos conforme seu público: alunos menores, alunos maiores e pensionistas (AMARAL, 2003).

do colégio feminino São José. Em 1859 chegaram a São Paulo as Irmãs de São José de Chamberry, ampliando sua ação em 1895, quando por influência do Bispo Dom Antônio Joaquim de Melo, estabelecem-se em Curitiba e três anos mais tarde, em 1898, instalavam-se também em terras gaúchas a convite de Dom Cláudio José Ponce de Leão, Bispo de Porto Alegre. Somente em 1910, se instalaram na cidade de Pelotas (ARRIADA; SANTOS, 2010).

A abertura oficial do novo educandário ocorreu em 19 de março de 1910, o que foi devidamente registrado na imprensa e nos anúncios veiculados pela escola. De acordo com Arriada e Santos (2010), em curto espaço de tempo, o novo estabelecimento começava a receber alunas em prédio próprio, localizado até hoje na Rua Félix da Cunha. Identificou-se também que o Colégio São José concebeu às suas alunas uma formação humanística e cristã, sendo que, entre as disciplinas, o francês recebia destaque, como foi possível averiguar nas propagandas. As jovens eram doutrinadas na religião católica, nos costumes e na moral, além de adequadamente educadas nas ciências e nas artes (ARRIADA; SANTOS, 2010). As propagandas do colégio registram o oferecimento de vagas para o internato, outro atributo da instituição. Nos anúncios foi possível identificar a oferta de três modalidades de matrícula: internato, externato e orfanato, sendo que, posteriormente, também foi oferecida a modalidade de matrícula para o semi-internato.

A preocupação básica das Irmãs de São José era formar as jovens dentro de princípios que reforçassem a ordem, as boas maneiras, o respeito e a obediência. Isso se configurava desde o ato de levantar até o de deitar, traduzido ainda num rol de obrigações, práticas de sociabilidades, rotinas e aprendizagens, objetivando formar moças educadas, cultas, obedientes, crentes em Deus e seguidoras das normas sociais da sociedade vigente. Com o decorrer do tempo, o educandário cresceu e no ano de 1972 incluiu a educação mista, ampliou e reestruturou suas instalações físicas, acompanhou as inovações pedagógicas e passou a contar com o auxílio de leigos, mantendo sempre os propósitos e o carisma das Irmãs de São José.

Anos depois, na década de 1930, é criado em Pelotas o Colégio Anglicano Santa Margarida, uma alternativa de ensino confessional anglicano ao ensino laico das escolas públicas e também ao ensino confessional das escolas católicas romanas existentes em Pelotas. Foi inaugurado em março do ano de 1934, funcionando nos seus dois primeiros anos em uma casa alugada situada na Rua Santa Cruz, n.º 172, oferecendo vagas ao ensino feminino (NEVES, 2007). Depois de uma série de situações⁹, incluindo a formação de quadros para atuar nos colégios anglicanos, ocorre o lançamento do prédio criado para a escola¹⁰, em 30 de outubro do ano de 1935. Foi num momento em que existia uma exploração dos discursos cristãos aliados aos educacionais, uma vez que o prédio fora construído mediante a moderna pedagogia. No próximo anúncio, publicado dezessete anos depois da fundação do prédio, é possível visualizar que a escola utilizava a sua estrutura física como cartão de visita da instituição.

⁹ Para saber mais detalhes sobre a sua atuação, ler Bica (2006) e Guedes (2010).

¹⁰ No ano de 2010, após o fechamento do Colégio Santa Margarida, como será debatido posteriormente, a Igreja Anglicana vendeu parte do prédio para a Universidade Católica de Pelotas (DIÁRIO POPULAR, 09/01/2010).



Figura 2 - Anúncio Colégio Santa Margarida.
Fonte: JORNAL DIÁRIO POPULAR, 02/03/1957.

O Colégio Santa Margarida torna-se uma instituição reconhecida e conjuntamente com as outras instituições confessionais já mencionadas se consolidam em Pelotas durante o segundo ciclo. Chama-se a atenção de que durante o segundo ciclo, as notícias sobre a educação nos periódicos giravam em torno das instituições privadas destacadas até aqui e em função do ensino público - forte e de qualidade. Nas décadas de 50, 60, 70 e 80 do século XX a divulgação de propagandas das escolas diminui consideravelmente, sendo presentes nos jornais os editais com chamamento para as matrículas das instituições confessionais. Foi possível identificar, assim, que a esfera pública crescia em quantidade e começava a decrescer em qualidade. Nesse ciclo a esfera privada, portanto, é constituída hegemonicamente pelas instituições confessionais. Estas, por sua vez, convivem em um primeiro momento com instituições fortes de ensino público e posteriormente se distanciam sobremaneira da esfera pública de ensino fundamental e médio. Isso porque o ensino público, que era sinônimo de qualidade, começa a dar sinais de fragilidade já na década de 1980.

A década de 1990, por sua vez, é marcada pelo sucateamento e queda da qualidade do ensino público pela desvalorização do professorado e pelas consequentes greves dos docentes - iniciadas ainda na década de 1980. As famílias economicamente favorecidas de Pelotas, que ainda frequentavam o ensino público em função de sua qualidade ou crise econômica, aos poucos se deslocam em direção ao ensino privado, buscando, assim, a qualidade do ensino de nível fundamental e médio ofertadas pela iniciativa privada, que neste momento destacava-se por um grande diferencial: a ausência das greves escolares. São muitas as matérias no jornal indicando os problemas enfrentados pela esfera pública.

É nesse cenário de desgaste da ação do ensino público de nível fundamental e médio e de uma estagnação em relação à criação de instituições privadas que é fundada em Pelotas, em 1995, uma instituição privada oferecendo ensino fundamental e médio. Esse educandário, gerido por um empresário da educação, ao apresentar seus diferenciais frente às instituições confessionais, fará com que as escolas voltem a disputar os alunos da rede privada, registrando nas propagandas as diferentes concepções de gestão educacional privada da última década do século XX e dos onze anos iniciais do século XXI. Sendo assim, acredita-se que as características que tornaram o ensino confessional hegemônico no segundo ciclo, serão as mesmas que o farão se retrair no terceiro ciclo. Essas particularidades foram identificadas no terceiro ciclo do ensino privado pelotense e serão abordadas a seguir.

O Terceiro Ciclo (1995-2011¹¹): a ascensão do ensino empresarial e a retração do ensino confessional

Cem anos após a criação da primeira instituição de ensino confessional privada de Pelotas é criada no município, em janeiro do ano de 1995, a Escola Mario Quintana. Fundada e gerida por um empresário da educação. Apesar de oferecer o nível primário, seu fundador foca a ação da escola, em um primeiro momento, no ensino secundário. Deste modo, observou-se que o ensino secundário continua a ser um espaço de passagem e de preparo para uma etapa fundamental na vida do futuro profissional brasileiro: o ensino superior. E reside aí sua importância para os que recorrem ao ensino privado, ou seja, uma boa escola secundária torna-se um investimento no futuro próximo do aluno. Identificou-se, ainda, que com a criação das escolas dirigidas por empresários da educação, os educandários confessionais voltam a publicar propagandas. Por meio dessas publicações as diferenças de concepção e de gestão das escolas tradicionais em relação ao que foi ofertado pelos empresários da educação ficam cada vez mais nítidas. Isso porque a constituição do ensino privado do terceiro ciclo apresentou diferentes concepções: enquanto as escolas administradas pelos empresários ofereciam modernidade e foco nos resultados de seus alunos, a gestão confessional ofertava tradição.

O que foi possível constatar com os dados é que no terceiro ciclo do ensino privado de Pelotas existiam instituições que disputavam os alunos abertamente. De um lado estava a gestão empresarial, deixando pistas de que sua atuação na cidade era uma realidade e de outro a gestão confessional que começava a dar pistas do desgaste da sua ação. Para demarcar essa situação, em outubro do ano de 2003, dois anos antes do encerramento das atividades da Escola Santa Margarida, a comunidade pelotense é surpreendida com a notícia de que o centenário Colégio Gonzaga iria fechar. Em matéria divulgada ao Jornal Diário Popular, em 15/10/2003, o então diretor do Colégio Gonzaga, Irmão Lino, concede uma importante entrevista. Em meio aos questionamentos ele chamava a atenção de que um número significativo de descontos era ofertado a alguns alunos - importante ressaltar que dentro das práticas das instituições de ensino confessionais e, especialmente das filantrópicas, está a obrigatoriedade de gratuidade em 20%, que pode ser ofertada por meio de bolsas de estudo.

Ao ser questionado sobre a saída de alunos do Gonzaga para as instituições concorrentes, ele, apesar de confirmar a evasão, afirmava que isso teria ocorrido porque as mensalidades das concorrentes eram a metade do que o Colégio Gonzaga cobrava, creditando, portanto, a diminuição de alunos, também, a uma queda do poder econômico das famílias de classe alta e média de Pelotas. O que se percebe é que o público do Gonzaga era formado por uma classe média alta que tinha acesso à informação e, por isso, percebiam que as concorrentes do Gonzaga estavam se qualificando e ofertando seus serviços ano a ano nos anúncios. Além disso, as mensalidades da Escola Mario Quintana, por exemplo, eram maiores do que as do Colégio Gonzaga. Sendo assim, a queda no número de alunos talvez não tivesse relação direta com os custos da mensalidade, como ele afirma, mas sim com a exigência de qualidade.

¹¹ Apesar de os dados desta pesquisa terem sido coletados até o ano de 2011, identificou-se que no princípio do ano de 2012 o terceiro ciclo continua em desenvolvimento.

Por mais que ele tenha afirmado que a escola não via o ensino como um produto talvez o que tenha faltado ao Gonzaga fosse exatamente criar estratégias para manter o seu público. Quem sabe o excesso de confiança no trabalho desenvolvido pela escola os tenha impedido de realizar investimentos, inclusive no que tange à estrutura física, como aparece na entrevista. Esses podem ter sido fatores determinantes para que muitos alunos tenham deixado o colégio, uma vez que o Projeto Político Pedagógico da escola não correspondia mais às expectativas do segmento social que enviava seus filhos para essa instituição. Ao levar em consideração também que no século XXI já não há essa divisão sumária entre católicos e não católicos, acreditar que muitos ficariam na escola pelas convicções religiosas talvez tenha sido um excesso de confiança em um mundo em mutação.

Depois de anunciada a possibilidade de fechamento do colégio, os dias subsequentes foram repletos de protestos, carreatas e caminhadas em favor da escola. O jornal Diário Popular divulgava o andamento das negociações em suas páginas, dando espaço para o caso inclusive em suas capas. Dez dias após o anúncio da crise enfrentada pelo Colégio Gonzaga o Jornal Diário Popular, em 22/10/2003, divulgava que empresários locais tinham feito uma proposta de compra do colégio e dois dias depois noticiavam a troca de administradores da instituição. Dentre os fatores identificados para a queda da força confessional, também está, portanto, a substituição de representantes religiosos por professores leigos. Essa foi uma alteração profunda no cerne das escolas confessionais que não tiveram uma condução administrativa para tal (NEVES, 2012).

O que se conclui é que essas instituições não realizaram uma projeção dos gastos provenientes dos encargos gerados com os professores leigos. As dívidas com o professorado, a diminuição frequente de alunos na rede privada e a falta de investimentos por parte da gestão confessional deflagraram a crise confessional no princípio do século XXI. Situação também ocorrida com outra escola tradicional de Pelotas - que fez com que a história do Colégio Anglicano Santa Margarida, constituída ao longo do segundo ciclo, fosse encerrada no terceiro ciclo. Em entrevista ao jornal Diário Popular, em 10/11/2005, o último gestor da escola afirmava que a instituição esperava por um milagre indicando que a instituição estava à venda, caso algum empresário se interessasse.

O milagre não ocorreu e no final do ano de 2005 a instituição fechou as portas, que não eram mais suas, mas penhoradas em dívidas. Isso porque o FGTS e outros encargos trabalhistas não eram pagos desde o ano de 1997, embora os descontos aparecessem nos contracheques dos professores do Santa Margarida. O motivo da crise, mais uma vez, foi creditada aos encargos com relação ao professorado. Como já identificado, a contratação de professores leigos para os quadros das instituições confessionais, ao que parece, não foi acompanhado administrativamente pelas mesmas. Esses investimentos, antes não existentes com os quadros confessionais, foram sentidos sobremaneira em outro contexto sócio-histórico vivenciado pelas escolas deste tipo.

A ascensão do ensino empresarial no terceiro ciclo propiciou, também, uma nova configuração para o cenário privado, a começar pelo espaço escolar. Ao invés de escola como monumento, característica dos dois primeiros ciclos, o espaço estudantil passou a ser tratado como um clube social. Nele o aluno além de obter os saberes necessários para o seu crescimento intelectual, tem acesso a espaços lúdicos com vistas a proporcionar lazer e desenvolvimento cultural. As instituições organizam-se

estrategicamente para cativar seus alunos e seus responsáveis, fazendo com que ambos frequentem a escola além do período condicionado para as horas de estudo. Assim, os prédios escolares construídos, ou adaptados, no terceiro ciclo foram concebidos mediante as exigências de seu tempo. Um tempo em que a tecnologia se faz presente, os livros didáticos, os professores, a tecnologia e a formação integral do aluno são promessas do investimento no espaço escolar e no futuro do discente. As exigências recaem, portanto, sobre a escola, pois essa se tornou o “templo da transformação” - capaz de transformar crianças e jovens em campeões, expressão muito utilizada nas propagandas.

Destarte, o cotidiano escolar no terceiro ciclo do ensino privado foi exposto à comunidade com certa regularidade em uma tentativa de cativar o público-alvo mantendo, assim, a instituição atuante no mercado. Além disso, observou-se que com o advento da fotografia a exposição do cotidiano tomou uma dimensão até então não identificada. O ambiente escolar, que antes era descrito pelas instituições privadas especialmente do primeiro ciclo, passa a ser registrado, (re)construído e divulgado por meio de fotografias presentes nas propagandas. Foi também com a exploração empresarial da educação no terceiro ciclo que surgiu um novo ator institucional. Trata-se dos gestores empresariais que utilizam a sua imagem para atestar a qualidade de seus empreendimentos. Não raras vezes comunicavam-se com a comunidade atrelando sua imagem à escola. Além disso, os empresários, várias vezes, enfatizaram que a gestão confessional não estava mais sozinha na cidade e que teria que concorrer com as novas escolas criadas em Pelotas. É importante lembrar que durante muito tempo elas foram soberanas na oferta de ensino privado pelotense e muito provavelmente não esperavam enfrentar um ambiente tão competitivo - como passou a ocorrer com a ascensão das instituições geridas pelos empresários da educação.

Verificou-se, ainda, que as instituições privadas encontradas ao longo de toda a periodização investigada criavam paradigmas educacionais e os vendiam à comunidade através das propagandas. No terceiro ciclo essa disputa aparece ainda mais acirrada, uma vez que o ensino privado torna-se cada vez mais refém das demandas de mercado e sofre influência direta das alterações econômicas do país. Assim, mesmo que apresente uma constante qualificação, depende da aprovação de seu público consumidor, bem como do poder aquisitivo do mesmo. Entretanto, embora as propagandas das escolas confessionais tenham sido muitas vezes mais brandas, foi possível identificar embates explícitos entre a confessionalidade e a instância empresarial. Suas diferenças de personalidade institucionais foram divulgadas nos anúncios impressos e ajudaram a construir suas imagens.

Constatou-se, além disso, que quando o Colégio Gonzaga passou para a gestão empresarial uma guerra foi declarada entre as três escolas mais presentes nos jornais no terceiro ciclo: a Escola Mario Quintana, o Colégio São José e o Colégio Gonzaga. Com base nisso, conclui-se que o ensino privado de Pelotas nos diferentes ciclos constituiu-se sendo inovador, ofertando qualidade aos alunos em uma disputa constante entre as instituições. Tal disputa refletiu-se no aprimoramento da oferta educacional, haja vista as conquistas constantes de seus alunos. Essas, por sua vez, foram instigadas especialmente pelos mecanismos de avaliação da vida escolar do aluno instituídos pelo poder público. As avaliações promovidas pelo Ministério da Educação colocaram uma lente de aumento no trabalho desempenhado pelo setor privado, ilustrando, com isso, que

cada vez mais essa esfera de ensino se distancia da educação pública. Constatou-se, ainda, que atualmente as escolas confessionais do terceiro ciclo estão se comportando como confessionais-empresariais, utilizando-se da propaganda para vender o ensino ofertado pela instituição. Qualificando sua estrutura física e pedagógica e divulgando tais ações por meio dos anúncios. Caberá às pesquisas futuras identificar os reflexos dessa postura para o cenário da educação privada pelotense.

Considerações finais

Diante do todo exposto, concluiu-se que no primeiro ciclo a educação era ofertada ao mercado por um proprietário ou por um grupo de docentes, que ofereciam a educação em um processo mais sofisticado do que as aulas avulsas existentes na cidade. É uma fase eminentemente privada, caracterizada por um sistema claramente capitalista mercantil. Já o segundo ciclo vai se caracterizar pela hegemonia confessional, que irá extinguir o processo anteriormente vivido pelo ensino privado. Nessa fase existirá uma organização mais efetiva, com quadros dispostos e treinados para atuar no magistério como vocação. Além disso, serão criadas instituições com uma estrutura sólida de gestão, especificidade que os “empresários” do primeiro ciclo não tiveram. No terceiro ciclo, por sua vez, verifica-se a volta dos empresários da educação, agora baseados em um capitalismo empresarial, que colocou em xeque a proposta de uma educação nos moldes ofertados pela confessionalidade, o que exigirá desta uma postura capitalista. Verificou-se, então, que algumas organizações religiosas não tiveram condições de acompanhar essa concorrência de mercado.

Concluiu-se, por fim, que as instituições privadas encontradas ao longo de toda a periodização se auto-regulavam por meio do uso das propagandas, ditando e constituindo, assim, o padrão de qualidade do ensino privado local. E, embora a visão de clientelismo tenha sido identificada já nos textos produzidos pelos professores leigos do século XIX e princípio do XX, foi no final do século XX e princípio do XXI que a propaganda fez parte das estratégias de *Marketing* Educacional dos colégios. A utilização de empresas de comunicação para elaborar as propagandas refletiu-se em um discurso cuidadoso em busca dos alunos. As ações internas acabaram sendo divididas estrategicamente com o público e as disputas entre as gestões confessionais e empresariais ficam cada vez mais declaradas.

Referências

- AMARAL, Giana Lange do. **Gatos Pelados x Galinhas Gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas (décadas de 1930 a 1960)**. 2003. 338 f. Tese (Doutorado em História da Educação) - Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre.
- ARRIADA, Eduardo; SANTOS, Rita de Cássia Grecco. **“Pura, dura e segura”**: a vida as pensionistas do Colégio São José de Pelotas. Revista Tempos e Espaços em Educação. v.5 p.63-77. Dez. 2010.
- BICA, Alessandro Carvalho. **Um estudo sobre a gênese e a consolidação de uma instituição escolar anglicana de ensino na cidade de Pelotas**. 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFPel, Pelotas.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos Pardieiros aos Palácios - cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.

FONSECA, Maria Angela Peter da. **Estratégias para a apresentação do Germanismo (Deutschtum): Gênese e trajetória de um Collégio Teuto-brasileiro urbano em Pelotas (1898-1942)**. 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFPel, Pelotas.

GUEDES, Berenice Lagos. **História da Educação no Rio Grande do Sul, Maçonaria e Igreja Anglicana: algumas imbricações, contradições, contradições e paradoxos**. 2003. 493f. Tese (Doutorado em História da Educação) - Faculdade de Educação da UFPEL, Pelotas.

HUCH, Michele.; TAMBARA, Elomar. **A Educação em Pelotas: O Entusiasmo Republicano (1889-1920)**. In: XI Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. São Leopoldo: 2005, p. 63-69.

NEVES, Helena de Araujo. **O ensino privado em Pelotas-RS na Propaganda Impressa: séculos XIX, XX, XXI**. 2012. 410f. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação da UFPEL, Pelotas.

_____. **A “Alma do Negócio”: Aspectos da educação em Pelotas-RS na Propaganda Institucional (1875-1910)**. 2007. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFPel, Pelotas.

REVERBEL, Carlos. **Um Capitão da Guarda Nacional - vida e obra de J. Simões Lopes Neto**. Caxias do Sul: Martins Livreiro, 1981.

TAMBARA, Elomar Calegare. **Positivismo e Educação: a educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo**. Pelotas: Ed. Universitária da UFPel, 1995.

OS JARDINS DE INFÂNCIA DE GISELA SCHMELING (PORTO ALEGRE/RS - 1948-1971)

Maria Helena Camara Bastos
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
mhbastos@pucrs.br

Resumo

O presente estudo tem por objetivo registrar uma experiência singular de educação infantil em Porto Alegre/RS, ocorrida entre 1948 a 1971, visando compor um recorte da história da educação infantil na cidade. A singularidade está na história da atuação da professora Gisela Schmeling em ter tido seus jardins de infância em diferentes espaços não escolares: na residência de seus pais (1948); em dois clubes sociais da cidade: Grêmio Náutico União (1949-1953) e Associação Leopoldina Juvenil (1954-1970); e o Jardim de infância *Tia Gisela* (1971).

Palavras-chaves: educação infantil, jardim de infância, memórias, imagens, clubes sociais.

Introdução

A partir do estudo do *Kindergarten do Deutscher Hilfsvereinschule*, no período entre 1911 e 1929 (FIGUEIREDO & BASTOS, 2012), passamos a nos interessar em pesquisar outras iniciativas particulares, realizadas na cidade de Porto Alegre/RS, especialmente aquelas empreendidas em espaços não-escolares.

Bastos (2011, p.106) ao escrever suas memórias de tempos de escola, registra as experiências vividas no jardim de infância:

Frequentei o Jardim de Infância (1954-56) da Associação Leopoldina Juvenil, clube tradicional da cidade, com a Professora Gisela Schmeling (que, posteriormente, foi professora de alemão de meus filhos), uma das pioneiras na criação de pré-escola particular em Porto Alegre. Dessa escola, tenho lembranças das atividades que seguiam os dons de Froebel, especialmente os quadros com furos ou picados, nos quais tínhamos que usar agulha e lã para formar um objeto ou figura. Ou ligar os pontos para formar uma figura. Também as inúmeras atividades de teatro. No final de ano tivemos uma apresentação em que fui uma *flor*. A fantasia era linda, o miolo da flor era o rosto e as pétalas, feitas de tecido verde, cobriam a cabeça e a saia também era em forma de pétalas. Não recordo a história nem a minha fala, mas ainda hoje tenho gravada a imagem no palco do Salão Imperatriz (o nome já expressa a monumentalidade que significava estar no palco com cinco ou seis anos). Toda vez que entro nesse salão ainda lembro esse evento.

A partir dessas recordações e com intenção de registrar essa experiência, contatei *Tante Gisela* (como é chamada pelos alunos de aulas particulares de alemão¹), para uma

¹ *tante* = *tia em alemão*. Não é foco desse estudo as aulas particulares de alemão, para crianças e adultos, que passou a ministrar após fechar o seu jardim de infância, na década de 1970, em sua residência.

entrevista, realizada em 13 de junho de 2012 em sua residência². A partir de um primeiro contato e com uma série de indícios, fomos montando o quebra-cabeça dessa expressiva experiência de vida profissional, que faz parte da história da educação infantil da cidade de Porto Alegre/RS. Dessa forma, o presente estudo tem por objetivo registrar parte dessa experiência singular, ocorrida de 1948 a 1971, visando compor particularidades de uma história da educação infantil de Porto Alegre.

D. GISELA SCHMELING: escolaridade e formação profissional



Gisela Ane Marie Irma Struck nasceu em 23 de fevereiro de 1928, em Porto Alegre³. Seus pais - Walter Emílio Ferdinand Struck e Emilia Margarethe Babette Struck⁴ - vieram da Alemanha, dois anos antes, onde já havia nascido seu irmão. O pai era escriturário e a mãe dona de casa. Frequentou o jardim de infância particular na residência de “Tante Nietzsche”⁵, o que permite perceber já uma prática comum nessa época, a qual também vai adotar como jardineira. Na foto ao lado, a imagem da professora nos anos 1950.

O ensino primário e o ginásio realizou no Ginásio Teuto-brasileiro Farroupilha⁶, no período de 1935 a 1944. Quando estava no ginásio trabalhou, por quase dois anos, na Santa Casa de Misericórdia, com meninas “com defeitos físicos e muito carentes de agasalhos, sapatos, etc”. Para expressar essa carência, a professora relata que “quando havia visita oficial ao hospital, as camas eram arrumadas e enfeitadas com bichos de pelúcia, terminada a visita, retiravam os brinquedos”. Com essas crianças, contava histórias, fazia jogos, ensinava músicas e tocava violino para elas. Essa experiência a motivou a criar um jardim de infância. Também foi bandeirante na Igreja Evangélica.

Assinala que não realizou o curso normal. Mas, após terminar o ginásio foi para São Paulo, onde permaneceu durante um ano (1946), frequentando a Escola Normal Caetano

² A entrevista foi realizada juntamente com a bolsista de Iniciação Científica FAPERGS - Milene Moraes de Figueiredo. Posteriormente, foram realizados contatos telefônicos, nos quais a professora acrescentava mais dados à pesquisa.

³ Casou-se em 1951, com Werner Georg Schmeling, tendo duas filhas.

⁴ Gisela conta que seu avô materno era judeu e morreu queimado no gueto, a avó era ariana.

⁵ Não foi possível localizar mais dados sobre essa experiência.

⁶ O Colégio Farroupilha, um dos mais tradicionais de Porto Alegre (Rio Grande do Sul/Brasil), tem sua origem na fundação, em 1858, da *Deutscher Hilfsverein* (Sociedade Beneficente Alemã/Associação Beneficente e Educacional), mantenedora da instituição. Em 1886 é criado nas dependências da Comunidade Evangélica de Porto Alegre, sob o nome de *Knabenschule des Deutschen Hilfsverein*, com setenta meninos como alunos. A partir de 1950, adota a denominação “Colégio Farroupilha”. Sobre, ver Telles (1974); Hofmeister Filho (1996); Almeida (1999); Bastos (2008).

de Campos⁷, como ouvinte. Além disso, tinha cursos particulares de Psicologia e Pedagogia, citando Antonio D'Avila⁸ como um dos seus professores.

Após essas aulas, prestou exame de habilitação ao magistério particular de grau pré-primário, primário e intermediário, em São Paulo. Esse exame era destinado àqueles que não fizeram escola normal e ocorria em duas épocas do ano (fevereiro e julho). As instruções que o regulamentam estabeleciam: a idade mínima de 18 anos; exame das matérias - português, aritmética e noções de geometria (provas escritas eliminatórias e provas orais), história do Brasil, geografia, ciências físicas e naturais (provas orais), desenho (prova gráfica); provas teóricas e práticas. Para o pré-primário, ainda um exame oral sobre higiene e noções elementares de pedagogia pré-escolar. Analisando o programa das disciplinas, percebe-se a ausência de conteúdos de Pedagogia, somente de higiene entre os listados em ciências físicas e naturais, higiene.

Voltando a Porto Alegre, a Secretaria de Educação e Cultura/RS não reconheceu o certificado de habilitação fornecido por outro estado. A professora questionou as autoridades: "São Paulo não é Brasil?". Diante da pergunta, deram-lhe o carimbo necessário e assim conseguiu o registro que lhe possibilitava ministrar aulas em escolas particulares.

OS JARDINS DE TIA GISELA: 1948-1971

A primeira experiência que a professora realizou foi na residência de seus pais, a rua Barão de Santo Ângelo (Moinhos de Vento), com ajuda de sua mãe (aproximadamente, entre 1947 e 1948). Atendia a um pequeno grupo de alunos, meninos e meninas, com idade de quatro a seis anos, residentes nas proximidades, no turno da manhã.

Comenta que muitos das crianças eram filhas de ingleses, alemães e que não teve a preocupação em registrar os dados de seus alunos. Algumas fotos⁹ registram essa experiência: em atividade de pintura, no pátio; a festa de Natal.

Em 1949, abre o jardim de infância no clube Grêmio Náutico União¹⁰, a rua Quintino Bocaiúva, inaugurando uma prática de focar sua atuação em clubes sociais tradicionais de Porto Alegre, pois os mesmos garantiam a infraestrutura gratuita e a segurança necessária para o recebimento das crianças, o que permitia cobrar uma mensalidade menor.

Sobre a cobrança das mensalidades, informa que era diretamente com ela. O controle fazia por uma pequena ficha individual, impressa com os meses, em que carimbava o mês pago.

⁷ Sobre, ver Monarcha (1999).

⁸ Professor da Escola Normal Caetano de Campos, Diretor do Serviço de Orientação pedagógica do Departamento de Educação (1939). Sobre, ver Valdemarin (2008); Trevisan (2008).

⁹ O álbum de fotos da professora foi um dispositivo evocador das suas lembranças, já que desde 1971, não atuava na educação pré-escolar.

¹⁰ O Grêmio Náutico União foi fundado em 1º de abril de 1906, por jovens da sociedade alemã, alunos do Colégio Farroupilha, que tinham o sonho de ver o remo, seu esporte preferido, nas águas do Guaíba. Num terreno cedido, próximo a Rua Voluntários da Pátria, no centro de Porto Alegre, foi construído um barraco de tábuas como primeira sede, denominado *Ruder Verein-Freundschaft* (Sociedade de Regatas Amizade). Fonte: <http://www.gnu.com.br/> A sociedade criou em 2004, um Museu. Sobre a história do clube, ver Hofmeister (1996).

Nome:

Março	Abril	Maio	Junho	Julho
Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro

Figura 2. Ficha de controle das mensalidades.

Fonte: Acervo pessoal da professora Gisela Schmeling.

A mensalidade revertia para ela, o pagamento da auxiliar e para a compra de materiais que produzia para as atividades. Sempre trabalhou com a ajuda de uma auxiliar, lembrando algumas: Marion Fayel (1949); Ellen Wollheim; Erna; Cacilda, a empregada de sua residência, que auxiliava no período da manhã (1949).

No Grêmio Náutico União, a experiência da professora Gisela foi de 1949 a 1953¹¹. Sobre a sala de aula no clube, relata que não era uma sala exclusiva para o jardim de infância. Dessa forma, decorria que, todos os dias, depois das aulas, tinha que recolher os materiais, empacotar tudo e chavear nos armários, pois no turno da tarde havia aulas de boxe, dança, ginástica. Como o piso não tinha ventilação, o local devia ser limpo diariamente, pois havia muito pó. Olhando as fotos, lembra alguns nomes de alunos, pelo sobrenome ou pela nacionalidade. Também diz que não adotava uniforme.

A Revista do Globo¹², de 11 de junho de 1949 (p.28-31, 56), publica a reportagem “As Reinações de Carlinhos, Frederico e Cia Ltda”, com o seguinte subtítulo: “as atividades livres e dirigidas do Jardim de Infância do Grêmio Náutico União de Porto Alegre. Um estabelecimento particular que se acha na vanguarda em matéria de pedagogia para a infância”, com texto de Nelson de Assis e fotos de Flavio Damm. Com fotos de meninas e meninos individualmente (3); dançando e fazendo ginástica ritmada, registra as atividades de mais de vinte crianças, de três a seis anos, na sede do clube.

O jornalista informa, a partir de conversa com a professora, que o jardim dividia-se em dois momentos no turno da manhã. O primeiro totalmente livre - “uma espécie de recreio em recinto interno”, em que as crianças escolhiam o que fazer, a partir dos “centros de interesse” a sua disposição (caixa de areia, jogos de construção, pintura, brincar na casa da boneca, leitura ilustrada, quebra-cabeças). Durante a atividade livre, a professora ficava observando e fazendo anotações de cada aluno, para no fim de ano, elaborar um detalhado relatório do desenvolvimento da criança, “com dados orientadores sobre atitude mental, demonstrações intelectuais, habilidade manual, desenvolvimento social e emocional, tendências especiais”.

¹¹ Essa não foi a primeira experiência no clube. Em 1947, a professora Gercy Costa Silveira Netto criou e organizou o jardim de infância unionista, que em função da reestruturação do prédio em que funcionava foi fechado no final do ano. O Jardim de Infância do Grêmio Náutico União é somente reaberto em 1982, com o nome Escola Maternal e Jardim de Infância Gercy Costa Silveira Netto, funcionando até a presente data. Fonte: Museu do Grêmio Náutico União, fornecida pela responsável Vera Rangel.

¹² Sobre a Revista do Globo (1929 a 1967), ver Torresini (1999).

A professora nos relata que no início do ano abria um caderno simples, no qual anotava o nome do aluno e assinalava aspectos do seu desenvolvimento: atitude geral, coleguismo, habilidade de expressão, habilidade manual. Ao final do ano, em novembro, quando elaborava o “Relatório de desenvolvimento” descritivo de cada aluno, entregue aos pais, retomava essas anotações realizadas para registro. As fichas eram impressas, em tamanho 31 por 21 cm.

Abaixo, a cópia de uma ficha de avaliação da aluna Rosane, com data de 1955, conservada pela família¹³.

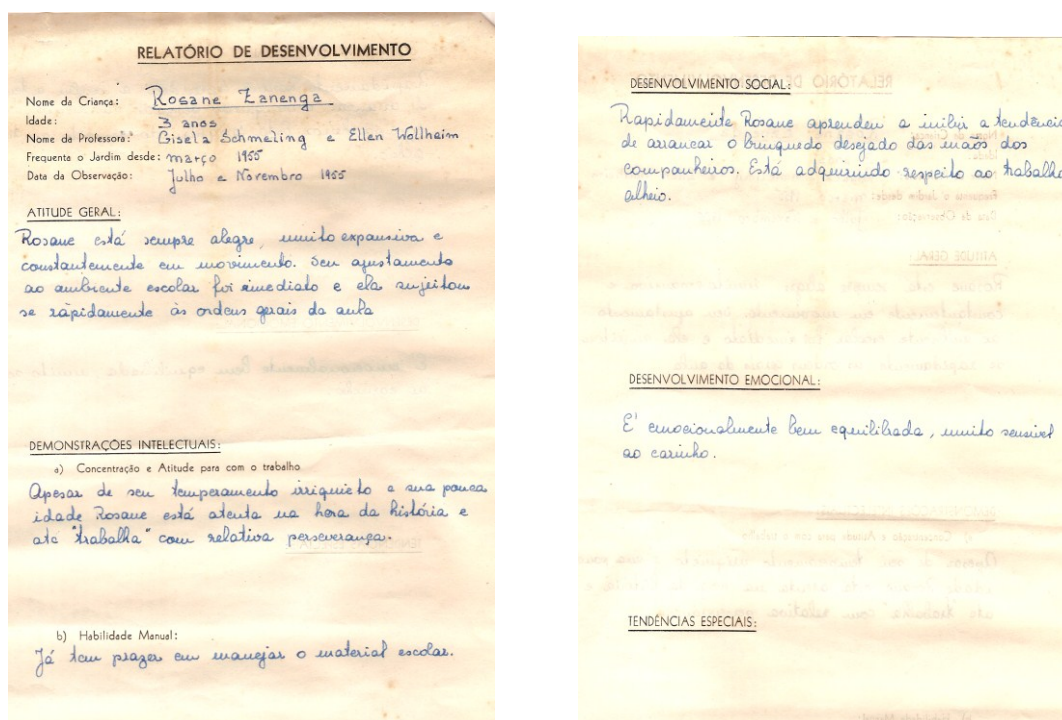


Figura 3. Relatório de Desenvolvimento.

Fonte: Acervo pessoal da família Zanenga (1955).

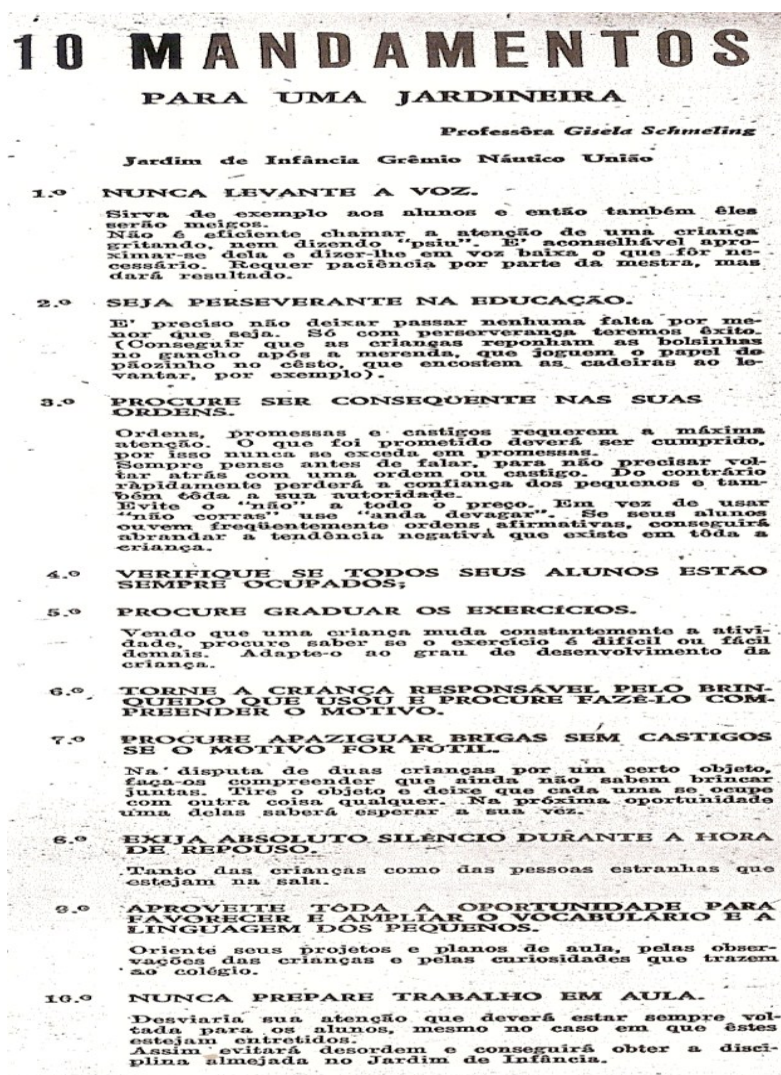
O segundo momento do turno são de “atividades organizadas” e variadas, sob a direção da professora: identificar as cores através de quebra-cabeças especiais, cantar em várias línguas, executar danças rítmicas, pintar utilizando os dedos como instrumental (*fingerpainting*), exercícios de dramatização, contar histórias, etc.

Outros registros dessa experiência são artigos da professora publicados na Revista do Ensino/RS¹⁴, de novembro de 1952 a setembro de 1953, em quatro textos, todos com indicação de que dirigia o Jardim de Infância do Grêmio Náutico União.

¹³ Rosane é filha de Renée Walter Zanenga, colega de Gisela no Colégio Farroupilha e encontram-se semanalmente até hoje.

¹⁴ No período pesquisado, de 1951 a 1978, a seção Educação Pré-Primária, que corresponde aos jardins de infância, atendia alunos de idades entre 5 e 6 anos e as professoras eram chamadas “jardineiras”. O periódico apresenta artigos que trazem conteúdos específicos sobre a educação da criança, modelos de atividades, planos de aula e experiências de outros docentes, assim como posturas e qualidades que deve ter. Sobre a educação infantil no periódico, de 1951-1978, ver SILVEIRA & BASTOS (2007). Sobre a Revista do Ensino/RS, ver BASTOS (1997; 2005; 2007).

O primeiro, intitulado “10 Mandamentos para uma Jardineira” (Revista do Ensino/RS, n. 11, Nov.1952, p.19), verdadeiro decálogo para as professoras de jardins de infância¹⁵. Recomendações relativas ao silêncio, voz baixa são tanto para o professor como para o aluno. Ao professor, destacava-se que deve ter muita perseverança na sua atuação; dar ordens afirmativas, evitando o uso constante do “não”; ocupar constantemente os alunos; preparar as atividades antecipadamente, graduando-as de acordo com o grau de desenvolvimento da criança.



Fonte: Revista do Ensino/RS, n. 11, Nov.1952, p.19.

¹⁵ A Escola Normal de Porto Alegre (1869), depois Instituto de Educação General Flores da Cunha (1939). O Decreto n. 4277, de 13 de março de 1929, que regulamenta o ensino normal do Estado do Rio Grande do Sul, estabelece: o Curso Complementar de 3 anos; o Curso Normal ou de Aperfeiçoamento de 2 anos, o Curso de Aplicação em seis anos (escola primária elementar, de quatro anos, e o elementar superior de dois anos); o Curso Ativo em dois anos (estudos de Desenho decorativo, Decoração ou Arranjos de Interior, Costura e confecções, Trabalhos de agulha, Higiene Alimentar, etc.); o Jardim de Infância. Só na década de 1950 que começam a serem ministrados os primeiros cursos para professoras jardineiras em Porto Alegre, através da Secretaria de Educação do Estado. Sobre, ver LOURO (1986); Souza (2000).

Esse decálogo faz parte de uma estratégia discursiva adotada pelo periódico para orientar a formação e prática das “professoras pré-primária”¹⁶, que devia, segundo Évrard-Fiquemont (1963), em primeiro lugar:

amar profundamente os pequenos, o que supõe certos dotes inatos: dom de si, abnegação, dedicação, paciência; gozar de boa saúde e ter nervos equilibrados, aparência agradável, voz suave, igualdade de humor, alegria serena, bom gosto, demonstrar uma autoridade natural e um grande domínio de si, ser justa, firme e boa. Dotada de espírito curioso, inquiridor e aberta às ideias gerais, possuir um juramento são, discernimento, espírito de observação, numa palavra senso psicológico. Ser professora de Jardim de Infância é um dom que se desenvolve, mas não se adquire. (apud SOUZA, 2000, p.142-43)

O currículo que desenvolvia no Grêmio Náutico União pode ser observado no artigo - “Plano de aula para um ano letivo no jardim de infância” (Revista do Ensino/RS, n.12, março 1953, p.28-29, 39), em que detalha minuciosamente um “resumo guia”. Salienta que o mesmo deve ser flexível, elaborado de acordo com o interesse e as atividades de aula, com o objetivo de atrair a “atenção dos alunos para certo assunto ou organizado em vista de algum acontecimento especial, uma história ou uma novidade trazida pelo aluno” (SCHMELING, 1953, p. 28).

O quadro abaixo sintetiza o organograma das atividades a serem realizadas, com ênfase nos meios e temas a serem desenvolvidos, em 190 dias letivos. Exemplificando: para a ambientação da criança, a professora sugeria, para os quatorze dias iniciais, o uso de material variado, com o objetivo de trabalhar conceitos, tais como “formas geométricas, cores, direita e esquerda”, com adoção dos princípios dos *dons* de Froebel¹⁷. Também utiliza a metodologia de “centros de interesse” de Célestin Freinet (1896-1966)¹⁸ e de Ovide Decroly (1871-1932)¹⁹.

O quadro assinala a preocupação de que as atividades devem desenvolver a criança intelectual, social e emocionalmente.

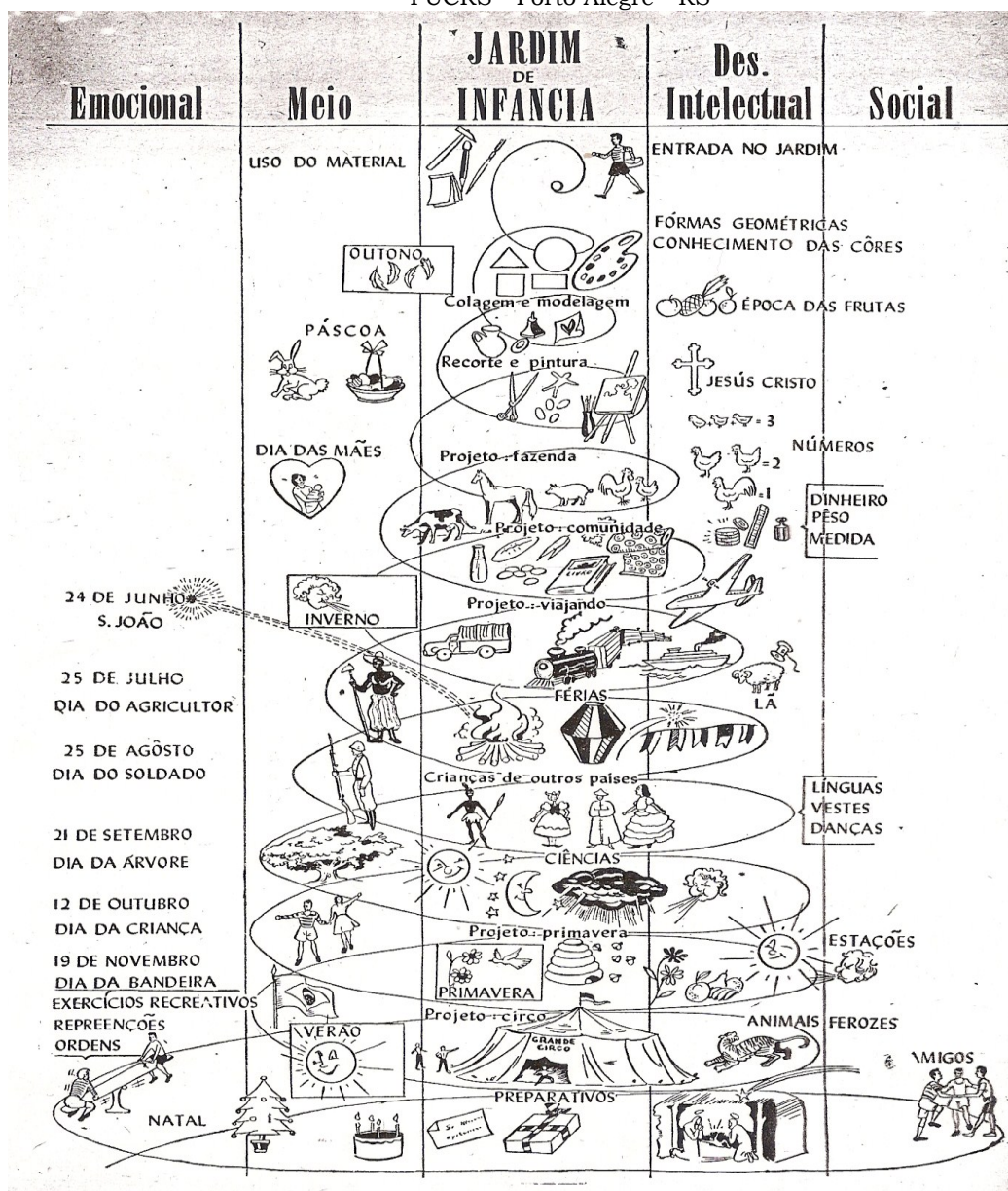
¹⁶ Por exemplo, “Educação Pré-Primária - Os dez mandamentos da Educação Infantil”:

Não digas a uma criança “Não faça isso”; Não digas que uma coisa é “má”, apenas porque ela te aborrece; Não fales das crianças em sua presença, nem penses que elas não escutam, não observam e nem compreendem; Não interrompas o que uma criança está fazendo sem avisá-la previamente; Não demonstre inquietação quando a criança cai, ou não quer comer, faça o que for necessário sem agitares e alarmares; Não demonstre seu amor pela criança acariciando-a constantemente. Faze-o ocupando-te de seus interesses; Não leves uma criança a passeio, e sim vá passear com ela; Não faça sermões morais à criança pequena; Não falte às tuas promessas, nem prometa o que não podes cumprir; Não minta para uma criança (artigo do jornal Correio do Povo, em 10/07/1957, publicado na Revista do Ensino/RS, n.57, nov.1958, p.14). Sobre, ver Schaffer & Bastos (2007).

¹⁷ Sobre, ver FROEBEL ([1826], 2002); BASTOS (2011).

¹⁸ Sobre, ver CAMBI (1999); SEBARROJA (2003).

¹⁹ Sobre, ver BESSE (2001); ELIAS (2.000).



FONTE: Revista do Ensino/RS, n.12, março 1953, p.29.

O plano proposto também adota o currículo por temas, seguindo os princípios do método intuitivo e lições de coisas²⁰. Por exemplo, para o tema “Fazenda”, desenvolvido no período da vigésima terceira a trigésima sétima aula (23ª - 27ª), coincidindo com o mês de maio, orienta: o que é uma fazenda, seu valor (comida, vestes), animais (valor para o homem), vida e trabalho do fazendeiro, os trabalhos da fazenda, animais da fazenda, filhotes dos animais, frutas e verduras, colheita e alimentação. Essa unidade temática servia para introduzir os números, o estudo das moedas/dinheiro, pesos e medidas, e “desenvolver a admiração pelo trabalho dos outros”.

²⁰ Para Ferdinand Buisson (1878), *lição de coisas* é um procedimento de ensino, uma das aplicações do método intuitivo, não é uma disciplina, mas deve estar presente em todas as atividades de ensino em todo o período escolar, pois envolve tudo que se refere à vida e a todos os fenômenos da natureza. Isto é, apresentado como início e o fim de todos os estudos experimentais, como lições de observação, de informação, de palavras (BASTOS, 2012). Sobre método intuitivo e lições de coisas, ver SCHELBAUER (2003; 2005); VALDEMARIN (2000; 2004); TEIVE (2008).

Outra unidade recomendada é “Crianças de outros países” (índio brasileiro, esquimó, holandês, chinês, africano, hindu), que possibilitava o estudo das diferentes línguas, vestes, danças, músicas, culminando com uma apresentação musical em que os alunos, vestidos em trajes típicos, cantavam na língua dos países representados.

Importante assinalar o relato da professora Gisela sobre a denúncia feita pela inspetora de ensino, junto à Secretaria de Educação e Cultura, de que estava falando alemão em aula decorrente do fato de um aluno, com traje de tirolês, cantar em alemão uma música folclórica. Posteriormente, foi chamada para dar explicações, não tendo redundado em nenhuma punição. Apesar da Segunda Guerra Mundial e a campanha da nacionalização do Estado Novo já ter finalizado, ainda se observa resquícios de controle de afirmações étnicas, especialmente em uma escola dirigida por uma professora brasileira, mas de origem alemã, e instalada em um clube fundado pela comunidade alemã.

Os temas sugeridos no plano de aula são variados: a comunidade, viagens, crianças de outros países, circo, ciências. Datas especiais também estavam assinaladas: as quatro estações do ano, demarcando o início; festas religiosas: Páscoa, Natal; dia das Mães, da Árvore, da Criança, do Trabalhador, do Agricultor; São João; datas cívicas (dia do soldado, dia da bandeira). O plano assinala férias de julho, mas sem determinar o período. A festa de encerramento ocorria quando haviam transcorrido 190 dias letivos, depois da unidade referente ao Natal, que se desenvolve entre os dias letivos correspondentes as aulas de número 171 a 189. É interessante observar a divisão do plano de aula por número de aulas dadas, uma distribuição genérica, e não por data de calendário (dia e mês), o que possibilitava a aplicação em diferentes anos.

A professora Gisela também organizava em fichas as diferentes atividades para música, exercícios ginásticos, artes, dramatizações, desenho, de acordo com o tema do plano de aula.

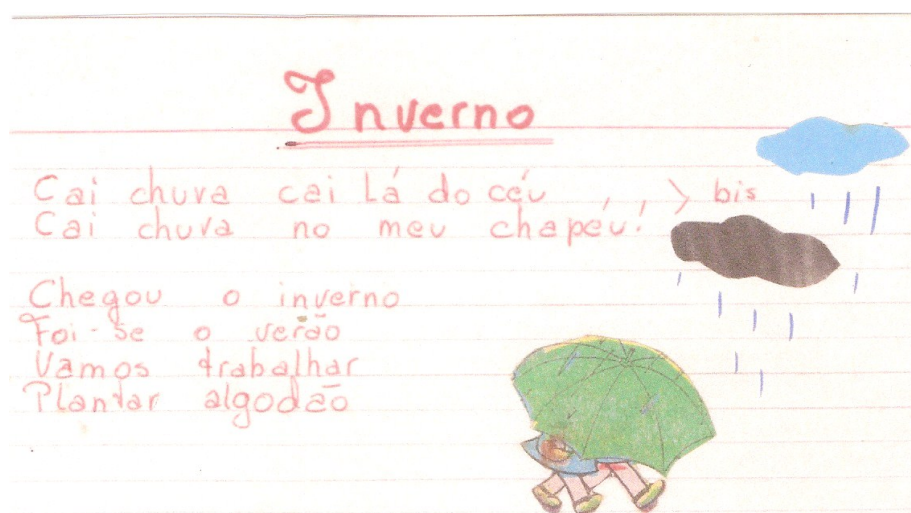
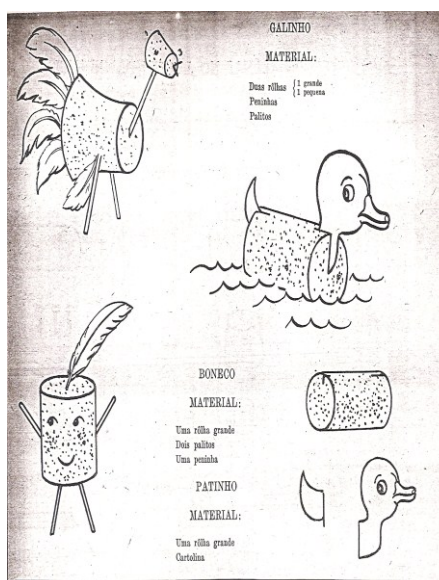
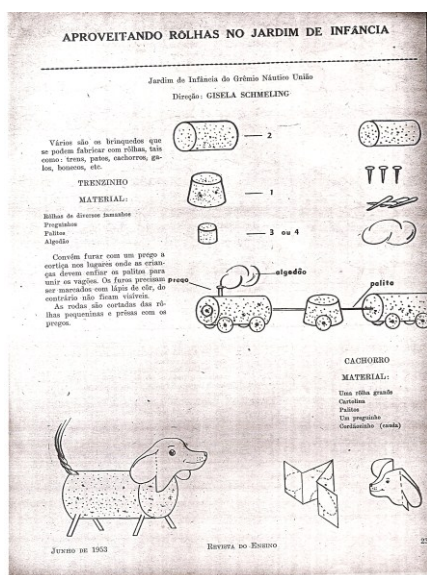


Figura 4. Ficha de Música

Fonte: Acervo pessoal da professora Gisela Schmeling.

As outras duas contribuições da professora para a Revista do Ensino/RS tratam de atividades práticas destinadas às professoras jardineiras - Aproveitando rolhas no Jardim de Infância e A fita métrica ilustrada para crianças (respectivamente, n.15, junho de 1953, p.23-24; n.17, setembro de 1953, p.30-32), com o material necessário e desenhos explicitando os passos das atividades. Com as rolhas sugere fazer trem, cachorro, galo, boneco e patinho.



Fonte: Revista do Ensino/RS, n.17, setembro de 1953, p.30-32.

O artigo “Fita Métrica para crianças” inicia com uma prelação sobre a importância do desenvolvimento físico para a educação, seguido da orientação da confecção da fita métrica, pintada a óleo sobre uma tira de celuloide (10 cm de largura, com 1m e 35 cm a 1m 50 cm de comprimento), ilustrada com bichos em tamanhos crescentes de baixo para cima, para interessar a criança no seu desenvolvimento. A criança ao ser encostada na fita guardava o nome do bicho correspondente à altura registrada. “Na idade infantil a criança encontra-se em pleno crescimento e daí a importância de boa saúde, exercícios ginásticos, jogos ao ar livre e exercícios recreativos. É importante interessar a própria criança no seu crescimento e no seu desenvolvimento físico em geral” (SCHMELLING, set. 1953, p. 30).



FONTE: Revista do Ensino/RS, set. 1953, p. 30

Além dos artigos na Revista do Ensino/RS, a professora Gisela teve registrada sua experiência no Grêmio Náutico União no jornal Folha da Tarde, de 21 de outubro de 1949, quando da visita à “Exposição de flores”, nas instalações da Empresa Jornalística Caldas Junior, acompanhada de seus alunos e de sua mãe.

Em 1954, a professora transfere o jardim de infância para o Clube Leopoldina Juvenil²¹, na Marques do Herval, onde permaneceu até 1970.

Sobre a sala de aula, comenta que tinha um “sarrafo de madeira, com cabides para cada criança pendurar sua merendeira e casacos, o que não havia na sala no clube União”. Em cada cabide estava desenhado um bicho, e esse era a marca para todos os materiais do aluno: caderno, caixa de lápis de cor. A professora ainda bordava uma tira, com o mesmo desenho, para identificar a toalha e a caneca de cada criança. Destaca que fazia isso pessoalmente, pois se solicitasse às mães dificilmente seria atendida, e porque procurava uniformizar todos os materiais dos alunos. Nesse sentido, passou ela mesma, no início do ano, vender os materiais, pois queria que todos tivessem o mesmo caderno, a mesma caixa metálica de lápis de cor, que seriam diferenciadas pelo desenho do cabide. Essa padronização fazia parte de sua prática educativa, pois a criança se disciplinava a ocupar seu lugar no cabide, a utilizar somente seus objetos pessoais.

Sobre o número de crianças que atendia, informa que inscritos totalizavam sessenta crianças, com idade de quatro a seis anos, mas nem todos iam todos os dias, faltavam por doença ou por outros motivos.

²¹ A Associação Leopoldina Juvenil foi fundada em 24 de junho de 1863, por um grupo de descendentes de alemães de classe média, e recebeu o nome de *Gesellschaft Leopoldina*. A sede da Associação Leopoldina Juvenil, no bairro Moinhos de Vento, é de 26 de julho de 1954. Na sede, encontra-se o memorial ALJ. Fonte: http://www.juvenil.com.br/site/memorial_alj.php. Sobre, ver TEIXEIRA (2001).

O clube permitia que as festas e apresentações do jardim de infância fossem realizadas no Salão Imperatriz. Essas festas consistiam de apresentações de dança, declamação de poesias, de cantos e peças de teatro.

Sobre a rotina no cotidiano de sala de aula, relata que o início da aula era sempre dedicado à conversa com os alunos. Comenta que a rodinha era o momento que os alunos mais apreciavam, no qual contava histórias e cantava com eles. Havia o momento do recreio, em que após comerem a merenda, brincavam no pátio que tinha balanços, escorregador, caixa de areia, gangorra, etc.

Quanto aos materiais que utilizava, informa que primeiramente os confeccionava. Por exemplo, relata que os quebra-cabeças que fazia em madeira, o marido a auxiliava. Posteriormente, em viagens à Alemanha, comprava jogos e livros didáticos. Ainda utilizava carimbos; contas de madeira e porcelana, quadradas e redondas, para que as crianças enfiassem em uma linha, que deixava preparada com a agulha; lápis de cera e de cor; cola feita de polvilho; blocos de construção; caixa de areia; desenho livre; casa da boneca, com miniaturas de vários objetos. Mas o que as alunas mais gostavam, era que fazia saias longas, bem franzidas e as meninas colocavam e brincavam de “mamãe”. Comenta que muitos meninos também brincavam e dois pais ficaram apavorados com o fato.

No final de 1970, quando se desliga do clube, abre o Jardim de Infância *Tia Gisela*, em uma casa na rua Dr. Timóteo (parte lateral do clube), permanecendo até o final de 1971. Nessa data fecha a escola, por problemas de segurança, pois não contava mais com a infraestrutura disponibilizada pelos clubes, por problemas de saúde com a voz e pela aposentadoria.

Continuando

Podemos perceber que os jardins de infância da professora Gisela Schmeling, que perduraram por quase 25 anos ininterruptos, foram extremamente significativos para o período histórico, atendendo uma classe média e alta, muitos pertencentes à comunidade alemã²², sócios dos clubes sociais, estabelecendo uma significativa rede de sociabilidades²³. Os depoimentos e os registros conservados possibilitam aquilatar a riqueza dessa iniciativa particular para a história da educação infantil de Porto Alegre.

Esse texto é uma primeira aproximação com o objeto de estudo, o qual permite aprofundamento em diversas perspectivas: análise das imagens que registram eventos da rotina escolar e, especialmente, as festas realizadas; análise das atividades didáticas conservadas em fichas (mais de 100); entrevista com pais e alunos que frequentaram o jardim de infância²⁴, para registrar suas lembranças e materiais conservados.

Referências

²² As crianças de origem alemã também podiam frequentar o Jardim de Infância da Igreja Evangélica, que funcionou de 1930 até a década de 1970. Data que necessita ser confirmada, pois ainda não foi obtida autorização de pesquisa junto aos arquivos da Igreja Evangélica de Porto Alegre/CEPA.

²³ Por exemplo, muitos de seus alunos continuavam seus estudos no Colégio Farroupilha. A própria diretora do ensino primário do Colégio, D. Wilma Funck matriculou seu filho e neto na escola da professora Gisela.

²⁴ Por exemplo, eu e meus três irmãos fomos alunos da professora Gisela Schmeling.

- ALMEIDA, Doris; JACQUES, Alice; BASTOS, M.H.C. Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha: entre memórias e histórias (1858-2008). In: Anais do 14º Encontro Sul-Riograndense de pesquisadores em História da Educação. Cultura Material escolar: Memórias e Identidades. UFPel/Pelotas, 27 a 29 de outubro de 2008. CdRom 15p.
- ASSIS, Nelson de. As Reinações de Carlinhos, Frederico e Cia Ltda: as atividades livres e dirigidas do Jardim de Infância do Grêmio Náutico união de Porto Alegre. Um estabelecimento particular que se acha na vanguarda em matéria de pedagogia para a infância. Revista do Globo. Porto Alegre, 11 de junho de 1949. P.28-29/56.
- BASTOS, M.H.C. Método Intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson. Porto Alegre; PUCRS, 2012. mimeo, 20p.
- BASTOS, M.H.C. *Souvenirs da Infância*: Minhas escolas, minhas vivências... In: FISCHER, Beatriz T. Daudt (Org.) Tempos de escola: memórias. Vol. 1 São Leopoldo: Oikos, 2011. P.105-120.
- BASTOS, M.H.C. *Manual para os Jardins de Infância* Ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira (1882). Porto Alegre: Ed. Redes, 2011.
- BASTOS, M.H.C; LEMOS, Elizandra Ambrósio; BUSNELLO, Fernanda Bastani. Pedagogia da Ilustração. Uma face do impresso. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.) Culturas Escolares, saberes e práticas educativas. Itinerários históricos. São Paulo: Cortez editora, 2007. P. 41-78.
- BESSE, Jean Marie. Decroly: uma pedagogia racional. México: Trilhas, 1989.
- CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- ELIAS, Marisa Del Cioppo. De Emílio a Emília. A trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000.
- FIGUEIREDO, Milene Moraes de; BASTOS, M.H.C. O Kindergarten da Deutscher Hilfsverein Schule (Porto Alegre/Rs 1911-1929). Porto Alegre: PUCRS, 2012. Salão de Iniciação Científica. CdRom.
- FROEBEL, Friederich (1826). A Educação do Homem. Passo Fundo: EDUPF, 2002.
- IE Revista. (1969). Publicação do Instituto de Educação General Flores da Cunha. Ano do Centenário.
- HOFMEISTER FILHO, Carlos. *1886-1996 Colégio Farroupilha*: 100 anos de pioneirismo. Porto Alegre, 1996.
- HOFMEISTER Filho, Carlos Grêmio Náutico União: 90 Anos de União (1906 1996). Porto Alegre: União, 1996.
- LOURO, Guacira Lopes. Prendas e anti-prendas: uma história da educação feminina no Grande do Sul. 1986. 273f. Tese (Doutorado em Educação na Área de Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.
- MONARCHA, Carlos. Escola Normal da Praça. São Paulo: Editora UNICAMP, 1999.
- SÃO PAULO. Secretaria de Educação e Saúde Pública. Diretoria de Ensino. Ensino Particular. Instruções para os exames de habilitação dos candidatos ao magistério particular de grau pré-primário, primário e intermediário, de acordo com o capítulo XIII, título IV, parte I, do Código de Educação. Revista Educação. Órgão da Diretoria de Ensino. São paulo, v.17-18, p. 146-150, mar/jun.1937.

- SCHAFFER, Camila; BASTOS, M.H.C. A Educação Pré-Primária na Revista do Ensino RS (1951-1978): Entre imagens e discursos. Porto Alegre: PUCRS/FAPERGS, 2007. Relatório de Pesquisa Bolsa de Iniciação Científica FAPERGS. mimeo 9 p.
- SCHELBAUER, Anaete R. A constituição do método intuitivo na Província de São Paulo (1870-1889). São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 2003 (Tese de doutorado em Educação)
- SCHELBAUER, Anaete R. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, M.H.C. Histórias e Memórias da Educação no Brasil. V.II Século XIX. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2005. p.132-149.
- SCHMELING, Gisela. 10 Mandamentos para uma Jardineira. Revista do Ensino/RS, n. 11, nov.1952, p.19.
- SCHMELING, Gisela. Plano de aula para um ano letivo no jardim de infância. Revista do Ensino/RS, n.12, março 1953, p.28-29, 39.
- SCHMELING, Gisela. Aproveitando rolhas no Jardim de Infância. Revista do Ensino/RS, n.15, junho de 1953, p.23-24; n.17, setembro de 1953, p.30-32)
- SCHMELING, Gisela. A fita métrica ilustrada para crianças. Revista do Ensino/RS, n.17, setembro de 1953, p.30-32.
- SEBARROJA, Jaune Carbonnel (Org.) Pedagogias do século XX. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SOUZA, Jane Felipe de. Governando mulheres e crianças: jardins de infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX. Porto Alegre: PPEDU/UFRGS, 2000. 201 p. Tese (Doutorado em educação)
- TEIVE, Gladys Mary G. “Uma vez normalista, sempre normalista”. Cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico. (Escola Normal Catarinense - 1911-1935). Florianópolis: editora Insular, 2008.
- TEIXEIRA, Iza (Coord.) resgate de uma história. A Associação Leopoldina Juvenil. Porto Alegre: Scan, 2001.
- TELLES, Leandro. *Do Deutscher Hilfsverein ao colégio Farroupilha 1858/1974*. Porto Alegre: ABE, 1974.
- TORRESINI, Elizabeth Wendhausen Rochadel . Editora Globo: uma aventura editorial nos anos 30 e 40. 1. ed. São Paulo - Porto Alegre: Edusp - Editora da Universidade/UFRGS, 1999. v. 1. 118 p.
- TREVISAN, Thabata. A pedagogia por meio de Pedagogia: Teoria e prática (1954), de Antônio D'ávila. Marília/SP: Unesp, 2007. 165 p. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista. 2007.
- VALDEMARIN, Vera T. Estudando as lições de coisas. Análise dos fundamentos filosóficos do método intuitivo. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.
- VALDEMARIN, V. T. Lições de Coisas: conceito científico e projeto modernizador para a sociedade. Cadernos do CEDES (UNICAMP) Campinas, v. 52, p. 74-87, 2000.
- VALDEMARIN, Vera. O manual didático “Práticas escolares”: um estudo sobre mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica. Revista Brasileira de História da Educação/SBHE, n.17, p. 13-39, maio/agosto 2008.

PRÁTICAS DE ARQUIVAMENTO DO EU: O DIÁRIO DE MALVINA TAVARES (1891 - 1930)

Dóris Bittencourt Almeida
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
almeida.doris@gmail.com

Luciane Sgargi Graziottin
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
lusgarbi@terra.com.br

Resumo

Esse estudo evidencia memórias de uma professora garimpadas em um diário íntimo que foi escrito entre o final do século XIX até a década de 1930. Através das notas da história de vida pessoal e profissional de Julia Malvina Hailliot Tavares, é possível reviver uma pequena dimensão de seu contexto de vida social, familiar e profissional. Constituído por um tipo de escrita autobiográfica, entendida como práticas de memórias femininas, a leitura de um diário tomado como documento histórico redimensiona as possibilidades de análise quando confronta o pessoal, íntimo, corriqueiro da vida doméstica com fatos históricos e contexto educacional de uma época. O estudo tem como objetivo considerar as distintas dimensões da vida da autora, estabelecendo um paralelo com a docência como profissão feminina nos primeiros anos da República.

Palavras-chave: história de vida, docência, escritas de si.

Ter em mãos um diário de alguém que o escreveu há muito tempo, um caderno íntimo de uma mulher, uma professora de uma comunidade interiorana, é algo que encanta e que nos mobiliza a querer investigá-lo pela singularidade de um texto manuscrito que indica múltiplas possibilidades de observação e de análises de diferentes aspectos da História da Educação materializados em uma narrativa pessoal.

Esses escritos traduzem uma forma peculiar de escrita autobiográfica, entendidos como práticas de memórias femininas. De acordo com Mignot (2000), o desejo de arquivar a própria vida obedece a um projeto autobiográfico, “Arquivar a própria vida é definitivamente uma maneira de publicar a própria vida, é escrever um livro da própria vida que sobreviverá ao tempo e à morte.” (Mignot, 2000, p.127)

Portanto, este trabalho toma como objeto de investigação o exame de um diário de uma professora, Julia Malvina Hailliot Tavares, mais conhecida como Malvina Tavares, produzido entre os anos 1898 a 1938. Tratam-se de fragmentos de memórias pessoais, entendidos dentro de um campo de escritura de si (Hebrard, 2000), uma prática de arquivamento do eu (Artieres, 1998). Ela pratica uma escritura pessoal, buscando uma “representação estável de si” (Artières, 1998, p.30) O diário de Malvina é entendido como um “ego- documento” (Viñao, 2000), uma literatura autorreferencial, ou seja, é um texto em que o sujeito fala ou refere-se a si mesmo e se converte em elemento de referência.

Aqui se objetiva apresentar este texto dotado de intenção autobiográfica e analisar como esse suporte de escrita pessoal foi se constituindo em paralelo à vida da autora, procurando conhecer melhor Malvina Tavares e analisar suas relações com o vivido.

O estudo insere-se no campo de investigações da História da Educação, sendo esta uma componente fundamental da história das práticas culturais e do cotidiano social. A pesquisa identifica-se com os pressupostos teóricos da História Cultural, corrente historiográfica que atribui importância à produção de um outro conhecimento histórico no domínio educativo, que não se limite a uma história meramente institucional, cronológica, estática e unidimensional, por não apreender a complexidade do mundo social e educativo (Nóvoa, 2005). A História Cultural rejeita uma história da educação apenas centrada nos fatos tidos como notáveis, que desconsidera os diferentes atores sociais. O trabalho também se inscreve no campo da história das práticas de leitura e escrita e de memórias de mulheres, tendo como referenciais as concepções da cultura escrita enquanto uma produção discursiva de um determinado tempo e lugar.

Segundo Viñao (2000), na História da Educação predominavam discursos essencialistas que transformavam a história em algo abstrato e irreal, em que diluía-se a subjetividade dos sujeitos. Entretanto, argumenta o quanto a História da Educação tem insistido e construído espaço para os sujeitos, “não para o indivíduo como 'ser aislado', mas para sua subjetividade e privacidade, para sua personalidade, seu cotidiano e seu íntimo” (p.9). Neste sentido, também fala do interesse pelas escrituras marginais, ordinárias, pessoais, ou seja “pela escritura e leitura como práticas sociais e culturais efetuadas por quem escreve e lê. (p.10). É uma aproximação da micro história que permite captar aspectos não visíveis desde uma perspectiva mais generalizada.

Para uma das autoras, essa pesquisa tem implicações em sua história de vida, revisitar o diário faz lembrar do significado deste documento no seu processo de constituição de pesquisadora. Em 1996, iniciou seus estudos em História da Educação através desse diário (Almeida, 1997), antes de iniciar o Mestrado. Talvez nunca mais uma fonte a tenha impactado tanto, pelo seu poder de retratar uma história de vida em páginas manuscritas. A outra autora também foi seduzida pelas potencialidades do diário. Ambas fizeram uma imersão no conteúdo de suas páginas e a cada nova descoberta vibraram ao encontrar nos escritos de Malvina, histórias de uma mulher, professora, liderança na família, liderança na comunidade em que se inseria.

O diário como fonte

Desde o século XIX, mulheres brasileiras que tiveram acesso à alfabetização tentaram refletir sobre a própria vida, de alguma forma romperam o silêncio sobre o mundo, estimuladas a anotarem os acontecimentos mais importantes do dia, através de diários íntimos e troca de correspondência entre amigas (Bastos, Cunha e Mignot, 2000, p. 20) Neste sentido, Hebrard (2000), explica que o século XIX desloca a tradição do diário até então concebido como crônica para o sentido do diário íntimo. (p. 41), tendo como suporte o caderno que torna-se uma referência para esse tipo de escrita. Pela análise preliminar do diário de Malvina, percebe-se a trajetória de uma mulher escolarizada, que estudou para ser professora ainda no século XIX, e assim aprendeu os gestos gráficos, desenvolveu uma letra formatada, caprichada, aprimorou o uso de um

vocabulário refinado evidenciado nas poesias transcritas, mas também revelado em toda essa escritura pessoal.

O diário em questão é concebido como um dispositivo textual que permite chegar perto do universo social e cultural da personagem Julia Malvina inserida naquele tempo, naquela comunidade. A leitura atenta de seus registros possibilita conhecer seus modos de viver, seus valores, as ideias circulantes, o imaginário, os signos e códigos comportamentais da outras épocas. Segundo Cunha:

o trabalho com esse material torna possível dar visibilidade ao que estava destinado ao silêncio e ao esquecimento. Trata-se aqui de utilizar-se desse gênero que pretende “contar a verdade”, mas rompendo, ao mesmo tempo, com a ideia de que um diário é meramente pessoal, ou seja, transformando-o pelo trabalho histórico, em algo com uma amplitude social maior: enquanto relatos ou representações de vida, os diários não se atêm a meros detalhes da intimidade, mas a ultrapassam ao incluir reflexões sobre a história pública. (CUNHA, 2000, p.161)

Sabemos que pouco restou da materialidade do passado. Por inúmeros motivos, a maioria dos escritos produzidos já não existem mais, ficaram esquecidos, foram descartados, por vezes estão inacessíveis. Ana Galvão e Eliane Lopes (2010) explicam que a seleção com vistas à preservação é feita ou por quem produziu o material, por quem por algum motivo faz triagens, conserva, ou não conserva porque julga não ser relevante, por quem organiza acervos e pelo decurso do tempo. Elas complementam dizendo que “o passado será sempre um conhecimento mutilado, só conta aquilo que foi possível saber a respeito do que se quer saber. O passado é uma realidade inapreensível” (p. 79). Por diversos motivos, por questões afetivas essencialmente, esse diário foi guardado, primeiro pela própria Malvina que fez uso dele durante sua vida, até o final, depois por seus familiares, zelosos em preservar suas memórias. Malvina faleceu em fins da década de 1930 e seu caderno chegou em mãos de uma das autoras deste texto em 1996, por quantas pessoas ele passou antes disso? Quantos leram e refletiram sobre a vida daquela mulher? Em quantas gavetas o caderno habitou?

É esse caráter ordinário dos textos autobiográficos que os aproximam da compreensão ampliada da noção de documento proposta pela História Cultural e isso diz muito à História da Educação. O diário é um “documento monumento” (Le Goff, 1996) que promove aproximações de inúmeros aspectos vividos naquele tempo, percebidos pelas lentes de Malvina, pelo olhar dela para o mundo.

O caráter lacunar desta fonte é uma realidade, sempre teremos mais perguntas que respostas, mas isso não inviabiliza o seu potencial investigativo. Valorizam-se nesses documentos as evidências, recorrências, possíveis fissuras e contradições na narrativa, interessa aquilo que o diário é capaz de dizer sobre o tempo vivido por aquela mulher. Segundo Artières (1998), da vida escrita e posta no papel, retemos apenas alguns elementos, “não guardamos todas as maçãs de nossa cesta pessoal. Fazemos um acordo com a realidade, manipulamos a existência, omitimos, rasuramos, riscamos, sublinhamos, damos destaque” (p.2).

Mas e o que se pode fazer com esta fonte? Sabe-se que ela não fala por si só, é preciso estranhá-la, desnaturalizá-la, provocá-la. Que perguntas podem ser feitas ao

documento analisado? Que narrativas do passado são evidenciadas? Ao escrever, o que Malvina dizia, de onde dizia e por que dizia? O que desejava preservar? O que gostaria de manter em segredo? Qual foi a lógica que procurou imprimir?

Folhear o arquivo dela procurando compreender as singularidades de seus itinerários pessoal e profissional permitiu refletir sobre as práticas de memória feminina e as práticas de memória docente. O diário é um arquivo pessoal feminino, no qual sua autora elabora o sentido da vida, registra vivências, testemunha práticas cotidianas. O diário é o fio condutor deste texto, permite reconstruir de alguma forma a trajetória da professora. Como afirma Mignot (2000), o arquivo pessoal é uma extensão da própria titular, indica o caminho, o percurso e os desvios da trajetória.

Como se constitui o diário

Logo na primeira página, aparecem as intenções do diário: “Este caderno pertence a Julia Malvina Hailliot Tavares e deve servir para diversos assentamentos”.

Embora a maior parte do texto seja manuscrito, essa frase inicial é feita com carimbos, assim como todos os títulos, carimbos em formato gótico. No canto esquerdo dessa primeira página, colou uma imagem de uma santa, a qual não conseguimos identificar, o que denota sua religiosidade e abaixo, em manuscrito, diz que o caderno foi “oferecido por meu estimado cunhado Lourenço Leão Langendonch em 1891”. Tendo ela nascido em 1866, tinha 25 anos, havia casado há menos de um ano quando recebeu o presente que acompanharia sua vida.

É interessante pensar no fato do cunhado oferecer um caderno como lembrança. Estamos falando de um ambiente marcado por professores, pois assim como Malvina, suas irmãs Honorina e Francisca também foram encaminhadas à Escola Normal e uma delas veio a casar-se com Langendonch¹. Então, um suporte de escrita nesse formato parecia ser uma bela oferta a uma mulher escolarizada dotada de capital cultural que, de certa forma, a distinguia da maioria das mulheres daquele contexto histórico. Pensando nos dias de hoje, é no mínimo curioso imaginar como um caderno, um artefato tão simples, tão difundido na sociedade contemporânea tenha se constituído em um elemento, talvez fundamental para Malvina, que permitiu o arquivamento de sua vida.

Ao folhear as páginas, passamos pelos títulos criados pela autora para nomear os temas que desejava abordar. Esses títulos podem ser entendidos como eixos ou categorias através das quais organizou e sistematizou sua vida, elegendo assuntos que avaliou serem relevantes como sínteses de sua existência. Assim, a cada duas páginas aparecem: Casamentos, Nascimentos, Baptizados, Óbitos, Aniversário dos parentes e pessoas de amizade, Mudanças, Nomes dos afilhados e afilhadas, Nomes dos compadres e das comadres, Nomes dos sobrinhos e das sobrinhas, Nomes dos parentes por parte do marido, Nomes dos cunhados e das cunhadas, Outros apontamentos, Notas avulsas.

É possível que Malvina tenha iniciado a escrita do caderno anos depois de recebê-lo. Entretanto, nota-se que a partir do momento que definiu os temas, passou a fazer uso sistemático do diário, ali colocando aquilo que considerava importante arquivar, não houve, portanto, uma escrita linear, cronológica. Um exemplo que ajuda a validar essa

¹ Informações fornecidas pelos netos de Malvina Tavares em 1996.

hipótese é que em uma mesma página a letra da autora muda, inicialmente o traçado é firme, no final é trêmulo, indicando sinais da velhice daquela que insistia em não parar de escrever. Da mesma forma, o planejamento inicial previa duas páginas para cada assunto, mas no item “Nascimentos”, começa registrando os nomes dos filhos, seguido de breves anotações e, depois, seguem-se os nomes dos netos. Não havendo mais linhas disponíveis, Malvina usou as margens, valeu-se dos mínimos cantinhos das folhas para deixar inscritas informações que não deveriam ser esquecidas.

Há uma preocupação no diário com a precisão de nomes de pessoas, lugares e datas, então o nascimento dos filhos, o dia, mês, ano e o lugar, o mesmo em relação aos netos, numerou-os até o número vinte e seis. Também são elencados os afilhados, que são muitos, o que leva a considerar a posição de liderança de Malvina na comunidade.

Um pouco da história de Malvina

Julia Malvina Hailliot Tavares nasceu em 24 de novembro de 1866, na cidade de Encruzilhada, município da então Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Filha de imigrantes franceses, François de Lalemode Hailliot, natural da região de Bordeaux, e Henriette Souleaux Hailliot, natural de Marselhe. Interessante que ela não cria um título para a história de seus ancestrais, esses fatos aparecem no item “Outros apontamentos.” Em seu diário, registra: “Minha mãe Henriqueta nasceu no castelo de seu pai em Bordeus. Os Lalemode perderam seu patrimônio na revolução que derrubou a Bastilha que fez a França República.”.

Sabe-se que junto com suas irmãs estudou na Escola Normal de Porto Alegre em fins do século XIX, formando-se como professora. A profissão de professora é algo forte na sua identidade, embora não tenha destacado este tema como um eixo de sua vida, assim como fez com o casamento, mas a marca da professora está presente a todo o momento, como veremos a seguir.

Malvina elege o “Casamento” como marco inicial do seu caderno, coerente com contexto vivido e com a situação das mulheres em fins do século XIX. Ele é o primeiro título, seguido pela informação: “Casei-me no dia 15 de outubro do ano de 1890, quarta-feira, as 5 e meia horas da tarde, pelo civil a rua da Azenha, n. 106.”

No meio do caderno, colou uma nota de jornal que fala do seu enlace matrimonial:

Juízo dos casamentos

Faço público que contrataram casar-se o cidadão José Joaquim Tavares, natural de Junqueira de Cima (Portugal) com D. Julia Malvina Hailliot, natural da vila de Encruzilhada, neste Estado, ambos residentes nesta cidade e pelos documentos que exibiram justificaram-se livres e sem impedimento algum conhecido que os iniba a este ato. Porto Alegre, 11 de setembro de 1890.

Fato que consideramos inusitado é a prioridade dada pelo casal ao casamento civil, considerando que a união dos dois ocorre no ano seguinte à proclamação da República. Fazem a cerimônia na Igreja um tempo depois, quando já tinham filhos. Assim descreve: “Casei-me religiosamente na Igreja de São Rafael no dia 12 de janeiro de 1896 após 5 anos e meses de casada pelo civil”.

O que teria levado aquele casal a tamanha valorização do ato civil em detrimento da celebração religiosa? Transgressão, vanguardismo em fins do século XIX? Adesão aos ideais republicanos, os mesmos ideais que, segundo ela, afetaram a vida de seus familiares na França? Talvez o discurso religioso não a mobilizasse tanto, mas o fato é que há indícios no caderno que demonstram o contrário. Esta é uma das faces de Malvina que instiga a querer conhecê-la mais.

Esta mulher aborda acontecimentos de sua vida íntima e neles mescla eventos de ordem política, assim, privado e o público misturam-se no texto. Ao registrar o nascimento dos filhos, por exemplo, se um fato da vida coletiva lhe interessava, o relacionava a data do nascimento, registra assim: “quarto Aristides, nascido a 28 de agosto do ano de 1895, quarta-feira, às 7 horas da noite. Dia da Paz da República, em Porto Alegre.”

Os primeiros anos do casamento não parecem ter sido tranquilos para Malvina e Tavares. Não é ao acaso que um dos títulos é “Mudanças” e ali ela descreve um pouco da vida itinerante da família até a chegada em São Gabriel do Lajeado², quase uma década após o casamento. Inicialmente, viviam em Porto Alegre, e lá residiram em diferentes lugares, em áreas periféricas da cidade, como o Arraial da Gloria. Em 1898, abandonaram a cidade e foram para o município de Encruzilhada, terra natal de Malvina. Foi nesse momento que o magistério como profissão começou a se fazer presente em sua vida e no diário, pois escreve que chegaram em Encruzilhada no dia 19 de agosto e, na sequência, destaca: “tomei conta de minha cadeira no dia 22 do mesmo”.

É lá no item “Outros apontamentos” que Malvina registra o início de sua vida profissional: “Fiz concurso para a cadeira de Encruzilhada nos dias 11-12-13 de julho de 1898, fui nomeada no dia 19 do mesmo e tomei conta do magistério no dia 22 de agosto de 1898.”

Pelo tom como descreve a “abertura da aula”, observa-se que Malvina atribui importância ao início da profissionalização e podemos até pensar que o seu ingresso no magistério público garantiu uma certa estabilidade à família, afinal, depois só houve mais uma mudança de cidade para São Gabriel do Lajeado, onde permaneceram e criaram os filhos, embora as trocas de residências permaneçam. Outro aspecto curioso é o uso da primeira pessoa do singular em muitos momentos do caderno, como este: “Parti de Encruzilhada no dia 20 de março de 99, chegando em minha nova residência São Gabriel do Lajeado a 27 de março do mesmo as 7 horas da manhã, abrindo a Aula a 28 dia seguinte”.

As últimas informações do diário datam do final da década de 1930 e talvez sejam essas dentro do eixo “Mudanças”. Então, percebe-se que o diário atravessa mesmo sua trajetória, pois até o final Malvina preocupava-se em arquivar acontecimentos tanto da vida pessoal, como de filhos e netos: “Mudamos para nossa nova casinha na esquina dia 27 de janeiro de 1937. Penso ser a última morada, que Deus nos dê ainda alguns anos de vida para gozar nossa bela casinha.” ; “Minha filha... foi de muda com seu esposo para Anta Gorda dia 11 de outubro de 1938 me deixando numa tristeza grande com a falta dessa querida filha e netinhos queridos...”

De todas essas análises, depreende-se que Malvina fosse uma condutora da família, em nenhum momento do diário é dito algo sobre o trabalho do esposo. Pode-se

² Atualmente município de Cruzeiro do Sul

pensar, será que não valorizava o ofício do esposo? Aqui se constata mais uma transgressão aos padrões vigentes, pois Malvina era a professora pública, ela recebia seu salário e com ele sustentava a família. Na seção “Outros apontamentos”, colou outra notas de um jornal da época por ocasião da comemoração dos vinte e cinco anos do seu casamento. É muito interessante observar o texto publicado.

Pelo Estado

Festejaram a 15 do corrente (ela acrescenta “de outubro 1915”) suas bodas de prata o sr. José Joaquim Tavares e sua esposa, exma. Sra. D. Julia Malvina Hailliot Tavares, professora pública do lugar denominado São Gabriel do Lageado. Comemorando a data suas alunas improvisaram um espetáculo levando a cena alguns dramas e comédias. O desempenho dado pelas senhoras e crianças que tomaram parte nas representações foi satisfatório, recebendo todas muitos aplausos. (diz que na sequência houve uma reunião dançante que se prolongou)

O texto informa a profissão dela em destaque e nada se sabe sobre a profissão dele. Malvina era a provedora do lar, e no caderno, bem ao final, nas últimas páginas, apresenta os seus vencimentos como professora do Estado, em uma cópia de recibo de pagamento do salário.

158\$000

“Recebi do corresponde ao mês cidadão Fidelis José da Silva coletor das rendas do Estado nesta villa a quantia acima expressada de cento e cinquenta e oito mil reis de conformidade com a portaria da Diretoria das rendas e despesas públicas do Estado, sob o número 11 de 4 de Agosto de 1898, sendo 93,333 reis de meu ordenado e 46,666 de minha gratificação como professora da cadeira do sexo masculino desta villa e 18000 para aluguel, água e asseio da aula, de tal p.p.”

410\$600

Recebi do Ilmo Sr. Coletor das Vendas e despesas públicas do Estado nesta villa a quantia acima a que tenho direito como professora pública publicada por acto n. 62 de 22 de dezembro de 1933, correspondente ao mês de findo. Lageado J.M. H. T.

Através de um diário de foro íntimo, podem-se descobrir informações que revelam questões pertinentes à História da Educação do Brasil e à profissão docente. Os recibos indicam que a professora incorporava ao salário um adicional por dar aulas aos meninos e também por ceder uma parte de sua casa para o funcionamento da escola. Estamos falando dos primeiros anos da República em que as promessas da “escola para todos” esbarrava em muitos problemas, entre eles a falta de prédios específicos para abrigar escolas, especialmente no meio rural. É nesse contexto que parte da casa de Malvina transformava-se em sala de aula, eram as chamadas “escolas de improvisado” (Faria Filho e Vidal, 2000) que, em tese, deveriam ser substituídas pelas “escolas monumento”,

difundindo da valorização da escolarização para a população brasileira. Além disso, o texto do recibo evidencia os discursos do higienismo (Nunes, 2000) que também se alastravam pela sociedade daquele período. No exemplo concreto, não bastava Malvina alugar ao Estado peças de sua residência para sediar a escola, era preciso cuidar e garantir o asseio da mesma.

Como já destacado, a análise do diário leva a crer que os provimentos recebidos como professora do Estado eram fundamentais para a manutenção da família. Neste sentido, é interessante um poema provavelmente escrito por Tavares e copiado por ela, que demonstra uma espécie de resignação do autor de sua situação de “inferioridade” diante da esposa e das cunhadas, todas professoras. O poema é uma homenagem à cunhada, por seu tempo de vida dedicado ao magistério.

“Faz hoje 27 anos
Que entrou no magistério
Pelo seu grande talento
E pelo seu bom critério

Eu vos comprimento hoje
Em data comemorial
Por ser uma professoras
Das primeiras da capital.
Na glória esteja o Ente
Que para a escola lhe mandou
Abençoada seja aquela
Que o tempo aproveitou.
O talento é grande coisa
Para quem o sabe aproveitar
Mas eu que o não conheço
Meu alívio é chorar.
Mas eu desde já lhe dou
Meus sinceros parabéns
Pois daqui a poucos anos
Sem trabalho goza os vinténs.
Este dinheiro tão bem ganho
Recebe-se em prata e cobre
No fim do mês é mui lindo
Mas isso é pra quem pode.
Desde já peço desculpas
Se me torno imprudente
Pois que sou um soldado raso
Não posso tirar patente (São Gabriel, 10 de junho de 1903, p.82)

Viva a República
Viva a Instrução
Viva os Hailliot
Viva os Langendonch

E viva o poeta destes, J. J. Tavares que se tivesse estudado era grande na história do seu Portugal”

Tavares se considerava “soldado raso” diante da cunhada, esposa de Landendonch, e, conseqüentemente, diante da esposa Malvina, quase como em um lamento diz que lhe resta chorar, por não ser talentoso, por não ter uma profissão legitimada socialmente, por não receber o salário de professor, pois, segundo ele, grandioso “isso é só pra quem pode”. Por fim, nota-se a assimilação do discurso da escolarização como elemento fundamental que promove a ascensão social, pois se autodefine como alguém que não teve sucesso e isso se deve à falta de estudo.

Repertório cultural de Malvina: práticas de leitura, de escrita, de civilidade

Como professora, Malvina demonstra uma sofisticação cultural para os padrões da época, especialmente considerando os valores interioranos do início do século XX. Pelo diário, nota-se seu apreço pela poesia, por pensamentos com teor de civilidade, e pela Língua Francesa.

Os poemas começam a aparecer na seção “Notas Avulsas” e dão a entender que são escritos que lhe agradavam, que apreciou durante a vida e desejou preservá-los no seu caderno. Assim, vemos poesias de Costa e Silva, “O filho exilado” de Casemiro de Abreu, Castro Alves, de Francisco Lobo da Costa, “Aquele ranchinho”. Poemas em Língua Francesa, “Le petit enfant”.

A profissão docente se evidencia em dois poemas, o primeiro “Para recitar em collegio” e, em seguida, versos que falam da importância da professora.

Para recitar em collegio

“É vindo o tempo de mostrarmos todos
os nossos prêmios aos queridos pais
mas entre os risos do folgar festivo
eu já lobrigo doloridos ais.
Já vejo agudos e cruéis espinhos
entre as mil flores do prazer louvais
vou-me apartar da vice-mãe distinta
e das collegas que eu me julgo irmãs
Bem sei que as férias são prezadas certo
por quem ao estudo se entregou com fé
bem como o oásis do deserto é grato
a quem na areia se queimou seu pé.

(poema sem título)
Professora os sentimentos
De um pequeno coração
Todos eles se resumem
Na palavra gratidão.
Os vossos ternos cuidados
A vossa solicitude
Em proteger a inocência

Com o escudo da virtude.
Merece benções sinceras
E sincera gratidão
Como todo se lhe vota
De um pequeno coração
Companheiras corramos à escola
Lá brincando se aprende a lição
Alegremos aos pais e aos mestres
Seja pois nosso norte -instrução.”

São escritos em que a face Malvina professora se revela com maior intensidade. O valor ao estudo, a professora como “vice-mãe”, os colegas que são como irmãos são evidenciados no primeiro poema, mas é o segundo que mais instiga à reflexão, pois a professora é percebida como a protagonista da escola, sua ternura, docilidade, seu cuidado faziam com que as crianças quisessem “correr à escola”. E, talvez o verso mais emblemático, “lá se aprende a lição”, antecipa o discurso da Escola Nova, na proposição de uma escola ativa, que tivesse a criança como centro do ensino aprendizagem.

As frases como pensamentos registrados por Malvina também nos mostram um pouco daquilo que acredita, seus valores, suas crenças. Falam sobre sentimentos como esperança, misericórdia, polidez, humildade, infância, brio, saudade, trabalho. Desatacamos alguns: “Uma mulher bem instruída equivale a um diamante de primeira água.; O trabalho torna o prazer mais sensível e a dor menos amarga; A obediência é a primeira virtude da criança; O menino dócil é como um anjo na família.”

Teríamos outros aspectos a discorrer sobre o diário de Malvina, difíceis de analisar nos limites deste texto. Persiste a impressão de que a cada novo mergulho em suas páginas, seguem-se novas descobertas e possibilidades de interpretação que não haviam sido pensadas. Entretanto, é preciso ainda dizer o quanto é curioso olhar para o final do caderno. Ali há (mais) uma transgressão, pois a autora subverteu aquele planejamento inicial, pois numa sequência de poucas páginas ela arquiva um poema, receita de “bolo de nozes”, de “esquecidos” e “licor higienico”, acompanhados de dados do cotidiano, como “números de caderneta”, provavelmente uma identificação civil dela, do Tavares e de alguns filhos. Linhas abaixo escreve “Desmamei o Aristides no dia 10 de maio de 97”. E ainda acrescenta um modelo de procuração constituindo provavelmente um dos filhos como seu procurador para receber o salário em seu nome:

“Cópia de procuração em mão

Constituo meu bastante procurador na cidade de P.A. Ao Sr. F. T. Para receber durante o corrente ano, no Thesouro Estadual os vencimentos a que tenho direito como professora pública do Estado.”

Embora houvesse um planejamento inicial, ao final do caderno Malvina faz outros usos e mistura assuntos diversos, escapando à normatização prevista anteriormente. Em meio a seus guardados, deixou escrito aquilo que pretendia imortalizar.

Considerações finais

Há uma face melancólica do caderno, justamente quando a letra está trêmula, sinalizando que são escritos dos últimos anos de vida. Nota-se uma Malvina triste, um pouco amargurada, mas que não perde a esperança, tema recorrente em seu caderno:

Meu filho Memeco foi de muda para Mussum a 15 de julho de 1931, vai querido filho, sê feliz, deixaste tua mãe triste sem um filho neste lugar. Dai-me coragem Deus de bondade. Deodina e Queta se foram para Anta Gorda em 11 de outubro de 1931 me deixando numa tristeza grande e doente de meu coração, sejam felizes queridos filhos com seus queridos filhinhos. Meus queridos netos que me deixaram bem triste esta ausência. Deus me dê coragem para resistir a tão duro golpe, Deus dê bondade, coragem, coragem. As saudades que sinto são grandes, bem grandes, coragem Deus dê bondade para esta pobre e triste bem triste velha.”

E assim Malvina como se despede do seu diário e se despede da vida, com tristeza fala de todos os filhos que se foram, é uma fala que evidencia solidão, pede coragem para enfrentar as adversidades da vida e sua narrativa assume um tom religioso. A professora se auto define como “pobre e triste, bem triste velha”. É difícil qualquer tentativa de avaliar seus sentimentos ao perceber-se no fim da vida, ao perceber-se sem os filhos e netos. Nesta experiência íntima de refletir sobre o vivido, Malvina deixa escapar suas zonas de sombra, seus fantasmas, expressando sua forma particular de ver o mundo, constituindo uma maneira de narrar sua história de vida.

O diário atravessou a vida de Julia Malvina Hailliot Tavares, nele podemos perceber os significados que atribuiu ao casamento, à vida familiar, à valorização da instrução feminina, à docência na tessitura de sua vida, em busca da construção de sua identidade.

Bibliografia

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Uma história de vida de trabalho. *Revista da ASPHE*. Pelotas: Editora da UFPel, 1997

ARTIÈRES. Philippe. Arquivar a própria vida. *Estudos Históricos*, vol.11, n.21, 1998.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Diários íntimos de professoras: letras que duram. In. MIGNOT, Ana; BASTOS, Maria Helena Camara e CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). *Refúgios do Eu: educação, história e escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000.

FARIA Filho, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, mai./ago 2000, p. 19-34.

FRAGO, Antonio Viñao. A modo de prologo, refugios del yo, refugio de outros. In. MIGNOT, Ana; BASTOS, Maria Helena Camara e CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). *Refúgios do Eu: educação, história e escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000.

FRAGO, Antonio Viñao. Por uma historia da cultura escrita: observações e reflexões. *Cadernos de Projeto Museológico*. Portugal, 2001.

HEBRAD, Jean. Por uma bibliografia material das escrituras ordinárias: a escritura pessoal e seus suportes. In. MIGNOT, Ana; BASTOS, Maria Helena Camara e CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). *Refúgios do Eu: educação, história e escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LOPES, Eliane e GALVÃO, Ana Maria. Território Plural: a pesquisa em História da Educação. São Paulo: Ática, 2010.

MIGNOT, Ana Chrystina, BASTOS, Maria Helena Camara e CUNHA, Maria Teresa Santos. Tecendo educação, história, escrita autobiográfica. In. MIGNOT, Ana; BASTOS, Maria Helena Camara e CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). *Refúgios do Eu: educação, história e escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Editando o legado pioneiro: o arquivo de uma educadora. In. MIGNOT, Ana; BASTOS, Maria Helena Camara e CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). *Refúgios do Eu: educação, história e escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000.

NÓVOA, Antonio. Apresentação. In. Stephanou, Maria e Bastos, Maria Helena Câmara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil* Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

NUNES, Clarice. (Des) Encantos da Modernidade Pedagógica. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira; Faria F., Luciano Mendes; Veiga, Cyntia G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORAS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA HISTÓRIA DA LEITURA

Carine Winck Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
carine_wlopes@hotmail.com

Resumo

Trata-se do estudo sobre o fenômeno da literatura de autoajuda que consta entre as práticas de leitura de autoformação de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A investigação foi realizada a partir de 69 questionários e seis entrevistas semiestruturadas colhidos junto a seis escolas de Porto Alegre/RS, sendo duas privadas, duas públicas estaduais e duas públicas municipais. As narrativas das professoras possibilitaram constatar que estas aceitam a literatura de autoajuda como leitura legítima no campo da Educação. A leitura se apresenta como uma prática fundamental à produção de suas identidades e intervém sobre como se percebem na condição de educadoras, sobretudo a partir dos modos como são narradas pelos autores de autoajuda cujos textos compõem dentre suas práticas de leitura.

Palavras-chave: práticas de leitura, história da leitura, formação docente.

Introdução

A História Cultural ampliou os objetos de pesquisa da História e dentre estes objetos estão às práticas de leitura. Segundo Viñao Frago, a leitura é compreendida como “uma relação entre um texto e um leitor que lhe dá vida e o recria, dele se apropriando. Assim, entendida, a história da leitura seria a história de uma prática cultural, de como os leitores se relacionam com o texto” (2001, p.51).

Atualmente, observa-se um aumento no número de professores que buscam aprimoramento pedagógico através da aquisição e leitura de livros, o que aparentemente justifica o alto índice de livros lançados por diferentes editoras a cada ano. Este crescente aumento do número de escritores e de leitores possibilitam a constatação de um fenômeno editorial contemporâneo: nunca tantos escreveram, nunca tantos buscaram ler.

O conhecimento sobre a história da leitura, do livro e da escrita proporciona avançar em direção ao entendimento das revoluções humanas ocorridas ao longo dos séculos. Tais revoluções demonstram as modificações que ocorreram e ocorrem com os sujeitos envolvidos na história das maneiras de ler: o leitor, o autor, o editor, o impressor, o livreiro, o expectador, entre tantos outros.

De acordo com o historiador Roger Chartier,

Ler é entendido como uma apropriação do texto, tanto para concretizar o potencial semântico do mesmo quanto por criar uma mediação para o conhecimento do eu através da compreensão do texto. (1992, p.07)

Este conceito de apropriação refere-se aos usos diferenciados que os sujeitos leitores realizam a partir da leitura de um texto, o que difere do conceito de Michel

Foucault, no qual considera o conceito de apropriação como um procedimento de controle, de posse, “*em outras palavras, como um dos grandes sistemas de dominação do discurso*” (CHARTIER, 1992). Ou seja, para Chartier, o leitor possui um espaço de liberdade de pensamento com relação ao sentido atribuído pelo autor ou editor do texto.

A leitura como um gesto de apropriação possibilita ao leitor um ato de liberdade, como alguém que viaja para um lugar desconhecido e lá estabelece relações. Certeau conceitua brilhantemente o que são os leitores:

os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram [...]. A escritura acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não tem garantias contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece), ela não conserva ou conserva mal a sua posse. (2002, p.269-270).

Neste caminho, a história da leitura compreende que cada indivíduo, de acordo com a sua trajetória pessoal, suas competências de leitura, suas memórias de outras leituras, interage de maneira singular com um texto. Cada leitor também possui as suas expectativas que se modificam a partir das mudanças ao acesso à cultura impressa (CHARTIER, 2002, p.76).

Cada texto dispõe de protocolos de leitura a partir das intenções do seu autor e do seu editor, que são ou não observados pelo leitor, pois a leitura de um texto é uma ação livre que ocorre a partir das escolhas dos objetos para leitura. Nesta relação, observamos os usos variados da leitura de acordo com as competências de cada sujeito, pois cada leitor possui a sua maneira de ler.

Certeau acrescenta:

o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; [...]. Torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcias entre duas espécies de “expectativas” combinadas: a que organiza um espaço *legível* (uma literalidade) e a que organiza uma *démarche* necessária para a efetuação da obra (uma leitura). (CERTEAU, 2002, p.266).

Os significados atribuídos ao texto pelo leitor dependem das suas expectativas, como mencionado antes, porém nesta rede de interesses, a criação de um texto é marcada por outras expectativas: as dos autores e as dos editores. O editor, conhecedor do mercado livreiro, aplica suas estratégias editoriais para que o texto encontre o seu leitor e, assim, atinja seu objetivo propondo alterações como: a disposição dos parágrafos, o tamanho da letra, o uso de fontes variadas, o uso ou não de ilustração, as referências contidas na apresentação do texto, entre outros. Ou seja, o texto do escritor não é igual ao produto final oferecido à leitura.

Após a compreender o modo como às estratégias editoriais são empregadas nos textos e ao entender que existe uma intenção por parte dos autores e dos editores, cabe lembrar que o leitor possui a sua maneira de ler e este ato é livre. Portanto, o texto e o livro nunca controlam o significado que o leitor atribui aos textos. Com base nestas afirmações, a seguir, proponho a reflexão sobre as práticas de leitura de livros da literatura de autoajuda específicos para os professores.

Quer ser uma professora fascinante? Leia este livro!

Diferentemente do que se pode pensar, a literatura de autoajuda surgiu tendo como conceito-chave a formação do *caráter* do sujeito e não a realização ou o prazer individual. Segundo Rüdiger (1996), a autoajuda começou a ser assim chamada a partir do livro chamado *Self-help* (Ajuda-te) publicado em 1859, de autoria do médico, escritor e reformador britânico Samuel Smiles. O livro fazia parte de um tratado que consistia em sistematizar uma série de palestras que o autor proferiu, na cidade de Leeds, norte da Inglaterra, para um grupo de trabalhadores que estavam em busca de conhecimento, como aprender a ler e a escrever, e desta forma, ajudavam uns aos outros.

O livro *Self-help* (SMILES, 1859) foi publicado em mais de oito línguas e chegou a ser reimpresso mais de 50 vezes. Nos Estados Unidos, tornou-se o livro mais vendido da época, de acordo com Rüdiger (1996).

Curiosamente, nos Estados Unidos, em fins do século XIX, um autor surpreende pela grande difusão de suas obras: o escritor americano Orison Swett Marden (1850 - 1924). Marden esteve claramente associado ao Movimento do Novo Pensamento, filosofia de vida formulada no início do século XIX e que pode ser observada em diversos movimentos religiosos, musicais, educacionais e também na literatura contemporânea. O movimento se assenta num conjunto de crenças sobre a metafísica, o pensamento positivo, a lei da atração, a cura, a visualização criativa e o poder pessoal. Diversos autores encontraram nesta filosofia uma fonte de inspirações para escrever sobre como conquistar os mais diversos desejos de sucesso material, profissional e pessoal.

Orison Swett Marden, leitor dos livros de Samuel Smiles, é conhecido por ter sido o primeiro a alcançar popularidade nos Estados Unidos com suas obras sobre o tema do sucesso. Poucas são as informações obtidas através dos sites de internet sobre o número de publicações dos seus livros, ou sobre o ano das mesmas, ou ainda quantos títulos de sua autoria foram editados no Brasil ou em Portugal, enfim, com isso, observa-se o quanto este autor é pouco citado e estudado em plena vigência do sucesso da literatura de autoajuda.

Alguns livros escritos por Marden intitulam-se: A alegria de viver, Os milagres do amor, O sucesso pela vontade, Nos caminhos da vida, Ajuda-te a ti mesmo, Os milagres do pensamento, O milagre do pensamento correto, Seja bom para si mesmo. Nota-se que estes títulos possuem uma similaridade com títulos de livros do autor contemporâneo brasileiro Augusto Cury, como: Nunca desista dos seus sonhos, Seja líder de si mesmo, Dez leis para ser feliz, O semeador de idéias, O vendedor de sonhos, Treinando a emoção para ser feliz, A sabedoria nossa de cada dia e 12 semanas para mudar uma vida.

Cabe ressaltar que o tema “educação do caráter”, desde fins do século XIX, ocupou diferentes autores e circulou através de variados impressos como ideário de uma época. Aqui, as referências às obras de Samuel Smiles e Orison Marden visam justamente demonstrar que o fenômeno contemporâneo do sucesso editorial da literatura classificada como autoajuda possui uma historicidade.

Vemos, pois, que educação do caráter, formação da vontade, valorização da individualidade psicológica são temas comuns entre os enunciados discursivos de ambos os autores aqui tomados para exemplificar o itinerário histórico dessa discursividade.

Não podemos afirmar que as obras que aqui são caracterizadas como autoajuda tenham sido aceitas passivamente pelos leitores que as incluíram dentre suas leituras. Como adverte Certeau (2002), os leitores são consumidores rebeldes, indóceis, metabolizam diferentemente os significados que depreendem de suas práticas de leitura. Isso não significa, contudo, que estas obras não os tenham interpelado poderosamente, o que pode ser inferido pelo enorme número de edições e impressões de seus livros, as expectativas de consumo que se efetivaram.

Portanto, o gênero autoajuda, não constitui uma invenção recente. Embora sem tal designação, obras em circulação em fins do século XIX e na primeira metade do século XX, diversas associadas à filosofia da vontade, guardam intensas similitudes quanto ao conteúdo da autoajuda, em relação ao qual há ainda muitos pontos a elucidar. Dentre eles a intensa circulação e presença dentre os materiais ofertados à leitura em diferentes tempos. Tendo em vista essas considerações, a literatura de autoajuda encontra seu apogeu nos tempos atuais, mas de certa forma podemos afirmar que teve sua emergência em meados do século XIX, como resultado do desenvolvimento do individualismo moderno e das sociedades industriais capitalistas (CHAGAS, 2001, p.33).

A difusão da leitura individual, intimista e privada, não decorreu apenas da maior oferta de impressos de diferentes gêneros e de pequeno formato, facilmente portáteis pelo leitor. Um traço cultural mais extenso, de crescente valorização do sujeito da modernidade em sua individualidade, também fomentou diferentes práticas de leitura silenciosa, pessoal, íntima. A filosofia comumente designada como “da vontade”, o gênero associado à prescrição de normas de bem viver e ao culto do “eu” somaram-se para o sucesso alcançado pelo que hoje classificamos como “literatura de autoajuda” (LOPES; STEPHANOU, 2011).

Segundo Rüdiger, a literatura de autoajuda:

é formada sobretudo por manuais e textos de prática, que contêm, basicamente, “uma metodologia para a conquista do sucesso material, isto é, riqueza e poder; um conceito a respeito da auto-realização pessoal e sobre os meios de como obtê-la; e uma dimensão transcendente, que vincula a realização individual à ordem moral que rege o universo. (1996, p.143)

Outro autor, Arnaldo Chagas, propõe em seu livro *O sujeito imaginário no discurso de autoajuda* (2002), outra definição semelhante, porém, com um detalhe a mais sobre o conceito de autoajuda:

Em síntese, esse gênero literário apresenta um conjunto de ideias visando orientar os leitores em relação à descoberta, ao cultivo e ao emprego de seus supostos recursos interiores para a realização de todos os seus desejos e sonhos. (p.85)

Ou seja, no âmbito discursivo da literatura de autoajuda, sugere-se a cada sujeito leitor que ele possui dentro de si os recursos necessários para conduzir-se na vida com sucesso, bastando para isso que ele queira com força de vontade.

Segundo Chagas (2002), a literatura de autoajuda é de difícil classificação e enquadramento. Por isso, lança mão das palavras de outros autores na tentativa de defini-la:

Tania Salem (1992) preferiu designá-la por meio de duas vertentes: *vertente psicológica* e *vertente esotérica*. Para a referida autora, a vertente psicológica diz respeito ao tipo de literatura de autoajuda que utiliza conceitos da psicologia ou (e) da Psicanálise; a esotérica se refere à literatura do gênero que trata das potencialidades mentais. Mário Corso (1994, p.6), por sua vez, denominou de *místico* (designação semelhante à “esotérico” atribuída por Salem) a um dos ramos da literatura de autoajuda que busca “o *aperfeiçoamento espiritual do sujeito*, uma busca pelo equilíbrio e pela paz interior”. (CHAGAS, 2002, p.89).

A crença no poder da mente aliada à oferta de um texto simples, acessível, de leitura fluente, fortemente apelativo das emoções, de baixo custo e com capas chamativas e forte propaganda editorial, permitiram a ascensão da literatura de autoajuda no ranking dos livros mais vendidos no Brasil e em outros países.

No Brasil, a partir da década de 80, os livros de psicologia popular foram muito difundidos e dentre seus autores, dois escritores do gênero destacaram-se, a saber, Lauro Trevisan e Lair Ribeiro (CHAGAS, 2002).

Segundo o site pessoal de Lauro Trevisan¹, seu livro mais vendido intitula-se O poder infinito da sua mente, que chegou à marca de 1.060.000 exemplares vendidos no Brasil, sem contar as edições em outros países. A soma das obras vendidas chega a 2.600.000 exemplares. Até agosto de 2010, o autor havia publicado 63 livros, além de CDs, DVDs e baralhos.

Lair Ribeiro, por sua vez, possui uma trajetória semelhante a Lauro Trevisan. De acordo com o seu site pessoal², Lair Ribeiro é médico cardiologista e nutrólogo, autor de 35 livros, dentre os quais 15 *best sellers* e 25 títulos traduzidos para outros idiomas e disponíveis em mais de 40 países, na área do autoconhecimento.

Atualmente, outros autores figuram com o mesmo propósito de ofertar um discurso sedutor e fascinante: Augusto Cury (2003), Gabriel Chalita (2003), Içami Tiba (2002) e Hamilton Werneck (1996) são outros exemplos de escritores da literatura de autoajuda contemporânea brasileira voltada para o público docente.

Augusto Cury, autor brasileiro, nasceu no interior de São Paulo em 1958. Formou-se na Universidade de Medicina de São José de Rio Preto e especializou-se em Psiquiatria. Segundo informações de seu site pessoal³, os 29 livros de sua autoria já foram publicados em mais de 50 países com mais de 15 milhões de livros vendidos. Este mesmo site divulgou que o Jornal Folha de São Paulo o considerou o autor brasileiro mais lido da última década.

Nas suas capas dos seus livros, os títulos contendo as palavras pais e professores aparecem juntamente com imagens de adultos e crianças, características do gênero da autoajuda. A linguagem utilizada, a disposição dos parágrafos, o conteúdo e a forma de se comunicar com o leitor são algumas das semelhanças observadas entre os autores citados e o autor Augusto Cury, autor de autoajuda referência neste estudo. Uma parte de suas obras⁴ dirige-se aos professores, e assim, podemos afirmar que constituem uma literatura de autoajuda para o campo da Educação.

¹Disponível em <http://www.laurotrevisan.com.br/sites.php?siteid=1> - Acesso em Nov/2011.

²Disponível em <http://www.lairribeiro.com.br/quem-somos> - Acesso em Nov/2011.

³Disponível em: <http://www.augustocury.com.br/#/o+autor> - Acesso em julho de 2011.

⁴Algumas de suas obras: Pais brilhantes, Professores fascinantes (CURY, 2003); Filhos brilhantes, alunos fascinantes (CURY, 2007); Mentas brilhantes, Mentas treinadas (CURY, 2010).

Refletindo sobre alguns resultados da pesquisa

Este trabalho baseia-se em um recorte da dissertação de mestrado intitulada Práticas de leitura de professoras na contemporaneidade & Literatura de autoajuda (LOPES, 2012), sob a orientação da Professora Dr^a. Maria Stephanou (PPGEdu/UFRGS).

A investigação foi realizada no ano de 2011, a partir de 69 questionários e seis entrevistas semiestruturadas colhidos junto a seis escolas de Porto Alegre/RS, sendo duas privadas, duas públicas estaduais e duas públicas municipais. Do total de 69 questionários, apenas 2 foram respondidos por pessoas do sexo masculino, por este motivo, não sigo a correta ortografia da nossa língua portuguesa que altera as palavras para o masculino, quando existir apenas um elemento do sexo masculino entre as demais. Portanto, irei mencionar “professoras participantes”.

A coleta dos dados que compuseram o corpus empírico da investigação foi efetuada a partir das seguintes estratégias metodológicas: Definição das escolas cujas professoras dos anos iniciais participariam da consulta; Entrega do Termo de Consentimento e do instrumento-questionário para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas definidas, Recolhimento dos questionários respondidos; Tabulação e análise dos questionários; Entrevista semiestruturada com 1 professora de cada escola representada; Transcrição e análise das entrevistas; Escrita do texto da dissertação.

Este roteiro metodológico buscou compreender as relações entre as práticas de leitura das professoras e os livros de autoajuda, na tentativa de acolher as verdades produzidas a partir do livro Pais brilhantes, Professores fascinantes (CURY, 2003). Para sistematizar as respostas obtidas, lancei mão dos gráficos gerados a partir dos questionários, cadastradas no software NVivo⁵.

O primeiro gráfico refere-se ao departamento administrativo em que os professores atuam, podendo ser: estadual, municipal ou instituição privada. Observe o gráfico:

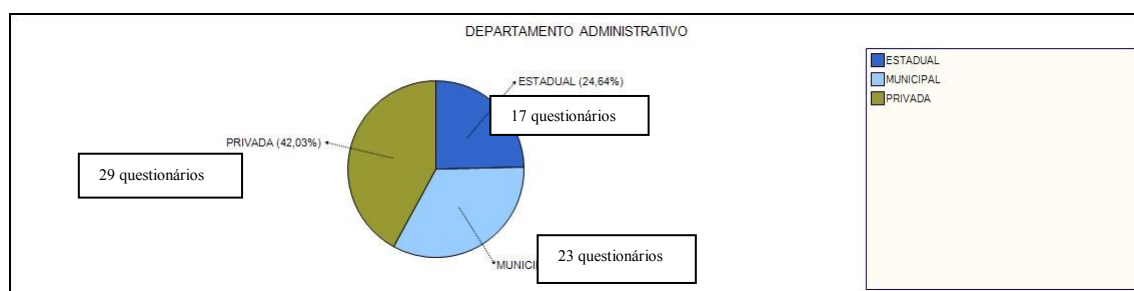


Figura 1: departamento administrativo - retângulos: números absolutos dos questionários preenchidos.

Com relação ao departamento administrativo, observamos que 29 professoras atuam em escolas privadas, 23 professoras em escolas municipais e 17 professoras em escolas estaduais. Como a aplicação dos questionários permitia a liberdade de escolha entre responder ou não, não há um número semelhante entre os questionários

⁵ O software chamado NVivo foi escolhido como suporte para análise dos dados quantitativos, principalmente pelo volume de questionários e pela necessidade de cruzamentos entre os resultados dos respondentes (LOPES,2012).

respondidos, mesmo assim, manteve-se um equilíbrio entre o número de professoras de cada sistema de ensino.

Ao responderem a questão: “Além da formação inicial, você já realizou/participou de atividades de formação continuada?”, apenas uma professora respondeu “não”. As demais responderam “sim”, observe:

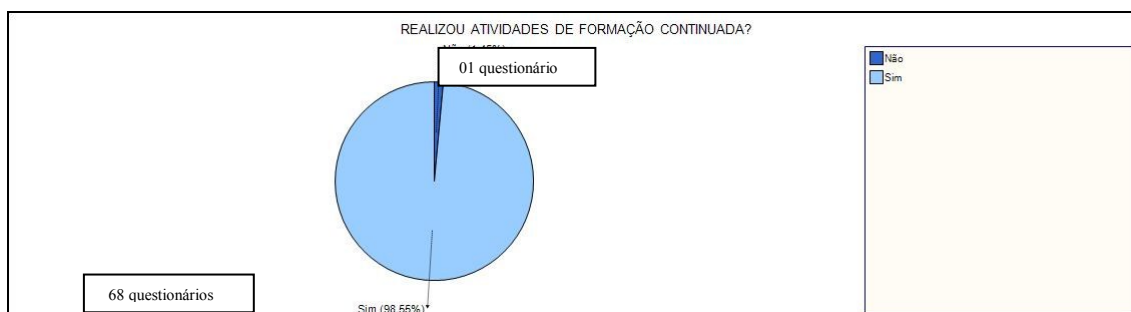


Figura 2: realizou atividades de formação continuada? - retângulos: números absolutos dos questionários preenchidos.

Ou seja, 68 professoras (98,55%) informaram que a formação continuada faz parte de sua trajetória pessoal e profissional. Este dado revela a necessidade das professoras realizarem constantemente cursos, seminários, palestras, com a finalidade de aprimorarem os seus conhecimentos pedagógicos.

Em uma das questões do questionário, as professoras responderam a seguinte pergunta: “Indique algumas atividades preferidas nos momentos de lazer/ tempo livre:”. Abaixo da pergunta havia 3 linhas para as respostas, ou seja, não havia itens a serem marcados, possibilitando às professoras uma maior liberdade no momento da resposta. Observe os dados no gráfico:

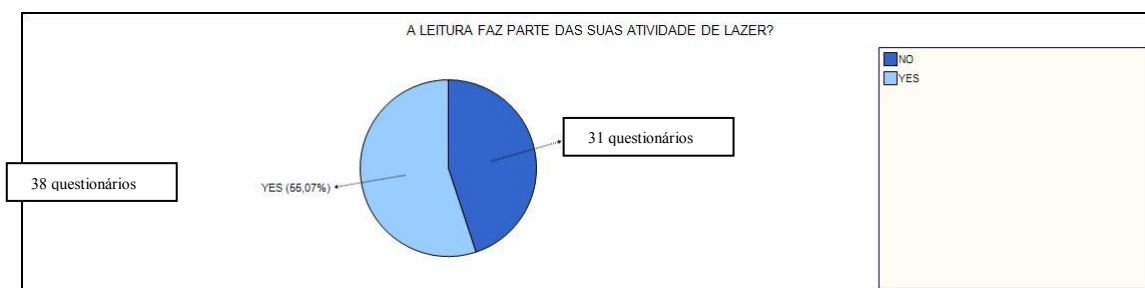


Figura 3: a leitura faz parte das suas atividades de lazer? - retângulos: números absolutos dos questionários preenchidos.

Do total de 69 questionários respondidos, 38 questionários (66,07%) registraram a palavra *leitura* nas linhas indicadas para resposta. Portanto, estes dados indicam que a maioria das professoras que participaram da pesquisa praticam a leitura como atividade livre ou de lazer. As demais professoras, em um total de 31, não listaram a palavra leitura ao responderem esta questão.

Os dados gerados por este gráfico revelaram uma grande surpresa. Sugere-se como algo do senso comum que os professores, de modo geral, não praticam a leitura com frequência. Porém, através de uma simples questão sobre as atividades de lazer,

observei que a maioria das professoras (66,07%) listaram a *leitura* como uma das atividades principais de lazer.

A leitura como prática que demanda tempo livre, esforço cognitivo, dinheiro para comprar o livro, entre outros, realmente poderia não fazer parte do universo de profissionais que além de trabalharem durante um ou dois turnos, ainda levam parte de suas tarefas para casa (provas, trabalhos, redações), e além disso, possuem as tarefas domésticas e o cuidado dos filhos e marido.

Para Chartier (1998),

Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade. (CHARTIER, 1998, p. 91 e 92).

Portanto, as professoras participantes da pesquisa, compartilham vários aspectos em comum nas escolas em que atuam e, de certa forma, possuem como prática de lazer ou de formação a leitura. Contudo, a forma com que cada uma se relaciona com esta prática é única, pois ela depende de fatores como os diferentes processos de aprendizagem, as escolaridades mais ou menos longas, o domínio da cultura escrita, entre outros (CHARTIER, 2008).

Como objetivo antes explicitado, a pesquisa procurou identificar dentre as professoras consultadas, quais haviam lido o livro Pais brilhantes, Professores fascinantes (CURY, 2003) ou outros livros de autoajuda. Primeiramente, identifiquei o número de professoras leitoras do livro Pais brilhantes, Professores fascinantes (CURY, 2003). O quadro abaixo ilustra este dado:

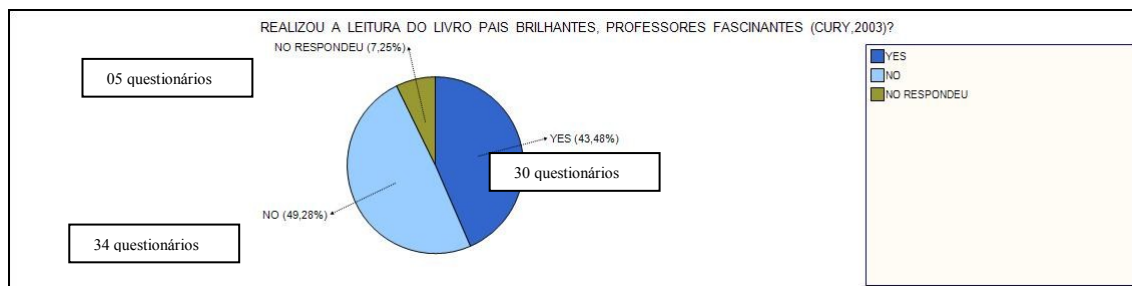


Figura 4: realizou a leitura do livro pais brilhantes, professores fascinantes? - retângulos: números absolutos dos questionários preenchidos.

A partir do número total de questionários, constatei que 30 professoras (43,48%) afirmam que leram este livro, enquanto 34 professoras (49,28%) indicaram que não realizaram tal leitura. Apenas 5 professoras (7,25%) deixaram a resposta em branco.

Do número total de professoras não leitoras do referido livro, ou seja, 39 respondentes, 31 professoras (79,49%) marcaram a opção “tomou conhecimento” com relação ao livro acima descrito. As demais 08 professoras (20,51%) correspondem à resposta “NO” (ou seja, não tomaram conhecimento sobre o livro) e estão representadas por 03 respostas de que não tomaram conhecimento e 05 questionários sem resposta à questão.

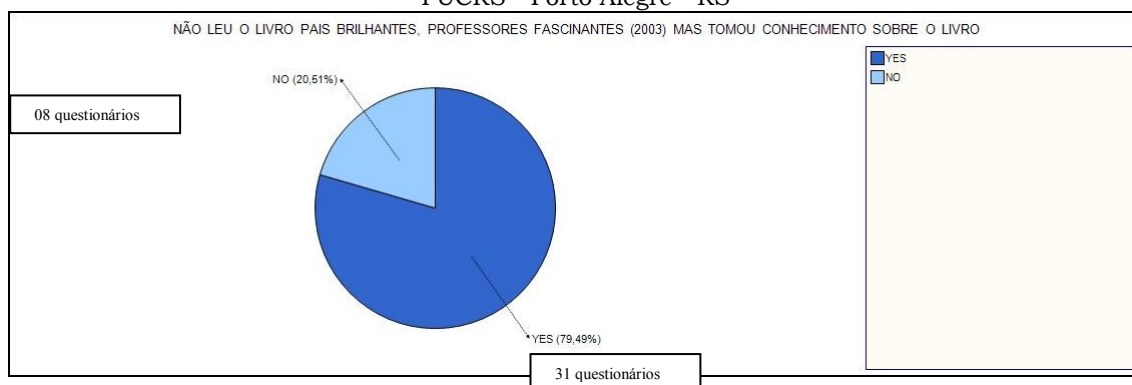


Figura 5: não leu o livro pais brilhantes, professores fascinantes, mas tomou conhecimento sobre o livro - retângulos: números absolutos dos questionários preenchidos.

Os dois gráficos acima sobre as práticas de leitura das professoras demonstram que o livro Pais brilhantes, Professores fascinantes (CURY, 2003), encontra-se em circulação nas escolas. Além disso, os números revelam que este livro faz parte das práticas de leitura de diversas professoras e, ainda, que dentre as professoras dos anos iniciais de seis escolas do município de Porto Alegre, há aquelas que são consumidoras de livros de autoajuda para professores.

Outro resultado relevante, especialmente no que se refere ao livro Pais brilhantes, Professores fascinantes (CURY, 2003), quanto ao fato de terem apreciado ou não a leitura realizada, as professoras informaram que:

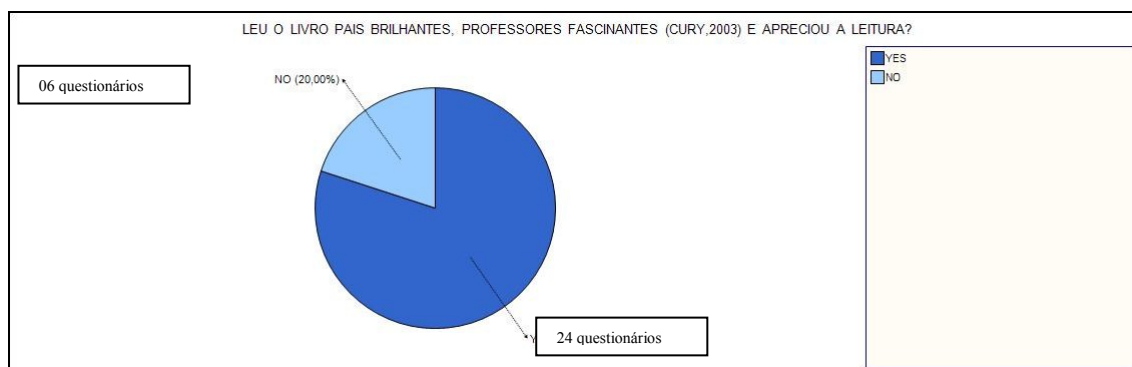


Figura 6: leu o livro pais brilhantes, professores fascinantes e apreciou a leitura? - retângulos: números absolutos dos questionários preenchidos.

Dentre as 30 professoras leitoras, 24 professoras, através dos seus registros, disseram que apreciaram a leitura realizada. Algumas respostas registradas pelas professoras: “Destaca o que temos de melhor e nossas preciosas riquezas interiores, pois são elas que marcam nossa trajetória de vida na família e na escola.” (questionário 18); “Todos nos auxiliam, nos passam aspectos já conhecidos e ampliam nossa visão para o trabalho pedagógico.” (questionário 40); “Penso que estas leituras deveriam ser realizadas por todos os educadores e também as famílias.” (questionário 51).

Considerações finais

Inicialmente, constatei que se encontra em circulação uma literatura, baseada na autoajuda, voltada diretamente aos professores e aos que de alguma forma se consideram educadores. Posto que as professoras realizam leituras como parte de sua

autoformação, importou verificar se esta prática contemplava os livros de autoajuda, dado que legitima a hipótese com relação ao livro Pais brilhantes, Professores fascinantes (CURY, 2003). Conforme os dados identificou-se que 43,48% das professoras pesquisadas realizaram a leitura do livro de Cury (2003), e o restante das professoras, que não realizaram a leitura, 79,49% tomaram conhecimento sobre o livro. Isso significa dizer que das sessenta e nove professoras pesquisadas, 88,40% ou realizaram a leitura do livro ou tomaram conhecimento sobre o mesmo. Esses dados confirmam a hipótese de que o livro Pais brilhantes, Professores fascinantes (CURY, 2003) encontra-se em circulação nas escolas e se faz presente nas práticas de leituras das professoras participantes deste estudo.

Além disso, significa dizer que a literatura de autoajuda encontra espaço de acolhida junto às professoras na contemporaneidade, pois além da leitura do livro de Cury (2003), 96,67% destas professoras também sinalizaram a realização da leitura de outros títulos de autoajuda dirigidos a professores.

Com relação ao livro de Cury (2003) outro resultado significativo diz respeito à apreciação desta leitura, pois 80% das professoras leitoras apreciaram positivamente a leitura, o que indica que esta obra possui elementos que cativam o público leitor. Mais que isso, as professoras aceitam esta literatura como leitura legítima para o campo da Educação. A leitura deste livro mostra-se como um eco das expectativas das professoras leitoras. Não há estranhamento nem com a filiação profissional do autor da obra, nem com seu conteúdo propriamente dito. Ao contrário, os dois aspectos são percebidos como positivos para a aceitação do livro.

O objetivo proposto não foi o de censurar os livros de autoajuda, nem seus autores, tampouco seus leitores, mas sim refletir sobre as motivações, os usos e os sentimentos das leitoras deste gênero literário que atualmente encanta mais e mais professores e professoras.

A leitura é uma prática complexa, não há significados estáveis nos textos, mesmo naqueles tão prescritivos quanto à literatura de autoajuda. Os leitores, ou melhor, as professoras leitoras, inventam muitos sentidos ao que lêem, ao que fazem dessa leitura, ao que escolhem dentre o que lhes é oferecido pelo mercado editorial.

Assim, a literatura de autoajuda se constitui como fenômeno no campo da Educação, propondo soluções-fórmulas-técnicas rápidas e genéricas. Portanto, entre todas as obras ofertadas à leitura, os livros de autoajuda para professores encontram no campo da educação um público leitor que almeja um texto que proporcione uma leitura consoladora, que acolha os sentimentos do leitor.

Referências

- CERTEAU, Michel De. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CHAGAS, Arnaldo Toni Sousa das. **A ilusão no discurso da auto-ajuda e o sintoma social**. 2ª ed. Revisada – Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 2001.
- _____. **O sujeito imaginário no discurso de auto-ajuda**. Ijuí : Ed. Unijuí, 2002.
- CHALITA, Gabriel. **Pedagogia do amor - a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações**. São Paulo. Editora Gente, 2003.

CHARTIER, Roger. **Textos, impressões, leituras**. In: HUNT, Lynn. A nova história cultural. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador** / Roger Chartier; tradução Reginaldo de Moraes. – São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo. **Introdução**. In: CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998. pp.5-40.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes** / Augusto Cury. – Rio de Janeiro : Sextante, 2003.

LOPES, Carine W. Dissertação: **Práticas de leitura de professores na contemporaneidade & Literatura de auto-ajuda**. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LOPES, C.W; STEPHANOU, M. **FÓRMULAS DE SUCESSO E BEM-VIVER: PRESENÇA HISTÓRICA DO GÊNERO LITERATURA DE AUTO-AJUDA EM PRÁTICAS DE LEITURA (SÉCULOS XIX A XXI)**. 17º Encontro Sul Rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação. UFSM: 2011.

RÜDIGER, Francisco. **Literatura de auto-ajuda e individualismo**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 1996.

TIBA, Içami. **Quem ama, educa!** São Paulo: Editora Gente, 2002.

WERNECK, Hamilton. **Como vencer na vida sendo professor, depende de você**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PRÁTICAS DE CORRESPONDÊNCIAS DE MULHERES ENTRE 1890 E 1950

Carla Gastaud
ICH/UFPel
cgastaud@terra.com.br

Resumo

As cartas eram uma das práticas de escrita mais utilizadas pelas mulheres. Talvez por serem de circulação íntima, talvez por seu papel de manter laços de família e de amizade, talvez por permitirem que a escrevente se desculpe pelas “mal-traçadas linhas” já que as mulheres usualmente dispõem de menos familiaridade com a escrita. As mulheres missivistas parecem ter menos vigilante do como se mostram nas cartas, elas escrevem a lápis, com a pena ruim, no papel que resta. São cartas espontâneas, sem rascunho, que terminam porque o papel acaba, ou porque a luz ficou ruim. As cartas femininas constituem a maioria da correspondência trocada nos conjuntos epistolares estudados, o que atesta a importância da atenção à especificidade da escrita epistolar de mulheres que se manifesta inclusive nos temas tratados nas cartas que escrevem e nas cartas a elas dirigidas.

Palavras chave: escrita epistolar, correspondências, cartas de mulheres.

Introdução

As correspondências são uma troca, uma forma de comunicação que requer, no mínimo, dois personagens ou, melhor dito, dois interlocutores. Muitas vezes estes interlocutores são mulheres.

As cartas eram uma das práticas de escrita mais utilizadas pelas mulheres. Talvez por serem de circulação íntima, talvez por seu papel de manter laços de família e de amizade, talvez por permitirem que a escrevente se desculpe pelas “mal-traçadas linhas” já que as mulheres usualmente dispõem de menos familiaridade com a escrita. Por todas ou por nenhuma dessas razões, as mulheres escreveram, e ainda escrevem, cartas.

Em uma carta, são interlocutores aquele que escreve e aquele a quem a missiva é dirigida quando de sua escritura, o “destinatário inicial”. Entretanto, também podem ser interlocutores, de forma menos direta, os integrantes do círculo em que a carta eventualmente circule e “os tantos que a ela têm acesso quando publicada, editada”. (CAMARGO, 2000, p. 10-11).

É característico das cartas serem documentos íntimos, secretos, intransferíveis e, embora toda a carta presuma um leitor, “en carta privada como tal, no hay, no puede haber, implícita una intención de publicación”. (SIERRA BLÁS, 2003, p. 27).

Cartas, escritas para este fim ou não, têm sido publicadas desde a antiguidade e os últimos anos se caracterizam pela realização de vários estudos sobre cartas e correspondência¹ e pela publicação de cartas de personagens, de pessoas famosas, de

¹ Entre outros: Cartas e Escrita, Maria Rosa Rodrigues Martins Camargo. Tese de doutorado defendida na UNESP em 2000; Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica. Mignot, A. C. V.; Bastos, M. H. C., Cunha, M. T. S. (Orgs.). Florianópolis: Mulheres, 2000. Destinos das Letras: História, Educação e

autores reconhecidos, como Monteiro Lobato e Mário de Andrade ou Euclides da Cunha, para falar nos brasileiros. Estudar as práticas de correspondência é lançar-se em um mergulho nas relações entre cultura escrita e sociedade e na função que cada produto gráfico assume no ambiente cultural concreto que o produz e emprega. (SIERRA BLÁS, 2003, p.109).

Quando alguém escreve uma carta aquilo que o mobiliza é o seu projeto de dizer². Há uma intenção de comunicar, de ser entendido, de obter respostas e, muitas vezes, de responder perguntas anteriores. A carta é o lugar para onde confluem as estratégias do autor/narrador e do receptor/leitor. O autor³ não pode prescindir da aceitação do leitor e este tem que aceitar a proposta de verossimilhança daquele, uma vez que cartas carregam a ilusão de não ficcionalidade. O epistológrafo pratica uma opção, uma eleição que condiciona o texto que vai escrever. Seja no plano do estilo, seja no plano da franqueza. A materialização escrita da experiência pessoal é inseparável do pacto estabelecido com o leitor – destinatário. (CASTILLO GOMES, 2006, p. 30-32).

As cartas servem para muitos tipos de comunicação – política, comercial, jurídica, entre outras. Este trabalho trata de cartas familiares porque estas são, em sua grande maioria, as cartas escritas por mulheres.

Cartas de Mulheres

Michele Perrot constata: “o gênero epistolar não escapa da divisão sexual dos papéis” (2005, p. 47). Às mulheres compete a comunicação cotidiana, são elas as correspondentes habituais das cartas familiares, as cartas das mães ocupam-se dos detalhes: os dentinhos dos netos, o tricot em andamento, a parentela, os colégios, as doenças e a saúde. Quando os pais escrevem é para matérias nobres, do contrário assinam e acrescentam um *postscriptum* às cartas escritas pelas mulheres ou mandam recados.

O inverso também acontece. O conteúdo das cartas é diferente quando o destinatário é homem ou mulher. Falando da família de Karl Marx, Michele Perrot enfatiza as diferenças entre as cartas dirigidas pelas filhas ao pai e as cartas escritas à mãe, “a ela escreve-se pouco e sobre o insignificante: fofocas de doenças, o calor que está fazendo, uma bolha nos pés devido a meias grandes demais [...]”. (2005, p. 51).

Nas cartas de Estefânia de Requesens a Hipólita Roís⁴, respectivamente filha e mãe, Castillo Gomes identifica um “modo das epístolas familiares”, um esquema quase fixo em que se sucedem: alguma menção a cartas anteriores, perguntas sobre a saúde da destinatária, notícias dos filhos, observações sobre a vida na corte e, para finalizar, assuntos diversos que tratava com a mãe. (2006, p. 22).

Escrita Epistolar, Maria Helena C. Bastos, Maria Teresa S. Cunha e, Ana Chrystina V. Mignot.(orgs.). Passo Fundo: UPF, 2002; Escrita de si, escrita da História, Ângela Castro Gomes. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

² Como escreve Camargo: trata-se “de um projeto que se realiza, uma intenção que se materializa na escrita, nas regularidades de um gênero - cartas - na cultura” (2000, p. 41).

³ Autor entendido aqui amplamente como quem escreve as cartas, já que em sentido estrito, como afirma Foucault, cartas não têm autores, têm signatários. (FOUCAULT, 2006, p. 46).

⁴ Conjunto epistolar composto por cento e duas cartas escritas por Estefânia de Requesens à mãe, Hipólita Roís, entre 1533 e 1540. (Castillo Gomes, 2006, p 22).

Um modo similar pode ser encontrado nas cartas da Baronesa Amélia à filha Sinhá⁵. A mãe - que se mudou para o Rio de Janeiro após a morte do Barão corresponde-se com a filha que residia na Chácara, em Pelotas, atual Museu da Baronesa - inicia respondendo ou comentando a carta anterior; depois trata de encaminhamentos domésticos como reformas na casa, colégio das crianças, recursos e pagamentos, roupas e encomendas; a seguir indaga de parentes e conhecidos ou oferece informações sobre eles; e, por último, comenta de sua saúde e deseja que a filha, genro e netos estejam saudáveis. Eventualmente, um acontecimento extraordinário pode alterar esta ordem tal como o relato de uma morte na família ou de um nascimento.

Examinei dois conjuntos epistolares que denominei Família Maciel e Família G. O primeiro, ao qual já me referi, integra o acervo do Museu da Baronesa⁶, em Pelotas, e é constituído por duzentos e trinta e duas cartas recebidas por D. Sinhá, filha da Baronesa que dá nome ao Museu, e enviadas por sua mãe, Amélia, e por seus filhos, Rubens e Mozart, entre os anos de 1885 e 1928.

O conjunto Família G é formado pela correspondência mantida por Antônio com a família durante o período em que estudou em Porto Alegre - e pelas caras trocadas com a namorada Rita, depois esposa, - entre os anos de 1931 e 1944 em que residiram em cidades diferentes, Pelotas e Porto Alegre, alternadamente. Este conjunto é composto por 547 cartas na sua maior parte guardadas ainda nos envelopes.

As mulheres missivistas que estudei, através destes dois conjuntos epistolares, escrevem à semelhança da Família Marx. Suas cartas têm uma maneira menos atenta, menos vigilante do quanto se mostram, elas escrevem a lápis, com a pena ruim, no papel que resta. São cartas espontâneas, sem rascunho, que terminam porque o papel acaba, ou porque a luz ficou ruim. Mesmo a Baronesa, que tem bastante familiaridade com a escrita, adverte: não passei a limpo, a letra está ruim, apresentando o tipo de espontaneidade que Michele Perrot identifica nas cartas familiares (2005, p. 47). Enfim, as cartas femininas constituem a maioria da correspondência trocada nesses conjuntos, o que atesta a importância da atenção à especificidade da apropriação feminina da escrita epistolar.

Entre a pessoa que escreve e aquela a quem a carta se destina os sujeitos constituem-se, de muitas maneiras: compartilhando “formas de observar e construindo conhecimento; legitimando fontes; dando cor e tom à escrita; marcando a presença de outros na escrita; imprimindo marcas de delicadeza, confiança e amizade para com o outro” (BAKHTIN, 1985, p. 47). Nas cartas se configuram sociabilidades.

⁵ Sobre as cartas da Baronesa Amélia, conjunto epistolar guardado no Museu da Baronesa, em Pelotas, RS, ver PAULA, Débora Clasen de. **“Da mãe e amiga Amélia”: cartas de uma Baronesa para sua filha (Rio de Janeiro – Pelotas, na virada do século XX)**. Dissertação de Mestrado defendida junto a UNISINOS: 2008. Disponível em http://bdtd.unisinos.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=615 acesso em 18/04/2009 e GASTAUD, Carla. **De correspondência e correspondentes: cultura escrita e práticas epistolares no Brasil entre 1880 e 1950**. Tese (Doutorado em Educação) FaE. UFRGS, 2009. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/21852>.

⁶ O Museu da Baronesa, Pelotas, RS – que foi a morada de três gerações da família Antunes Maciel entre 1863 e 1970 – tem em seu acervo um conjunto de 230 cartas endereçadas a D. Sinhá, filha da Baronesa que dá nome ao museu. Cartas que ficaram na casa quando a família se retirou e que foram enviadas de vários lugares, como Rio de Janeiro, Londres, Pelotas, Paris, Curitiba e Milão, entre 1885 e 1928, pela mãe de D. Sinhá, a Baronesa Amélia, e por dois de seus filhos.

Próximas, complexas, cerimoniosas, agradáveis ou tensas, as sociabilidades que se constituem nas correspondências familiares não são individuais, uma vez que “uma correspondência familiar é escrita para o grupo ou subgrupo: ela circula, delimita seu território, modula suas confidências, exclui o íntimo” (PERROT, 1992, p. 188). As cartas circulam no ambiente familiar, quando alguma parte da carta requer privacidade, tem um destinatário exclusivo, deve ser enviada em folha separada, cuja extração do corpo da carta (uma folha a ser discretamente escondida no bolsinho, ou no côncavo da mão, caso haja necessidade) não prejudique sua coerência.

Assim, a mãe de Antônio, missivista do conjunto G., recomendava⁷ que (se fossem muito ruins) ele enviasse os resultados dos exames, que prestaria em breve na Faculdade de Medicina, “em papel a parte”, para que ela não precisasse dizer nada aos outros, “se ele não quiser”, logo, previam a circulação das cartas no meio familiar. O pai não está incluído entre os outros, já que parece ter precedência na leitura das cartas que chegam à casa da família.

A correspondência que chega é lida pelo pai antes de ser lida pelos demais, como fica claro quando a mãe recomenda que ele não fale muito sobre o namoro da irmã porque “o teu pai lê primeiro, por isso não te podes expandir muito”⁸. (Carta de 23 de agosto de 1935. Conjunto G).

As cartas dos familiares de Antônio tratam, como seria de se esperar, de assuntos cotidianos. As irmãs escrevem “asneiras”, falam de flertes, contam dos programas – festas, aniversários, cinema – e dos amores, falam do colégio e fazem encomendas (botões, partituras). A mãe fala do cotidiano e de eventos familiares, (nascimentos, doenças, mortes, batizados, casamentos), da saúde do filho distante e dos parentes em Pelotas e Portugal, dos resultados escolares (exames na faculdade, reprovação, aprovação), e de assuntos domésticos: “tens roupa branca, não precisas trazer cobertores, manténs teus quilinhos? Um tipo de small talk que ela chama de contar as tolices⁹.

O pai, Gama, fala de assuntos mais sérios: recomenda dedicação ao estudo, envia dinheiro, autoriza gastos e compras. As cartas do pai são muito esporádicas, no mais das vezes bilhetes como o que ele apõe à carta escrita pela mãe em São Paulo, onde escreve a lápis sobre o cabeçalho, provavelmente motivado pela necessidade de explicar o atraso no envio da carta: “Esta carta foi esquecida e ficou no meu bolso. Como vais passando de saúde? Tens estudado bastante? Procura fazer melhor papel do que fizeste o ano passado. Guardes um abraço do teu pai muito amigo. Gama”¹⁰.

Há uma carta de Rita, a namorada, de 1938, em que ela transmite a Antônio um recado da mãe dele: “Agora estive falando com d. Helena e manda te pedir q assim q saibas as notas me digas para lhe dizer, nos estamos aflitas. Si Deus quizer hás de te livrar desta”.¹¹ Os resultados dos exames são um problema para Antônio e sua família - e razão para recomendações e reprimendas do pai - a combinação que Helena e Rita

⁷ Carta de 05 de setembro de 1934. Conjunto G.

⁸ Mantive a grafia original das cartas.

⁹ “Vou terminar já te contei todas as tolices. Estão todos dormindo vou fazer o mesmo”. Carta de 29 de outubro de 1935. Conjunto G.

¹⁰ Carta de 28 de março de 1934. Conjunto G.

¹¹ Carta de 25 de novembro de 1938. Conjunto G.

propõem pode ser uma pequena conspiração feminina para conhecer as famigeradas notas antes do pai.

A intimidade entre remetente e destinatário provavelmente permite prever se a primeira leitura será feita em conjunto ou privadamente, inclusive, possibilitando àquele que escreve, prescrever como deve ser a leitura e a publicização. Nas cartas da Baronesa encontram-se indicações em frases como: “Mostra a Alzira esta carta porque não pude escrever-lhe”; “esta carta não mostres a ninguém” porque não está adequadamente escrita ou porque o assunto é embaraçoso:

Imagina que todo din^o. [dinheiro] que tenho em casa, são 225f000, e ainda tenho que tirar d’estes, 60f000. Para pagar a Academia de linguas, onde está o Edgard (3 mezes). Só hontem, gastei 1:260f. com aluguel da casa, creados, armazem, aluguel de trastes, [...] e algumas contas miudas. Não deixes outros lêrem esta, pois estes assumptos, são só para nós. (Carta da Baronesa de 4 de janeiro de 1910, Conjunto Família Maciel).

Nesse tipo de carta – de mãe para filha – abundam indícios de oralidade, a Baronesa declara: quando te escrevo sinto que converso contigo. Tal característica é notada e elogiada em outra mãe que escreve a filha, Mme. de Sevigné, que “escreve como se fala”, explica à ela:

Admiro as vezes os nadas que a minha pena quer dizer; não a contradigo. Sinto-me feliz que tais maravilhas lhe agradem [...] Peço-lhe contudo que não sinta falta delas quando eu estiver ao pé de si. Cá estou eu ciumenta das minhas cartas. (1950, p. 88).

Essa missivista modelo, que escreveu 1155 cartas (nem todas para a filha), aparece em vários manuais de civilidade como exemplo de correspondente que, se não escreve perfeitamente, escreve com encanto, com a vivacidade de uma conversa¹².

Cartas são valorizadas, desde a antiguidade, justamente por tornarem presente o ausente. Amigos, namorados, amantes, familiares, todos se encontram nas cartas, contam novidades, trocam impressões, expressam saudades, reclamam da inconstância do correspondente, atualizam eventos familiares. Escrevem como se conversassem. Como se justifica a Baronesa, “não te aborreças, por estar eu a tomar-te o tempo, com essas banalidades, pois o faço, por me parecer, que estamos juntas, conversando”¹³ e como Monteiro Lobato escreve a Godofredo Rangel¹⁴: “conversemos enquanto chove”. (Lobato, 1951, p.94).

A proximidade entre a expressão escrita das cartas e a forma de expressão oral é desejada nas cartas familiares e entre pessoas próximas. Madame de Sevigné¹⁵, cujas

¹² Mme de Sévigné possui “o dom de saber contar e, embora escrevendo com erros de ortografia, foi a mais brilhante cronista de sua época” (SILVA, 1962, p. 40) e, também, “mulheres pouco letradas, como Madame de Sevigné, que errava na ortografia, escreveram cartas justamente celebradas pela espontânea elegância do espírito e da forma”. (D’AVILA, 1942, p.154).

¹³ Carta de 28 de agosto de 1916. Conjunto Maciel.

¹⁴ Lobato e Rangel mantiveram correspondência durante mais 30 anos, as cartas enviadas por Monteiro Lobato foram publicadas sob o título *A barca de Gleire*, Tomos I e II.

¹⁵ Amaral relata que Mme de Sevigné serviu de modelo, à personagem Clarinte que, justamente, “escreve como se fala”, no romance *Clélie de Mmlle. de Scudéry*, (2000, p. 22).

cartas são modelo de epistolário, “escreve como se fala” (AMARAL, 2000, p. 22). Entretanto, alerta Roquette ([1866] 1997, p. 266 a 279): tal informalidade somente é aceitável entre pessoas íntimas e familiares, quando é desejável que as cartas tenham um tom coloquial, revelado pelo uso de abreviaturas, linguagem simples e expressões efusivas de afeto.

Uma carta sem resposta é uma descortesia. Mais do que isso, pode parecer uma traição ao pacto que se firma entre correspondentes. Escrever ao ausente dá início ao pacto epistolar, responder a carta recebida o consolida, assim como deixar de fazê-lo constitui uma ruptura.

A conexão entre autor e destinatário de uma carta afirma a característica dialógica do comércio epistolar, pois a carta é produto desta relação e os correspondentes seus protagonistas.

A exemplo da réplica de um diálogo, nas cartas sucedem-se parágrafos de/em resposta. Aquele que responde, o faz tendo nas mãos a carta que recebeu e, às vezes, explica: respondo tuas perguntas pela ordem. Algumas vezes, assuntos de cartas anteriores são retomados, como numa conversa a que se retorna após uma pausa ou para relatar o desfecho de um caso que estava ainda em andamento quando a carta anterior fora enviada. Os temas se repetem e evoluem no palco da correspondência, os relacionamentos também.

As cartas de mulheres – mães, irmãs, filhas, namoradas – que foram objeto deste artigo, apresentam diferentes competências gráficas, variados níveis de proximidade com a escritura e de qualidade na expressão escrita. Entretanto, como aponta Castillo Gomes (2006, p48), podemos perceber que elas empregam um estilo diferente dos homens e adotam formas mais familiares e coloquiais, sempre que as circunstâncias permitem.

Referências

- BARTHES, Roland. Fragmentos de um discurso amoroso. Rio de Janeiro: F. Alves, 1981.
- CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins. Cartas e Escrita. Tese de doutorado defendida na UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS em 2000.
- CASTILLO GOMES Antônio. Entre la pluma y la pared, Madrid: Ediciones Akal, 2006.
- GASTAUD, Carla. De correspondência e correspondentes: cultura escrita e práticas epistolares no Brasil entre 1880 e 1950. Tese (Doutorado em Educação) FaE. UFRGS, 2009. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/21852> .
- LOBATO, Monteiro. A barca de Gleyre. Tomo I. Sao Paulo: Editora Brasiliense, 1951.
- PAULA, Débora Clasen de. “Da mãe e amiga Amélia”: cartas de uma Baronesa para sua filha (Rio de Janeiro – Pelotas, na virada do século XX). Dissertação de Mestrado defendida junto a UNISINOS: 2008. Disponível em http://bdtd.unisinos.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=615 .
- PERROT, Michele. A vida em família. In: PERROT, M. (Org.). História da vida privada, v.4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.
- PERROT, Michele. As mulheres ou os silêncios da história. Bauru, SP: EDUSC, 2005.
- SEVIGNÉ, Mme. Cartas. Seleção e prefácio de Vitorino Nemésio. Lisboa: Ed. Livraria Sá da Costa, 1950.

SIERRA BLÁS, Verónica. Aprender a escribir cartas. Los manuales epistolares em la España contemporânea (1927-1945). Ediciones TREA, 2003.

REFLETINDO A INSERÇÃO MASCULINA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSM (1974-2011): REPRESENTAÇÕES DISCENTES

Cinara Dalla Costa Velasquez
Universidade Federal de Santa Maria
cinaravelasquez@gmail.com

Fabiana Regina da Silva
Universidade Federal de Santa Maria
fabianareginadasilva@yahoo.com.br

Josiane Caroline Machado Carré
Universidade Federal de Santa Maria
josianecarre@yahoo.com.br

Jorge Luiz da Cunha
Universidade Federal de Santa Maria
jlcunha@smail.ufsm.br

Resumo

Neste texto, apresenta-se algumas reflexões sobre a inserção do masculino no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (1974 a 2011). Ambiente histórico e culturalmente reconhecido como feminino. Dando-se ênfase à historicização dessa inserção. Por tal, realiza-se uma discussão sobre quem são esses alunos homens e o que pensam sobre o curso de Pedagogia. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, aliada à metodologia da pesquisa quantitativa, na qual foi realizado o levantamento dos dados. Através dessa pesquisa teve-se como objetivo principal refletir sobre a inserção do masculino no curso de Pedagogia e quando essa inserção iniciou-se, quantos ingressaram e concluíram, buscando conhecer-se as motivações que os levaram a escolher o curso e concluí-lo.

Palavras-chave: masculino, Pedagogia, representações discentes.

Introdução

O trabalho ora apresentado tem por objetivo tecer breve histórico da inserção de homens no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, no período de 1974 a 2011. Dessa forma, busca-se analisar as motivações dos alunos homens ingressantes, em vista disso realiza-se um sucinto histórico do curso, cuja atenção desponta como possibilidade de conhecimento da trajetória da sua implementação.

Em face disso, acredita-se relevante refletir junto aos sujeitos colaboradores deste trabalho. Alunos homens que já concluíram o curso ou, ainda, estão cursando-o. Nesse

sentido, a pesquisa, a qual se encontra em andamento poderá se configurar como possibilidade de análise e reflexão sobre a inserção de homens no curso de Pedagogia da UFSM. Portanto, ocupa-se da problematização e, quiçá fomentar o debate no tocante à importância dos estudos de gênero para a formação docente. Nessa perspectiva, buscou-se compreender a inserção do sexo masculino no curso de Pedagogia da UFSM, e a partir desse entendimento, auxiliar na análise do pequeno número de homens no curso.

Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, um breve histórico

A Universidade Federal de Santa Maria foi criada pela Lei nº 3.834 de 14 de dezembro de 1960, intitulada “Universidade de Santa Maria”, mas no ano de 1961 começou a se estruturar, oferecendo as faculdades de Direito, Odontologia, Farmácia, veterinária, Agronomia, Filosofia e Belas Artes. Somente em 1965 a Universidade ganhou a denominação de Universidade Federal de Santa Maria, através da Lei nº 4.765/65.

O curso de Pedagogia foi instituído em 13 de setembro de 1961 pela lei nº 3.958, mas somente em 1966 foi realizada sua instalação, um ano após a federação da instituição. Antes disso o curso era de responsabilidade da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição (FIC) que o sediou até março de 1966, quando foi instalado no campus da UFSM, devido à federação dos cursos de Formação de Professores, como coloca Souza:

Segundo a Ata do Conselho Universitário, a federalização dos cursos de formação de professores deveu-se à exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, em seu Art. 9º, item d, em relação à formação de recursos humanos para a educação e o conseqüente atendimento do ensino médio e superior. Por esta ata, foi assim criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFSM, em 1965 (2001, p. 13).

Em 1970, pelo 2º Estatuto da UFSM, o curso passou a integrar o Centro de Ciências Pedagógicas, o qual oferecia um curso de pós-graduação, e um curso de graduação, o curso de Pedagogia, com oito habilitações, entre elas a habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau (SOUZA, 2001).

O Curso de Pedagogia direcionava estudos para compreensão, planejamento, execução, avaliação de processos educativos, com base em teorias tanto da educação, como de outros ramos das ciências com que o curso dialoga. Seguindo esta perspectiva, o Parecer CFE n. 252/1969, que dispunha sobre sua organização e funcionamento, indicava a finalidade de preparar profissionais para a educação e assegurava a possibilidade de obtenção do título de Especialista, mediante complementação de estudos. O Parecer 252/1969 prescreveu a unidade entre bacharelado e licenciatura, fixando a duração do curso em 4 anos (BRASIL, 2005, p. 2).

O curso passa oferecer em 1972 a habilitação em Orientação Educacional, através do Parecer 252/1969 que oferecia 4 habilitações dentro do curso de Pedagogia, sendo elas; “Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º grau; Administração Escolar;

Supervisão Escolar; Inspeção Escolar, em nível de graduação” (BRZEZINSKI, 2004, p. 74).

No ano de 1974, a habilitação em Educação de Deficientes de Audiocomunicação, passa a fazer parte do curso de Pedagogia junto com as habilitações em Magistério Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Orientação Educacional.

No ano de 1979 agregam-se às habilitações que o curso já ofertava, a habilitação em Administração Escolar, visando atender as demandas da educação, e proporcionar uma formação correspondente as expectativas dos profissionais de educação. Em 1982 o curso de Pedagogia passa por uma reorganização, e deixa de ofertar a habilitação específica em Deficientes da Audiocomunicação passando a fazer parte do curso de Educação Especial que ofertava duas habilitações: Deficientes Mentais e Deficientes Auditivos (CAVALHEIRO, 2006).

O curso tem uma nova proposta curricular aprovada no ano de 1984, que entra em vigor em 1987, ofertando novas habilitações, sendo elas: Magistério para a Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau, Magistério para a Séries Iniciais de 1º Grau e Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Deixando de ofertar as habilitações em Administração Escolar e Orientação Educacional (CAVALHEIRO, op. cit.).

No ano de 2004, o curso prevê uma nova proposta curricular, visando um processo formativo, com a intenção de promover uma maior articulação entre a teoria e a prática. Neste sentido institui o currículo do curso de Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, organizado a partir das diretrizes curriculares para a Formação de Professores.

Concomitante a essa nova proposta a Comissão de Reestruturação desenvolve um Projeto Político Pedagógico com uma nova matriz curricular, visando atender as demandas educacionais. “Assim, compreendemos que a formação do professor precisa contemplar em seu projeto curricular uma visão profissional ampla e integrada entre os aspectos da formação e da ação profissional” (PROJETO, 2006, p. 2).

No ano de 2006, a Comissão de Estudos das Diretrizes do Curso de Pedagogia elabora uma nova proposta de reformulação curricular para o curso, visando uma aglutinação entre as duas modalidades, Anos Iniciais e Educação Infantil, atendendo a Resolução CNE/CP de 15 de maio de 2006, mas a proposta estabelecida pelo curso não prevê a atuação do Pedagogo no Magistério do Ensino Médio (PROJETO, 2006). A Resolução define:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (RESOLUÇÃO CNE/CP DE 15/05/2006).

Neste sentido, a nova proposta vigente no curso visa conquistar espaços para uma educação integral, através da realização da teoria e da prática. Destaca a formação do professor como uma prática que precisa ser consolidada por isso, “O Projeto Político-Pedagógico do Curso prevê uma inserção efetiva do estudante no cotidiano escolar, bem

como a integração entre o Curso e as escolas das redes públicas e privadas” (PROJETO, 2006, p. 3).

A Inserção do masculino no Curso de Pedagogia da UFSM

O Departamento de Registro e Controle Acadêmico - DERCA informou o número de alunos que ingressaram no curso de Pedagogia, por ano, diferenciando o número de mulheres e homens e quantos destes se formaram. Os dados fornecidos são datados a partir de 1974, data em que os documentos começaram a ser arquivados.

Através da análise, pode-se perceber que de 1974 a 1980, em todos os anos houve ingresso de pelo menos um homem no curso. Mas, em um total de 747 ingressantes, somente 44 eram homens e destes apenas 13 se formaram, os outros 31 abandonaram o curso. O número de abandonos nos instiga a refletir os motivos pelos quais alguns homens desistiram do curso no seu decorrer. Podemos associar esse número ao fato do curso ser historicamente conhecido por ser de caráter feminino, devido a profissão ser associada aos cuidados maternos Carvalho (1998, p. 3):

se encontra a hegemonia de um discurso que associa o ensino primário com características consideradas femininas, tais como o amor às crianças, a abnegação e a delicadeza, e que relaciona cada vez mais enfaticamente a docência e a maternidade.

De 1981 a 1990 apenas em 1990 nenhum homem ingressou no curso, nos anos anteriores pelo menos um homem ingressou, mas de 962 ingressantes apenas 36 eram homens e destes somente 10 formaram-se, 7 pediram transferência, 19 abandonaram e 1 foi expulso do curso.

De 1991 a 2000, somente em 1996 nenhum homem ingressou no curso, nos outros anos houve ingresso de pelo menos um homem, mas de 1.132 alunos que ingressaram no curso neste período apenas 24 eram homens, destes 11 abandonaram e 13 formaram-se.

No período de 2001 a 2008, houve ingresso de homens todos os anos, de um total de 1.204 ingressantes, 57 eram homens, 22 abandonaram, 16 não concluíram, 9 pediram transferência e 10 formaram-se. Nos anos de 2009 a 2011, ingressaram 426 alunos, destes 26 eram homens, o que se sabe até o momento é que 7 homens já abandonaram o curso, os outros constam no DERCA como alunos regulares.

Ao analisar as informações, percebemos que um grande número de alunos homens que ingressam no curso o abandonam no decorrer, o número quase sempre supera o de formandos, diante destes dados procuramos refletir junto com um aluno e ex-alunos do curso, quais as opiniões deles em relação à inserção de homens no curso de Pedagogia, e os possíveis motivos para o grande número de abandono.

Representações discentes

Diante das informações analisadas, percebe-se pequeno número de alunos que ingressam no curso de Pedagogia, mas além desse dado, também chama a atenção, o alto índice de alunos que abandonam o curso no seu decorrer. Assim, parece-nos imprescindível analisar a visão de egressos e alunos do curso, os quais aceitaram participar neste trabalho e compreender-se as suas trajetórias nesse curso.

Foram enviados cinco questionários a alunos e ex-alunos do curso, dos questionários enviados, quatro foram respondidos. Os colaboradores aceitaram participar desta pesquisa, mas para preservar suas identificações, utiliza-se a letra “A” numerada para denominá-los. Todos possuem uma trajetória vivenciada no curso, consequentemente configura-se importante ferramenta para a reflexão proposta.

Para iniciar-se a reflexão, faz-se pertinente entender o que motivou esses homens a ingressarem no curso de Pedagogia? Segundo, A1 seu ingresso se deu devido ter conhecido uma profissional na área e ter se interessado pelo seu trabalho, então decidiu seguir o exemplo. “Conhecia uma menina que era psicopedagoga e trabalhava com as crianças com câncer do HUSM, admirava muito o seu trabalho e vim buscar subsídios para poder fazer o mesmo” (A1, 2011).

Já os ex-alunos, A2 e A3 ingressam no curso pela vontade de ser professor, gosto pela profissão. “Procurei o curso de Pedagogia pelo desejo de ser professor, e atuar frente as turmas de Anos Iniciais e Educação Infantil” A2 (2011).

Pedagogia era o curso que eu queria fazer. Como tinha concluído o Curso Normal, decidi dar sequência aos estudos nessa mesma área. A pedagogia surgiu como uma necessidade de compreender muitos aspectos da educação, que no curso normal foram rapidamente tratados e geraram uma curiosidade grande. Na verdade, foi uma sequência daquilo que já tinha interesse e poder cursar Pedagogia na UFSM foi uma oportunidade única (A3, 2011).

Já, A4, ingressou no curso por acreditar ser fácil, que os demais cursos oferecidos:

Foi por acaso, escolhi o Curso mais fácil para entrar na universidade (Pedagogia Educação Infantil). Assim usufruiria do benefício sócio econômico ao estudante, porque não sou de Santa Maria. Minha intenção era continuar estudando e depois fazer vestibular para um curso que me projetasse financeiramente, abandonando assim, a Pedagogia (A4, 2011).

Mas como aconteceu a inserção destes homens no curso de Pedagogia da UFSM? Para A1, a sua inserção “Foi muito tranqüila. No primeiro semestre só fazia quatro cadeiras e fui me adaptando aos poucos. As colegas também foram me “adotando” e a amizade fluindo fica mais fácil o convívio” (A1, 2011). Já, A3 no início ficou apreensivo, preocupado se as colegas iriam lhe aceitar no curso:

No início todo estudante fica um pouco inseguro porque vai começar uma nova etapa de sua vida, conhecer novos colegas e professores e entrar em contato com outros conhecimentos. Logo nos primeiros dias de aula, recebemos o trote da turma veterana. Foi uma experiência importante, pois as colegas me conheceram e me incorporaram à turma. Em nenhum momento fui excluído das atividades. O mais importante é a relação que você conquista com as colegas. Se as colegas também não estiverem dispostas a acolher o estudante do sexo masculino, aí a inserção fica mais difícil. Mas no meu caso, foi uma inserção tranqüila, na qual a reciprocidade na acolhida foi determinante (A3, 2011).

Além do acolhimento no curso, a descoberta e a identificação com o curso são fundamentais para a permanência no curso:

No primeiro semestre descobri o que era a Pedagogia e não quis mais saber de outro curso, por mais status financeiro ou social que pudesse oportunizar. A Pedagogia entrou na minha vida como uma carreta sem freio morro a baixo. Para mim é o melhor curso e a melhor profissão. As disciplinas da filosofia da educação, sociologia, psicologia e a história foram as bases motivadoras. A educação me oportunizou conhecer e perceber o mundo e o sujeito com outro olhar, além de oportunizar que me conhecesse e me reconhecesse como sujeito histórico (A4, 2011).

Mas, A2, destaca que se sentiu inferiorizado quando foi a procura de emprego na educação infantil, sentiu certa discriminação, pelo fato das instituições escolares não aceitarem homens como professores na educação infantil.

No momento em que fui procurar emprego, atuar na educação infantil. A maioria das escolas são preconceituosas, e não aceitam o homem como professor de crianças pequenas. Falam que entendem que há uma importância, mas existe um grande receio do que os pais das crianças vão pensar. Mas o receio maior é de perder algum aluno, por algum questionamento dos pais (A2, 2011).

Posto isso, a inserção nas escolas de educação infantil, pelos professores homens, apresenta-se como um desafio presente para os acadêmicos do curso de Pedagogia. Segundo A1 (2011) “Me parece que a mulher tem mais jeito ao lidar com crianças e também no desenvolvimento de trabalhos”. Para A1(2011) “Outro fator é que a grande maioria sendo mulher entendo que elas ficam mais desinibidas”. Segundo A4, o preconceito ainda é o maior desafio “Superar as barreiras que ainda estão colocadas pelo mercado de trabalho e principalmente pela cultura familiar de que criança deve ser educada por mulheres (A4, 2011).

Mas, para A3, um dos maiores desafios é a inserção na turma de pedagogia do curso, pois como a maioria são mulheres, os homens que adentram no curso, ficam receosos de não serem aceitos pelas colegas.

O principal desafio é conquistar a amizade de toda a turma, se fazer sentir parte da turma, porque a tendência natural é de um isolamento, dependendo de como for a acolhida dos colegas. Se você consegue ser visto como um colega, um amigo, alguém que está ali pelos mesmos motivos dos outros e se mostrar também companheiro, colega, já se consegue dar um grande passo. A meu ver esse é o grande desafio, inserir-se na turma. Os desafios em relação aos conteúdos, trabalhos, estágio, trabalho de conclusão de curso são iguais para todos. A relação com os professores também se constrói, mas isso é mais fácil, porque o professor tem uma atitude diferente em relação ao estudante (A3, 2011).

Será que o preconceito pode ser atribuído ao número de homens que abandonam o curso no decorrer? Segundo A4 (2011), “Podem ser muitas variáveis. Cultural, financeira, falta de afinidade com a profissão, etc”. Para A3, muitos podem ser os motivos, para ele, os motivos podem ser os mesmos que levam as mulheres a desistir.

Como são poucos homens que ingressam no curso, creio que se há uma desistência algo maior do que é. Tem muitas mulheres que desistem do curso

também, porém como são a grande maioria da turma, uma desistência em 40 não aparece tanto. Penso que não existe um motivo específico para essa desistência, pode ser o interesse por outro curso, ou a expectativa que se tinha não foi correspondida, ou não era o curso que queria. Penso que os motivos são os mesmos que levam mulheres também a desistir do curso (A3, 2011).

Na representação dos alunos e ex-alunos, faltaria um acompanhamento dos alunos no curso? Para eles não falta um acompanhamento do curso, se o aluno precisar de alguma coisa deve correr atrás de seus objetivos. Tanto as mulheres quanto os homens devem buscar os seus ideais, segundo A4 (2011) “o sujeito que se propõe a ser um profissional da educação tem que correr atrás do que quer”. Para A3 (2011):

Não vejo que falta um acompanhamento. A universidade possibilita um universo muito grande de inserção acadêmica, cultural, esportiva, social, enfim, viver a universidade é um privilégio que temos. Se há necessidade de acompanhamento por parte dos estudantes, eles mesmos têm liberdade e opções de buscar esse apoio, seja dos docentes, de setores específicos.

Para os colaboradores, um tratamento diferenciado aos homens, traria constrangimento e poderia atrapalhar sua inserção junto às colegas. Eles destacam: “Não, o fato de ser homem não requer acompanhamento especial” (A1, 2011). “Tanto para os homens, quanto para as mulheres” (A2, 2011). “Não há necessidade de um acompanhamento especial, sob pena de fragilizar a própria relação que este estudante precisar criar com os docentes e colegas. (A3, 2011). “Não necessariamente, os homens se saem bem quando sabem o que querem na profissão. Não desqualificando, é claro, as mulheres na sua profissão como educadoras” (A4, 2011).

O que os motivou a não abandonarem o curso de Pedagogia? Para (A2, 2011) “a vontade de atuar como professor” sempre lhe deu suporte para continuar a caminhada. Já para A1, ter conhecimento que Pedagogia não é só cuidar de crianças o motivou a continuar no curso:

Aprendi que ser pedagogo não é cuidar de crianças. Aprendi a ver a educação com outro olhar, com um olhar mais crítico e a saber que com ela podemos fazer parte da vida de muitas pessoas. Ainda tenho a meta de fazer o estágio na classe escolar do HUSM e assim poder ajudar ainda mais muitas pessoas (A1, 2011).

A determinação em dar continuidade na formação, na área da educação, se aperfeiçoando cada vez mais, foi o que motivou A3 e A4 a não desistirem do curso e estarem atuando na área atualmente. A4 destaca que quer seguir estudando, isso o determinou a concluir o curso. “Mestrado, doutorado. Trabalhar com formação de educadores” (A4, 2011). “Nunca tive interesse em desistir do curso, pois era isso que eu queria. O que me motivou a concluir o curso foi o interesse pela área, a necessidade de ter um diploma e a própria expectativa que foi sendo gerada” (A3, 2011).

Na opinião dos alunos, é importante que mais homens ingressem no curso, pois segundo A1, “Seria importante para quebrar certos paradigmas” (A1, 2011), “Em termos de educar não vejo diferença entre ser homem ou mulher. Mas, a figura masculina no

contexto da escola pode ajudar a criança a reconhecer a figura e a representação masculina na sua vida” (A4, 2011).

É muito importante, uma vez que apesar de serem poucos os estudos sobre a influência do gênero masculino no espaço escolar, é de grande relevância a inserção deste na escola. É uma outra figura que a criança pode ter como referência, bem como colher elementos necessários para construir a sua compreensão de masculinidade (A2, 2011).

É importante que cada vez mais homens ingressem no curso de Pedagogia. Tem uma questão na educação que me preocupa muito. Na educação básica a maioria dos professores são do sexo feminino. Quando olhamos para o ensino superior, por exemplo, a maioria dos docentes são do sexo masculino. Esses docentes não estão sendo formados no curso de Pedagogia, mas em outros cursos e depois fazem mestrado e doutorado em educação. Por que os homens não fazem a formação inicial no curso de pedagogia e depois vão para a área da educação? Penso que é porque a pedagogia ainda está muito vinculada à educação básica, e isso não atrai muito os estudantes, por vários motivos, que todos sabemos. Porém, o campo de atuação hoje da pedagogia é muito amplo e abre muitas possibilidades de trabalho (A3, 2011).

Os alunos pontuam a importância da inserção de homens na educação primária. Ressaltando que pretendem seguir na área educacional, aperfeiçoando-se cada vez mais. A3 afirma “Estou seguindo na área, como pedagogo e pretendo, no futuro, fazer doutorado e ingressar na carreira de docente universitário” (A3, 2011).

Através da reflexão proposta, sobre a inserção de homens no curso de Pedagogia, na qual se procurou destacar a representação de alunos e ex-alunos, pode-se sinalizar que homens, os quais ingressam no curso de Pedagogia da UFSM, não encontram maiores dificuldades no decorrer do curso, assim, pode-se dizer que o abandono no decorrer do curso, não deve ser associado ao curso, e, sim, ao interesse de cada aluno, sendo que a sua formação docente constitui-se, também, em escolhas suas.

Diante dessas considerações, é possível perceber-se que um dos maiores medos enfrentados pelos alunos homens, ao adentrarem ao curso, diz respeito à relação e à aceitação dos colegas. Cujos relatos, sinalizam, ou direcionam à isso, ou seja, os alunos sentem-se mais apreensivos devido à turma ser na sua maioria constituída por colegas mulheres. Porém, percebe-se que esse receio dá-se, somente no início das suas formações. Segundo os colaboradores, as turmas são acolhedoras, em vista disso se constrói uma trajetória tranquila e produtiva aos alunos.

Considerações Finais

Através deste trabalho realizou-se um breve histórico do número de homens que ingressaram no curso de Pedagogia da UFSM de 1974 a 2011. Teve-se por objetivo entender como aconteceu e acontece a inserção de educadores do sexo masculino no curso de Pedagogia da UFSM. Assim, buscou-se refletir sobre a inserção de homens em um ambiente histórico e culturalmente reconhecido como feminino.

Os dados revelam o pequeno número de homens, os quais ingressam no curso, dos quais, poucos se formam, na sua maioria, abandonam o curso no decorrer. Os altos índices de abandono podem ser associados ao desafio do aluno ser aceito pela

sociedade, como professor primário, e, inserir-se no mundo do trabalho. As dificuldades em ingressarem no mercado de trabalho, são reveladas durante a graduação, quando os alunos buscam instituições escolares para realizarem seus estágios/docentes. Dessa maneira, a realidade, na qual muitos se deparam faz-se, muitas vezes, um determinante motivo para que se sintam desmotivados, logo, um fator para que não concluam o curso.

Diante do exposto, para, por ora, finalizar-se é importante destacar que o estudo referente à temática discorrida, ainda, tem muito a ser desenvolvido, e faz-se necessário, sobretudo, por possibilitar estratégias para a prevenção de práticas geradoras de discriminação, no tocante à inserção desses educadores em seu espaço profissional. E, também, em diferentes segmentos da sociedade, tanto por parte de seus pares, como por outros profissionais, cuja representação, ainda compreende o espaço da docência primária como um *locus* do sujeito feminino.

Referências

BASSANEZI, Carla. Mulheres nos Anos Dourados. In: PRIORI, Mary Del. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 9.ed. São Paulo: CONTEXTO, 2008. p. 607-639.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de Maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 23 jul. 2011.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9,395, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 28 Jul. 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Vozes Masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores**. Set.1998. Disponível em< <http://lasa.international.pitt.edu/LASA98/PintodeCarvalho.pdf>> Acesso em: 29 Jul. 2011.

CAVALHEIRO, Rejane. **Trajetórias de formação no ensino superior: um estudo com os professores que atuam nos cursos de Pedagogia da UFSM**. 2006, 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2006. Disponível em <http://w3.ufsm.br/pedagogia/index_arquivos/noticias1_arquivos/ppp/apresentacao/apresentacao.pdf> Acesso em: 07 jun. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Sistema de arquivo da Universidade**. Santa Maria, 2011. Disponível em <<http://w3.ufsm.br/dag/index.php?p=7&f=o>> Acesso em 27 Jun. 2011.

SOUZA, Antonio Carlos de. **A presença masculina no curso feminino de pedagogia.**

Revista Eletrônica de Educação, edição 03, 2006. Disponível em <www.fiesi.com.br

>Acesso em: 25 de jul. de 2011.

REVISTA “O PEQUENO LUTERANO”: USO PEDAGÓGICO NO TESTEMUNHO DE PROFESSORES E REDADORES

Patrícia Weiduschadt
Universidade Federal de Pelotas
prweidus@gmail.com

Resumo

Este artigo aborda o papel da revista “O Pequeno Luterano” como instrumento didático e educativo para ser usada na educação dos fiéis da instituição do Sínodo de Missouri. O artigo discute a circulação e apropriação da revista (Chartier, 2002) através dos testemunhos dos professores e redatores, as diferentes táticas usadas em relação as estratégias da instituição (conceito defendido por Michel de Certeau). Para tanto, será usado testemunho de duas professoras: uma de escola dominical e outra de escola paroquial, um casal de editores e um testemunho que ocupou os três papéis: como aluno, professor e editor. Todos os depoentes foram leitores da revista, fazendo parte da rede de leitura doutrinária e religiosa circulada no impresso, utilizando o impresso como aporte didático nas escolas paroquiais e dominicais.

Palavras-chave: educação luterana, periódico escolar, escolas paroquiais.

Introdução:

Este artigo aborda o papel da revista “O Pequeno Luterano” como instrumento didático e educativo para ser usada na educação dos fiéis da instituição do Sínodo de Missouri.¹ Cabe ressaltar que o periódico² não foi pensado como apoio pedagógico, e, sim, como um difusor da doutrina luterana. Entretanto, ele serviu, em muitos casos, como auxílio nas escolas aos professores e aos alunos. Os próprios redatores da revista foram professores da referida instituição luterana e eram engajados com a escola paroquial e dominical.³ Neste sentido o artigo discute a circulação e apropriação da revista (Chartier, 2002) através dos testemunhos dos professores e redatores, as diferentes táticas usadas em relação as estratégias da instituição.

¹ Instituição religiosa luterana originária dos Estados Unidos, que se instalou no Brasil em 1900, atualmente é denominada Igreja Evangélica Luterana do Brasil.

² Editada em 1931 em alemão gótico, denominada Kinderblatt. Em 1939, com a nacionalização do ensino passou a ser editada em português até 1966.

³ As escolas dominicais serviam como instância educativa religiosa direcionada para as crianças, inicialmente elas usavam o espaço do culto, em que durante o sermão do pastor as crianças saíam e tinham aulas adequadas com a sua faixa etária, geralmente eram organizadas com histórias bíblicas, atividades e práticas de música e orações, daí o termo dominical, eram realizadas aos domingos. O Sínodo de Missouri no Brasil adotou esta prática logo no início do século XX, mas em cidades maiores, em que a escola paroquial não era tão fortalecida. Em lugares menores, a escola paroquial parecia cumprir este papel. Mas após a década de 1960, com o declínio das escolas paroquiais esta instância foi fortalecida.

Os estudos de Michel D’Certeau (2011) colaboraram para entender as *estratégias* e as *táticas*⁴ usadas nas relações entre a instituição luterana: usando estratégias educativas e formativas na edição, produção e circulação da revista com os leitores, estes se valem de táticas, ou seja, não correspondem diretamente e prontamente aos objetivos editoriais.

Para tanto, será usado testemunho de duas professoras: uma de escola dominical e outra de escola paroquial, um casal de redatores e um testemunho que ocupou os três papéis: como aluno, professor e redator. Todos os depoentes foram leitores da revista, fazendo parte da rede de leitura doutrinária e religiosa circulada no impresso.

De certo modo, o foco desta comunicação trata da relevância da história oral para o desenvolvimento do estudo, enfocando categorias conceituais, como identidade e memória (Bosi, 1987; Felix, 1998; Fischer, 2005; Halbwachs, 1990; Pesavento, 2004; Portelli, 1996; Radley, 1994). Apresenta discussão a partir do depoimento de professores/editores sob a perspectiva de Roger Chartier (2002; 2000; 1996). Estes depoentes não foram escolhidos aleatoriamente: são sujeitos que além de terem sido alunos das escolas paroquiais e leitores da revista “O Pequeno Luterano”, mantinham interlocução com o periódico através da busca de auxílio didático. A partir das memórias, é possível contextualizar elementos de sua educação escolar, bem como do currículo das escolas paroquiais. Então, busca-se apresentar os depoentes que ocuparam papel didático e educativo na orientação das escolas paroquiais.

Professoras leitoras nas instâncias educativas do Sínodo: escola paroquial e dominical

Ida Strelow: professora leiga na escola paroquial

A busca por professores que mantiveram envolvimento com a revista no contexto pomerano deste período foi difícil. Encontrou-se apenas Ida Strelow de Castro, que atuou numa escola paroquial atípica, não direcionada exclusivamente a luteranos, com alunos não só de outras denominações religiosas, mas também de descendentes lusos. Por ser a única depoente professora encontrada no contexto pomerano, cabe destacar brevemente a sua trajetória de vida, pois o modo de vida a constituiu como professora neste período. A sua infância foi de acordo com os princípios luteranos, educada em escola paroquial, situada em Bom Jesus, interior de São Lourenço⁵. Tal instituição sofreu, logo em seguida, com a transição do alemão ao português e ela teve dificuldade para continuar estudando.

Ida tinha acesso a leituras, pois era assinante na infância da revista “Kinderblatt”. Diz lembrar da morte do redator Steyear,⁶. Sua família também assinava revistas da igreja, como o Kirchenblatt, e seus irmãos jovens, o Waltherligabote⁷.

⁴ No conjunto deste artigo, sempre que houver menção de estratégias e táticas, estaremos apoiados nas ideias de Certeau.

⁵ Localidade que fez parte das primeiras comunidades luteranas na região meridional do RS. Ali foi fundado o primeiro seminário teológico-pedagógico do Sínodo. Ver WEIDUSCHADT (2007).

⁶ A morte do redator foi anunciada em outubro de 1938, com o título “Amados leitores do Kinderblatt”, em que se menciona o falecimento de Steyear, a sua idade, sua vida, infância.

⁷ Esta revista era destinada aos jovens e tinha este nome, “Waltherligabote”, em homenagem ao presidente fundador da Igreja do Missouri nos Estados Unidos, chamado Carl Walther, depois, na nacionalização, transformou-se em “O Jovem Luterano”.

Sua trajetória docente começa cedo e pode ser considerada uma professora sem a formação específica do magistério. Logo no início da entrevista ela começa dizendo “*Na verdade, eu nunca fui bem professora...*”. Segundo seu relato, terminou os quatro anos de primário na escola paroquial pelo incentivo dos pais. Depois aprendeu com uma professora que atuava numa localidade próxima a Pelotas e realizou o teste na prefeitura de Pelotas para poder atuar. A escola que atuou não era municipal, mas precisava da licença do município. Indagando sobre esta escola, ela relata:

o governo fez o prédio e o terreno era de um dos pais, mas depois o pastor disse: *essa foi a maior burrada que fizeram, porque depois o pai do aluno ficou com o prédio, nós queria comprar o terreno, mas a gente não conseguia, não tinha verba. Se tivesse comprado, se a igreja tivesse se interessado, mas acontece, não deram o apoio ao pastor Alves*⁸.

Quanto ao pagamento dos professores, era precário e sem incentivo público:

Nós não recebemos nada, pouca coisa, uma vez as crianças pagavam pouca coisa e o salário não tinha, não tinha salário. Eu trabalhava de manhã pelo que comia, uma vez nós ganhamos um dinheiro do governo, as crianças pagavam, mas era pouca coisa.

Conforme se pode constatar, a professora Ida revela o modo como a escola se organizou, sem uma política pública definida e também sem uma preocupação organizada da instituição do Missouri. Por isso, esta escola foi considerada atípica em relação às demais escolas paroquiais do interior e das escolas maiores da zona urbana. A instituição escolar tentou realizar um projeto missionário através da educação com poucos recursos humanos e materiais. Os alunos, em sua maioria, não eram luteranos, como a depoente menciona: “*Não, acho que nenhum, uns eram católicos, outros eram batistas, mas eles obedeciam o que eu falava . Eu gostava muito de contar histórias, eles eram muito queridos.*”⁹

Entretanto, a revista estava dentro do projeto de educar as crianças que tivessem vínculo com a perspectiva educacional luterana. A escola em questão agregava valores missionários e doutrinários. Dona Ida conta a forma de ensinar religião através da revista, mas diz que alguns pais reclamavam da centralidade religiosa no currículo escolar:

era uma revista, como é que eu vou dizer, fora de série, [...] as crianças gostavam, elas ficavam bem atentas, prestavam atenção bem, apesar de eu não sei se algum [aluno] continuou. Os pais revoltavam porque eu ensinava, mas era aquela coisa: o pastor Alves dizia quem frequenta a escola tem que assistir a religião. Então muitos pais achavam que não era necessário, mas era muito necessário, mas muitos pais concordavam com a gente. [...] tinha muitos que não eram da igreja. Agora, uma aluna que foi minha ainda me disse que tem o material. Eu só sei dizer que plantada a semente foi. Se vingou, se cresceu, só Deus sabe, eu

⁸ Na entrevista, nota-se que a falta de apoio da igreja a esta escola era pelo fato de o professor e pastor Alves ser negro. Na época, era o único pastor negro da igreja, por isso as dificuldades poderiam ser maiores.

⁹ No mesmo dia, após o depoimento, a filha de Ida telefonou, mencionando a lembrança de uma aluna luterana.

plantei, Deus regou, isso que eu posso dizer, mas levamos gente para a igreja, e como eu sempre fui, teatro nós fazíamos, não sei o teatro cresceu comigo.

Especificamente não recorda do incentivo do pastor e professor João Alves ao uso da revista na escola. Apenas refere que, através do conteúdo da revista, era possível planejar as suas aulas, entreter os alunos, chamar a atenção de forma lúdica para as histórias religiosas.

O envio de uma carta, incentivado pela professora, é publicado nas páginas do impresso. O autor da mesma não foi localizado para esta pesquisa:

Uma Carta de Guabirova - Pelotas

Prezado Sr. Redator:

Hoje a nossa professora nos contou que o Pequeno Luterano contém umas histórias bonitas. O nome da nossa professora é Srta Ida Strelow. Nosso professor é o Sr. Rev. João José Alves. Eu agora estou na escola evangélica 'Estrela do Oriente'; antes estava na escola 'Silva Jardim', que cursei quatro anos. Nossa professora já nos contou muitas histórias. No próximo dia de aula vai contar mais umas; tem prazer de contar histórias porque somos estudiosos. Vamos agora comprar a revista O Pequeno Luterano para a escola. Há vários alunos que não sabem ler, mas vão aprender para poderem ler esta revista. Saudações de Luiz Marques (O Pequeno Luterano, jna-fev/1956, p. 11).

Mais uma vez, uma carta evidencia de forma clara o uso da revista na escola, tanto pela professora, como pelos alunos. Ida, ao reler a carta, conta que muitos de seus alunos enviavam cartas à redação da revista, mas não sabe por que somente esta foi publicada. Ela teria deixado o envio de cartas ao encargo do reverendo Alves. Provavelmente, esta foi selecionada pela redação por estar melhor apresentada. O que chama atenção no conteúdo é o trabalho da professora em contar histórias, estratégia significativa do Pequeno Luterano, envolvendo histórias de lição de moral, histórias bíblicas, histórias cívicas e cartas. Não se pode afirmar que o menino era assinante da revista, mas que ouvia as histórias da professora.

Pelo conjunto de seu depoimento, essa professora usou a revista como apoio didático, não de forma sistemática, mas como aporte de conhecimento e suplemento nas suas práticas.

Professora de escola dominical: Nívia Prestes

Conforme abordado na análise da revista, as escolas dominicais se solidificaram a partir da década de 1960, com o declínio das escolas paroquiais. Constata-se neste período uma fase de transição dos alunos entre as escolas paroquiais e dominicais. No espaço urbano, as escolas dominicais eram mais bem adaptadas neste período, em especial, em cidades que não havia escolas sustentadas pelas comunidades:

Em Pelotas fazem assim¹⁰

Caros amiguinhos, leitores do Pequeno Luterano. [...] Cada domingo após o culto temos a aula dominical, começamos a aula com uma devoção, para a qual reunimos as crianças de várias idades. Na devoção ouve-se uma leitura bíblica e

¹⁰ Título da matéria publicada.

uma história que envolve crianças nos diversos aspectos da vida. Temos aproveitado as belas histórias do Pequeno Luterano. Depois canta-se um hino e uma oração em conjunto é feita. Logo a seguir separamos as classes por idade. [...] Nossa escola bíblica também ensaia cantos, [...] organizam brinquedos de roda para as crianças após a aula. Temos um grande objetivo e uma grande responsabilidade. Anunciar o Salvador aos pequeninos e levá-los a aplicar seus conhecimentos na conduta cristã e na prática do amor ao próximo. Eles devem amar a Jesus, que os amou primeiro. Nívea Prestes (O Pequeno Luterano, dez/1965, p. 8).

O relato minucioso revela como se organizava a estratégia educacional nas escolas dominicais. A preocupação com a didática está presente. As diversões e os aspectos lúdicos não eram descuidados a fim de envolver as crianças. A revista servia de apoio didático e citá-la como aporte nas aulas era uma forma de propaganda e divulgação.

A autora da referida carta foi localizada e colaborou com a pesquisa. Na época, era professora de ensino fundamental, focada na alfabetização em escola pública. Até hoje ela se envolve na confecção de material didático para escolas dominicais, apesar de ter mais de oitenta anos. Relatou que anteriormente, na comunidade de Pelotas, envolvia-se em atividades, ensaiando peças e músicas do auto de Natal. Lembra que o pastor, na época, a convidou para fazer um trabalho mais sistemático com as crianças. Em relação ao Pequeno Luterano:

Era muito bom porque a gente sabia o que os outros estavam fazendo. Eu que não trabalhava com escola bíblica não sabia [como fazer]. Vi o pastor Alves¹¹ dando [aulas], mas bem diferente que a gente faz hoje. Claro, doutrina não é a mesma coisa na prática. Mas ele não apresentava nenhuma figura, nenhum brinquedo, contava uma história, cantava um pouquinho e fazia uma oração, um pouco antes da hora do culto¹².

Iniciando nos anos 60, aponta que não havia nenhuma preocupação didática da parte do pastor Alves. Logo depois, em 1965, a prática da escola dominical estava mais organizada. Ao se deparar hoje com a revista e sua reportagem publicada, a entrevistada lembra que neste período estava trabalhando com crianças. Recorda que tinha apoio didático da revista e de quadros e estampas (ali anunciadas).

Redatores: casal Alípio e Wanda Linden

A entrevista foi feita em Estância Velha/ RS, pouco mais de 300 quilômetros de Pelotas. O professor Alípio, aparentemente bem, participou da conversa. A coleta do depoimento foi realizada através de conversa informal, com a presença dos dois, simultaneamente. Ambos tinham exercido o magistério. Num primeiro momento, o

¹¹ Como já foi referido anteriormente, o pastor João Alves era originário da comunidade de negros da comunidade de Manoel do Rego, foi formado pelo Seminário Concórdia. Segundo as Crônicas (1979), nasceu em 03/01/1909, em Canguçu, sendo o primeiro pastor negro da IELB. Formou-se em 1930 e atuou em Pelotas de 1943-1960, falecendo em 1961. (Warth, 1979, p. 286).

¹² Depoimento de Nívea Prestes, concedido dia 23 de março de 2011.

professor Alípio auxiliara em Porto Alegre no curso pedagógico do Seminário Concórdia¹³, na década de 1950-1960. Tentou organizar os estágios na escola destes alunos, mas não houve comparecimento e nem cobrança por parte da instituição do Sínodo de Missouri. Em 1961, o casal se muda para Niterói/Canoas (hoje grande Porto Alegre) e ali atua numa escola da igreja, escola paroquial, seriada, que possuía curso ginásial.

Depois desta conversa inicial para entender a trajetória e atuação dos dois, mostrou-se a revista impressa, (anteriormente a professora Wanda havia dito que tinha perdido o seu acervo). Ela se maravilha e o impresso evoca lembranças.

Bah! Nossa! Ai que saudade disso aqui! Eu não sei como achava tempo. [Eles falaram ao mesmo tempo]. [...] Quem me ajudou muito foi o George Mueller. [havia] outra revista que era quase um Pequeno Luterano, eu traduzia artigos daquele que o Mueller mandava, em inglês, adaptava para nós. Ele foi para São Paulo e me ajudava¹⁴.

O trabalho como redatores integrava as tarefas profissionais do casal. Ambos atuavam como professores, a redação da revista não era remunerada. A professora Wanda relembra a dedicação em buscar artigos, traduzi-los, organizar a pauta da redação, entre outras coisas. O material de base era uma revista infantil editada nos Estados Unidos, similar ao Pequeno Luterano. Como não dominava o inglês, contava com apoio de uma sobrinha. As dificuldades eram grandes, sem nenhuma recompensa financeira:

Eu não sei como a gente fazia, trabalhava na escola, escrevia para a revista e tinha criança pequena, e a gente fazia tudo isso. Eu não ganhava nada, nem o papel, sabia? A nossa escola que ajudava. [...] Eu ganhava como professora, isto a gente fazia em casa de noite, a casa publicadora tava mal naquela época, aí a diretoria da escola financiou.

Os dois reafirmaram: a revista tinha como meta ser utilizada nas escolas, mas não sabem se de fato isto ocorreu em todas aquelas pertencentes ao Sínodo. Na escola em que atuavam recebiam exemplares para, além de recurso didático, serem disponibilizadas na biblioteca. Reafirmam que o maior número de assinantes (em torno de 1500 assinaturas naquele período) provinha de alunos de escolas paroquiais pequenas.

Com o enfraquecimento das escolas, a revista precisou deixar de existir, tornando-se um encarte, e depois suplementar de outra revista maior: Mensageiro Luterano.

O contato entre editora e redatores era relevante, já que estes tinham que escolher os textos para a editora fazer a disposição gráfica. Alguns conflitos e sanções aparecem

¹³ O Seminário, no início de sua formação em Porto Alegre (1909), manteve o curso pedagógico. Funcionava no sistema de Escola Normal e depois os professores poderiam optar também pelo pastorado. O funcionamento da Escola Normal, segundo dados do Instituto Histórico, se deu até o ano de 1972. Um dos últimos formandos pela via pedagógica, chamado Elton Kautzmann, revelou, por email, que na época em que estudou o Seminário Concórdia firmou um convênio com o Colégio Normal Vera Cruz, junto à comunidade Petrópolis-PA. Esse curso Normal de Pedagogia, de segundo grau, era oficial perante os órgãos de ensino, e sob responsabilidade desse colégio se realizava o Estágio. Ele teve formação religiosa ministrada pelos pastores e professores do mesmo.

¹⁴ Depoimento dos redatores Alípio e Wanda Linden, concedido em 27 de agosto de 2011.

nesta relação, pois era a editora que escolhia os textos e organizava a propaganda na revista. Os depoentes afirmam que a revista não se sustentava com o dinheiro das assinaturas¹⁵, por isso a publicidade era necessária, como bem observa a professora Wanda:

Tu observou que a Casa¹⁶ ela fez propaganda dela, uma página toda, uns quantos meses, as estampas tudo para vender, mas para as escolas dominicais, eles usavam a revista em benefício deles. [...] Isto aqui ajudava muito também, propaganda. A Casa dizia que tinha que deixar espaço para a propaganda, senão as assinaturas não pagavam a revista, então tinha que se deixar espaço para a propaganda.

A propaganda e os anúncios deste período aumentaram consideravelmente e, conseqüentemente, o número de páginas. A propaganda não se restringia a livros da editora, mas à publicidade de medicamentos e de estabelecimentos comerciais. Tratava-se de estratégias da edição para a sustentação, sem ingerência direta dos redatores, os quais, de fato tinham relativa autonomia: eles escreviam os textos, mas estes passavam por um revisor. Entretanto, apesar de não influenciar na montagem e disposição gráfica, as táticas dos redatores prevaleceram em determinados momentos quanto à escolha das ilustrações e complementos.

Contudo, a editora tinha autonomia para mexer nos textos dos redatores e adequá-los à disposição que considerassem melhor. Em relação à seleção de conteúdos, o casal entendia que a revista deveria ser atrativa às crianças, então, a parte lúdica era cuidadosamente preparada. Diferentemente de editores anteriores, que em muitos momentos reafirma na revista a centralidade do periódico como impresso doutrinário, a professora Wanda defende:

sabe que as crianças gostavam muito de partes assim, charadas, estas coisas, tinha que ter isto. Se era só para ler coisas sérias, não chamava atenção, então tinha uma coisa assim, conquistava e acabava lendo o resto. Criança é assim, tem que ter alguma coisa para chamar atenção.

Os redatores, portanto, entendiam a necessidade de atrativos, como estratégias para chamar atenção dos leitores. Ao mesmo tempo, os redatores usaram táticas em relação aos editores para escapar do controle, de fato um processo duplo e em movimento. Os depoentes revelam a dificuldade das escolas e dos professores em relação à carência de apoio didático, além da falta de preparo de alguns professores para lidarem com os alunos. Acreditava-se que isto deveria ter sido uma das causas do fechamento das escolas.

Não tínhamos nenhum material didático. Pouquíssimo. Da igreja produzido, nada. Nós tínhamos que cavocar para achar, traduzir do alemão, do inglês, e conseguia. Alguns pastores até mandavam artigos, nós resumíamos. Tinha um mal, queriam

¹⁵ Por isso que neste período as assinaturas eram bem menores que a tiragem, provavelmente se destinassem parte das revistas aos patrocinadores.

¹⁶ Referindo-se à editora denominada Casa Publicadora Concórdia.

que fosse longo o texto, mas tínhamos que escrever da maneira que aquele aluno vai [conseguir] ler isto.

A preocupação didática da professora Wanda fica evidente, a sua atenção para com a revista não se dava de forma pragmática, visando diretamente aos objetivos teológicos e doutrinários. Voltada para a compreensão da criança, adaptava ao nível intelectual deles, a partir dos interesses infantis. Ao mesmo tempo, concordava com a estratégia da revista em usar a publicação de cartas das crianças enviadas ao redator:

Vinha para nós, eu (Alípio) fazia o resumo das cartas e entregava para a casa.(editora) As cartas tinham como objetivo despertar as crianças, porque , se eles viam o nome deles lá, chamava atenção, aí ele pedia ao pai para assinar a revista. Este era o objetivo, até o hoje o Mensageiro tem isso.

Neste sentido, portanto, eles participavam ativamente do processo, apesar do controle da Casa Publicadora Concórdia. Recebiam as cartas, resumiam, acreditando na estratégia de publicação.

Percebe-se certo conflito entre redatores e editora. Os professores insistiam nas publicações da realidade escolar e os editores não atendiam, subentendendo-se que os interesses da editora não eram atender as escolas paroquiais e os alunos. A publicação das correspondências no período da redação do professor Alípio (1962-1965), em especial nos últimos anos, diminuiu. O que ele relata faz sentido: em 1962 e 1963 tiveram, respectivamente, 17 e 11 correspondências de leitores. Em 1964 e 1965 o número ficou reduzido para 8 e 6, respectivamente, comprovando, assim, que as redações e envio de leitores/alunos não estavam tendo espaço no editorial.

Talvez o aspecto financeiro realmente estivesse pesando para a editora. O professor Alípio mesmo não ficando na direção da redação, acompanhou o processo até o impresso reduzir-se a duas folhas dobradas, como ele mesmo menciona. Com a sua saída no final de 1965, surgiram problemas com necessidade de ajustes do novo redator. Em levantamento realizado por esta pesquisa, verifica-se pedidos de desculpas pelos números atrasados, como aparece a chamada no impresso: *“LEITORES! O presente número sai com atraso porque ainda não foi completado o corpo editorial da revista. O Redator”* (O Pequeno Luterano, fev-mar/1966, p. 16). Tudo leva a crer que o fechamento da revista foi causado pela questão econômica. Ela seria usada de forma mais prática, mantendo a interlocução (prática que se manteve como encarte no Mensageiro Luterano), mas não enfocando conteúdo didático e educativo, tanto de conhecimento religioso, como geral.

Donaldo Schuller: trajetória como aluno/professor/redator

Decidiu-se escolher o senhor Donaldo Schuller para dar, também, o seu testemunho, por ter sido pastor, professor e editor da revista *Nostra Vita*¹⁷, editada pelo Sínodo, mas, sobretudo, devido a sua participação na revista como colaborador (quando criança), escrevendo um poema. Obviamente, a sua interlocução com a revista se dá de modo diverso, ele não participa como o leitor que descreve a sua escola, ou aquele que

¹⁷ Revista editada pelo Sínodo de Missouri, organizada pelos estudantes do Seminário Concórdia.

redige histórias compiladas e adaptadas ou, ainda, que realiza a troca de correspondências. Na verdade, ainda na fase infantil, o professor Donaldo, enquanto aluno do seminário, foi instigado a compor um poema para ser publicado na revista “O Pequeno Luterano”. Ao mencionar-se tal fato, ele diz:¹⁸

Eu nem me lembrava mais o que eu tinha escrito. [...] Ah sim, perfeito, inclusive é um poemeto que está aí O pinheiro de Natal, foi coisa de estudante, então estava dentro desta preocupação de produzir de alguma forma uma literatura...[...] isto vinha de convites, não havia uma expectativa que os estudantes escrevessem, mas como todos escreviam, eu escrevi, e como alguém que foi convidado para escrever, contribui com a publicação deste poema.

O depoimento revela a vida estudantil. O poema de Natal direcionado à revista foi escrito em 1949, logo em seguida à sua entrada no seminário, que tinha sido em 1945. Para entender o que a revista valoriza, será reproduzido abaixo o seu poema:

Pinheirinho de Natal

Bonitas histórias contas/ Pinheirinho de Natal/Lembras Jesus o Menino/Que nos salvou deste val. // Eu te amo pinheirinho/Quando todo iluminado/Eu te amo, pinheirinho, Pois por todos és amado// Lembras o pobre presépio/ E os pastores de Belém/ Lembras a estrela divina/ Que brilhou desde o além // Eu te amo pinheirinho/Quando todo iluminado/Eu te amo, pinheirinho, Pois por todos és amado// Lembras o pobre presépio// Lembras os anjos cantando/ Mil hosanas ao Senhor/ Lembras os grandes reis magos/ Rendendo-lhe o louvor. // Eu te amo pinheirinho/Quando todo iluminado/Eu te amo, pinheirinho, Pois por todos és amado//. Por Donaldo Schueller (Donaldo Schueller, O Pequeno Luterano, dez/1949, p. 47).

Essa contribuição confirma o pouco material disponível a ser publicado. Muitas histórias eram traduzidas ou adaptadas de material dos Estados Unidos ou da Alemanha. Como ressalta o depoimento do professor Donaldo, não era uma prática sistemática, aconteciam convites esparsos a alguns estudantes. Aqui o interesse em entrevistar o professor Donaldo ocorreu em função da atuação dele como editor da revista *Nostra Vitta*, além de ter sido pastor e professor do Seminário (1960-1985). Como ele trabalhou na edição de material impresso, coube questioná-lo sobre quais eram os objetivos das revistas editadas pelo Sínodo. Eis a sua resposta:

eu posso lhe falar da intenção geral das publicações da Igreja Evangélica Luterana no período. Havia uma ênfase na formação do homem luterano e do homem cristão dentro da sociedade, mas uma preocupação propriamente dirigida; métodos de ensino eu não me lembro se isto tinha acontecido, porque havia métodos trazidos pelos imigrantes e estes métodos continuavam a ser aplicados, inclusive o ensino de primeiro grau tinha características muito particulares havia cinco séries dentro da mesma sala em que um mesmo docente atendia as cinco séries os alunos diversificadamente.

¹⁸Depoimento concedido Donaldo Schueller, dia 26 de julho de 2011.

Suas palavras vêm reafirmar que as publicações do Sínodo enfatizavam a formação doutrinária luterana, bem como a presença dela nas práticas cotidianas, reaplicando a formação religiosa em todas as instâncias sociais. A revista compartilha destes ideais. Enfatizou os aspectos doutrinários não circunscritos apenas no espaço religioso, mas que, sem dúvida, em todas as esferas sociais de formação da criança, ela deveria refletir os modos de ser luterano.

O público das escolas paroquiais a ser atingido, sem dúvida, deveria ser os filhos de luteranos, para que o investimento na formação religiosa se perpetuasse e as comunidades pudessem ter crescimento quantitativo e qualitativo. Assim, o fiel deveria ser participante ativo e não somente denominar-se luterano.

Evidente que alguns alunos não eram da matriz luterana do Sínodo de Missouri¹⁹. A escola já estava organizada e havia participação de outras crianças, mas a revista estaria voltada para o acompanhamento das crianças luteranas do Sínodo de Missouri, reforçando doutrina e práticas a serem instauradas para a projeção do fiel adulto.

O professor Donaldo reafirma a necessidade da instituição se firmar na educação a partir destes princípios. Em relação aos conteúdos das publicações em geral, e do mesmo modo d'*O Pequeno Luterano*, discutiu-se o posicionamento ortodoxo da igreja luterana nos textos e mensagens, mesmo se tratando de uma revista infantil. Os dados da revista apontaram para a estratégia de formação doutrinária, mesmo que tivesse que perder nos aspectos lúdicos. Em muitos textos da revista, verifica-se que editores preferem perder assinantes a mudar o alvo central: a propagação e conhecimento aprofundado doutrinário. Houve vantagens e desvantagens, a firmeza doutrinária possibilitou a legitimidade²⁰ das práticas e proporcionou ao fiel possibilidade de diferenciação em relação às outras instituições religiosas do contexto; o ponto negativo foi a pouca aceitação de práticas e posições diferentes daquelas aceitas como corretas pelo Sínodo.

As publicações e, especificamente, neste trabalho, "O Pequeno Luterano" foram editados e produzidos à luz destes interesses. Como reforçam os estudos de Chartier (2000), a produção e a circulação possuem objetivos e características próprias e específicas do contexto a qual pertenciam.

As práticas das leituras e os modos dos leitores dependerão da produção e da circulação dos textos, da sua materialidade, mas, também, são uma forma de reconstrução do leitor, a partir do que faz sentido para ele. ora, o sentido do texto apreendido pelo leitor, na maioria das vezes, forma-se pelas relações sociais e culturais que ele encontra no grupo, especialmente, no caso, em grupos comunitários religiosos.

Neste sentido, o depoimento do professor e pastor donaldo schueller auxiliou a reconhecer e referendar os modos e práticas das publicações e compreender as bases doutrinárias da igreja, as quais orientaram os conteúdos do impresso. a revista "o pequeno luterano" buscava manter acesa a chama da ortodoxia luterana, ou seja, autoridade da pureza doutrinária e fidelidade às confissões luteranas, reunidas em um

¹⁹ Estes dados estão presentes nas atas de São Pedro: aceitavam alunos fora da comunidade com valor do pagamento diferenciado. O testemunho de Ida Strelow de Castro relaciona colegas e alunos, respectivamente, que não eram luteranos do Sínodo de Missouri.

²⁰ Referenda-se a necessidade de legitimação do Sínodo de Missouri no contexto pomerano na dissertação de WEIDUSCHADT (2007).

documento: o livro de concórdia, organizado por lutero para conduzir os caminhos da religiosidade. e nas mensagens da revista este intento foi sempre perceptível (donaldo schueller).

em se tratando do início da organização da igreja, estes aspectos tiveram que ser marcantes, a fim de convencer os fiéis da necessidade de se manterem entrelaçados aos princípios ortodoxos. entretanto, não se deve julgar o início da organização luterana segundo a atual visão do mundo:

Nós temos que cuidar desta questão do que estava certo e errado, porque historicamente as pessoas tomam as decisões que devem tomar. O que as pessoas tomaram em 1900, a pessoa que atuava em 1900, se eu vejo hoje esta preocupação de ortodoxia dirigida a comunidades que tinham uma formação cultural, que esta ênfase na ortodoxia foi aquilo que se devia fazer no momento, com as pessoas que estavam trabalhando nisto.

Finalizando esta parte dedicada aos depoimentos, pode-se dizer que o entrevistado lembra Ecléa Bosi e outros autores que lidam com memória e história cultural. Ou seja, olha-se a paisagem do passado da janela do presente, o que muitas vezes pode confundir as análises, no ímpeto de julgar a partir de outro contexto. Naquele contexto histórico, a formação ortodoxa teve o seu valor (pode-se afirmar que para a IELB ainda tem), reforçado pela formação escolar e o direcionamento das publicações.

Considerações Finais

A análise da revista e dos depoimentos buscou não fazer juízo a partir do olhar de leitor atual. À primeira vista, a revista poderia não ter influência sobre leitores por possuir textos difíceis e complexos ou por não ter grande material ilustrativo. Mas, no contexto, em que a circulação de livros e impressos era escasso, este material foi valorizado pelas crianças. Houve significativa contribuição do impresso na formação infantil e juvenil. Os testemunhos analisados permitem compreender aspectos de circulação e formação destas redes de leitores, conduzindo ao cultivo de leituras religiosas e exercício de práticas orientadas pela Igreja do Sínodo de Missouri.

O que se buscou nos sujeitos foi melhor compreender a formação de redes de leitores e o projeto do Sínodo, a partir do uso da revista como material didático e como aporte doutrinário.

Os professores pesquisados, de acordo com as especificidades apresentadas, apoiaram-se didaticamente na revista e seguiram os preceitos na escola paroquial e dominical. A comprovação da força das escolas em sustentar a revista veio do testemunho dos redatores. Eles eram comprometidos com a organização da revista, trabalhando como voluntários. Às vezes mantinham embates com a editora, já que esta buscava modificar e alterar os conteúdos dos redatores na produção final do impresso.

Ao compartilhar os mesmos estímulos de leitura, os leitores d' *O Pequeno Luterano* foram circunscritos por determinadas estratégias doutrinárias direcionadas a comunidades étnicas religiosas. Entretanto, ao se apropriar de textos, às vezes eles inventaram formas de fugir de certo mecanismo disciplinar, vindo a comprovar que a "[...] apropriação torna possível avaliar as diferenças de partilha cultural, na invenção criativa que se encontra no âmago do processo de recepção [...]" (CHARTIER, 1992, p. 232). Assim, a apropriação

entre leitores, professores e redatores não foi idêntica, tampouco são coesos os processos de interesse e resignificação trazido hoje pela memória. Mas, de modo geral, todos os entrevistados até hoje mantêm leituras religiosas do Sínodo de Missouri, inclusive por sistemática assinatura de revistas. Todos permanecem ligados a uma comunidade religiosa, atuando e participando ativamente de departamentos da igreja, com atuação em espaços religiosos, seja departamento de leigos, de senhoras, de jovens ou de crianças, mantendo-se engajando nas atividades diversas da igreja.

Referências Bibliográficas:

- BOSI, Ecléa. Memória e sociedade de Velhos: lembrança de velhos. São Paulo, Editora USP, 1987.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. 17 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.
- CHARTIER, Roger. À Beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietude. Porto Alegre, Ed Universidade, UFRGS, 2002.
- CHARTIER, Roger. La Revolucion de la cultura escrita. Barcelona, Gedisa, 2000.
- CHARTIER, Roger. El Mundo como Representación: estudios sobre historia cultural. Barcelona, Gedisa, 1996.
- CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. IN: Hunt, Lynn. **A Nova História Cultural**. São Paulo, 1992.
- FÉLIX, Loiva Otero. História e Memória: a problemática da pesquisa. Passo Fundo, EDIUPF, 1998.
- FISCHER, Beatriz Daudt. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. **História da Educação. Asphe/ Fae/UFPEL**. Pelotas n° 1, 5-20, abr. 1997.
- HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. São Paulo, Vértice Editora, 1990.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e História Cultural. 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.
- PORTELLI, Alessandro. Sonhos ucrônicos, memórias e possíveis mundos dos trabalhadores. Projeto História. São Paulo, n° 10, p. 41-58, dez, 1993.
- RADLEY, Alan. Artefactos, memória y sentido Del pasado. MIDDLETON, David; EDWARDS, Derek. Memória compartida: la natureza social del recuerdo y del olvido. Buenos Aires, Piados, 1992.
- WARTH, Carlos H. **Crônicas da Igreja: Fatos históricos da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (1990- 1974)**. Porto Alegre, Concórdia S. A ., 1979.
- WEIDUSCHADT, Patrícia. O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX: identidade e cultura escolar. Pelotas, FAE/UFPEL, 2007.

SOBRE A ÉTICA DO DOCENTE MATEMÁTICO MODERNO: UM PROCESSO DE CONSERVAÇÃO

Wagner Pinto Bonneau
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
wagnerbonneau@hotmail.com

Resumo

Este trabalho é o resultado de um estudo que relaciona a conduta ética com os processos de verdades convencionados dentro de uma sociedade. Através do recurso histórico, percebe-se que desde o Cristianismo a conduta ética é relacionada a um conjunto de deveres inerentes a todos e, mesmo com o Iluminismo e o seu novo regime de verdades, as científicas, a conduta ética permanece relacionada com deveres, esses agora que compactuam com essas novas verdades do então sujeito moderno. A partir disso, a ética do professor de matemática relaciona-se de forma praticamente condicional às novas produções científicas em educação, dentro de um processo discursivo que garante a positividade desses proventos científicos.

Palavras-chave: ética; dever; cientificismo; educação matemática; filosofia.

Introdução

Badiou (1995) define a ética da seguinte forma: “A ética é aqui concebida [...] como a capacidade *a priori* de distinguir o Mal ([...] supõe-se um consenso sobre o que é bárbaro).” (p. 20-21 [grifo do autor]). De fato, esse conceito de ética parece ser o que rotineiramente temos: excluída toda e qualquer noção de mal, podemos amparar a melhor conduta aos homens. Para tanto, claro, as noções de bom e mau devem estar em sua essência conhecidas para que ambas sejam difundidas entre os homens. Essa suposta essência aqui será questionada e a perspectiva adotada será muito próxima à sugerida por Nietzsche:

A verdade é que os homens se deram todo o seu bem e todo o seu mal. A verdade é que o não tomaram, que o não encontraram, que lhes não caiu uma voz do céu. O homem é que pôs valores nas coisas a fim de se conservar; foi ele que deu um sentido às coisas, um sentido humano. Por isso se chama “homem” isto é, o que aprecia. (NIETZSCHE, 2002, p. 89).

Se essas noções estão amparadas por convenções, a seguinte citação pode nos ajudar a entender o conceito ético moderno: “O que faz surgir o Bem, e por consequência o Mal, decorre exclusivamente da rara existência dos processos de verdade.” (BADIOU, 1995, p. 65). Dentro da modernidade que hoje nos situamos, as verdades do sujeito moderno são os proventos científicos, as quais fornecem certezas sobre todos os fenômenos que nos cercam. Assim sendo, as ciências tornam-se a representação do bem à conduta. Com isso, a ética do professor de matemática, no atual quadro de inúmeras pesquisas em educação da referida área do conhecimento, tem fortes parâmetros de conduta referentes ao exercício da sua profissão, uma vez que: “a escola [...] se

encarrega de criar sujeitos modernos.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 114). Sendo assim, teria no nosso entendimento de ética na docência matemática, com relação às pedagogias, um conceito já de antemão definido? Dentro do nosso encanto com a ética e com a modernidade, haveria espaço para olhares maldosos sobre os mesmos?

Para a história dos sentimentos éticos

A genealogia é a utilização da história para evidenciar a contingência de nossas subjetividades e de nossas práticas, para evidenciar as configurações de poder que nos produziram e a política de verdades que instituímos com nossos discursos. (GARCIA, 2002, p. 19).

Sócrates foi um filósofo do período da antiga Grécia tido como um dos maiores pensadores da história pela sua forma de pensar o pensamento. De maneira muito simples, sem grande preocupação, andava pelas ruas de Atenas e perguntava aos cidadãos quais eram os valores que eles julgavam a ser respeitados, seguidos e compartilhados entre os homens. “O que era justiça?”, “o que era compaixão?”, eram algumas das suas perguntas e, como resposta dos atenienses, conseguia a afirmação de que eram virtudes. Em uma segunda indagação, perguntava “o que é virtude?” e de imediato lhe respondiam que era agir em conformidade com o que é o bem e Sócrates prontamente levantava outra questão: o que é o bem?

Esses diálogos propostos evidenciavam a ideia que a população ateniense tinha com relação aos valores cívicos que vigoravam socialmente. Chauí (2000) nos ajuda a entender de melhor forma ao dizer que: “As perguntas socráticas terminavam sempre por revelar que os atenienses respondiam sem pensar no que diziam. Repetiam o que lhes fora ensinado desde a infância.” (p. 436). Será que esses dizeres dos antigos atenienses não são muito parecidos com o que nós pensamos de virtudes? Não temos conceitos positivos sobre uma ação pelo simples fato de sermos educados a perceber essa mesma ação como positiva? Não somos todos educados ao mesmo conceito de ética? Para Sócrates, a *consciência moral* de conceber o certo e o errado por si mesmo, deixando-se levar pela beleza das suas escolhas, é a conduta ética.

A consciência moral manifesta-se, antes de tudo, na capacidade para deliberar diante de alternativas possíveis, decidindo e escolhendo uma delas antes de lançar-se na ação. Tem a capacidade para avaliar e pesar as motivações pessoais, as exigências feitas pela situação, as consequências para si e para os outros, a conformidade entre meios e fins (empregar meios imorais para alcançar fins morais é impossível), a obrigação de respeitar o estabelecido ou de transgredi-lo (se o estabelecido for imoral ou injusto). (*ibid.*, p. 433).

Em suma, “lançar-se à ação” era um modo autônomo de decidir estilos de vida, dentro das próprias concepções por virtudes, no plural, uma vez que:

Sócrates: - Estamos a caminhar inutilmente em volta do mesmo ponto, caro Mênon! Procurando uma virtude, vamos encontrar muitas virtudes, mas não descobrimos ainda a virtude, que abrange as demais. (PLATÃO, 1985, p. 262-266 [grifo do autor]).

Essa fala reproduzida por Platão evidencia alguns pontos relevantes. Para Sócrates, não há uma definição universal para virtude, tampouco alguma rígida definição que na sua essência seja capaz de, partindo do seu princípio, nos possibilitar designar algo como sendo virtude. Estaremos sempre aptos a enumerar diversas virtudes. A vida ética grega consistia de uma relação do homem consigo mesmo ao deliberar de maneira autônoma a conduta da sua vida. O que aconteceria com essa autonomia se um código universal de conduta fosse imposto?

O avanço do cristianismo na Europa influenciou diretamente no entendimento das verdades éticas da conduta. A ideia da relação condicional entre homem, Deus e salvação concebeu na cultura ética a rigidez do dever imperativo. Através de um código de conduta, existe uma série de fundamentos que visam o fim desejado da salvação. Segundo Chauí (2000):

Deus tornou sua vontade e sua lei manifestas aos seres humanos, definindo eternamente o bem e o mal, a virtude e o vício, a felicidade e a infelicidade, a salvação e o castigo. Aos humanos, cabe reconhecer a vontade e a lei de Deus, cumprindo-as obrigatoriamente, isto é, por **atos de dever**. Estes tornam morais um sentimento, uma intenção, uma conduta ou uma ação. (p. 441 [grifo da autora]).

Para retratar essa ideia na visão contextualizada de um filósofo da época, trago a seguinte passagem de Pascal, onde o mesmo tem grande aceitação a regras universais cristãs: “A verdadeira religião ensina nossos deveres, nossas impotências (orgulho e concupiscência); e os remédios (humildade, mortificação).” (PASCAL, 1985, p. 274-275).

Um código de conduta universal é concebido como um facilitador ético, de definir de maneira precisa o bem e o mal universais, o que nas palavras de Chauí (2000):

O cristianismo introduz a ideia do dever para resolver um problema ético, qual seja, oferecer um caminho seguro para nossa vontade, que, sendo livre, mas fraca, sente-se dividida entre o bem e o mal. (p. 442 [grifo da autora]).

Assim, a ética cristã é um modelo de conduta pensado em normas imperativas condizentes com as suas verdades. Se novos conceitos se estabelecerem como as novas verdades, o caráter imperativo na conduta deixaria de existir? Um dos grandes racionalistas de todos os tempos e de grande influência aos filósofos que o procederam pela sua racionalidade, Immanuel Kant combateu de forma bastante contundente as verdades religiosas, porém se manteve fiel à lógica de prescrever condutas.

A virtude significa uma força moral da vontade. [...] A virtude é portanto a força moral da vontade de um homem no cumprimento do seu dever: o qual é uma coação moral através da sua própria ação legisladora, enquanto que esta se constitui como um poder que executa a lei. (KANT, 1985, p. 282)

A quais deveres Kant se refere para nos tornarmos virtuosos? Com a fundamentação religiosa negada, o autor passa a defender outro código de conduta moral para a vida ética virtuosa. Não mais se fala em salvação divina, mas sim em *liberdade*, conceito peculiar na visão kantiana. Livrarmo-nos de que?

Não existe bondade natural. Por natureza, diz Kant, somos egoístas, ambiciosos, destrutivos, agressivos, cruéis, ávidos de prazeres que nunca nos saciam e pelos quais matamos, mentimos, roubamos. É justamente por isso que precisamos do dever para nos tornarmos seres morais. (CHAUI, 2000, p. 443).

Além disso, Kant diz que:

Os vícios, como ninhadas de sentimentos contrários à lei, são os monstros que ele deve então combater; a razão pela qual esta força moral como *coragem* (*fortitudo moralis*) também constitui a maior e verdadeiramente única honra guerreira do homem [...] (KANT, 1985, p. 282 [grifo do autor]).

A ética cristã era pensada de forma universal, para todos os homens. Haveria diferença na forma em que Kant pensava o seu conceito de ética? Uma das três máximas morais kantianas dizia: “Age como se a máxima de tua ação devesse ser erigida por tua vontade em lei universal da Natureza;” (CHAUI, 2000, p. 444). Em que pensava o autor ao definir essa passagem?

afirma a universalidade da conduta ética, isto é, aquilo que todo e qualquer ser humano racional deve fazer como se fosse uma lei inquestionável, válida para todos e em todo tempo e lugar. A ação por dever é uma **lei** moral para o agente. (*ibid.*, p. 445 [grifo da autora]).

Em que se diferenciavam os conceitos éticos cristão e racionalista aqui brevemente discutidos? Ambos tratavam de universalizar condutas, a moral prescritiva era tida como virtude e ser moral era ser ético. O que diferenciava ambas eram as *verdades* em que se baseavam. Os cristãos, na salvação divina e na relação com Deus; Kant baseava sua visão na razão e no conhecimento.

Seja qual for a verdade em que se acredite, invariavelmente o homem é pensado de forma única, portador de uma essência. A moral, enquanto costume instituído como virtude, assim permanecera sem qualquer olhar maldoso sobre ele. Alguns atribuem o adjetivo “gênio” apenas a certas personalidades que estabelecem uma quebra no conceito vigente sobre algo, como na arte por exemplo. Negar o conceito de homem unitário, por si só, já seria o bastante para que eu adjetivasse alguém com essa gentileza, mas questionar a moral é algo digno apenas dos *super-homens*¹.

Friedrich Wilhelm Nietzsche tem sido uma revelação para mim toda vez que, invariavelmente, me ponho em contato com as suas obras. Motivos não me faltam, mas o principal é me fazer duvidar de mim mesmo, das minhas verdades, de me por na contramão dos conceitos previsíveis. Por exemplo, na moral, não houve ninguém até então a não percebê-la enquanto virtude. Na visão de Nietzsche:

Moral como problema. - [...] Como pode suceder, então, que eu ainda não tenha encontrado ninguém nem mesmo em livros, que tomasse tal posição pessoal ante a moral, que conhecesse a moral como problema e este problema como sua aflição, desgraça, volúpia, paixão pessoal? Evidentemente, até agora a moral não

¹ Termo usado por Nietzsche no seu livro *Assim Falava Zaratustra* para designar aqueles que, dentre outras características, procuram a radicalização do conceito de homem vigente. “Quero ensinar aos homens o sentido da sua existência, que é o Super-homem, o relâmpago que brota da sombria nuvem do homem.”. (NIETZSCHE, 2002, p. 26).

foi um problema; mas sim aquilo em que os homens entravam em acordo, após toda a desconfiança, desavença, contradição, o sagrado local da paz [...] (NIETZSCHE, 2001, p. 237 [grifo do autor]).

As noções de bom e mau na conduta em Nietzsche são colocadas sob um olhar crítico radical, contextualizadas historicamente em um trabalho genealógico. Sua pergunta era: “Qual é definitivamente a origem da nossa ideia do bem e do mal?”. (NIETZSCHE, 2005, p. 15). Será que nos nossos dias, nas nossas vidas, essa é uma pergunta rotineira? Cometerei a audácia de dizer que talvez a maioria de nós não pensamos nisso, mas sim na direta definição do que é bom e do que é mau. O que nos importa é saber diferenciar uma ação dentro dessa dicotomia. Comecei a pensar em fatalidades nessa moralidade, nessas regras dos costumes que passaram a ser referências à vida ética, e não posso deixar de pensar no seu caráter conservador, conforme sugerido por Nietzsche (2002) na introdução deste texto. Se conservar em que? Religioso, racional, moderno? Conservar-se em qualquer um desses era importante para consolidar o momento histórico do seu surgimento. E se esse momento histórico for problematizado, olhado sob nova perspectiva? Parece ser um exercício interessante, mas ao mesmo tempo penoso, mas não impossível.

O impossível pode tornar-se possível: tornar-se bípede deve ter parecido impossível ao quadrúpede, mas uma parte da sua prole o conseguiu. A asa deve ter parecido impossível para o réptil, mas uma parte da sua descendência se tornou pássaro. Toda metamorfose parece impossível antes de acontecer. (MORIN, 2005, p. 84).

Para uma ética científica ao docente matemático moderno

“O conhecimento pelo conhecimento” - eis a última armadilha colocada pela moral: com isso se está outra vez inteiramente enredado nela. (NIETZSCHE, 2011, p. 91).

No século XVII deu-se início a um novo movimento cultural que tinha em si uma nova proposta para a maneira de entender o homem e o seu mundo. Durante o Iluminismo, a concepção de homem proveniente do Cristianismo seria questionada e negada; denominou-se, então, a Era da Razão. Resolvi ater meus olhos em Kant, um dos expoentes desse racionalismo que, ao propor a razão como uma saída ao *estado de minoridade* em que a humanidade se encontrava, ajudou a disseminar as ideias iluministas e a definir esse “novo” homem. Em um pequeno texto seu, escrito no fim do século XVIII, Kant expõe sua visão do que ele denominou Esclarecimento, um movimento entrelaçado ao Iluminismo.

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua minoridade, da qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa minoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*]. (KANT, 2008, p. 63-64 [grifo do autor]).

“Ousa saber”, nos propunha Kant. O sujeito moderno que agora se constitui é o concebido pela razão. Saber até o ponto de encontro com a *verdade*, a afirmação definitiva do homem enquanto racional. Neste nosso tempo de supervalorização do conhecimento, do conhecer e entender todos os fenômenos que nos cercam, não seria consequência deste conselho dado por Kant? Se fosse desconhecido quem e quando fora dita essa última citação, não seria aceitável acreditar que alguém a tivesse escrito alguns dias atrás? Stuart Hall caracteriza a identidade do *sujeito do Iluminismo* da seguinte forma:

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou “idêntico” a ele - ao longo da existência do indivíduo. (HALL, 1998, p. 10-11).

Essa essência do homem faz com que Kant pensasse uma forma universal de sujeito, inclusive na forma de pensamento:

Ora, para muitas profissões que se exercem no interesse da comunidade, é necessário um certo mecanismo, em virtude do qual alguns membros da comunidade devem comportar-se de modo exclusivamente passivo para serem conduzidos pelo governo, mediante uma unanimidade artificial, para finalidades públicas, ou pelo menos devem ser contidos para não destruir essa finalidade. Em casos tais, não é sem dúvida permitido raciocinar, mas deve-se obedecer. (KANT, 2008, p. 66).

Se o autor propõe que assumamos algumas ações como inerentes ao homem, nas quais é proibida uma racionalidade contrária, o motivo é pelo fato de se pensar em um modelo de homem conceitual abstrato e universal, com certas características que deveriam ser comum a todos. Hall (1998), ao interpretar uma crítica de John Locke, diz que:

Esta figura (ou dispositivo conceitual) - o “indivíduo soberano” - está inscrita em cada um dos processos e práticas centrais que fizeram o mundo moderno. Ele (sic) era o “sujeito” da modernidade em dois sentidos: a origem ou “sujeito” da razão, do conhecimento e da prática; e aquele que sofria as consequências dessas práticas - aquele que estava “sujeitado” a elas [...] (p. 28).

Nessa passagem, podemos melhor perceber o que significa, na prática, o conceito de razão; podemos, agora, entendê-la enquanto sinônima de conhecimento, de saberes. Essa nova interpretação muito se deve ao Kant, conforme a citação abaixo:

Portanto, historicamente, foi Kant quem estabeleceu as primeiras bases ou os primeiros fundamentos epistemológicos para a teoria cientificista do conhecimento. Como procedeu Kant? Simplesmente, ele reservou o título de “conhecimento” única e exclusivamente a essa espécie de determinação da vida mental que são, de um lado, a experiência sensível, do outro, sua elaboração empreendida mais ou menos previamente pelo entendimento; e o produto

acabado do entendimento não pode ser outra coisa senão o conhecimento científico, isto é, a ciência propriamente dita. (JAPIASSU, 1981, p. 110-111).

O homem moderno, por Hall, é o sujeito dos saberes, no limiar entre produto e produtor dos mesmos. Porém, há uma ressalva que gostaria de fazer quanto ao conhecimento. Aliás, não necessariamente ao conhecimento, mas sim com relação à forma como ele é assim concebido.

O filósofo Ernst Tugendhat propõe uma questão bastante relevante com relação à ética: “Como podemos, como devemos nos posicionar em relação à ética, depois que a fundamentação religiosa deixou de existir?” (TUGENDHAT, 1996, p.14). Um dos princípios iluministas era justamente instituir novas verdades, sobrepondo-as às verdades religiosas, causadoras da nossa *minoridade*. Essas novas verdades são as racionais, antagonicamente conflitantes, muitas vezes, em relação às anteriores. No caso do sujeito moderno, suas novas verdades pairam sobre os ombros da razão, que se equivalem aos proventos das ciências. Temos, agora, a fundamentação científica como referência à conduta. A revolução científica do século XVI perdurou praticamente por três séculos, num amplo movimento de desenvolvimento de novos conceitos.

pelas mãos de Copérnico, Galileu e Newton, começava a deixar os cálculos esotéricos dos seus cultores para se transformar no fermento de uma transformação técnica e social sem precedentes na história da humanidade. [...] Hoje [...] somos todos protagonistas e produtos dessa nova ordem, testemunhos vivos das transformações que ela produziu. (SANTOS, 2008, p. 17).

Descartes foi um dos grandes pensadores desse momento histórico, cuja influência muito se deu pela forma como ele se conduzia frente às ciências, inclusive na forma como ele a concebia nos seus propósitos. Interessante, então, perceber algumas das suas ideias. No seu livro *Discurso do Método*, dizia ele que sua energia consistia em:

gastar bastante tempo em elaborar o projeto da obra que iria empreender e em procurar o **verdadeiro método** para chegar ao conhecimento de todas as coisas de que meu espírito fosse capaz. (DESCARTES, 2005, p. 25 [grifo meu]).

Descartes, pelo seu método, já reforça a ideia de que é possível termos um modo de conceber um conhecimento de maneira legítima. Sendo assim, temos a forma legítima de encontrar o conhecimento legítimo, numa lógica bastante simples. A lógica é simples, mas a “materialização” para conceber uma verdade precisa ser a mais complexa e organizada possível.

Considerando, entre todos os que anteriormente procuraram a verdade nas ciências, que somente os matemáticos conseguiram encontrar algumas demonstrações, ou seja, algumas razões certas e evidentes [...] embora não esperasse disso nenhuma outra utilidade, senão a de que haveria de acostumar meu espírito a se alimentar de verdades e a não se contentar com falsas razões. (*ibid.*, p. 27).

Se alimentar de verdades e a não se contentar com falsas razões. Não é isso, afinal, o propósito das ciências? Ela não é o que concebe aos homens pontos de ancoragem para concordâncias mútuas, um consenso seguro? O homem historicamente

foi acostumado a crenças, em ter no que acreditar. Essa herança não pode ser tão facilmente quebrada negando uma ou outra verdade desse homem; então, agora, que se acredite nos motivos que nos fizeram uma vez desacreditar, desde que sejam convincentes. Descartes entende que os processos que concebem uma verdade precisam ser tão rígidos e organizados como os matemáticos. Pensando nisso que ele então descreve o seu método para legitimar uma verdade, que consistia em:

O primeiro era o de nunca aceitar alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse como tal [...] O segundo, o de dividir cada uma das dificuldades que eu analisasse em tantas parcelas quantas fossem possíveis e necessárias, a fim de melhor resolvê-las. O terceiro, o de conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples [...] até o conhecimento dos mais compostos [...] E o último, o de elaborar em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir. (*ibid.*, p. 26-27).

O ordenamento dessa sequência causa certo conforto em saber que tudo está sendo feito com minuciosidade. A primeira forma de se convencer que o fim é legítimo é, antes, se convencer de que os meios foram apropriados, que foram os melhores! Como, sem nunca ter lido esse método, eu sou capaz de reproduzi-lo quando, por exemplo, planejo uma aula de matemática? Não imagino como poderia ser diferente; há todo um processo que legitima *uma* determinada forma de agir, através dos mais variados discursos pelos quais estamos expostos. Para tanto, destaco:

A partir do século das luzes, a legitimação dos profissionais das ciências, dos produtores, distribuidores e gerenciadores do saber solidificam, sustentam e ratificam o poder de uma sistema que passa a ser tomado como ser em si mesmo, um sistema que se totaliza, transcende e é independente e ao mesmo tempo instrumento, de grupos, classes, castas, agentes e atores no jogo das relações sociais. Através da legitimação de estatutos, protocolos e padrões pautam-se práticas, códigos de ética, leis, regulamentos, todo o aparelho administrativo, repressivo e normativo que permeia todas as relações entre todas as pessoas [...] (OLIVEIRA; SILVA, 2008, p. 121).

A produção científica passou a ocupar um lugar discursivo evidente na produção de verdades e saberes. A sociedade, prontamente, percebeu a ciência como algo positiva em si mesma, em algum jogo entre belas palavras e razoáveis motivos para convencer a todos nós.

O grande público a considera como esse conjunto extraordinário de conhecimentos “puros” e “aplicados”, produzidos coletivamente através de métodos comprovados, objetivos, rigorosos e universais, opostos aos da filosofia, da arte e da política. Em suas “verdades” todo mundo acredita sem discussão. (JAPIASSU, 1981, p. 135).

Com referência à nossa herança científica da revolução do século XVI:

A nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem

pelos seus princípios epistemológicos e metodológicos. É esta a sua característica fundamental (SANTOS, 2008, p. 21).

Além disso, destaco que:

A partir de então pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de suas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o chamado senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filosóficos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos). (*ibid.*, p. 21)

No convencionalismo social pró-cientificismo, na corrente de mão única para a mesma direção, não o seguir é irracional, não condizente com a nossa condição de sujeitos modernos e progressistas. Qualquer modelo universalmente aceito tende a tornar-se substancialmente fortalecido dentro dos processos culturais e históricos em que estão inseridos. As ciências parecem já estar nesse patamar, fornecendo formas universais de pensamento.

No século XX, um movimento internacional trouxe um novo olhar sobre o ensino da matemática; o Movimento da Matemática Moderna (MMM) trazia consigo uma nova forma de pensar o ensino da área de conhecimento em questão. Segundo Valente (2008), o MMM “é a expressão utilizada no âmbito dos estudos sobre o ensino da Matemática, que caracteriza um período em que se elaboram novas referências para a disciplina.” (p. 7). Esse movimento pode ser entendido como o início da popularização de estudos especificamente relacionados ao ensino da matemática. Assim, diversos estudos começam a ser desenvolvidos para serem propostos como referências de ensino; destacam-se a Etnomatemática e a Modelagem Matemática.

O que significa ser ético no exercício efetivo de professor de matemática diante desse quadro até aqui descrito? Certamente que falar sobre ética na docência nos abre a possibilidade de elencar diversos tópicos; há inúmeros pontos que, somados, concebem um professor como ético na sua profissão. Nos propósitos deste trabalho, me pus a pensar em um campo específico da tarefa ética do professor: o *ensino*, no literal da sua expressão, no *como* ensinar, que na esfera ética manifesta-se como a “melhor forma de ensino”. Para tanto, resolvi me ater aqui a discursos científicos mais “concretos” e específicos referentes às práticas pedagógicas de ensino de matemática. Para tanto, a prova do concurso do magistério gaúcho do ano de 2012 pode transcrever-se numa valiosa ferramenta para esse fim, uma vez que o mesmo reproduz alguns desses discursos.

Naturalmente estou me referindo à prova aplicada para candidatos a professores de matemática. A título de explicação, o meu interesse nesse documento não se faz pelo fato de ser um mero exame; isso apenas se materializa como um meio. O interessante seria percebê-lo como um documento oficial do Estado, cujo fim é legitimar um profissional a exercer a sua profissão e, como se vê, indicando inclusive sua forma de exercê-la. Além disso, ela é a reprodutora direta de certos discursos em educação, inclusive matemáticos. Tais discursos estão amparados em certas obras científicas presentes nas referências

bibliográficas referidas no edital² do concurso e, pelo fato de estarem presentes nestas referências, transcrevem-se em teorias com grande significância na visão educacional atual.

Transcrevo aqui apenas uma questão da referida prova, de tantas outras que seguem o mesmo estilo, sem as suas respectivas alternativas de resposta, na área da prova intitulada *conhecimentos pedagógicos*.

48. Muito se aprende por tentativa e erro, por aproximações sucessivas e por aperfeiçoamento. Por essa razão os erros devem³ ser encarados como parte no processo de ensinar e aprender. Para tanto, algumas recomendações são fundamentais. Considere as abaixo mencionadas.

I - Ao analisar os erros cometidos pelos alunos, o professor deve identificar as dificuldades apresentadas para redirecionar o ensino à superação de dificuldades.

II - O professor deve discutir com os alunos seus erros, contribuindo para a superação de dificuldades na aprendizagem e de equívocos no entendimento.

III - A partir do repertório dos erros mais frequentes cometidos pelos alunos, o professor deve identificar pontos mais críticos que precisam ser considerados no momento de ensinar.

Nessa questão, o gabarito indica como correta a alternativa que contempla todas as afirmações como verdadeiras. Todas as questões se caracterizam por serem de múltipla escolha, o que não deixa de ser irônico até certo ponto. Qual o suporte para essas *verdades*? O que levam essas afirmações terem tão carregada certeza sobre o que dizem? Todas elas estão amparadas por uma ou outra teoria científica em educação que estabilizam o chão dessas certezas; essas teorias as produzem e as legitimam.

Dentre os deveres imperativos dessas afirmações, o cientificismo deu esse aporte de julgar os contrários a elas, de parametrizar o ensino matemático, de sancionar a sua melhor conduta. É preciso dizer que essa é a “melhor conduta”? Não creio que seja preciso, o subentendido fala por si só; a força de ser um provento científico já nos seduz o bastante para assim a concebermos. A ética no ensino matemático concebe um modelo único de professor: o científico, que assim precisa ser cobrado para a modernidade.

Conforme Japiassu (1981), os cientistas têm suas ações contraditórias ao influenciar a conduta do homem, sendo que não necessariamente almejam tal fim:

A ciência, enquanto produto humano, esta integrada no processo social e político total. Os cientistas, por uma questão de princípio e de método, recusam-se a ditar *normas* à sociedade, pois aspiram a ser supraculturais. No entanto, intervêm cada vez mais na orientação efetiva da sociedade. Daí o paradoxo: influenciam a moral, mas de modo *não moral*. (p. 131 [grifo do autor]).

Considerações finais

A hora má. - Todo filósofo provavelmente já teve uma hora má, em que pensou: que importância tenho, se não creem sequer em meus

² O anexo 10 do edital do concurso, referente às bibliografias recomendadas, encontra-se para download disponível através do site: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/conc_mag_edital_20120120_10.pdf
Acesso em 01/06/2012

³ Todos os grifos na questão não estavam presentes nas provas e são destaques meus.

Certamente que discutir um tema tão amplo como o da ética dentro deste curto espaço nada mais pode ser do que um estímulo a novos questionamentos e a novos estudos. Nisso me preocupo mais do que de fato intitular verdades ou convencer a todos de que tais páginas de fato devem ser tidas como certezas universais; aqui nada mais pretendo fazer do que trazer perspectivas de pensamento. O que temos por conduta ética é um conjunto de valores que nós mesmos julgamos pela representação do bem. Com relação à docência matemática, a forma como nos portamos frente a uma turma, com ações e falas, mas também com práticas didáticas, são características da conduta ética, a qual tanto é cobrada em todas as áreas em que existam relações interpessoais. O aqui pretendi discutir é que as nossas práticas didáticas podem não ser tão naturais como pensamos que sejam. As nossas ações podem estar amparadas por um processo discursivo que atribui verdades a todos (no caso científicas) e as mesmas acabam sendo reproduzidas por nós nem que sequer levemos isso como uma possível hipótese. Acreditamos cegamente que as nossas ações são fruto exclusivamente da nossa percepção sobre o “correto agir”, do livre arbítrio.

Dentro de uma cultura histórica que atribuiu à expressão *dever* uma naturalidade que não mais nos intriga, sistemas de pensamento tornam-se tão naturais que a nós resta apenas compactuar com elas, sob risco das sanções que essa ética é capaz de fornecer, nem que seja sob um novo título, como “antiquado” ou “não moderno”. Se a nossa herança de sujeitos modernos é de grande conforto com os proventos científicos, a naturalidade com a qual seus sistemas de pensamento e de conduta se difundem não deixa de ser intrigante. Os estudos em educação matemática (brevemente mostrados na questão da prova do concurso do magistério gaúcho de 2012) fornecem deveres referentes à conduta e os mesmos são tão difundidos e igualmente aceitos que se materializam como “questões de fato”, óbvias e inerente representação do bem no ensino da matemática. Me parece que, além de conseguir esse objetivo, tais discursos conseguem “instituir” um modelo único de professor de matemática. Consensos em onde agir, como agir, por que agir e com os mesmos propósitos e racionalidades objetivas sobre os fenômenos. Poetiza-se um modelo abstrato de professor, tida com *a priori* quem sabe, e a ética torna-se um dispositivo de conservação desse modelo idealizado. Com certezas comuns a todos que universalizam um modelo de professor científico e que parametrizam e constroem os contrários a esse modelo, há um processo de homogeneização de condutas e pensamentos que, talvez, infelizmente sequer cogitamos que aconteça.

Referências

BADIOU, Alain. *Ética: um ensaio sobre a consciência do mal*. Tradução Antônio Transito, Ari Roitman. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Tradução Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2005.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

JAPIASSU, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

KANT, Immanuel. *Metafísica dos Costumes, Doutrina da Virtude*. In: CHAUI, Marilena, et al. (orgs.). *Primeira Filosofia: Lições Introdutórias*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 282-283.

_____. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). In: LEÃO, Emmanuel Carneiro (org.). *Textos seletos*. Tradução Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 63-71.

MORIN, Edgar. *O método 6: ética*. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A gaia ciência*. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. E-book. *Assim Falava Zaratustra*. eBooksBrasil, 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/zara.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2012.

_____. *A Genealogia da Moral*. Tradução Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2005.

_____. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Tradução e notas de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2011.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de; SILVA, Thomas Josué. O poder, a ética e a estética: contextualizando o corpo e a intersubjetividade na sociedade contemporânea. In: PASSOS, Izabel C. Friche (org.). *Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Estudos Foucaultianos). p. 119-126.

PASCAL. Pensamentos. In: CHAUI, Marilena, et al. (orgs.). *Primeira Filosofia: Lições Introdutórias*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 274-275.

PLATÃO. Mênon. In: CHAUI, Marilena, et al. (orgs.). *Primeira Filosofia: Lições Introdutórias*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 262-266.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TUGENDHAT, Ernst. *Lições sobre ética*. Tradução Róbson Ramos dos Reis, et al. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

VALENTE, Wagner Rodrigues. O movimento da matemática moderna: suas estratégias no Brasil e em Portugal. In: BÚRIGO, Elisabete Zardo; FISCHER, Maria Cecília Bueno; SANTOS, Monica Bertoni dos (orgs.). *A matemática moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: novos estudos*. Porto Alegre: Redes Editora, 2008. p. 7-21.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOCIEDADE UNIÃO OPERÁRIA E A EDUCAÇÃO EM RIO GRANDE/RS

Francisco Furtado Gomes Riet Vargas
Colégio Estadual Lemos Júnior
chicaov@yahoo.com.br

Rita de Cássia Grecco dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande
ritagrecco@yahoo.com.br

Resumo

Neste artigo enfatizamos a Sociedade União Operária -SUO por meio de um breve histórico desta sociedade, que foi uma das mais importantes e atuantes associações operárias de Rio Grande e do Rio Grande do Sul. Visando abranger o estudo, demonstramos como a SUO atuava na educação dos operários. Em movimento contíguo, são feitas observações quanto à hegemonização dos anarquistas nesta sociedade e, conseqüentemente, no âmbito da escola da SUO, quais tentativas de mudanças e quais as transformações que foram possíveis e passíveis de implementar junto às práticas pedagógicas e se houveram alterações substanciais para a escola desta associação.

Palavras-chave: anarquismo; operariado; educação operária; história da educação.

Introdução: Histórico da Sociedade União Operária

A Sociedade União Operária-SUO, fundada em 24 de dezembro de 1893, foi uma das primeiras sociedades operárias do Rio Grande do Sul, “[...] mas só apareceu oficialmente no ano seguinte [...]”, de acordo com seu estatuto de 1º de maio de 1894 (CORRÊA, 1987, p.109). A SUO promoveu a formação de um armazém corporativo, um montepio e amparo mútuo; junto a isso ainda participou de algumas greves, atos que acabaram caracterizando-a como entidade não só de ajuda mútua, mas também como uma instância de luta dos trabalhadores por melhores condições de trabalho.

Esta sociedade, ainda, foi palco de embates entre vários grupos identificáveis. Schmidt coloca que estes grupos em conflito, do período da fundação da SUO até a década de 1920, eram constituídos por confrarias anarquistas, sociais-democratas e burocratas (1999, p.153). Estes conflitos são notórios na tese de Beatriz Loner; num desses episódios, o líder social-democrata Antônio Guedes Coutinho, então presidente da SUO, se demite do cargo devido justamente a estas escaramuças (LONER, 1999, p.182); notável celeuma ocorreu também quando a militante anarquista Agostina Guizzardi levantou sua pena contra manifestações de caráter patriótico da SUO (SILVEIRA, 1999, p.199).

1. SUO e a Educação

Para o devido encaminhamento do presente estudo, vale destacar que o que realmente nos interessa são as questões e prerrogativas educacionais¹ da SUO, e, quanto a isso, cumpre lembrar que a SUO foi a primeira entidade operária a propor e disponibilizar educação para os trabalhadores no Rio Grande do Sul (CORRÊA, *op.cit.*, p.110), datando sua primeira aula, de caráter fundacional, de 05 de outubro de 1894, portanto, antes da entidade completar um ano de vida (RIO GRANDE, 1920)². Durante este período, a SUO era basicamente dirigida por sociais-democratas, como Antônio Guedes Coutinho. Apesar do descaso geral com a educação feminina (havendo poucas escolas para meninas), essa sociedade já oferecia educação para o gênero, porém, não contando com o advento da co-educação. Sobre isso, Corrêa ressalta que “[...] o ambiente social não favorecesse [...]” a isto (*op.cit.*, p.110-111).

Entretanto, tal diferenciação não se via somente no ambiente escolar, o fato era premente também no âmbito salarial dos professores, pois, segundo registros do período, o professor diurno recebia 200\$000 réis e a professora recebia 80\$000 réis, isso em 1898, conforme aponta a própria Corrêa (*op.cit.*, p.111-112).

A questão evidencia-se em 1923, conforme se vê no Livro Caixa da SUO, pelo qual foi registrado que um professor, para aula noturna e diurna, receberá 200\$000 réis, enquanto a professora, diurna, receberá 50\$000 réis (1923-1927, p.70). Depreende-se disso que as médias salariais foram equalizadas somente em janeiro de 1924, quando as professoras passaram a receber 100\$000 réis pelas aulas diurnas (*op.cit.*, p.90).

Este salário continuará em vigência até abril de 1927, quando a professora Virginia Rocha Wigg desaparece do Livro Caixa da entidade; porém, antes disso, o professor Hermínio Oliveira foi abstraído da contabilidade da SUO, em janeiro deste mesmo ano, ficando a professora Virgínia com o ordenado duplicado. Em junho do mesmo ano aparece Carmem del Allende, ostentando ordenado de 250\$000, sendo o(a) único(a) professor(a) identificado(a) no livro caixa da união a partir de então.

2. Currículo na Educação Operária: Uma análise comparada ao currículo da SUO

Podemos tecer observações quanto aos conteúdos programáticos da SUO, assim como os métodos utilizados em aula, por meio dos Relatórios da Presidência da entidade, através da documentação anual. Porém, a maior parte destes relatórios foi extraviada, fator que prejudica o trabalho investigativo. Os números estudados encontram-se apenas no Centro de Documentação Histórica da FURG; relatórios que são referentes aos anos de 1908, 1910 e 1917. A consulta direta foi feita ao registro do ano de 1917, por ser este o mais próximo do período estudado.

No Relatório Presidencial de 1917 podemos perceber que não havia co-educação entre os sexos; há diferenciações, também, quanto ao tipo de aprendizado disponibilizado entre os gêneros. Um sinal claro disso é que as estudantes recebiam instrução para

¹ Para maior conhecimento sobre o contexto da cidade de Rio Grande, vide: VARGAS, Francisco. *Anarquismo e Educação em Rio Grande (1918-1927): Educação de, para e pelos Trabalhadores*. Pelotas: UFPEL, 2011. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

² Em Anexos, na parte de Estatísticas, 2ª Parte, Política e Moral, no Quadro 8.

prendas domésticas, como, por exemplo, aulas de bordado todas as tardes, enquanto os estudantes masculinos recebiam preleções de matérias científicas e formais, ficando claro uma distinção entre gêneros, reforçada nas aulas dirigidas ao sexo masculino durante a tarde.

Estas matérias formais e científicas eram trabalhadas de forma a serem colocadas em determinado contexto; nas palavras do então presidente da sociedade, Adalberto Xavier, era preciso “por todos os meios, infundir no ânimo dos nossos alunos o amor pelo estudo, por meio do qual poderão se tornar, para o futuro, operários conscientes de seus deveres”.

Por outro lado, em relação às meninas, percebe-se claramente a aplicação de uma educação voltada unicamente para a vida doméstica, no que parece ser um artifício pedagógico para que elas viessem a se tornar as futuras mulheres “donas de casa”, em posição subserviente. Apesar de as meninas também assistirem aulas com conteúdos formais e científicos, estas instruções eram recebidas com a carga horária reduzida pela metade, ou seja, apenas no período matutino, pois o vespertino era dedicado ao bordado, um típico afazer doméstico.

Constatou-se também que a seriação das aulas masculinas era definida, diferente das aulas direcionadas às meninas. Ainda que possamos perceber que existe uma seriação através dos mapas das aulas femininas, é possível observar também que existia uma explicitação metódica maior por parte do professor das “aulas masculinas”. Tal clareza metodológica não era formalmente explicitada pela professora das meninas. Tal clareza metodológica não era formalmente explicitada pela professora das meninas.

Ecoando junto a isso, podemos perceber que os problemas disciplinares estão entre as frequentes reclamações dos professores do sexo masculino, não constando apenas no relatório presidencial, mas também nas atas, fato observável até anos mais remotos, conforme registro nas Atas de Diretoria, em 18 de março de 1924, onde se lê a respeito da suspensão, pelo professor Basílio Lopes, de dois alunos das aulas noturnas. E, mesmo no período anarquista, essas suspensões também ocorrem, conforme podemos notar na ata de 07 de outubro de 1925, às vésperas daquela instituição promover um evento em homenagem a Francisco Ferrer, que condenava as práticas punitivas em sala de aula.

Ainda se pode assinalar que no período de 1917 as aulas da SUO recebiam subsídios da Intendência Municipal, e, neste mesmo período, seus dirigentes apelaram para o governo do estado para que este também colaborasse com as atividades, logrando isso através do então deputado estadual Coronel Virgílio J. da **Porciúncula** Junior.

Tal situação gera problemas posteriores, pois estes detalhes proporcionam que a diretoria desta entidade entre em atrito com a Intendência, tendo em vista que a mesma queria usar a SUO como local de sufrágio, e, para efetuar este implemento, a votação seria sorrateiramente denominada como “Aula Municipal”.

Encontramos nos Relatórios da Intendência de Rio Grande, durante o período enfocado (1918-1927), referências quanto às aulas femininas da SUO, que são sempre referidas como aulas municipais, assim como o fato de que os registros apresentam a educadora Virginia Elste Rocha como professora efetiva da municipalidade desde 1905, sendo que ela seria então responsável pela aula feminina da SUO. Apenas a aula masculina é tida, nesses relatórios, como própria da entidade. Porém, contrariando estes

dados, consta nos livros-caixa desta sociedade o régio pagamento à professora e a última colaboração da Intendência, para com a Escola da SUO, registrada no livro caixa em fevereiro de 1923.

Outro aspecto importante que podemos observar, pelo mapa das aulas, diz respeito à frequência dos alunos no ano 1917. Há então uma média de 36 alunas frequentando a escola durante este ano. Ainda que houvesse registros de 56 meninas, na faixa etária dos 7 aos 13 anos, matriculadas durante esse período (as matrículas eram feitas do primeiro ao último mês de aula).

Estas estudantes estavam divididas em três séries: sendo 2 meninas na 3ª série, 5 alunas na 2ª série e as 29 alunas restantes matriculadas na 1ª série. Elas tinham sua conduta avaliada nesses mapas, onde os critérios de avaliação variavam em graus: ótima, boa e regular. Segundo os registros, apenas uma das crianças foi avaliada com conduta regular. Ainda podemos observar o frequente abandono dessas classes, nota que consta na parte das observações, sendo registrado pela professora o número de 19 abandonos em diferentes períodos do ano letivo. Com isso encontramos um percentual de abandono de aproximadamente 40%.

Quanto ao ano letivo, este tinha início em janeiro, tendo seu encerramento no mês de outubro, com exames que ocorriam em dezembro, momento vivido com solenidade, quase festivo, no qual eram celebrizados os intentos da sociedade e membros da SUO recebiam convite para compor a banca examinadora; porém havia convites para externos, como o professor Euclides Barros de Souza (Atas de Diretoria da SUO, 1922-1929, p.120) ou o advogado Álvaro Prates de Lima (*Idem*, p.13; p.82). Além disso, a nomeação da banca das aulas femininas era transferida à Intendência Municipal (*Idem*, p.13; p.82). Mesmo no período em que os anarquistas hegemonizaram esta organização, tal prática do exame mostrava-se proeminente, contudo, não se observa o convite a políticos, prática reservada, entretanto, a sindicalistas, tendo como nomes incidentes: Pedro Barboza, Lincon de Araújo (*Idem*, p.204), Octávio Santos (*Idem*, p.232) entre outros.

Outra revelação que chega através dos relatórios da presidência é a utilização do método de leitura João de Deus³, levado a termo durante as aulas dos meninos; não há, além do referido registro, maiores explicitações de como o método foi aplicado. Também temos nesse material o registro das disciplinas desenvolvidas pelos professores da escola da SUO, tanto da aula feminina quanto da masculina. Além do bordado, já explicitado, nas aulas direcionadas ao sexo feminino eram desenvolvidos diariamente conteúdos de leitura e aritmética prática, e, em alternância, gramática e História do Brasil, atividades engastadas no período de três dias; aritmética, durante dois dias; geografia do Brasil, da Europa e do Rio Grande do Sul durante um dia da semana, conteúdos lecionados das 9h até às 11:30. Nas manhãs de sábado, no mesmo horário, ocorriam as sabinas semanais.

No caso das aulas masculinas, recebia-se educação intelectual em turno integral; para eles eram ministradas sessões de Leitura, pelo método de João de Deus, assim como escrita, quando eram redigidas respostas às questões, sendo que na 4ª Classe havia “análise de leitura, Lógica e Taxonomia”; além disso, aos sábados pela manhã, seria lecionado Desenho. Porém nos mapas das aulas não consta nenhum estudante na

³ Método de alfabetização desenvolvido pelo português João de Deus, no qual se inicia o processo de aprendizado numa progressão: do ensino da palavra à análise fonética (MORTATTI, 2006, p.5-6).

4ª classe. Além dessas lições, pela parte da tarde são conferidas aulas de Aritmética para a 1ª e 2ª classe; alternando aulas de Gramática, durante três dias na semana, mais Aritmética durante as outras duas tardes; na 3ª classe eram inseridas Gramática, Aritmética e Geografia durante três dias da semana, assim como História do Brasil, Geometria e Álgebra nos outros dois.

Estes conteúdos, se comparados com os da Escola Eliseu Reclus de 1906, na qual se lecionava “Esperanto, Francês, Português, Aritmética, Matemática, História Universal, Desenho, Ginástica Sueca” entre outros (CORRÊA, *op.cit.*, p.131), demonstram que as aulas da SUO não possuíam maior variedade curricular. Porém, em sua investigação, Corrêa também não encontra nenhuma serialização, fato que demonstraria, por outro lado, a falta de um aprimoramento pedagógico de tal escola em relação à da SUO.

Contudo, comparada à escola da Federação Operária do Rio Grande do Sul - FORGS, fundada em 1915, temos a entidade na seguinte situação: oferecendo apenas aulas noturnas para meninos e adultos; possuía três classes. Nessa tríade eram ministrados conteúdos de Português, Leitura, Gramática, Escrita, Ditado e Redação nas segundas-feiras; na quarta-feira eram ministrados conteúdos de Lição das Coisas, Vida Prática e noções de Ciência Positiva; na sexta-feira, Aritmética, Pesos e Medidas e Frações, ainda havendo aulas de Geografia Elementar e História, com o uso de livros didáticos para algumas disciplinas. Na 1ª classe houve preleções de Leitura, Cópia, Ditado, Caligrafia, Aritmética, em seminários ditos úteis; na 2ª classe, Gramática, Aritmética, Caligrafia, História e Geografia; na 3ª classe, Gramática, Redação, Geometria e Aritmética Teórica. No final do ano realizavam-se exames, assim como na escola da SUO, com bancas compostas por um professor e dois convidados (CORRÊA, *op.cit.*, p.149-152).

Nas aulas diurnas da escola da FORGS, surgida em 1916, para meninos e meninas de até 8 anos de idade, haviam três classes; na 1ª, em seu conteúdo programático, havia Leitura e Cópia, Caligrafia, Aritmética e Preleções Úteis; na 2ª classe, Gramática, Aritmética, Caligrafia, Geografia e História; na 3ª classe, Gramática, Redação, Geometria, Aritmética Teórica, Iniciações à Cosmologia, Astronomia, Zoologia, Botânica, Química e Física, além do possível estudo de alguns idiomas (CORRÊA, *op.cit.*, p.152-153). Importante ressaltar que a escola noturna contava com professores diferentes para cada área de conhecimento. Ainda nessa escola observamos a organização seriada, similar a da escola da SUO, na qual havia preocupação maior com o conteúdo das ditas “ciências duras”⁴.

Outra escola operária do estado, naquele período, foi a Escola Moderna dos Navegantes, em Porto Alegre, que surge em 1914 por iniciativa da União Operária Internacional. Essa escola, conforme aponta Norma Corrêa, teria orientação de acordo com o método racionalista, de Francisco Ferrer; para cumprir tal desiderato, fez-se contato com as duas escolas modernas de São Paulo, para que fosse solicitado o envio de materiais didáticos a serem adotados na escola dos Navegantes, que, em seu primeiro mês, apresenta 96 alunos menores e 25 adultos.

As escolas de São Paulo, supracitadas, conforme artigo do Correio do Povo (22/12/1914, p.16), obedecem “[...] ao método indutivo, demonstrativo e baseado na

⁴ Termo utilizado em alusão às ciências biológicas e exatas.

experimentação, nas afirmações científicas e raciocinadas, para que os alunos tenham ideia clara do que lhe querem ensinar”. Entre as matérias há as disciplinas de Leitura, Caligrafia, Gramática, Aritmética, Geometria, Geografia, Botânica, Zoologia, Mineralogia, Física, Química, Filosofia, História, Desenho, entre outras. Nesta escola, para atrair a atenção dos pais, todos os meses ocorriam atividades congregadoras (festas, palestras, recitais...), enquanto que aos sábados eram promovidas “aulas-passeio” em espaço e região campestre, onde se lecionava Botânica, Zoologia... Essa escola se diferencia das escolas operárias gaúchas por aproximar-se da pedagogia libertária propagada por teóricos anarquistas, como William Goldwin e Francisco Ferrer, via adoção das aulas passeio⁵, assim como a preocupação com as lições práticas. Tais preocupações não podem ser atribuídas à SUO, já que, pela falta de evidências documentais, não é possível supor que haviam aulas-passeio na referida entidade.

Na Escola Moderna dos Navegantes foram oferecidas aulas femininas e masculinas separadas. Nas masculinas, ministradas pelo professor Rodolfo Staffen, lecionou-se Alemão, Português, Aritmética, Geometria, Geografia, História, Zoologia, Mineralogia, Química, Física e Ginástica. Nas femininas, atendidas pela professora L. Hoffner, conferia-se às mesmas matérias das aulas masculinas acrescidas das aulas de Costura, além de outras disciplinas que eram oferecidas: classes de Esperanto e Desenho. A novidade, relativa à entidade, aparece quando ao ensino de Alemão e a existência de aulas de Educação Física (CORRÊA, 1987, p.160). Ainda observamos que havia exames nos finais de ano, com premiações aos alunos que se destacassem (CORRÊA, *op.cit.*, p.164-165), como na SUO. Nesta escola ocorriam conferências dominicais, entretanto, não é possível afirmar que estas atividades ocorriam todos os domingos assiduamente (Correio do Povo, 27/9/1914, p.2). A SUO também contava com algumas conferências dominicais, acerca de que podemos constatar também que não eram atividades assíduas. (Atas de Diretoria da SUO, 1922-1929, p.57, 159, 164, 201, 205, 222, 240, 249). Contudo, nesta entidade, encontramos afinidades com a escola da SUO, onde os meninos teriam aulas apenas das disciplinas formais e as meninas teriam acréscimo de uma atividade considerada tipicamente feminina, ou seja, a costura, apresentando variações frente à conduta pedagógica proposta por Ferrer.

Observando a Reorganização da Administração do Ensino Público Primário, de 1881, vemos que as disciplinas propostas para o primeiro grau são: Leitura, Caligrafia, Princípios de Moral Cristã, Aritmética, Gramática, Análise Gramatical e Ensino das Cousas; no segundo grau adiciona-se: Regência, Exercício de Composições, Continuação de aritmética, Geografia Geral e do Brasil, História do Brasil, Geometria e Ensino das Cousas (TAMBARA, 1995, p.273). Assim verificamos o conteúdo programático proposto pelo SUO e pelo ensino público não eram explicitamente dissemelhantes, tendo como ponto de desalinho mais evidente somente a abstenção do Ensino Religioso.

Diante de tais dados observamos que nem as escolas anarquistas de Porto Alegre, nem a escola da SUO de Rio Grande, seguiam as propostas de Ferrer de forma mais ortodoxa, e, nesse movimento, o que de fato ocorria é que estas escolas operárias acabavam por fazer, no mínimo, uma adaptação destas propostas pedagógicas. Exemplo

⁵ Prática diretamente relacionável a da escola peripatética, aulas ao ar livre ministradas por Aristóteles na Grécia antiga.

disso era o fato de as escolas não adotarem a coeducação entre os sexos, fato observável, via registros, não só nas escolas operárias de Porto Alegre, mas também na escola da SUO. Detectou-se também que o conteúdo programático das escolas operárias não se diferenciava daquele trabalhado na Reorganização da Administração do Ensino Público Primário. É possível conferir a respeito, também, da existência de exames com premiações, contrariando outro princípio de Ferrer, que coloca em suas propostas que nem prêmios, nem castigos devem ser alinhados às práticas educacionais.

Num vislumbre teórico, podemos supor que isso se deva a um misto entre a sociedade conservadora e uma não necessidade de confronto tão claro com a Igreja Católica, que, naquele momento, passa por um momento de menor ascensão, mais retraído junto à sociedade gaúcha e brasileira.

3. Os Anarquistas na Sociedade União Operária

Conforme anteriormente colocado, os anarquistas foram presentes na SUO desde seus primórdios, porém, a partir do que podemos constatar, nunca estiveram em situação efetivamente relevante nesta entidade até 1924, quando eles, em aliança com elementos socialistas, entre outros, tiram o grupo burocrata da direção da SUO. Esta situação não ocorre sem conflitos.

No mesmo ano os anarquistas mostram seu potencial dentro dessa sociedade. A força destes idealistas se faz notar quando constatamos, em consulta aos registros, que numa assembleia da SUO foi discutido o fornecimento de ajuda de custo para a Federação Operária do Rio de Janeiro a fim de enviar um delegado brasileiro para um Congresso na Europa, em Amsterdã. Esse processo cria uma situação de atrito dentro da gestão da SUO deste ano; os dirigentes da situação evitam a retirada desse dinheiro do caixa da sociedade e organizam uma apresentação teatral para minimizar o impacto destes desdobramentos nos cofres da instituição (Atas da Diretoria da SUO, 1922-1929, p.106-107).

Os libertários assumem a coordenação da SUO sob a liderança de Pedro Gomes, figura essencial nas gestões libertárias da entidade, tornando-se uma constante nas diretorias de liderança anarquista. Porém, pode ser constatado que a presença libertária na diretoria causou, de imediato, situações de reminiscência de conflitos anteriores, bem como a posse da primeira diretoria ligada a essa ideologia.

Na Ata da Diretoria, datada de 07 de novembro de 1924, consta que certos sócios perturbariam a ordem da sociedade, levando ao presidente da então atual diretoria a consultar um advogado para eliminar esse problema. Conforme a ata, o advogado teria aconselhado “que a maneira mais viável era a eliminação dos elementos que perturbavam a boa marcha da União” (pp. 119-120). Entre os elementos a serem eliminados do quadro social desta entidade encontravam-se várias lideranças da SUO, incluindo membros que serão atuantes nas diretorias posteriores, como João N. Chagas e Luiz Zanini.

Esse episódio exemplifica o clima existente entre o grupo burocrata e seus opositores, liderados pelos anarquistas, que irão se deparar com outro episódio que se estenderá durante o período de hegemonia ácrata nesta sociedade. No começo da gestão da diretoria da SUO de 1925, duas chamadas ao Conselho Deliberativo foram feitas, para se reunirem, a fim de convocar uma Assembleia Geral (Atas da Diretoria da SUO, 1922-1929, p.125), sendo que este conselho não se reuniu para tomar a dita decisão. Frente a

isso, a diretoria convoca a Assembleia, resultando na dissolução do conselho e na eleição de um novo. Essa decisão acaba em conflito, levado à justiça, situação que perdura até 1929, quando ocorre a reconciliação.

Porém, nesse entremeio, apesar da disputa judicial, os anarquistas lideraram as decisões dessa entidade, tentando colocar suas diretrizes em prática. Uma das primeiras a serem implantadas pelos anarquistas na SUO diz respeito a maior atenção à data de 13 de outubro, dia da execução de Francisco Ferrer. Já nas diretorias anteriores, eram realizados atos em decorrência do aniversário da morte de Francisco Ferrer, com tribuna livre (Atas da Diretoria da SUO, 1922-1929, p.71), porém, com a chegada dos anarquistas à hegemonia dentro desta entidade, a diretoria passa a ter papel mais ativo nas manifestações do aniversário da execução de Ferrer, indicando oradores para essa atividade, como em 1925, ano em que a diretoria resolve “convidar o companheiro Carlos Valizella a vir fazer uma conferência em comemoração à morte de Francisco Ferrer y Guardia”. (Atas da Diretoria da SUO, 1922-1929, p.164).

Vicinalmente a isso, é possível detectar posturas de conciliação frente ao conjunto de vertentes de pensamento ainda existentes no cerne da entidade SUO, assim como posturas de desentendimento entre os próprios anarquistas, conforme se pode depreender dos registros quanto ao 3º Congresso Operário do Rio Grande do Sul, de 1927, a ser realizado em Pelotas. Para o evento é solicitada a adesão da SUO, que, frente aos problemas que esta sociedade enfrenta, se retrai, visto que as demais lideranças titubeiam em fazer-se representar. Ulisses Nunes comentou, conforme registro em ata, que a “SUO sempre anda prestando auxílio às demais associações [...] nunca recebendo auxílio de ninguém”; baseado nisso, ele apoia a não representação da entidade junto ao evento, sobretudo por força de que a SUO está então passando por um de seus períodos mais críticos (Atas da Diretoria da SUO, 1922-1929, p.156-157). Porém, em páginas posteriores do livro “Ata da diretoria”, constatamos que a SUO decide enviar um delegado, que, a princípio, dentro de uma lógica de delegação de funções, é um ex-sócio desta entidade, tendo sido isso feito mediante proposta prévia; tal ex-sócio residia em Pelotas, e, assim sendo, “o presidente coloca que devido às últimas transformações da SUO, seria melhor ir um companheiro daqui”. No relato do delegado da SUO, notamos um conflito, pois “prestando não ser a 'União Operária' uma sociedade 'anarquista-sindicalista' e que até os desfeitearam”, dizendo que a SUO nunca foi uma sociedade com este caráter, o que é sabido por todos, mormente pela Liga Operária de Pelotas, que fez o convite.

4. Anarquistas e a Educação na SUO

Quanto à educação, junto à entidade sob análise, a atuação anarquista não passa por contextos muitos diferentes, orbitando entre conjunturas de coalizões e conflitos. Um dos primeiros atos quanto à educação viria a ser a nomeação, na segunda reunião desta diretoria, de Antônio José de Mattos como inspetor das aulas. Mattos já havia sido inspetor das aulas em 1923 e se encontrava na lista de “elementos que perturbavam a boa marcha da União”. O que mostra uma atitude não muito renovadora dessa União, mas, pelo contrário, conflituosa em relação à antiga diretoria.

No dia 28 de março de 1924 foi apresentado um pedido de aumento salarial para alguns funcionários, incluindo os dois professores, reivindicação levada à assembleia. Tal

pedido não foi aprovado, tendo em vista os registros do livro caixa, pelo qual se vê que as remunerações continuam as mesmas até 1927, momento em que não mais aparece o professor, e, à professora Virginia Wigg, são outorgados dois ordenados iguais, o que nos leva a crer que a mesma tenha assumido as aulas masculinas. Só observaremos mudanças no ordenado de Wigg quando assume outra professora, Carmen de Alliende, em julho de 1927.

Entretanto, o ano de 1925, nas “Atas da Diretoria” da SUO, será centrado no processo judicial entre o conselho deliberativo deposto pela assembleia de março do mesmo ano, havendo nesse interim poucas discussões sobre a escola, apesar de constar em ata de agosto de 1926 que esta sociedade foi “recentemente transformada em um instituto de educação operária” (Ata da Diretoria de SUO, *op.cit.*, p.200).

Em 21 de setembro de 1925 surge João N. Chagas como inspetor das aulas, não ficando claro quando ocorreu a mudança nem o porquê da efetivação levada a cabo pelo responsável por este cargo. Na ata da reunião posterior, de 07 de outubro de 1925, notamos a comunicação do professor relativa à suspensão de dois alunos, um “por desrespeito ao professor e outro por moralidade”. Outro registro, na mesma instância, trata da cerimônia de 18 de outubro referente à morte de Francisco Ferrer, em que fica registrada a escolha de Carlos Valizella como orador, responsável por uma conferência sobre a morte de Ferrer.

Na ata 1101, datada de 07 de novembro⁶ de 1925, há um ofício do professor pedindo sua demissão do cargo, no qual o motivo desta atitude aparece como sendo um ato de desrespeito por parte de João N. Chagas, na qualidade de inspetor. Chagas diz que fazia um mês que ele não comparecia às aulas, além de reincidir com o procedimento, por ele ordenado, de não receber nenhum aluno sem o mesmo ser apresentado pelo interessado com os documentos legais, assim como o fato de a SUO ter seu regulamento próprio para as aulas, em que o professor teria que obrigatoriamente se basear-se e do qual deveria lembrar-se de que, ao se integrar à SUO, teria ficado inteiramente a par dos estatutos. O companheiro Benamar adiciona a isso o fato que o professor vinha, possivelmente, desdenhando a SUO,

aconselhando os pais de alunos a retirarem os filhos da escola pelo simples motivo de estar esta, de acordo com os estatutos, cobrando de mil reis por cada curso, demonstrando o companheiro má vontade, maldade desmedida [...](Ata da Diretoria de SUO, *op.cit.*, p.168-169).

Valendo-se de uma conduta injusta, “pois a Sociedade é puramente instrução”; o professor, abusando da diretoria e do regulamento, denigre a sociedade, comparecendo às aulas ao seu bel prazer, sem reconhecer regulamento algum, chegando com atraso... Octávio Santos propõe que fique o professor exercendo tais funções, submetido aos regulamentos. O professor diz que admite todos os erros e que é de acordo (Ata da Diretoria de SUO, *op.cit.*, p.168-169).

Com a posse da gestão da SUO, de 1926, surge novamente João Chagas como inspetor das aulas, porém, o mesmo rejeita o encargo devido à “incomodação” que teve na gestão anterior. Com isso, a diretoria propõe para inspetor, de forma unânime, Carlos

⁶ A datação registrada pode estar equivocada, pois a ordem no livro de atas, assim como a sequência dos fatos, leva a crer que esta ata seria de novembro.

Valizella, o mesmo responsável pela palestra sobre Francisco Ferrer, em 13 de outubro de 1925. Carlos aceita a incumbência, conforme ofício lido na reunião da diretoria de 09 de março de 1926, propondo mudanças radicais no sistema de ensino da entidade (Ata da Diretoria de SUO, *op.cit.*, p.188).

Porém, tais mudanças esbarram nas reclamações dos professores da SUO contra o inspetor, problemas sanados com a nomeação de um inspetor adjunto, João N. Chagas; com isso, Carlos Valizella não mais atuará como inspetor das aulas. A partir disso pode-se observar que elementos conservadores impedem mudanças no modelo de ensino da Sociedade União Operária (Ata da Diretoria de SUO, *op.cit.*, p.192-193), sendo possível assinalar a instituição do horário de aulas noturnas, das 18:30 até às 20:30, horário reduzido frente às aulas diurnas.

Da análise de registros posteriores notamos que permanece em pauta a proposta das reformas das aulas. Ocorre também a proposta de se fazer propaganda das aulas, e, o presidente, alvitra um prêmio aos alunos que apresentassem melhor aproveitamento, contrariando princípios sugeridos por Ferrer. Ainda observa-se a preocupação de João N. Chagas, posto via ata como inspetor das aulas, com a indisciplina e a pouca assiduidade dos educandos (Ata da Diretoria de SUO, *op.cit.*, p.197). João N. Chagas reclama também quanto à suspensão das aulas por parte dos professores, fazendo como que a diretoria advirta aos educadores que as aulas não funcionariam por resolução da diretoria, do inspetor ou do sub-inspetor (Ata da Diretoria de SUO, *op.cit.*, p.208-209).

Na gestão do ano de 1927, ocorre a nomeação de Augusto Ignácio da Silva, que rejeita o cargo, ficando nomeado em seu lugar Linconl Araújo. Em fevereiro do mesmo ano o professor Hermínio de Oliveira abandona o cargo, obtendo colocação em outro emprego, o que faz sem comunicar à diretoria; em tal ponto podemos constatar mais uma vez indicações do baixo ordenado dos professores, levando inclusive a um descaso com a SUO por parte do educador citado. Entretanto, neste mesmo momento, a professora Virgínia Wigg assume as duas aulas (Ata da Diretoria de SUO, *op.cit.*, p.219-222). Mas, em maio deste ano, Virgínia desaparece do Livro Caixa desta entidade. Em junho salta dos registros o nome de Carmem del Alliende como professora titular (*op.cit.*, p.70-71).

Também em junho deste mesmo ano assume como inspetor das aulas Ernesto Penteado, que fora aceito como sócio poucos meses antes, a convite do ex-inspetor Linconl Araújo. Já em julho do mesmo ano observamos que a professora Carmem del Alliende reclama da supressão que houve de seu ordenado, devido ao fechamento da aula noturna, ao que a diretoria justifica que não haveria como manter tais aulas tendo em vista o diminuto número de frequentadores (Ata da Diretoria de SUO, *op.cit.*, p.228). Ocorrem outros atritos com a professora, em outubro de 1927, pelos quais o presidente faz acusações em relação à falta de empenho da mesma, e junto a isso pede ao inspetor que este tome medidas coibitivas contra a educadora (Ata da Diretoria de SUO, *op.cit.*, p.234); tais registros demonstram a existência de frequentes atritos com a direção.

Porém, segundo ficou registrado, a diretoria também tinha atitudes de cumplicidade junto à professora. Isso é visível quando, em dezembro de 1927, as mães de dois alunos se colocam de forma agressiva contra a professora; diante desse incidente a diretoria decide por excluir os educandos, justificando tal atitude como algo a ser feito “a bem da ordem e da moral que devem reinar em nossas aulas” (Ata da Diretoria de SUO, *op.cit.*, p.236).

Apesar disso, não foi possível detectar nos registros nenhuma nota a mais falando de uma reestruturação efetiva das aulas da entidade. No ano de 1928 a briga entre a diretoria e o grupo do Conselho Deliberativo, deposto em 1925, é resolvida pela justiça, que dá ganho de causa para o referido grupo do conselho, fato que acaba com a hegemonia anarquista na associação.

Considerações Finais

Em face de todos estes dados, podemos concluir que, apesar das tentativas, nenhuma mudança significativa foi realmente implementada ao modelo educacional que vigorou na SUO. Apesar de os anarquistas terem assumido essa sociedade e a transformarem “em um instituto de educação operária”, isso não foi suficiente para a real implantação de uma educação radicalmente libertária, apesar das tentativas de reestruturação verificadas.

Ainda podemos testemunhar que mesmo sendo essa uma escola operária, esta instituição pouco se diferenciava, quanto a sua grade curricular, do conteúdo programático proposto pela Reorganização da Administração do Ensino Público Primário, de 1881; bem como não se alternava diferencialmente em sua forma de agir em relação aos educandos, já que em tais práticas foi possível averiguar a ocorrência de procedimentos de premiação e punição, atos que vão de encontro a princípios pedagógicos libertários.

Por fim, nos deparamos com registros claros que demonstram os frequentes atritos, assim como a cumplicidade existente, entre o grupo diretor e os professores, junto ao registro do índice salarial dos educadores, demarcado pela baixa remuneração, mal que até hoje aflige a categoria.

Referências

- ATAS E RELATÓRIOS. Atas das Assembléias da Sociedade União Operária, Atas do Conselho Deliberativo da Sociedade União Operária, Atas da Diretoria da Sociedade União Operária, Relatório Presidencial da Sociedade União Operária, Livro Caixa da Sociedade União Operária.
- CORRÊA, Norma. *Os Libertários e a Educação no Rio Grande do Sul (1895-1926)*. Porto Alegre: UFRGS, 1987. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- CORREIO DO POVO. Porto Alegre, 1914. [diário]
- LONER, Beatriz Ana. *Classe Operária: Mobilização e Organização em Pelotas (1888 - 1937)*. v. I. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 380f. Tese (Doutorado em Sociologia) Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- RIO GRANDE. Relatórios da Intendência Municipal de Rio Grande, 1918-1927.
- SCHMIDT, Benito Bisso. A Diretora dos Espíritos da Classe: a “Sociedade União Operária” de Rio Grande (1893-1911). *Cadernos do AEL*, Campinas: UNICAMP, v.6, n.10/11, 1999, p.149-168.
- SILVEIRA, Marcos. *O Teatro Operário em Rio Grande na época das Chaminés*. São Leopoldo: UNISINOS, 1999. 232f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

VARGAS, Francisco Furtado Gomes Riet. *Anarquismo e Educação em Rio Grande (1918-1927): Educação de, para e pelos Trabalhadores*. Pelotas: UFPEL, 2011. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

TAMBARA, Elomar. *Positivismo e Educação: A educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo*. Pelotas: Ed. Universitária da UFPEL, 1995.

TRABALHOS MANUAIS NA PRIMEIRA REPÚBLICA: REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO FEMININA POR MEIO DE IMAGENS

Maria Augusta Martiarena de Oliveira
IFRS, campus Osório
martiarena.augusta@gmail.com

Resumo

A disciplina de trabalhos manuais integrou-se ao currículo escolar brasileiro a partir do período imperial (século XIX). No período republicano, essa disciplina manteve o seu lugar no currículo e passou a ter uma grande significação no que tange a educação feminina. Sendo assim, o objetivo deste estudo é perceber como se dava a relação entre a disciplina de trabalhos manuais e a educação feminina durante as primeiras décadas do século XX, no que tange à formação proporcionada às mulheres e as representações sociais desse grupo. Para tanto, utiliza-se um *corpus* documental constituído de fotografias que versam sobre exposições de trabalhos manuais e de pinturas. Deve-se ter em conta que o referido número torna-se expressivo na medida em que faz parte de um grupo de trinta e quatro imagens, extraídos de impressos que circulavam na cidade de Pelotas.

Palavras-chave: trabalhos manuais, educação feminina, fotografias.

Introdução

É possível afirmar que a disciplina de trabalhos manuais constituiu-se como parte do currículo escolar brasileiro a partir do período imperial (século XIX). Contudo, no período republicano, embora essa disciplina tenha mantido o seu lugar no currículo, a sua relação com a educação feminina passou a ser mais significativa. Dessa forma, o presente artigo visa perceber como se dava a educação feminina em Pelotas, notadamente no que tange à disciplina de trabalhos manuais, por meio da análise de um grupo de fotografias divulgadas na imprensa e de textos publicados em periódicos.

Este estudo utiliza-se de um *corpus* documental que consiste em fotografias divulgadas na imprensa pelotense na década de 1920 e que versam sobre exposições de trabalhos manuais e de pinturas. Os periódicos que veicularam as imagens são o Álbum do Centenário e a Revista Ilustração Pelotense. Destaca-se que essas imagens retratam exposições promovidas tanto por instituições públicas como privadas. Das fotografias, algumas referem-se às exposições de trabalhos manuais realizadas no Colégio São José, escola particular, confessional e de educação feminina; enquanto outras dedicam-se às exposições de trabalhos produzidas pelas alunas dos colégios elementares estaduais e, por fim, algumas imagens referem-se às exposições de pintura das alunas de uma professora particular.

Para tanto, inicialmente será realizada um breve relato dos referenciais teóricos necessários para embasar a categoria representações no âmbito da Nova História Cultural. Em seguida, realizar-se-á uma discussão metodológica sobre a utilização da imprensa e da fotografia como fontes de pesquisa em História da Educação. Por fim,

serão analisadas as fotografias de exposições de trabalhos manuais divulgadas na imprensa pelotense.

As representações e a Nova História Cultural

Tendo em vista notadamente a obra de Peter Burke, é possível afirmar que representação tornou-se a categoria central da história cultural, que atualmente pontua as suas preocupações com o simbólico e suas interpretações. Símbolos, conscientes ou não, podem ser encontrados em todos os lugares, da arte à vida cotidiana, mas a abordagem do passado em termos de simbolismo é apenas uma entre outras. A rigor a categoria representação foi incorporada pelos historiadores a partir das formulações de Marcel Mauss e Émile Durkheim, no início do século XX. Burke (2008) afirma que certa vez, Michel de Foucault criticou os historiadores pelo que chamou de sua “ideia empobrecida do real”, que não deixava lugar para o que é imaginado. Desde então, muitos importantes historiadores franceses reagiram a essa provocação. De acordo com esse autor muitas formas de representação, sejam elas literárias, visuais ou mentais foram estudadas nas três últimas décadas. Tal tema torna-se fundamental para esta pesquisa, pois se pretende abordar as imagens e os discursos difundidos na imprensa Pelotense, de forma a perceber as representações sociais contidas neles.

Tanto as imagens fotográficas, como os discursos presentes na imprensa constituem-se em objetos de análise, no que diz respeito à articulação entre práticas e discursos. Chartier (2006) menciona o *linguistic turn*, que se baseia em duas ideias essenciais: a linguagem é um sistema de signos cujas relações produzem a partir delas próprias significações múltiplas e instáveis, fora de qualquer intenção ou de qualquer controle subjetivos; a “realidade” não é uma referência objetiva, exterior ao discurso, mas é sempre construída na e pela linguagem. Uma tal perspectiva considera que os interesses sociais nunca são uma realidade preexistente, mas são sempre o resultado de uma construção simbólica e lingüística, e considera que toda prática, qualquer que ela seja, está situada na ordem do discurso.

A abordagem dada pela Nova História Cultural às representações coletivas foi definida, notadamente, à maneira da sociologia durkheimiana, pois essas incorporam nos indivíduos, sob a forma de esquemas de classificação e juízo, as próprias divisões do mundo social. São elas que suportam as diferentes modalidades de exibição de identidade social ou de força política, tal como os signos, os comportamentos e os ritos os dão a ver e crer. Enfim, as representações coletivas e simbólicas encontram na existência de representantes, individuais ou coletivos, concretos ou abstratos, as garantias da sua estabilidade e da sua continuidade.

Em termos gerais, Pesavento (2003) afirma que a proposta da História Cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressaram a si próprios e o mundo. Além disso, a autora relaciona as representações com o simbólico, tendo em vista que dizem mais do que aquilo que mostram ou anunciam, carregam sentidos ocultos, que construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. Há, no caso de fazer ver por uma imagem simbólica, a necessidade da decifração e do conhecimento de códigos de interpretação, mas estes revelam coerência no sentido pela sua construção histórica e

datada, dentro de um contexto dado no tempo. Logo, cada fotografia e cada palavra são portadores de um sentido intrínseco, que demonstra, senão a sua culpabilidade, a sua falta de inocência.

Cada fotografia é intencionalmente selecionada, cada palavra é milimetricamente pensada para integrar um texto portador de um objetivo específico. Todo texto possui um objetivo, visa atingir um determinado público. As palavras e as fotografias significam mais do que transparece à primeira vista. Palavras e fotografias são “signos”, que, de acordo com Chartier (2006), permitem que uma sociedade se constitua em representações e exiba-se simbolicamente de modo discreto ou espetacular, desvelando seus ideais proclamados e seus recalques. A imprensa, por excelência, é um espaço de constituição de representações e de divulgação de ideias, com objetivos determinados. Sendo assim, faz-se necessário problematizar a sua utilização, bem como da fotografia como fontes passíveis de serem utilizadas em História da Educação.

Imprensa e fotografia como fontes de pesquisa em História da Educação

Acima, mencionou-se de que impressos foram extraídas as imagens utilizadas nesta pesquisa. No entanto, deve-se ressaltar que os impressos mencionados são dois tipos de publicações distintas. O Álbum do Centenário foi criado com o intuito de comemorar os cem anos da independência do Brasil, enquanto a Revista Ilustração Pelotense possuía uma periodicidade. Faz-se necessário, ainda, destacar o público leitor de tais impressos, imprescindivelmente do último.

De acordo com Herzog (2008), a Revista Ilustração Pelotense foi publicada durante o período de 1919 a 1927 e se propunha a divulgar a sociedade de Pelotas e região para as demais localidades do estado. As suas páginas constavam de crônicas, fotografias e matérias que visavam engrandecer a produção intelectual e econômica de Pelotas e região, demonstrando como esses estavam inseridos nos preceitos de modernidade e progresso. Tais preceitos ao mesmo tempo em que eram elaborados eram seguidos e demonstrados, explicitando não só a boa forma do indivíduo (moda, tipos de beleza e saúde), como o seu comportamento: o que poderia e deveria ser feito, ou o que competia ser usufruído e apresentado e, sobretudo, os valores a serem adotados por homens e mulheres.

Esse impresso caracterizava-se por ser uma publicação do modo de vida moderno, ou seja, do modo de vida da elite. Entre as fotografias encontradas em suas páginas, há poucas representações de prédios, de arquitetura. A Ilustração era uma revista que se dedicava a retratar, principalmente, as pessoas, o seu modo de vida, as suas práticas, ao contrário do Almanach de Pelotas que apresentava um discurso em imagens de propaganda da cidade, dos prédios, das instituições.

Deve-se deixar claro, então, que a Revista Ilustração Pelotense dedicava-se a atender um público determinado, da elite e da classe média. Suscita-se uma questão bastante relevante no que tange à educação pública e a educação privada em Pelotas, nas primeiras décadas do século XX: a inserção das classes mais elevadas nas escolas públicas da cidade. Na Primeira República, em Pelotas, as instituições de ensino primário foram categorizadas e hierarquizadas, especialmente a partir do “Regulamento da Instrução” de 1928. Tal hierarquização representava o papel social de cada escola na sociedade pelotense. Dentre as escolas públicas existiam, por exemplos, instituições que

atendiam às classes populares e instituições que atendiam à elite econômica. Como exemplo das últimas, pode-se citar o “Gymnasio Pelotense” e o Grupo Escolar Dr. Joaquim Assumpção.

Com relação às fotografias publicadas na imprensa, deve-se ter em conta o que afirma Freund (2008: 96): “La introducción de la foto en la prensa es un fenómeno de capital importância. Cambia la visión de las masas”. Além disso, a autora continua: “La palabra escrita es abstracta, pero la imagen es el reflejo concreto del mundo donde cada uno vive”. Logo, deve-se ter em conta, que a inclusão da fotografia como ferramenta da imprensa no intuito de concretizar com a imagem o que fora dito em palavras foi uma grande transformação, a qual trouxe grandes consequências.

A veracidade já era uma palavra com a qual a imprensa encontrava-se relacionada. Contudo, a fotografia trouxe maior credibilidade aos órgãos de imprensa e às instituições governamentais. A referida confiabilidade, porém, encontrava-se pautada em objetos cuja função seria duvidosa. Assim como as palavras, as imagens tornaram-se manipuláveis:

Al mismo tiempo se convierte en un poderoso medio de propaganda y manipulación. El mundo en imágenes funciona de acuerdo con los intereses de quienes son los propietarios de la prensa: la industria, la finanza, los gobiernos, (FREUND, 2008: 96).

Segundo Leite (1993: 72): para a história o que interessa na fotografia implica “o ângulo de quem observa, analisa e tenta compor fotografias já existentes. Não é uma prática para quem escolhe a imagem, nem para o fotógrafo”. O entendimento que o observador tem da imagem é o campo da análise do historiador. No entanto, deve-se ter em conta que, para analisar a significação da imagem, é importante reconhecer que essa se encontra permeada por uma série de construções e intencionalidades, especialmente no que tange a sua produção. Fotografias nascem de necessidades e de interesses. A sua produção está condicionada a seleções e escolhas. São grupos sociais ou pessoas determinadas que as requerem.

Os parágrafos acima demonstram o cuidado necessário para realizar a análise de documentos, sejam eles visuais ou escritos. O caráter de veracidade das fotografias não é menos perigoso que o das fontes escritas. A reafirmação de tais restrições ao abordar as imagens surgiu do fato de tal grupo apresentar um diferencial ainda maior do que os anteriormente analisados: são fotografias realizadas em âmbito escolar.

Imagens de trabalhos manuais: a educação feminina representada na imprensa

Como foi acima mencionado, os trabalhos manuais integraram-se às disciplinas escolares especialmente a partir do período imperial, no entanto, com o advento do período republicano, tais práticas ganharam novos contornos, notadamente após a criação dos grupos escolares e a ampliação do papel da escola como instituição formadora. Pelo “Regulamento da Instrução” de 1928, os trabalhos manuais passaram a ser parte integrante do currículo das escolas urbanas. Para o então intendente, Augusto Simões Lopes, juntamente com o desenho, os trabalhos manuais eram: “disciplinas da mais relevante magnitude [que] vão influir, sobremaneira, na formação do espírito infantil, educando-lhe o senso artístico, disciplinando-o para os longos esforços pacientes”, (RELATÓRIO Intendencial de 1927: 219). Além disso, o intendente reitera a sua

importância por considerá-los “uma phase embryonaria da instrução profissional, por cuja disseminação tanto anseiam os povos modernos”, (RELATÓRIO Intendencial de 1927: 219). As fotografias apresentadas referem-se aos trabalhos manuais realizados por estudantes exclusivamente do sexo feminino, não existindo, na época, nas escolas primárias da cidade, um equivalente dirigido ao público masculino.

Até a década de 1910, a educação em Pelotas constituía-se principalmente por instituições particulares, em especial, professores particulares que ofereciam seus serviços aos estudantes. No ano de 1913, foram inaugurados, em Pelotas, dois “collegios elementares” estaduais, o “Felix da Cunha” e o “Cassiano do Nascimento”. A incorporação dessas instituições ao âmbito educacional da cidade demonstra que, notadamente a partir da década de 1910, o ensino público teve um incremento.

Retomando-se a temática dos trabalhos manuais, deve-se ter em conta que as suas exposições eram um acontecimento relevante no cotidiano das instituições escolares. Com base no Regimento do ensino público do Estado, de 1927, todos os trabalhos manuais executados nos estabelecimentos de ensino, fossem de material fornecido pelo Estado ou não, deveriam ser vendidos durante a exposição de encerramento das aulas, em benefício das Caixas escolares. Essa prática constituía-se em um dos motivos para a divulgação das exposições. Somente os trabalhos que se diferenciavam seriam reservados para o museu escolar.

Como se pode perceber em matéria do jornal Opinião Pública, publicada na primeira página, sobre a visita ao Collegio Elementar Felix da Cunha, a referida disciplina ademais de constar no currículo escolar, era vista como um elemento importante na formação das crianças:

Desenho, trabalhos manuaes, musica... incontestavelmente é ahi que a creança se revela, já demonstrado o zelo, o temperamento minucioso, já a vivacidade o organismo talhado aos grandes empreendimentos, (OPINIÃO PÚBLICA, 31 de outubro de 1916).

Entre as décadas de 1910 e 1930, existe um número expressivo de matérias noticiando a realização de exposições de trabalhos manuais, como por exemplo a matéria do dia 12 de novembro de 1930, do jornal Opinião Pública:

Exposição de trabalhos - No Collegio Cassiano do Nascimento
Inaugura-se amanhã, no collegio elementar Cassiano do Nascimento, a exposição de trabalhos manuaes executados pelos alumnos do acreditado estabelecimento, certame que todos os anos obtem o mais franco êxito. A exposição se prolongará até o dia 15 e para assistir á mesma o corpo docente do Cassiano do Nascimento, de que é directora a exma sra. D. Orfilia Nascimento, convida as autoridades, gymnasios, escolas estaduaes, municipaes e particulares, bem como as exmas famílias e a população em geral.

Pode-se perceber que as exposições de trabalhos manuais eram uma constante no cotidiano não só das instituições escolares, mas de toda a sociedade. As exposições eram noticiadas em vários periódicos da cidade, como os jornais Diário Popular, Opinião Pública, Libertador e Rebate, os quais, como mencionado anteriormente, possuíam distintas vinculações político-ideológicas. Deve-se mencionar, ainda, que na década de

1910 as notícias não eram tão recorrentes como nas décadas que se seguiram. Nas décadas de 1920 e 1930 houve um incremento no número de notícias sobre exposições de trabalhos manuais. Além disso, as matérias normalmente referem-se aos colégios elementares estaduais, Cassiano do Nascimento e Félix da Cunha, e ao Colégio São José. O Collegio Elementar Félix da Cunha é o mais citado, seguido do Cassiano do Nascimento. As exposições realizadas pelo Colégio São José foram mencionadas em apenas dois jornais: Diário Popular e Opinião Pública.

Sobre o espaço dos trabalhos manuais na mídia faz-se mister ressaltar que, apesar de sua constante presença nos periódicos, normalmente as matérias apareciam entre a segunda e a quarta página. Foram poucas as oportunidades em que o referido tema ocupou a primeira página, como exemplo dessas, pode-se citar a matéria sobre as comemorações do Centenário, sobre as “Caixas Escolares” e sobre uma exposição de trabalhos manuais do Colégio São José.

Das notícias acima citadas, a primeira, cujo título é “O centenário nos collegios públicos” refere-se às comemorações ao centenário da independência do Brasil realizadas na cidade de Pelotas. Nessa matéria publicada no jornal Diário Popular, do dia 04 de julho de 1922, foi apresentado o cronograma que deveria ser realizado pelas escolas estaduais em todo o Rio Grande do Sul, no dia 07 de setembro daquele ano. Deve-se ter em conta, que as exposições de trabalhos manuais são parte integrante das comemorações, o que demonstra a sua importância na educação da época. No entanto, a sua presença na primeira página somente existiu em função de comemorações maiores e consideradas, no período, mais relevantes.

A segunda notícia é uma das poucas que vincula exposições de manuais às escolas municipais. Além disso, deve-se dizer que o motivo da referida matéria estar localizada na primeira página do jornal Diário Popular do dia 02 de fevereiro de 1929, refere-se à instituição das caixas escolares nas escolas municipais de Pelotas. Os trabalhos manuais ganharam maior destaque nessas escolas a partir do governo de Augusto Simões Lopes, já citado anteriormente, especialmente a partir da criação dos Grupos Escolares Dr. Joaquim Assumpção e D. Antonia. No Relatório Intendencial de 1928, foi publicada uma fotografia de “uma aula de trabalhos manuais”, a primeira fotografia desse tema a ser publicada em um relatório do governo municipal de Pelotas. É possível afirmar que determinadas práticas tiveram um desenvolvimento tardio nas escolas municipais em relação às escolas estaduais, como a disciplina de trabalhos manuais e as instituições de assistência estudantil.

A terceira notícia é a única em que uma exposição de trabalhos manuais fez-se presente na primeira página. No entanto, a matéria intitulada “Collegio São José - Exposição de trabalhos” e publicada no jornal Opinião Pública, de 06 de dezembro de 1930 teve seu lugar garantido, possivelmente, mediante o pagamento por tal espaço no periódico. Alguns elementos mostram-se significativos no embasamento dessa afirmação: a instituição era particular e a matéria era bastante reduzida com relação à notícia publicada sobre a mesma exposição no noticiário do dia 10 de dezembro de 1930, a qual estava na página 4 e ocupou quase duas colunas.

A figura 1, cuja legenda é “os bellos e finos trabalhos de agulhas das alumnas do Collegio São José”, retrata uma série de trabalhos de bordados realizados pelas estudantes do Colégio São José, uma escola feminina. Percebe-se que a fotografia segue

os padrões simétricos estabelecidos desde o período renascentista. Embora em primeiro plano se encontrem os trabalhos produzidos pelas estudantes, dispostos em forma de cascata, ou melhor, em degraus, na parte superior, destacam-se três quadros: duas paisagens e o retrato do “Sagrado Coração de Jesus”. O último está situado entre aqueles, o que deixa transparecer a vinculação religiosa da instituição. A posição central do quadro é um indício da sua centralidade na vida cotidiana da escola. Além disso, deve-se perceber a relevância da presença desse elemento na imagem, pois a referida fotografia foi parte integrante do Álbum do Centenário, de 1922. Esse impresso foi editado por Clodomiro Carriconde e produzido em comemoração ao centenário da independência do Brasil. Logo, um elemento religioso foi introduzido em uma publicação de motivação eminentemente política. Deve-se, ainda, mencionar, as disputas existentes entre a educação laica e a educação católica em Pelotas nas primeiras décadas da Primeira República.



Figura 1 - “Os bellos e finos trabalhos de agulhas das alumnas do Collegio São José”

Fonte: Álbum do Centenário de 1922

Em oposição à manifestação religiosa presente na imagem acima citada, a figura 2, com legenda “Exposição dos trabalhos manuaes do Collegio Felix da Cunha” apresenta vários elementos de cunho nacionalista. Essa fotografia foi publicada na Revista Ilustração Pelotense, em abril de 1921. Em primeiro planos, encontram-se dispostas sobre uma superfície várias almofadas bordadas. O elemento que se destaque, no entanto, não são os trabalhos realizados pelas estudantes, mas uma bandeira do Brasil, na qual se lê “ordem e progresso, cujas pontas foram ornamentadas de forma a assemelhar-se a uma estrela. Além dessa bandeira, outra ocupa a parte superior da fotografia. Em ambos os lados da mesa em que se encontram expostos os trabalhos, uma série de colunatas produzidas provavelmente pelas alunas, sustentam outras bandeiras, as quais demarcam o caminho que leva à bandeira maior, à bandeira da nação, um dos símbolos máximos do civismo e do nacionalismo republicano. Abaixo da bandeira, um vaso de flores, como se fosse um culto à nação e aos seus preceitos laicos.



Figura 2 - Exposição dos trabalhos manuaes do Collegio “Felix da Cunha”
Fonte: Revista Ilustração Pelotense, abril de 1921

As exposições de trabalhos manuais e de pinturas eram elementos integrantes da educação feminina promovida nas primeiras décadas do século XX. Nesse período, as mulheres eram educadas para as atividades relacionadas ao lar. Existia, portanto, uma expectativa para a formação feminina. De acordo com Almeida (2004):

O casamento e a maternidade eram a sua salvação; honesta era a esposa mãe de família; desonrada era a mulher transgressora que desse livre curso à sexualidade ou tivesse comportamentos em desacordo com a moral cristã. Para a missão materna as meninas deveriam ser preparadas desde a tenra idade, fosse nos colégios católicos, nas escolas protestantes, nos estabelecimentos de ensino não confessionais ou nas instituições públicas, (ALMEIDA, 2004:67 e 68).

De acordo com essa autora, mesmo com as conquistas efetivadas durante as primeiras décadas do século XX, como o acesso das mulheres ao ensino superior e a algumas profissões, os ideais oriundos da colônia e do Império mantiveram-se impregnando a mentalidade brasileira e forjando uma figura feminina plasmada nesse perfil. Dessa forma, as responsabilidades femininas nunca deveriam transpor as fronteiras do lar.

Em concordância com as afirmações de Almeida (2004), é possível dizer que a disciplina de trabalhos manuais constituía-se em uma preparação da menina para o lar e para o casamento. Embora algumas vezes os jornais mencionem a palavra “alunos” como os produtores das peças, geralmente utiliza-se a expressão “alumnas”, o que deixa transparecer que pouco foi desenvolvido com relação aos trabalhos manuais para os meninos. Além disso, as escolas que promoviam exposições de trabalhos manuais ou eram mistas ou se dedicavam exclusivamente à educação feminina, como o Colégio São José. Os trabalhos manuais expostos eram, ainda, eminentemente femininos. A utilização do termo “trabalhos manuais” ligado ao gênero masculino foi recorrente apenas depois da criação do Liceu de Artes e Ofícios e, nesse caso, estão relacionadas a outra atribuição: a formação profissional.

Retomando-se a vinculação dos trabalhos manuais à função da escola de formação das meninas para o casamento, deve-se dizer que as peças expostas eram constituídas

por guardanapos, toalhas de mesa, almofadas e outros elementos da casa, trabalhados e bordados. Além disso, as instituições escolares também realizavam exposições de trabalhos de pinturas. Existiam, ainda, peças de corte e costura, como uma camisa feminina e várias outras peças do guarda-roupa feminino apresentadas na figura 3. Pode-se perceber que os trabalhos manuais constituíam uma disciplina ampla que, contudo, visava à formação da futura esposa:

E os bordados e a collecção delles, variada, numerosa, rica, toda denunciando a intrincada manufactura domestica, sempre exuberante, caprichosa, intraduzível nesses artefactos? São admiráveis e dignos de applausos os exemplares de bordados a seda, a linha, pinturas de agulha, etc., etc., que ali se acham expostos em trilhos, almofadões, pastas de escriptorio, porta-relogios e outros objectos. Completam o mostruário dos trabalhos manuaes do “Felix da Cunha” esplendidos quadros de pintura Metallica, devidos á laboriosidade da zelosa professora d. Othylia Lopes, (DIÁRIO POPULAR, 16 de dezembro de 1914).

Nas palavras acima, deixa-se desvelar o caráter doméstico atribuído às atividades femininas. A expressão “manufactura doméstica” representa o tipo de educação a qual as meninas deveriam se dedicar e o futuro que estava reservado para elas. Além disso, a matéria apresenta uma série de atividades que permaneceriam ligadas à figura feminina ao longo do século XX, como os bordados e os trabalhos de costura.

A domesticidade das atividades femininas está relacionada ao ideário apresentado por Perrot (1988), segundo o qual no espaço público, homens e mulheres situavam-se nas duas extremidades da escala de valores. Para a autora, investido de uma função oficial, o homem público desempenha um papel importante e reconhecido, ou seja, encontrava-se integrado com as atividades relacionadas ao poder político. A mulher pública, entretanto, constitui a vergonha, a parte escondida e dissimulada, constitui-se em um vil objeto. Dessa forma, o lugar das mulheres no espaço público sempre foi problemático. Ainda segundo Perrot (1988), para os homens cabia o público e o político, enquanto para as mulheres, o privado e seu coração, a casa.

Nesse sentido, a jovem culta, cujo espaço de atuação deveria estar restrito ao lar, também deveria dedicar-se à pintura¹, uma atividade que demonstraria o seu refinamento. Em concordância com esse ideário, aulas de pintura eram oferecidas por professores particulares, a exemplo disso, a professora Noêmia de Aguiar, cujas exposições foram retratadas e publicadas na Revista Ilustração Pelotense de 1926. O fato de tais imagens terem a sua vinculação na referida publicação demonstra a relevância social do ensino da pintura para as moças da sociedade pelotense.

¹ Existe uma série de atividades relacionadas às jovens cultas, como a pintura, o estudo do idioma francês e a prática do piano.



Figura 3 - Uma exposição de diversos trabalhos das alunas do Colégio Cassiano do Nascimento
Fonte: Revista Ilustração Pelotense, agosto de 1920

Segundo Herzog (2008), o período no qual a Revista foi publicada apresenta algumas características marcantes que conforma uma espécie de “espírito da época”. Esse espírito da época do início do século XX traz os traços de uma estrutura social influenciada pela ideia de modernidade, de progresso e de moralização da sociedade. Tais preceitos estavam impregnados naquele contexto e foram incorporados através da interpretação de pensamentos positivistas. Independente da corrente política, o que se nota através da revista é que seus editores pareciam estar em sintonia com esse espírito, que tinha como propósito incorporar a modernidade e torná-la possível.

No entanto, embora a revista buscasse apresentar referenciais de modernidade, estes normalmente não se encontravam em consonância com o que realmente era vivenciado. Nesse sentido, pode-se utilizar como exemplo as figuras 4 e 5, nas quais se percebe que o tipo de pintura ensinado às alunas encontrava-se no âmbito do academicismo, o que se constituiu em modernidade no século XIX, sendo ultrapassado nas primeiras décadas do século XX por uma série de movimentos culturais que a Europa e os Estados Unidos vivenciavam, como o cubismo, o dadaísmo e o surrealismo.



Figura 4 - “Exposição de Pintura das alunas da senhorinha Noemia de Aguiar”
Fonte: Revista Ilustração Pelotense, N.3, 1926

As imagens permitem perceber que os temas das pinturas versavam sobre natureza morta e retratos. Além dos quadros, percebe-se que as classes de pintura incluíam, também, pintura em tecidos e vasos (figura 5), ressaltando as habilidades domésticas a serem desenvolvidas pelas jovens.



Figura 5 - "Exposição de Pintura das alumnas da senhorinha Noêmia de Aguiar"
Fonte: Revista Ilustração Pelotense, N.3, 1926

A relevância social das referidas exposições, tanto de pinturas como de trabalhos manuais, é corroborada pelo fato de ocorrerem em espaços externos ao ambiente escolar. Os clubes sociais tornavam-se o recinto ideal para a divulgação dos trabalhos realizados nas instituições educativas ou com as professoras particulares, como a "senhorinha" Noêmia de Aguiar: "Em uma das salões (sic) do Club Caixeiral, getilmente cedido, será inaugurada, amanhã, a exposição dos trabalhos manuaes das alumnas do Collegio Elemenar Felix da Cunha [...]", (O LIBERTADOR, 9 de março de 1931).

Não se pode deixar de evidenciar um elemento que não perpassa a imagem, mas a sua legenda. As figuras 4 e 5 referem-se às exposições de pintura das alunas da professora Noêmia de Aguiar, cujo chamamento acima mencionado é "senhorinha" o que indica que tal professora era solteira na época. Essa legenda é mais um demonstrativo da profissionalização feminina e da feminização do magistério nas primeiras décadas do século XX.

Considerações finais

A disciplina de trabalhos manuais presente tanto no currículo das escolas públicas como na das escolas confessionais, e relacionada na cidade de Pelotas quase que exclusivamente à educação feminina, ganhou destaque na mídia pelotense por meio de suas exposições. Como foi acima mencionado, as matérias sobre as exposições de trabalhos manuais realizadas pelas escolas, tanto públicas como privadas, era uma constante nos jornais. No entanto, o espaço que tal tema possuía na imprensa é uma representação do caráter secundária da educação feminina: raramente alguma matéria encontrava-se na primeira página.

A análise das fotografias de exposições de trabalhos manuais e de pintura representam, ainda, o caráter de formação da mulher para o lar ou a formação da jovem culta para a sociedade. Nesse sentido, os trabalhos manuais não se inseriam no currículo escolar como uma oportunidade de profissionalização, embora algumas jovens possam tê-lo utilizado para isso, mas como uma formação que objetivava a preparação da esposa, que atuaria em âmbito doméstico.

Ressalta-se, ainda, que mesmo com o seu caráter de formação doméstica, a disciplina de trabalhos manuais também foi utilizada para a divulgação de ideologias. Como exemplo, pode-se citar a ideologia republicana, representada na presença da bandeira e a ideologia católica, representada pela figura do Sagrado Coração de Jesus e outras imagens religiosas. Deve-se ter em conta, que no período analisado, o governo

republicano e positivista previa a criação de uma escola pública laica, enquanto a Igreja Católica buscava manter o seu espaço na sociedade e na esfera educacional.

Sendo assim, pode-se afirmar que a análise de documentos sobre as disciplinas curriculares, não apenas a disciplina de trabalhos manuais, serve para a compreensão do contexto histórico da Primeira República brasileira e do ideário político do período. Além disso, o currículo escolar é um demonstrativo de como se dava a educação feminina e qual era o papel designado para a mulher na sociedade.

Referências

- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na Educação: Missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SO: Autores Associados, 2004.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** 2. Ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2008.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. 245p.
- _____. A “Nova” História Cultural existe? In: LOPES, Antonio Herculano; VELLOSO, Monica Pimenta; PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e linguagens: texto, imagem, oralidade e representações**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p.29 a 43.
- FREUND, Gisèle. **La fotografia como documento social**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SL, 2008.
- HERZOG, Vivian. Objetos biográficos: Um estudo sobre a fotografia na Revista Ilustração Pelotense. In: MICHELON, Francisca Ferreira; TAVARES, Francine Silveira (orgs.). **Fotografia e Memória: ensaios**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2008, p.89-108.
- LEITE, Mirian Moreira. **Retratos de Família**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

UMA ABORDAGEM HISTÓRICA SOBRE O ENSINO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: 1882-1942

Marcelo Pinheiro Cigales
Universidade Federal de Pelotas
marcelocigales@hotmail.com

Eduardo Arriada
Universidade Federal de Pelotas
earriada@hotmail.com

Resumo

As primeiras propostas de implantação da sociologia no ensino brasileiro, surgiram no final do século XIX, com as iniciativas de Rui Barbosa e Benjamin Constant, apesar desses projetos não terem se concretizado, entraram para a história da disciplina no Brasil. Mais tarde em 1925 com a Reforma João Luiz Rocha-Vaz a disciplina ascende de forma obrigatória nos currículos do ensino secundário e normal, no entanto, em 1942 com as Reformas de Capanema a sociologia é retirada do ensino secundário. Este trabalho tem por objetivo evidenciar o surgimento da sociologia no Brasil, dando ênfase a alguns aspectos que ocorreram no Estado do Rio Grande do Sul, levantando os principais projetos e personagens que contribuíram para a institucionalização da disciplina no país.

Palavras-chave: sociologia, ensino, institucionalização, disciplina.

Introdução

Este artigo tem por objetivo fazer um relato sobre o surgimento da sociologia no Brasil, mais especificamente sobre a sua institucionalização no ensino, no período de 1882 à 1942, dando ênfase a algumas particularidades no Estado do Rio Grande do Sul. A intenção é realizar um levantamento bibliográfico destacando os principais personagens e acontecimentos que influenciaram no seu surgimento e desenvolvimento nesse período. A temporalidade descrita no trabalho buscou abranger um momento inicial da disciplina no Brasil, sendo que o ano de 1882, ficou marcado pelos pareceres de Rui Barbosa que propunham a implantação da disciplina na educação brasileira, e o ano de 1942, tendo por efeito o início das reformas educacionais de Capanema, que retiraram a obrigatoriedade da sociologia no ensino secundário.

O surgimento da sociologia no Brasil, seu ensino em especial, é um tema de pesquisa ainda pouco abordado na produção acadêmica dos programas de pós graduação no país, seja por falta de incentivos, ou pela própria trajetória de idas e vindas no currículo da educação escolar, o que possivelmente acarretou uma descaracterização de sua identidade no decorrer do processo.

Embora alguns autores realizem o movimento de periodização da sociologia como ciência no Brasil, os estudos voltados para o ensino da sociologia na educação ainda são carentes de pesquisa e discussão. Portanto, relatar essa trajetória não é tarefa fácil, pois ainda hoje não há um marco ou consenso sobre seu surgimento ou chegada ao país.

Para Gomes (1994),

A periodização consitui, de modo geral, tarefa das mais árduas e geradoras de controvérsias. [...]. Assim é que, embora a maioria dos autores aceite a existência de três fases - a pré-científica, a da institucionalização e a fase científica propriamente dita -, não existe consenso quanto aos seus marcos cronológicos. Enquanto Florestan Fernandes considera que a fase pré-científica termina em fins do século XIX, autores como Fernando de Azevedo e Octavio Ianni vêem o seu término por volta de 1930, quando a ciência sociológica é introduzida nos currículos escolares brasileiros. (p.1-2),

Cabe ressaltar duas importantes categorias de conceitualização: “sociologia na educação” e “sociologia da educação”. Esta, é a ciência que tem por objetivo estudar os fatos educacionais, nas palavras de Azevedo (s.d) “O estudo dos fatos e das instituições de educação, [...], constitui, pois, o objeto da ‘sociologia educacional’” (p. 25). Enquanto que a sociologia na educação, é o resultado dos estudos empreendidos pela sociologia que são abordados nos conteúdos educacionais transpostos através da sociologia enquanto disciplina escolar. Para Chervel em seu consagrado artigo “História das disciplinas escolares reflexões sobre um campo de investigação”, a definição de disciplina escolar é um importante conceito a ser definido para o historiador, pois por muito tempo foi tema gerador de controvérsias, levando a demasiadas generalizações, a fim de delimitar este conceito nos apropriaremos de sua definição de disciplina como sendo “lo que se enseña, y punto” (1991, p. 60).

Para entendermos como a sociologia foi inserida nas disciplinas escolares, devemos nos debruçar na sua gênese científica, buscando a partir de um olhar geral encontrar os aparatos econômicos, políticos e sociais que propiciaram sua constituição.

A nível mundial não se pode reduzir a um único autor, sua sistematização. De certo modo, esta ciência com maior ou menor legitimidade, encontra-se no pensamento de filósofos em todos os tempos, como aponta Bouthoul (1976). No entanto, a referência fundamental é sem dúvida seu representante mais famoso, Augusto Comte (1798-1857). “Nascido em Montpellier na França, estudou na Escola Politécnica de Paris, foi secretário de Saint-Simon, professor de matemática e escritor. Uma de suas principais obras é o “Curso de Filosofia Positiva”, em seis volumes, publicados a partir de 1830”. (TAMBARA, 2005, p. 166).

Conforme Tambara (1991, p. 97), “a concepção social de Comte apresenta um caráter historicista. A evolução da humanidade apresenta três estágios clássicos - teológico ou fictício, metafísico ou abstrato e positivo ou científico.” Há uma determinação histórica no sentido de atingir-se necessariamente um processo de civilização caracterizado pelo estado positivo.

O positivismo no Brasil, e, em específico no Rio Grande do Sul, no final do século XIX e início do século XX, influenciou algumas reformas de ensino como a elaborada por Benjamim Constant, em 1890, e pelo Ministro Rivadávia Correia, em 1911. (Tambara, 1991, p. 149).

Apesar de Comte ser considerado o precursor da Sociologia moderna, e ter elaborado uma teoria da sociedade, não é ele que vai se deter ao estudo sociológico da

educação ou se dedicar ao ensino desta disciplina. Essa tarefa ficará para seu sucessor e discípulo Émile Durkheim.

Um longo caminho

Foi na Universidade de Bordéus na França no ano de 1887 que Émile Durkheim, então professor daquela instituição, instaurou a cadeira de Sociologia. Conforme Fouconnet (s.d.) em Prefácio ao livro de Durkheim, “Educação e Sociologia”, aponta que “Durkheim dedicou os melhores anos de sua vida tanto à sociologia quanto à pedagogia” (p. 5). Suas ideias irão influenciar pensadores brasileiros como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, entre outros, de destaque na política e educação no Brasil no início do século XX.

Para Bouthoul (1976) não se tem definitivamente um marco do surgimento da sociologia no mundo, pois “em cada sociedade há uma sociologia latente” (p. 8). No entanto, ele considera que “Émile Durkheim é um dos que mais contribuíram para infundir à sociologia as características de uma ciência, distinguindo o seu objeto específico e seus métodos peculiares” (p. 93). Embora, August Comte seja considerado o pai da sociologia não há dúvidas que Durkheim foi o precursor da sociologia na e da educação, justamente porque a inseriu como disciplina escolar e como objeto de estudo da sociologia.

Karl Marx, também considerado assim como Durkheim um “pai fundador” da sociologia, em seus escritos, não se atém especificamente a educação, mas por outro lado deixa um arcabouço teórico profícuo para seu estudo. Assim, autores como Althusser (2001) e Bourdieu (2005), entre outros, na década de 60 do século XX, se dedicam a estudar a escola e a educação como mantenedoras do poder da classe dominante, justamente porque agem como reprodutoras da ideologia desta, de maneira a romper com qualquer empreendimento de revolução por parte dos dominados. Bourdieu, específica detalhadamente como essa ideologia dominante se reproduz nas mais variadas esferas da vida social, econômica e cultural. Através dos conceitos de “campo”, “poder simbólico”, “capital cultural”, etc, apresenta em seu livro “A Reprodução”, escrito em parceria com Jean Claude-Passeron, como esses conceitos estão presentes na educação e como atuam na divisão de classes.

Não podemos deixar de lado as contribuições de Max Weber para a sociologia na educação. Assim como Marx, Weber não se deteve em específico ao estudo da educação, conforme Gonzales (2002),

Weber não dedicou um artigo e nem um capítulo de livro à educação, embora tenha feito referências esparsas ao tema no decurso de sua produção acadêmica. [...] As reflexões de Weber sobre a educação são compreendidas no âmbito de sua Sociologia Política - a partir da descrição dos tipos de dominação que possuem correspondência com os tipos de educação - e de sua Sociologia da Religião - por meio de seu enfoque da mudança social ocasionada pelos diferentes processos de racionalização no decorrer da História, e que interferiram na conduta de vida prática dos indivíduos. (p. 1- 2).

Ainda conforme Gonzales (2002), Weber conseguiu compreender a especificidade dos diferentes sistemas educacionais, contribuindo para incrementar as

abordagens dos sociólogos da educação ao focalizar os diferentes sistemas que desenvolvem a socialização dos indivíduos (p.10-11).

Os clássicos da sociologia como são conhecidos Durkheim, Marx e Weber, foram consagrados como tais, porque suas obras foram as que melhor retrataram as “verdades” de sua época. Longe de falácias e filosofias especulativas, os autores citados se empenharam em realizar observações contundentes e com uma clareza epistemológica e metodológica semi-iguais para a época.

Portanto, se hoje a sociologia alcançou um espaço na educação, foi em grande consequência por causa dos estudos destes autores, que através de suas pesquisas transformaram a maneira de encararmos a realidade social, e, em especial a Durkheim, primeiro a pensa-lá e implementá-la na educação.

No Brasil

Diferentemente da França a sociologia no Brasil vai emergir dos planos e projetos do meio político para o educacional. Em **1882, Rui Barbosa** tentou implantá-la na escola secundária e nas faculdades de Direito, não tendo surtido efeito. (Machado, 1987, p. 117). Cabe lembrar que o sistema educacional brasileiro nessa época carecia de uma estrutura basilar que desse sustentação para a efetiva implantação da disciplina, sendo que a proposta de Rui Barbosa não vingou, e a sociologia adormece em meio a burocracia.

A história da educação no Brasil como um todo é algo particular. A educação neste país desde seus primórdios, teve pouca preocupação de seus governantes. Raras são as vezes que foi levada a sério como uma política que devesse ser verdadeiramente estruturada de forma a criar uma nação forte intelectual e socialmente, além de que, vários fatores contribuíram para esse agravamento: a tardia criação de um aparelho burocrático estatal, a morosa abolição da escravatura, a lenta industrialização, a grande desigualdade social, coronelismo, etc.

No Rio Grande do Sul, a questão geográfica, econômica e social levou o Estado a ter sérios problemas com a educação desde o período colonial. O caudilhismo no período Imperial foi um entrave para os presidentes da província empreenderem uma reforma de ensino. A educação que se almejava era a voltada para os afazeres do campo, como domar, laçar e curar o gado -principal produto econômico da província do Rio Grande do Sul. (GIOLO, 2006).

A falta de professores, de métodos de ensino, de material didático, de uma infraestrutura adequada também são vestígios de que o ensino primário e secundário, para não falar do superior, esteve na inércia. Corsetti e Luchese (2011) apontam para esses problemas no Estado do Rio Grande do Sul ao longo do século XIX. “Havia um reconhecimento da importância da instrução na Província gaúcha, mas na prática pouco se investia para sua implementação” (p. 453).

Dentro deste cenário as propostas de implantação da disciplina não encontram base de apoio para emergir. No entanto, o interesse de que ela se estabeleça na educação brasileira persiste, tanto é que alguns anos após a primeira tentativa de Rui Barbosa, ela novamente entra em cena, agora com Benjamin Constant e sua reforma de ensino.

É **em 1890 que Benjamin Constant**, então Ministro da Guerra, instituiu o ensino de Sociologia e Moral nas Escolas do Exército (Decreto n. 330, de 12 de abril de 1890 apud

Machado, 1987, p. 117). Logo após, no cargo de Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, empreendeu a Reforma que leva seu nome, em toda a instrução pública, incluindo a sociologia em todos os níveis e modalidades de ensino. Entretanto, apesar de seu ensino ser obrigatório no período que vai até 1897, tal reforma não foi efetivada, sendo modificada a partir daquele ano. Nessa nova regulamentação, a sociologia desaparece dos currículos do Ginário e do Ensino Secundário. (Silva, 2010, p. 20; Meucci, 2000, p. 10; Machado, 1987, p. 2).

A partir do exposto é possível perceber que a sociologia surge no Brasil quase que simultaneamente aos escritos de Augusto Comte. Outro fato importante é que Rui Barbosa e Benjamin Constant, pensaram em implantar a sociologia na educação, antes mesmo de Durkheim implantá-la como disciplina escolar na França. Isso demonstra que o Brasil possuía em fins do século XIX, um círculo letrado e a par da produção intelectual européia.

As primeiras propostas de implantar a sociologia na educação não obtiveram êxito, mas possivelmente os Pareceres de Rui Barbosa e a Reforma de Benjamin Constant impuseram a sociologia nas rodas de discussão e lhe conferiram, por mais breve que fosse uma visibilidade. Se por um lado não vingou como disciplina escolar, por outro, ela começa a surgir na escrita de alguns intelectuais brasileiros, em que retratam em seus textos, questões pertinentes a um país jovem e repleto de temas e problemas a serem investigados.

Euclides da Cunha, apesar de ser jornalista, pode ser considerado também um sociólogo pioneiro no Brasil devido a sua ilustre obra, "Os sertões" publicado em 1902. Ao descrever o conflito no sertão da Bahia, que ficou conhecido como a Guerra de Canudos, Euclides retrata em uma linguagem extremamente rebuscada as características do povo sertanejo, do cenário geográfico em que vivem e da luta que empreendem contra as tropas do governo enviadas para disseminar Canudos, cidade construída no interior do sertão tendo por líder Antônio Conselheiro¹.

Outros pensadores são considerados pioneiros da sociologia no Brasil, como Gilberto Freyre, Silvio Romero, Alberto Tôrres, Delgado de Carvalho e Pontes de Miranda, também citados por Fernando de Azevedo como os pioneiros da Sociologia no Brasil, na dedicatória de seu livro, Princípios de Sociologia publicado em 1935.

Durante longo período após as primeiras tentativas de Rui Barbosa e Benjamin Constant, a sociologia retorna em 1925, com a Reforma educacional de João Luis Alves-Rocha Vaz.

Conforme Meucci (2000),

Retorna ao sistema regular de ensino brasileiro apenas em 1925, inserida no currículo da 6ª série ginasial, cursada por aqueles interessados em obter o diploma de "Bacharel em Ciências e Letras". Alguns anos depois, em 1928, nos Estados do Rio de Janeiro e Pernambuco, torna-se disciplina obrigatória nos programas dos cursos de magistério. Em 1931, em todo o Brasil, a sociologia ingressara no quadro geral de matérias para os cursos complementares dedicados ao preparo dos alunos para o ingresso nas faculdades e universidades: fora, pois, nesta época, conhecimento exigido nas provas de admissão para os cursos superiores. (p. 10)

¹ CUNHA, E. Os sertões. São Paulo: Três, 1984.

Esta primeira institucionalização da sociologia no sistema de ensino é um marco para a sistematização do conhecimento sociológico, como aponta Silva (2010, p. 20). Portanto é a partir de 1925, que o ensino da sociologia toma força no Brasil, dando início a produção de manuais de sociologia como descrito por Meucci (2000). Conforme a autora, já havia anterior a esse período uma produção de manuais de sociologia, mas voltados para as Faculdades de Direito, em específico para a área jurídico-criminal. A figura 01, demonstra isso.

FIG 01. Primeiros Manuais de Sociologia no Brasil

Ano	Autor	Manual	Cidade/ Editora	Níveis de ensino para o qual foram elaborados
1900	Paulo Egydio de Oliveira Carvalho	Sociologia Criminal	São Paulo, Eclética.	Faculdades de Direito
1906	Luciano Pereira da Silva	Estudos de sociologia criminal	Recife, Livraria Contemporânea.	Faculdades de Direito
1906	J. Mendes Martins	Sociologia criminal: estudos	Recife, Livraria Contemporânea.	Faculdades de Direito
1926	Pontes de Miranda	Introdução à sociologia geral	Rio de Janeiro, Pimenta de Mello.	Faculdades de Direito
1931	Delgado de Carvalho	Sociologia	Rio de Janeiro Francisco Alves.	Escolas Secundárias
1931	Alceu Amoroso Lima	Preparação à Sociologia	Rio de Janeiro, D. Vital.	Escolas Secundárias Confessionais, faculdades católica, Universidade Católica no Brasil
1933	Achiles Archer Junior	Lições de sociologia	São Paulo, Gráfica Cruzeiro do Sul.	Escolas Secundárias
1933	Rodrigues de Meréje	Sociologia Geral	São Paulo, Editora Paulista.	Escolas Secundárias
1933	Miranda Reis	Ensaio de Síntese sociológica	Rio de Janeiro, Ariel.	Escolas Secundárias
1934	Tito Prates da Fonseca	Sociologia: problemas prévios	São Paulo, Saraiva.	Escolas Secundárias
1934	Delgado de Carvalho	Sociologia experimental	Rio de Janeiro, Sauer.	Escolas Secundárias e Normais
1934	Nelson Omegna	Elementos de sociologia para	Campinas, Livraria João Amêndola.	Escolas Secundárias e Normais

		escolas normais		
1934	Djacyr Menezes	Princípios de Sociologia	Porto Alegre, Globo.	Escolas Secundárias
1935	Rodrigues Meréje	O que é sociologia	São Paulo, Tipografia Rio Branco.	Escolas Secundárias
1935	Francisca Peeters	Noções de sociologia	São Paulo, Melhoramentos.	Escolas Secundárias e normais confessionais

Fonte: Meucci (2000, p. 132)

Em busca dos primeiros autores brasileiros responsáveis pela introdução da sociologia como disciplina escolar, Meucci (2000) aponta para Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, Carneiro Leão, Delgado de Carvalho e Pontes de Miranda, como os grandes responsáveis pela introdução da sociologia no ensino secundário e normal no Brasil, e pela mobilização favorável à fundação dos cursos superiores de ciências sociais na Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal.

Para Meucci (2000), “podemos, certamente, a partir do exame de ‘Introdução à sociologia,’ dizer que Pontes de Miranda reconheceu a cientificidade da sociologia. E o fez de modo radical e pioneiro entre nós” (p. 27).

Em 1942, a Reforma Gustavo Capanema reorganizou o ensino secundário (Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, apud Machado, 1987, p. 120), excluindo a disciplina de sociologia para esse nível de ensino. Dessa forma, é possível realizar um esboço sequencial sobre os principais acontecimentos que influenciaram o processo de institucionalização da sociologia na educação no período proposto:

- 1882 - Proposta Parlamentar de inclusão da disciplina de Sociologia, realizada por Rui Barbosa (não chegou a ser discutida);
- 1890/1897 - Reforma de Benjamim Constant (disciplina legalmente obrigatória, mas a legislação não foi posta em prática).
- 1925 - Reforma João Luís Alves-Rocha Vaz inclui a sociologia nas Escolas Normais e na Escola Secundária.
- 1933 - Criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo.
- 1934 - Fundação da Universidade de São Paulo, que conta com Fernando de Azevedo como o primeiro diretor de sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e catedrático de Sociologia.
- 1935 - Introdução da disciplina Sociologia no curso normal do Instituto Estadual de Educação de Florianópolis, com o apoio de Roger Bastide, Donald Pierson e Fernando de Azevedo.
- 1942 - A Reforma Gustavo Capanema retira a obrigatoriedade da Sociologia dos cursos secundários, com exceção do curso normal.

Fonte: (SILVA, 2010; MEUCCI, 2000)

Percebe-se que a gênese da sociologia como disciplina escolar no Brasil, é marcada por um período cíclico, com muitas lacunas a serem investigadas, como por exemplo, o período em que foi obrigatória nos currículos da Escola Secundária (1925-1942). Nesse sentido Silva (2010) descreve várias possibilidades de pesquisa.

Apesar de constarem alguns trabalhos de dissertação abordando este período entre as Leis Rocha Vaz e Capanema, ainda são incipientes, para sabermos a nível nacional o cenário de surgimento da sociologia na educação secundária e normal.

Algumas contribuições de Fernando de Azevedo

Fernando de Azevedo, considerado por muitos autores como um dos principais reformadores do ensino no Brasil, também contribuiu para a institucionalização do ensino da sociologia nas escolas secundárias e no ensino superior.

Em seu livro “História de minha vida” (1971), Azevedo relata as dificuldades da criação da USP, e em especial da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, onde foi desde a criação, catedrático da cadeira de Sociologia.

Apesar de não constar nos manuais de sociologia descritos por Meucci (2000), figura 01, Fernando de Azevedo escreveu dois consagrados livros, “Princípios de Sociologia” de 1934, e, como resultado do magistério no Instituto de Educação e na Faculdade de Filosofia, “Sociologia Educacional” de 1940 (FILHO, 1994, p. 47), atuou na política e administração do Estado de São Paulo, e propôs reformas de ensino naquele Estado e no Distrito Federal.

Influenciado pelas obras de Émile Durkheim e Karl Marx, Fernando de Azevedo foi um pensador e defensor da sociologia no Brasil. Pode-se afirmar, que a sociologia na educação superior e secundária, a partir de 1930, contou com sua participação na defesa e propagação do seu ensino.

Obra considerada de grande relevância, “A Cultura Brasileira” de 1940, elevou o nível de Fernando de Azevedo, como pensador e sociólogo brasileiro. Além de ter sido orientador de Florestan Fernandes e Antônio Candido, figuras reelevantes na academia e política brasileira, foi o redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que criticava o sistema de ensino, defendendo uma educação de qualidade que o Brasil até então não tinha ainda alcançado.

Paschoal Lemme (1988) em suas Memórias, assinala três momentos importantes na vida do reformador,

1º. - A grande reforma do ensino no antigo Distrito Federal (1927-1930), da qual Fernando de Azevedo foi líder, como diretor da Instrução Pública, reforma essa que, segundo opiniões mais autorizadas, foi o marco inicial do processo de modernização do ensino no Brasil. 2º. - O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), redigido por Fernando de Azevedo, documento único da história da educação brasileira, no qual se traçavam as diretrizes para a educação e o ensino no país, a serem adotadas pela revolução de 1930. Subscrito por um grupo dos mais eminentes e intelectuais, mantém até hoje sua validade. 3º. - A monumental obra A cultura brasileira, redigida inicialmente para servir de introdução ao recenseamento de 1940, tornou-se de consulta obrigatória para quem deseje conhecer a evolução da cultura nacional, em todos seus aspectos. (p. 201-202).

Conforme Saviani (2010, p. 211), Fernando de Azevedo era em grande parte autodidata, fazia cursos avulsos e tinha interesses intelectuais diversificados transitando pela literatura, sociologia, política e economia.

Sem dúvida Fernando de Azevedo contribuiu significativamente na implantação da sociologia no Brasil, deixando mais de 25 obras sobre política, cultura, biografias e sociologia.

Considerações Finais

O período descrito, apresentou alguns acontecimentos importantes que marcaram o estabelecimento da sociologia na educação brasileira. Podemos considerar que o processo de implantação da sociologia na educação brasileira foi caracterizada por um processo longo e moroso.

No entanto, estamos cientes de que uma disciplina nova como é o caso da sociologia, teve seus percalços para se estabelecer no sistema de ensino brasileiro, seja pela falta de parâmetros ou pelas características da educação no país, que pouco facilitaram esse estabelecimento.

Nas palavras de Chervel,

Los procesos de implantación y puesta en funcionamiento de una disciplina se caracterizan por su lentitud, su circunspección, su seguridad. La estabilidad de la disciplina así constituida no es, pues, como se piensa a menudo, un efecto de la rutina, del inmovilismo, de la pesadez o de la inercia inherentes a la institución, sino que es el resultado de un largo proceso de concertación basado en el aprovechamiento común de una considerable experiencia pedagógica". (1991, p. 84)

Além da sociologia estar intrinsecamente ligada ao Direito nos seus primórdios, também obteve notável destaque na produção de manuais voltados aos cursos jurídicos no início do século XX. Portanto, podemos considerar que " [...] la historia de una disciplina escolar no puede hacer caso omiso de la naturaleza de las relaciones que ésta mantenía com las demás disciplinas". (CHERVEL, 1991, p. 101-102).

A ideia de implantar a sociologia na educação brasileira no final do século XIX e início do século XX, ainda hoje suscita questionamentos, alguns autores afirmam que os planos de implantação da sociologia no Brasil estavam ligados diretamente as premissas do Positivismo, no entanto, nos detemos na constituição dos principais personagens e acontecimentos que influenciaram a institucionalização da disciplina no Brasil.

Referências

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal Editora, 2001.

AZEVEDO, Fernando. Princípios de Sociologia: pequena introdução ao estudo de sociologia geral. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1964.

_____. Sociologia Educacional: Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais. 5ª edição. Rio de Janeiro; Melhoramentos, s.d.

_____. História de minha vida. Rio: Livraria José Olympio Editora, 1971.

BOUTHOU, G. História da Sociologia. 4ª edição. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Editora DIFEL, 1976.

BORDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Editora Marco Zero. Rio de Janeiro, 1983.

CHERVEL, André. La historia de las disciplinas escolares reflexiones sobre un campo de investigación. Madri: Revista de Educacion, n. 295, 1991, p. 59-111.

CORSETTI, Berenice; LUCHESE, Terciane. A educação e a Instrução na Província do Rio Grande do Sul [453-485]. In: GONDRA, José Gonçalves; SCHEIDER, Omar. (Org.). Educação e Instrução nas Províncias e na Corte Imperial (Brasil, 1822 -1889). Vitória, 2011.

DURKHEIM, Èmile. Educação e Sociologia. 10ª ed. Trad. De Lourenço Filho. São Paulo. Melhoramentos, 1975.

FILHO, Alberto Venâncio. Fernando de Azevedo: um humanista na educação. Revista da Faculdade de Educação, USP. São Paulo. v, 20. n. 1/2 Jan - dez. Volume Especial, p. 30-51. 1994.

GIOLO, Jaime. A Instrução [449-489]. In: PICOLLO, Helga; PADOIN, Maria Medianeira (Direção). História Geral do Rio Grande do Sul. Império. Volume 2. Passo Fundo: Méritos, 2006.

GOMES, Candido Alberto. A educação em perspectiva sociológica. 3ª edição. São Paulo: Editora Pedagógica e universitária, 1994.

GONZALEZ, Wânia R. C. A educação sobre a luz da teoria sociologia Weberiana. Mini-curso. AMPED, Caxambu, 2002. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/minicursos25.htm>>. Acesso em 10 de maio de 2012.

LEMME, Paschoal. Memórias 3. São Paulo: Cortez, 1988.

NETO, N. Filosofia da Educação. Editora Melhoramento: São Paulo, 1988.

MACHADO, Celso de Souza (1987). O Ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. In: Revista da Faculdade de Educação. Vol. 13, n.º 1, p.115-142. 1987.

MEUCCI, Simone. A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Campinas-SP: IFCH-UNICAMP, 2000

TAMBARA, Elomar. Educação e Positivismo no Brasil [166-178]. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.) Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol II: século XIX. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

_____. A educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo. 1991. Universidade do Rio Grande do Sul. (tese de doutorado). Porto Alegre, novembro de 1991.

SAVIANI, Dermeval. Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947). In: História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, Ieizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: Coleção Explorando o Ensino. Volume. 15 Coordenação Amaury César Moraes Brasília: Ministério da Educação: Brasília, 2010.

VALORIZAÇÃO PARENTAL E CONCENTRAÇÃO DE INVESTIMENTOS: TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE TRÂNSFUGAS EGRESSAS DO ENSINO SECUNDÁRIO DE UM COLÉGIO PÚBLICO DE FLORIANÓPOLIS (DÉC. 1950)

Letícia Vieira
Universidade do Estado de Santa Catarina
leeevieira@hotmail.com

Norberto Dallabrida
Universidade do Estado de Santa Catarina
norbertodallabrida@hotmail.com

Resumo

O presente texto visa compreender as trajetórias sociais de duas trânsfugas egressas do Ensino Secundário do Colégio Estadual Dias Velho (Florianópolis - SC) na década de 1950: mulheres que romperam as barreiras sociais a partir do delinear de percursos escolares de êxito. Estas trajetórias serão analisadas a partir dos conceitos cunhados pelo sociólogo Pierre Bourdieu - em especial os conceitos de *habitus* e a visão polimorfa do capital. Tem-se por intuito perceber, a partir desta análise, as posições ocupadas por estas trânsfugas nos campos de que fizeram parte ao longo de suas trajetórias sociais e as estratégias criadas no interior de suas famílias para que pudessem alcançar “sucesso escolar”.

Palavras-chave: trajetória social, trânsfugas, ensino secundário.

INTRODUÇÃO

Fundado em Florianópolis (SC) no ano de 1947, o Colégio Estadual Dias Velho (CEDV) foi a primeira instituição a oferecer Ensino Secundário público, gratuito e laico na capital catarinense. Até esta data, o *subcampo* deste nível de ensino em Florianópolis era composto por duas instituições de caráter elitista e confessional: o Colégio Coração de Jesus, que atendia as filhas moças das classes abastadas da capital; e o Colégio Catarinense, freqüentado pelos jovens moços pertencentes à elite florianopolitana. Neste contexto, a oferta dos dois ciclos previstos pela Reforma Capanema para o Curso Colegial - o curso Clássico, que focava nas humanidades clássicas e modernas e o Curso Científico, que focava nas ciências exatas e tecnológicas (DALLABRIDA, 2011, p. 146) - em uma instituição gratuita e que funcionava no período noturno, configurava-se como uma proposta atraente e viável para os jovens que não tinham condições financeiras para arcar com as mensalidades dos colégios confessionais católicos que ofereciam este nível de ensino e para àqueles que tinham necessidade de trabalhar no contra-turno escolar. Ressalta-se, ainda, que o CEDV era considerado uma instituição inovadora por ser co-educativa, colocar em prática um ensino menos regulador - sobretudo quando comparado ao efetivado nos colégios católicos da cidade - e por contar com um corpo docente qualificado, composto por professores fortemente selecionados a partir de concursos

públicos e cuja “diversidade ideológica, religiosa e cultural” (DALLABRIDA, 2011, p. 152) era evidente.

Além da ampliação de oferta do Ensino Secundário em Florianópolis devido à inauguração do ciclo colegial no CEDV em 1947, a fundação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no ano de 1960 deu início à expansão do *campo universitário* na Capital Catarinense. Neste período, estavam em curso, também, mudanças que acarretaram na atribuição de novos ares para a função social da mulher. Estas novas concepções alavancadas pelo ideal pós Segunda Guerra Mundial que abandonava alguns preceitos de submissão feminina, passaram a permitir à mulher a conquista de novos espaços, atribuindo à sua figura funções que transcendiam o papel de “boa mãe e esposa” (MARTINI, 2011, p. 62). A soma destes três fatores - inauguração do CEDV, fundação da UFSC e mudança dos arquétipos femininos - concorreram para uma maior inserção feminina no Ensino Secundário e nos cursos universitários oferecidos na capital catarinense.

É neste espaço-tempo que se inserem as trajetórias sociais de Alzira Scholz Faísca e Laura Machado Hubener, mulheres provenientes de famílias de classe empobrecida ou classe média que transcenderam os limites impostos por suas origens sociais e traçaram trajetórias profissionais e sociais de êxito, passando a fazer parte de classes sociais privilegiadas. Esta análise tem como intuito contemplar as trajetórias destas *trânsfugas* que fizeram parte de uma amostra de 24 alunas egressas do Ensino Secundário do Colégio Estadual Dias Velho na década de 1950, tomando por base os estudos de Pierre Bourdieu e a análise micro-sociológica de Bernard Lahire. Menciona-se, ainda, que a escolha por estudar as *trajetórias sociais* destas mulheres deu-se a partir da constatação de que, ainda que o Colégio Estadual Dias Velho fosse uma instituição de ensino pública e gratuita, seu público era constituído, sobretudo, por moças de classes médias e altas. Esta situação devia-se, principalmente, ao fato de que não era comum, na época, mulheres de classes pouco favorecidas concluírem o Ensino Secundário, conforme é evidenciado pela trajetória destas egressas. Busca-se perceber, neste sentido, as estratégias traçadas por estas ex-alunas e seus familiares para driblar o déficit ocasionado pela ausência ou baixo nível *capitais herdados* e conquistar o acesso ao Ensino Secundário.

Estas trajetórias sociais serão estudadas a partir da análise das respostas obtidas através da aplicação de um extenso questionário com questões abertas e objetivas e da realização de uma entrevista semi-estruturada com cada uma das egressas, cujo objetivo consistiu em obter, a partir de questões que contemplavam os três indicadores de análise - origem social, percurso escolar e carreira profissional - informações acerca dos percursos traçados por estas ex-alunas e seus familiares. A relevância de fontes que permitam uma micro-análise deve-se ao fato de que, segundo Martini (2011, p. 99), “a análise de contextos mais particulares revelam redes de interdependência (familiares, escolares, políticas, religiosas, entre outras) que explicam fatos sociais, como por exemplo, a **mobilidade social** [...]” **[grifos meus]** em casos como o destas egressas.

A *trajetória social* é aqui admitida como “relações que se dão entre agentes e forças presentes no **campo**” (MONTAGNER, 2007, p. 254), sendo este um “microcosmo social” no qual, segundo Bourdieu (2003, p. 206) são colocados em jogo os capitais acumulados, sendo este, portanto, um lugar “de relações objectivas entre indivíduos ou instituições em

competição em torno de uma parada em jogo idêntica” - competição que se dá a partir da movimentação dos capitais. Segundo Dallabrida (2011, p. 146), “os campos são marcados, necessariamente, por disputas pelo controle e legitimação dos bens produzidos e classificados, de forma que no seu interior há **relações de força** entre ‘posições dominantes’ e ‘posições inferiores’” [grifos nossos]. Nesta direção, busca-se, no presente estudo, analisar as trajetórias sociais a partir dos indicadores origem social, percurso escolar e carreira profissional, de forma que os espaços ocupados por estas agentes no **campo** em cada um destes fragmentos temporais serão estudados também em uma perspectiva bourdieusiana, sendo analisados à luz dos conceitos de *capital cultural*, *capital social*, *capital simbólico* e *habitus*.

O *capital cultural*, para Pierre Bourdieu, consiste na transmissão feita principalmente por vias familiares, mais de forma indireta do que direta, por meio da qual os herdeiros adquirem “um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 1998, p. 42). O autor define, em sua análise, três diferentes estados para o capital cultural, de maneira que este pode ser internalizado no *estado incorporado*, por meio de crenças, valores, hábitos e condutas; no *estado objetivado*, via apropriação de bens culturais como livros e obras de arte; ou, ainda, no *estado institucionalizado* ou *capital escolar* através da posse de títulos e certificados escolares. (BOURDIEU, 1999, p. 9-10).

O *capital simbólico*, por sua vez, é definido pelo autor como responsável por dar visibilidade aos sujeitos que dele dispõem - bem como a títulos, certificados ou instituições - conferindo prestígio ao indivíduo dentro de dado grupo social e atuando, conseqüentemente, como mecanismo de distinção nos *campos*. Além da acumulação de *capital cultural* e *simbólico*, prima-se também para que indivíduos pertencentes às elites constituam uma rede de relações sociais durável e útil à manutenção e ampliação dos capitais, ainda que, para isso, exija-se do sujeito um “trabalho de instauração e manutenção” (DALLABRIDA, 2008, p. 146). Por fim, dá-se ênfase à definição de *habitus* - a qual podemos aproximar com a noção de *capital cultural incorporado* - descrito por Bourdieu como “um sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam predispostas a funcionar como *estruturas estruturantes*, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” [grifos meus] (BOURDIEU *apud* NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 27).

Por fim, destaca-se que na perspectiva do referido autor, o sucesso escolar - e, conseqüentemente, o sucesso profissional e social - depende da disposição dos capitais cultural, simbólico, social e econômico, de maneira que os sujeitos pertencentes a classes sociais desfavorecidas entrariam em desvantagem na corrida pelo sucesso escolar, sobretudo quando comparados aos sujeitos portadores de um *capital herdado*. Contrário a este “determinismo bourdieusiano”, Bernard Lahire desenvolveu estudos de cunho micro-sociológico, a partir dos quais constatou ser possível a alunos provenientes de camadas sociais desfavorecidas atingir êxito escolar e profissional na mesma medida - ou até de maneira mais eficaz - que os sujeitos portadores de uma *herança cultural* favorável, desde que sejam mantidas relações sociais ou familiares que favoreçam o desenvolvimento de características valorizadas socialmente e pelas instituições escolares. Segundo Bernard Lahire, ainda que as condições econômicas e culturais sejam, indubitavelmente, fatores

que exercem influência sob a relação do sujeito com o saber, a presença dos capitais só faz sentido e surte efeitos quando encontram-se formas de apropriação dos mesmos, meios para tornar possível sua transmissão - o que a análise das trajetórias destas egressas nos permitirá, em medida, atestar.

1. UMA ASSÍDUA LEITORA: TRAJETÓRIA SOCIAL DE ALZIRA SCHOLZ FAÍSCA

A entrevista realizada para esta pesquisa ocorreu na residência da egressa, localizada em uma área relativamente privilegiada da cidade de Florianópolis, onde residem, sobretudo, famílias de classes médias e classes médias altas. A casa de porte médio, cuidadosamente organizada e decorada com fotos da família e objetos relacionados à religião Católica deixava transparecer, em seus detalhes, muito sobre a trajetória de vida desta egressa. Na mesa central da sala de estar encontrava-se uma bíblia aberta e nos demais móveis estavam também dispostas algumas imagens de santos e anjos. Em um destes móveis havia um quadro de formatura do marido de Alzira, já falecido. Junto a este quadro, troféu que atestava o sucesso escolar do marido, estavam também posicionadas algumas fotografias da família. Cada detalhe da residência reflete a trajetória desta trãnsfuga, cuja história é hoje marcada principalmente por sua dedicação à família.

Alzira Scholz Faísca nasceu em 1932 na cidade de Canoinhas (Santa Catarina) e permaneceu nesta pequena cidade até 1940, ano em que migrou para Florianópolis. Durante o período em que viveu em sua cidade natal, esta egressa teve sua infância marcada por dois *rompimentos biográficos* marcantes: a morte de sua mãe, no ano de 1937, quando tinha apenas cinco anos de idade, e a infecção de seu pai pelo Mal de Hansen, fato este que fez com os dois fossem obrigados a abandonar a chácara em que viviam em Canoinhas para tornarem-se internos de estabelecimentos destinados ao tratamento de hansenianos e de observação dos filhos de infectados. Fato ocorrido ainda no início de sua infância, este internamento compulsório tornou-se um divisor de águas na *trajetória social* desta ex-aluna, pois ainda que não fosse portadora da doença do pai, o desconhecimento médico acerca da maneira como ocorria o contágio fez com que acabasse por ser também retirada do contexto familiar e internada em um educandário destinado a filhos de pais hansenianos, onde a levavam a centros médicos para realizar exames periódicos. Após o internamento do pai de Alzira, a situação financeira da família agravou-se, uma vez que ambos passaram a ser sustentados pelo Estado, não tendo casa, bens ou quaisquer valores que pudessem destinar à sua subsistência.

Filha única e alvo de grande apreço por parte de seu pai - um homem considerado muitíssimo inteligente e que havia concluído o ensino primário em uma escola confessional privada e bem conceituada na cidade de Canoinhas - Alzira foi iniciada nas letras muito cedo. Segundo ela, seu pai era uma referência na cidade, onde era constantemente consultado pelos lavradores de terras para que realizasse cálculos referentes aos hectares, plantação e colheitas. Preocupado com a escolarização da filha, o pai a presenteia em seu aniversário de seis anos com a cartilha com a qual ele aprendeu a ler e passa a ensinar à Alzira às lições de primeiras letras e números, de forma que, ao entrar no ensino primário do grupo escolar do Educandário Santa Catarina, ela já sabia ler e contar com destreza e diferenciava-se das demais colegas.

ele [o pai], apesar de a gente está lá naquele interior, ele fazia questão, assinava revistas, que chegavam muito atrasadas, jornal também chegava atrasado, mas chegava. O almanaque então era sagrado! Naquela época sempre se recebia também. E tudo isso ele lia e eu também lia. Ele foi me ensinando muito. E a leitura eu tirava sempre bem porque tive esse princípio. Desde os seis anos eu estava acostumada. Mesmo quando eu era pequena ele fazia as leituras, fazia leituras da bíblia, fazia leituras instrutivas... Eu me lembro que o primeiro livro, então eu lia de fio a pavio o livro que ele me deu, que foi a cartilha dele [...] o hábito eu herdei acho que do papai. (FAÍSCA, 2011, p. 04)

Ao analisar a origem social e o início do percurso escolar desta egressa fica claro que o constante incentivo à leitura, inicialmente feito pelo pai e depois retomado por àquelas que passaram a ser responsáveis por sua educação e escolarização, foi interiorizado e permitiu a ela que agregasse ao seu *habitus* de classe popular uma *disposição* reservada principalmente às moças de elite, o que figurou como um aspecto favorável aos seus estudos: o domínio da cultura escrita. A incorporação desta *disposição* de gosto pela leitura e pelos estudos foi o primeiro fator favorável ao sucesso escolar para esta egressa, vindo a figurar como característica de destaque em seu percurso na escola e sendo o motivo pelo qual foi incentivada pela irmã diretora do Educandário a prosseguir nos estudos e ingressar no ginásio, distinguindo-se das demais alunas, que não seguiram o mesmo caminho.

Alzira não fazia parte de uma família com elevado *capital econômico*, tão pouco havia sido criada em uma família de grande prestígio (*capital simbólico*) ou munida de amplas redes de relações sociais das quais poderia beneficiar-se (*capital social*), mas contou com os esforços do pai para transmitir por vias familiares, e fazer multiplicar com auxílio da escola, sua única herança: um modesto volume de *capital cultural*. Não é possível, contudo, analisar a trajetória social desta ex-aluna tomando como base apenas o *capital cultural* da família e seu percurso escolar exitoso. Neste sentido, faz-se necessário mencionar que, no primeiro momento da trajetória social da egressa, que compreende o percurso escolar e se passa, portanto, no *campo* das instituições de ensino, o capital cultural tem um maior valor simbólico agregado. Contudo, tendo concluído o curso ginásial no CEDV e tendo em vista sua necessidade de começar a trabalhar para a própria subsistência, fez-se necessário, além do *capital cultural*, a movimentação de outros capitais que Alzira não possuía. Passou a ser decisiva, neste sentido, a atuação de *mediadores sociais* que a auxiliassem e permitissem que fosse em frente.

A trajetória social desta egressa contou com a presença de duas importantes *mediadoras sociais*, mulheres que, percebendo a desenvoltura e capacidade que possuía, colocaram seus capitais em movimento nos *campos* para propiciar seu progresso escolar e, posteriormente, profissional. A primeira destas mediadoras, Irmã diretora Joaquina Feuser, fazendo uso do *capital informacional* que detinha, incentivou a egressa a dedicar-se aos estudos e tentar o ingresso no Colégio Estadual Dias Velho. Incentivando-a também para além do campo escolar, a Irmã ensinava-a ofícios que considerava importantes e, colocando em movimento o *capital social* de que dispunha, indicou-a ao seu primeiro emprego como secretária da esposa do então governador Irineu Bornhausen. A segunda mediadora social apontada pela egressa foi Marieta Bornhausen, primeira dama do Estado de Santa Catarina, por quem a egressa foi chamada para

trabalhar na Legião Brasileira de Assistência (LBA) e, após alguns anos de atuação, foi também incentivada a fugir da instabilidade dos cargos comissionados e políticos e buscar ingresso no funcionalismo público, o que a levou a prestar concurso no ano de 1955 e ingressar no Serviço Público Estadual.

No dia 25 de março de 1955 ocorre a solenidade oficial da instalação da Faculdade Catarinense de Filosofia e, logo, têm início as aulas do curso de Letras Clássicas. Ao buscar lembrar este período, Alzira afirma que já nos primeiros dias de aula as dificuldades começaram a fazer-se presentes. Os obstáculos enfrentados pela egressa - dificuldades de locomoção e horário, que se agravaram principalmente após o casamento - fazem com que a trajetória universitária de Alzira seja logo finalizada. Ainda que contasse com disposições que facilitavam o domínio da cultura escrita, o que, sem dúvidas, facilitaria sua trajetória universitária no Curso de Letras Clássicas, Alzira é forçada a abrir mão dos estudos e passa a se dedicar ao emprego e, de forma especial, à família. O discurso desta egressa acerca de sua trajetória social torna possível percebermos os limites de expansão deste “espaço dos possíveis” (BOURDIEU, 2004, p. 307 apud MARTINI, 2011, p. 112). Alzira tinha poucas possibilidades de prosperar nos *campos escolar e profissional*, mas contou com certo grau de *capital cultural*, herdado via socialização paterna, e com o auxílio de mediadoras sociais que a influenciaram e auxiliaram na busca por novas e melhores posições nestes *campos*. Contudo, ainda que tivesse conquistado os espaços e disposições necessárias para que pudesse quebrar a lógica social em que se encontrava por condição sócio-familiar, há um momento em que o progresso desta trãnsfuga é estancado.

Torna-se evidente, neste sentido, as limitações advindas do pouco volume ou ausência de capitais herdados, uma vez que, ainda que Alzira tenha desenvolvido através de suas *relações de interdependência* no meio familiar, e, posteriormente, no internato, algumas das disposições necessárias para o ingresso universitário e o sucesso profissional, seu *habitus* de fiel católica e as condições relacionadas às questões de gênero à época fazem com que a egressa desista e abra mão de sua vida acadêmica em favor do progresso do marido. Ela retorna então suas aspirações para àquelas possibilidades que se encontram dentro de suas condições, “tornando-se inconscientemente cúmplice dos processos que tendem a realizar o provável” (BOURDIEU, 1999, p. 91).

2. “AUTO-MOTIVAÇÃO” E CONCENTRAÇÃO DE INVESTIMENTOS: TRAJETÓRIA SOCIAL DE LAURA MACHADO HUBENER

A entrevista realizada com a egressa Laura Machado Hubener, formada no Curso Clássico do Colégio Estadual Dias Velho no ano de 1957, ocorreu também em sua residência, um amplo apartamento localizado em um dos bairros mais nobres da cidade de Florianópolis, onde agrupa-se uma parcela estritamente selecionada da população da cidade. A sala onde ocorreu a conversa era ampla, arejada, iluminada e contava com belos móveis, cuidadosamente dispostos. A atmosfera evidenciava a forte formalidade do encontro, fruto do *habitus* professoral da entrevistada, evidenciado a partir de uma *hexis corporal* diferenciada: a egressa expressava-se muitíssimo bem e demonstrava uma natural elegância nos gestos.

Nascida na cidade de Florianópolis (SC) no ano de 1939, Laura residiu desde a infância em Blumenau (SC), onde seu pai, funcionário público do Banco do Brasil, atuava como bancário - o que proporcionava à Laura o que Bernard Lahire denominou "*economia doméstica estável*" (LAHIRE, 2004, p. 24). Filha única em uma família de classe média, Laura sempre foi alvo de todos os investimentos dos pais, que não mediam esforços para que a mesma pudesse ter uma vida confortável e livre de privações. Buscando investir na vida escolar da única filha, o pai, que era espírita, ao percebê-la entrando em idade escolar, busca colocá-la em uma escola privada confessional da cidade de Blumenau, mas tem sua tentativa de matrícula rejeitada devido ao fato de a família não seguir a doutrina católica - o que não foi visto com bons olhos pelas irmãs que conduziam o colégio. Impedida de frequentar o colégio privado da região, Laura foi então matriculada no Grupo Escolar Luiz Delfino, onde concluiu o curso primário.

Desde os primeiros anos de socialização Laura foi incentivada a dedicar-se aos estudos e desenvolveu disposições e práticas favoráveis ao sucesso escolar. Seus pais, detentores de certo nível de *capital escolar* - ambos haviam concluído o curso complementar, o que, para a época, era bastante válido - contando com a ajuda de uma tia que era professora e residia junto à família, alfabetizaram-na antes do ingresso no Curso Primário, ensinaram-na francês e incentivavam-na à leitura, presenteando-a com gibis e livros, com o intuito de despertar na menina a curiosidade e o desejo pelos livros. No discurso da ex-aluna, fica evidente, sobretudo, a importância do incentivo do pai para a construção de uma *disposição* de gosto pela leitura:

Eu tirava sempre notas boas e meu pai sempre me estimulou à leitura, principalmente quando era pequena. Tinha gibis, gibizinhos, e os gibis tinham continuação na outra semana... O gibi era semanal e vinha então, continuava na semana seguinte. E eu ficava ansiosa que ele trouxesse a nova edição para eu ler a continuação das histórias de gibis (HUBENER, 2012, p. 01).

Bernard Lahire (2004) dá ênfase à importância da intervenção e do investimento familiar para que o ambiente doméstico crie uma atmosfera favorável à construção de disposições que concorram ao sucesso escolar. No caso de Laura Machado Hubener, além de um constante incentivo à prática de leitura, que proporcionou grande familiaridade com a cultura escrita, a egressa recebeu dos pais e familiares que residiam junto a ela bons sentimentos a respeito da escola e do saber, uma vez que, a partir do momento em que o aprendizado e as práticas de leitura e de estudos configuravam-se como momentos de socialização familiar e ocasiões em que recebia o afeto dos pais e da tia, ensinava-se a ela que aprender era algo positivo: diminuía-se, assim, as possíveis tensões da criança frente à escola (LAHIRE, 2004, p. 20).

Após a conclusão do Curso Primário, Laura ingressou no Curso Ginásial do Colégio Pedro II, estabelecimento de ensino público reconhecido na região de Blumenau. Segundo a ex-aluna, a aprovação no exame de admissão, artefato de seleção cuja aprovação na época, era imprescindível para o acesso ao Ensino Secundário, foi marcado por muitas tensões, exigindo grande dispêndio de tempo e esforços. O ingresso de Laura no Colégio Estadual Dias Velho ocorre no ano de 1951, quando, devido à transferência de seu pai para Florianópolis, a família obriga-se a mudar para a Capital. Segundo a egressa, a escolha pelo estabelecimento público da Capital deu-se, sobretudo, pelo fato

de já terem passado pela experiência de ter a matrícula rejeitada em uma escola confessional privada, de forma que os pais não cogitaram transferi-la para o Colégio Coração de Jesus, optando então pelo ensino laico. A egressa ressaltou, ainda, que a qualidade do ensino ministrado no Colégio Estadual Dias Velho era equivalente ao do Colégio Pedro II - ambos eram colégios renomados e detinham certo *capital simbólico* no *subcampo* do Ensino Secundário de suas respectivas cidades - de forma que a transferência se deu sem maiores dificuldades ou prejuízos.

Laura desde jovem nutria o sonho de prestar vestibular para o curso de matemática. Tolhida, contudo, pela escassez de ofertas de cursos superiores na capital catarinense até a década de 1960 e ciente de que, por questões ligadas ao gênero, não poderia sair de Florianópolis para freqüentar a universidade em outro local, abdicou de ingressar no Curso Científico, que a direcionaria para as ciências exatas, e optou pelo Curso Clássico, tendo em vista o ingresso no curso de história na Faculdade de Filosofia - alternativa esta que figurava como uma opção menos atrativa e distante de suas expectativas, mas que se aproximava mais de suas reais possibilidades.

Limitando-se ao “*espaço dos possíveis*” (BOURDIEU, 2004, p. 307 apud MARTINI, 2011, p. 112) que se configurava por sua condição de mulher, Laura ingressou no curso de história da Faculdade de Filosofia no ano de 1957. Iniciou-se, então, sua trajetória como docente: antes mesmo de concluir o curso de história, no ano de 1960 a egressa passou a dar aulas no Colégio Estadual Dias Velho, dividindo espaço no *campo profissional* com aqueles que haviam sido seus professores poucos anos antes. Poucos anos após, em 1961, Laura conclui o curso universitário e em 1972 presta concurso para ingressar como docente na recém fundada Universidade do Estado de Santa Catarina, vindo a ser aprovada e passando a fazer parte, então, da “elite intelectual” florianopolitana.

A atual situação econômica privilegiada desta trãnsfuga de classe não deve-se, contudo, apenas ao seu triunfo profissional como docente. A carreira de sucesso angariada pela egressa, ainda que pudesse oferecer certo status econômico e social, por tratar-se de uma ocupação como professora de nível superior em uma universidade pública e renomada, tornou-se mais rentável a partir de uma aliança matrimonial favorável à manutenção e multiplicação dos capitais que até então dispunha: seu esposo era auditor fiscal da Receita Federal, carreira de grande prestígio e cuja remuneração proporcionava, já naquela época, um relevante nível de capital econômico. As escolhas do casal, da mesma forma, concorreram também para uma maior acumulação de capitais, conforme evidenciado no discurso da egressa:

Financeiramente eu melhorei, lógico. Porque eu me casei, meu marido era auditor fiscal da Receita, tinha um alto salário... Então tudo isso não é só da minha parte, mas da dele também. Eu tive só uma filha, então tudo isso levou a um nível econômico e social melhor (HUBENER, 2012, p. 07)

A *disposição de desejo pelos estudos*, construída na infância a partir da socialização familiar e fortalecida pela passagem por estabelecimentos de ensino de qualidade, fez-se presente durante toda a trajetória de Laura, de forma que, enquanto professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UFSC), a egressa prosseguiu aperfeiçoando-se, concluindo curso de pós-graduação e mestrado. Pode-se afirmar, neste sentido, que o

sentimento que a motivava a estudar - que por diversas vezes durante a entrevista é denominado pela egressa de “*auto-motivação*” - nada mais é do que expressão de um *habitus* ou uma *disposição* que, enquanto “produto incorporado de uma socialização” (LAHIRE, 2004, p. 28), surtiu seus efeitos durante toda a trajetória da egressa, mesmo nos momentos em que deixou de existir intervenção direta dos pais. Em outras palavras, os “sistemas de preferências” (BOURDIEU E CHARTIER, 2010, p. 59) adquiridos a partir da socialização familiar, passaram a orientar diretamente “seus comportamentos, suas condutas, suas escolhas e seus gostos” (BOURDIEU E CHARTIER, 2010, P. 57), principalmente no que dizia respeito à escolarização, conduzindo-a ao sucesso escolar e profissional.

Laura Machado Hubener pertencia a uma família com volume mediano de capitais *cultural* e *econômico* e pouco volume de *capital social*. Fez-se valer, contudo, a estratégia familiar de concentrar seus investimentos em uma única filha, que deteve todos os privilégios de uma configuração familiar onde se têm um único herdeiro. Ainda que quando jovem não pertencesse a uma elite econômica ou intelectual, Laura pôde dedicar-se exclusivamente aos estudos até a conclusão do Ensino Secundário no Colégio Estadual Dias Velho, pois contava com o apoio financeiro da família, o que não era uma realidade comum a todas as jovens que cursavam o Ensino Secundário naquela instituição no período pesquisado. Deve-se destacar, contudo, que ainda que contasse com alguns privilégios próprios de sua configuração familiar, Laura sofreu também com limitações advindas de sua condição de mulher: não pôde cursar a faculdade que desejava por estar limitada aos cursos oferecidos na Capital - ainda que tenha vindo, mais tarde, a encarar tal falta de opção com certo otimismo, considerando-se profissionalmente realizada. Por outro lado, para além das limitações próprias da situação das mulheres à época, pôde-se perceber a importância de uma aliança matrimonial favorável à manutenção e multiplicação de capitais, uma vez que muito do alcançado pela egressa, no que diz respeito a questões econômicas e sociais, deveu-se a estabilidade proporcionada pela junção dos benefícios de sua atuação profissional ao alto salário e status do marido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da *trajetória social* destas trãsfugas torna possível a compreensão dos efeitos e da importância de um ambiente de socialização familiar que concorra ao desenvolvimento de um *habitus* de desejo pelos estudos e à construção de *disposições* favoráveis ao sucesso escolar. Durante o período de escolarização, o êxito destas egressas esteve intimamente ligado à motivação e à concentração dos investimentos familiares: por serem filhas únicas, estas mulheres foram alvos de todas as estratégias e dedicação dos pais e familiares, o que fez com que se percebessem investidas de grande importância e se dedicassem com afinco às obrigações escolares, mesmo quando deixou de haver vigilância por parte de seus cuidadores.

A prática de leitura foi também uma constante em ambas as trajetórias. O hábito cultivado no ambiente doméstico desempenhou um importante papel na construção da imagem formulada pelas egressas acerca da importância da escola e ofereceu condições para que alcançassem êxito nos *campos* em que se inseriram ao longo de seus percursos escolares e carreiras profissionais. Assim como as meninas provenientes de classes

sociais abastadas, Alzira e Laura iniciaram na “corrida pelo sucesso escolar” com vantagens que se refletiram por todo o percurso por elas traçados: ambas entraram nos primeiros anos de escolarização dominando com desenvoltura a leitura e a escrita e liam com muita frequência, além de estarem revestidas de um sentimento de valorização do saber escolar que as projetava para o sucesso. Destaca-se, também, que ainda que estas egressas não fizessem parte de famílias com volumes elevados de *capitais*, em ambos os casos encontrou-se condições - a partir do superinvestimento afetivo que à elas era direcionado - para que se apropriassem da herança familiar e superassem a condição social e cultural dos pais.

O estudo do caso destas trãsufugas permitiu-nos auferir também os limites da condição social feminina na década de 1950 e a influência das alianças matrimoniais no delinear da trajetória social de mulheres detentoras de volumes pouco consideráveis de capital econômico, cultural, simbólico e social. Em ambos os casos a condição social e econômica alcançada pelas egressas devia-se também - e principalmente - ao fato de terem casado com homens que angariaram êxito em suas carreiras. No caso de uma das egressas, contudo, o casamento figurou também como o mote para que finalizasse o sonho de concluir um curso universitário, o que denuncia um caso onde, ainda que houvesse todas as condições e disposições necessárias à transgressão, opta-se pelas escolhas mais palpáveis e condizentes com as condições sócio-familiares. É necessário mencionar, por fim, o fato de que as características comuns na configuração familiar destas egressas permearam também outros quesitos: ambas optaram por reproduzir o ambiente familiar em que foram socializadas e concentraram seus investimentos e capitais em uma única filha herdeira, que, a exemplo de suas mães, transcenderam o nível de *capital cultural* de quem as gerou.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de Educação**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- _____. Alta Costura e Alta Cultura. IN: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século - Edições, Sociedade Unipessoal, Ltda, 2003. p. 205-215.
- BOURDIEU, Pierre. CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- DALLABRIDA, Norberto. **Usos da Cultura Escolar Prescrita**. Versão ampliada do texto “Cultura escolar no ensino secundário: diferenças e cotejos”. Florianópolis (SC), 2009. p. 01-25.
- _____. **O público e o privado no Ensino Secundário em Santa Catarina (1945-1961)**. In: Revista de Educação Pública, nº. 42, v. 20, jan/abr 2011. P. 145-157.
- FAÍSCA, Alzira Scholz. **Questionário**. Pesquisa “Trajetórias de Egressas do Ensino Secundário em Florianópolis (dec. 1950)”, 2009.
- FAÍSCA, Alzira Scholz. **Entrevista concedida à Letícia Vieira**. Pesquisa “Trajetórias de Egressas do Ensino Secundário em Florianópolis (dec. 1950)”. 2011.
- HUBENER, Laura Machado. **Questionário**. Pesquisa “Trajetórias de Egressas do Ensino Secundário em Florianópolis (dec. 1950)”, 2009.

- HUBENER, Laura Machado. **Entrevista concedida à Letícia Vieira**. Pesquisa “Trajetórias de Egressas do Ensino Secundário em Florianópolis (dec. 1950)”. 2012.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP, n. 1, p. 09-45, jan/jun, 2001.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. 3ª impressão. São Paulo: Ática, 2008.
- _____. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MARTINI, Estela Maris. **Mulheres destinadas ao êxito: Trajetórias Escolares e Profissionais de Ex-alunas do Curso Científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960)**. Dissertação: Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Florianópolis, 2011.
- MONTAGNER, Miguel Ângelo. **Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana**. In: Revista Sociologias. Porto Alegre, ano 9, nº. 17, jan/jun. 2007, p. 240-564.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

Encontros da Asphe: síntese das temáticas

Edição	Data	Local	Temática
18ª	26 a 28 de setembro de 2012	Porto Alegre - RS	Jean-Jacques Rousseau (1712-2012): modernidade, história e educação
17ª	12 a 14 de setembro de 2011	Santa Maria - RS	História da educação: campos e fronteiras
16ª	24 a 26 de novembro de 2010	Porto Alegre - RS	Educação e patrimônio
15ª	29 de setembro, 1 e 2 de outubro de 2009	Caxias do Sul - RS	Infâncias, cultura escrita e história da educação
14ª	27 a 29 de outubro de 2008	Pelotas - RS	Cultura material escolar: memórias e identidades
13ª	26 a 28 de setembro de 2007	Porto Alegre - RS	Acervos e história da educação
12ª	30 de agosto a 1º de setembro de 2006	Santa Maria - RS	História, infância e educação
11ª	29 a 31 de agosto de 2005	São Leopoldo - RS	História da educação na formação de professores
10ª	2 a 4 de junho de 2004	Gramado - RS	História da cultura escolar: escritas e memórias ordinárias
9ª	5 e 6 de junho de 2003	Porto Alegre - RS	História da educação, literatura e memória
8ª	29 a 30 de agosto de 2002	Gramado - RS	Iconografia e pesquisa histórica
7ª	3 e 4 de maio de 2001	Pelotas - RS	Pesquisa em história da educação: perspectivas comparadas
6ª	17 e 18 de agosto de 2000	Santa Maria - RS	Processos identitários e educação, religião e etnia
5ª	18 e 19 de novembro de 1999	Passo Fundo - RS	História das instituições escolares

Anais do 18º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação
26 a 28 de setembro de 2012
PUCRS - Porto Alegre - RS

4ª	22 e 23 de abril de 1999	Santa Maria - RS	Possibilidades das pesquisas em história da educação no Brasil
3ª	23 e 24 de abril de 1998	Santa Maria - RS	Imprensa pedagógica
2ª	31 de outubro de 1997	Santa Maria - RS	Memória e história da educação: questões teóricas e metodológicas
1ª	28 e 29 de abril de 1997	São Leopoldo - RS	Fundação da Asphe