



14^o Encontro Sul-Riograndense
de Pesquisadores em História da Educação



Cultura Material Escolar:
Memórias e Identidades

27 a 29 de outubro de 2008
Faculdade de Educação/UFPEL

Programação Visual: Débora Helena Neves - PPGE/UFPEL

PROMOÇÃO: ASPHE - Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação
CEIHE - Centro de Estudos e Investigações em História da Educação
HISALES - História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares

APOIO INSTITUCIONAL:



APRESENTAÇÃO

Anais do 14º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de
Pesquisadores em História da Educação

CULTURA MATERIAL ESCOLAR: MEMÓRIAS E IDENTIDADES

Pelotas, 27 a 29 de outubro de 2008
Faculdade de Educação - UFPEL

A Asphe

A Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - ASPHE, criada em 1995, completa mais de uma década de profícuas contribuições à história da educação brasileira e sul-rio-grandense. Ao longo de sua trajetória, a ASPHE consolidou-se; projetou-se regional, nacional e internacionalmente; ampliou suas propostas; constituiu-se como espaço de acolhimento para os iniciantes e de formação profissional e qualificação acadêmica.

A ASPHE e a Revista História da Educação têm sido âmbitos privilegiados de socialização das pesquisas, de dinamização da produção historiográfica e de importantes debates no campo da investigação histórica, âmbitos construídos coletivamente com a participação de todos os associados e que conferem uma significação singular à Associação. Em 2007, por ocasião da última avaliação da CAPES, a Revista da ASPHE foi considerada como periódico Nacional Qualis A. Incluindo este Encontro em Pelotas, a ASPHE já realizou quatorze encontros de pesquisadores, com o apoio institucional das Universidades do Rio Grandes do Sul representadas por seus associados e, em alguns casos, com financiamentos das agências de fomento, como FAPERGS, CAPES e CNPq.

O 14º encontro

A Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - ASPHE, com uma trajetória que remonta a 1995, tem desempenhado relevante trabalho de produção, discussão e socialização de pesquisas no campo da história da educação.

Nesse sentido, não tem medido esforços numa busca permanente de vestígios e de artefatos - e com a conseqüente preservação dos mesmos - pensando a história da educação em constante processo de construção e reconstrução.

Neste ano de 2008, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas - PPGE-FaE/UFPEL, através do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação - CEIHE e do História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares - HISALES, e com apoio da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Universidade Federal de Santa Maria -

UFSM e Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (Projeto Casadinhos PPGEFaE/UFPEL e PPGE-UNISINOS, FAPERGS e CAPES/CNPq), realizou-se no Campus das Ciências Sociais - FaE/UFPEL na cidade de Pelotas, no período de 27 e 29 de outubro, o 14º Encontro Sul-Rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação, tendo como tema "Cultura Material Escolar: Memórias e Identidades".

Entre diversos objetivos deste encontro, enfatizamos o seguinte: potencializar discussões sobre a constituição da história da educação, no intuito de alargar cada vez mais seus contornos e multiplicar suas temáticas.

Para tanto, além das três conferências, da mesa-redonda e da Visitação a Rota das Charqueadas, salientamos a Apresentação de Trabalhos - com a realização de 3 Sessões de Comunicação, organizadas em seis salas - e a V Mostra de História da Educação.

Objetivos do 14º encontro:

Refletir acerca da produção em História da Educação, tendo a ASPHE como local de referência;

Potencializar discussões sobre a constituição da História da Educação, no intuito de alargar cada vez mais seus contornos e multiplicar suas temáticas;

Avaliar a produção do conhecimento na área, considerando o tema cultura material escolar: memórias e identidades como objeto de estudo e reflexão;

Promover a formação continuada dos pesquisadores em História da Educação;

Congregar e oportunizar espaços de trocas e intercâmbios entre pesquisadores, mestrandos, doutorandos e graduandos, envolvidos com pesquisas em História da Educação.

Público-alvo:

Associados da ASPHE, pesquisadores e professores de História e História da Educação, educadores envolvidos com a formação de professores, pós-graduandos e graduandos das áreas de Educação e de História.

PROGRAMAÇÃO

Conferências

Dia 27/10 - Segunda-feira, às 10h30min

Cultura material escolar: memórias e identidades

Profa. Dra. Ana Chrystina Venancio Mignot - Uerj

Dia 28/10 - Terça-feira, às 09h

Cultura, escola e cidadania

Profa. Dra. Claudia Maria Costa Alves - UFF

Dia 29/10 - Quarta-feira, às 10h30

“As gentis patricias”: memória, identidade e imagem feminina nos anos iniciais do século XX

Profa. Dra. Jane Soares de Almeida - Umesp

Mesa redonda

Dia 27/10 - Segunda-feira, às 17h

Cultura material escolar: memórias e identidades

Profa. Dra. Ana Chrystina Venancio Mignot - Uerj

Profa. Dra. Claudia Maria Costa Alves - UFF

Prof. Dr. Lúcio Kreutz - UCS

Coordenação: Profª Dra. Maria Stephanou - Ufrgs

Sessões de comunicação

Dia 27/10 - Segunda-feira, às 14h

Dia 28/10 - Terça-feira, às 14h

Dia 29/10 - Quarta-feira, às 14h

Visita guiada ao roteiro das charqueadas

Dia 29/10 - Quarta-feira, às 14h

PROMOÇÃO

Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação
Centro de Estudos e Investigações em História da Educação
História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares

COMISSÃO ORGANIZADORA

Coordenação

Prof. Dr. Eduardo Arriada - UFPEL
Prof. Dr. Elomar Tambara - UFPEL
Profa. Dra. Giana Lange do Amaral - UFPEL

Organização

MSc. Adriana Duarte Leon
Dnda. Helena de Araujo Neves
Esp. Luciana Lemes da Silva Wachholz
Dnda. Rita de Cássia Grecco dos Santos

Apoio

MSc. Clarice Rego Magalhães
Mndo. Francisco Furtado Gomes Riet Vargas
Mndo. Itamaragiba Chaves Xavier
Acad. Jeane Caldeira
Acad. Jiani Torres Álvaro
Acad. Silvania Alves Martins
Esp. Taísa Garcez Mendiando
Acad. Valesca Brasil Costa
Mnda. Vivian Anghinoni Cardoso Corrêa
MSc. Zélia Seibt do Couto

Organização da V Mostra de História da Educação

Profa. Dra. Eliane Peres
Prof. Dr. Eduardo Arriada
Acad. Roselusia Teresa Pereira de Moraes
Acad. Sylvia Tavares Barum

Comitê científico

Profa. Dra. Beatriz Fischer - UNISINOS
Prof. Dr. Eduardo Arriada - UFPEL
Profa. Dra. Eliane Peres - UFPEL
Profa. Dra. Flávia Obino Werle - UNISINOS
Profa. Dra. Giana Lange do Amaral - UFPEL
Prof. Dr. Lúcio Kreutz - UCS
Profa. Dra. Maria Helena Camara Bastos - PUCRS
Profa. Dra. Maria Stephanou - UFRGS

APOIO INSTITUCIONAL

Universidade Federal de Pelotas - UFPel
Universidade Federal do Rio Grande - FURG
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E562 Encontro da Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação (14. : 2008: Pelotas).
Anais do 14º Encontro da Associação ... : cultura material escolar: memórias e identidades / Encontro da Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação. - Pelotas: UFPEL, ASPHE, 2008.
1 CD-ROM.

1. História da Educação - Congresso I. Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação. II. Título: Anais... III. Título: cultura material escolar: memórias e identidades...

Catalogação na Publicação: Renata Braz Gonçalves CRB 10/ 1502

SUMÁRIO

ARQUIVOS ESCOLARES: O EXEMPLO DA ESCOLA PROJETO Ana Isabel Lima Ramos	12
A GÊNESE DA ESCOLA PARA ALUNOS ESPECIAIS CERENEPE Renata da Conceição de Barros	26
A ESCOLA DE BELAS ARTES DE PELOTAS (1949-1972): PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES Clarice Rego Magalhães	38
TRABALHO, DISPUTA E COOPERAÇÃO NA CRIAÇÃO DE DUAS ESCOLAS EM BOM JESUS/RS ENTRE OS ANOS DE 1953 E 1963 Luciane Sgarbi S. Grazziotin	52
INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA? Maria Cristina Martins e Celso João Carminati	65
HISTÓRIA E POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL UNIVERSITÁRIO: A FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE SANTA CATARINA Celso João Carminati e Camila Porto Fasolo	78
O SÍNODO DE MISSOURI E A REVISTA “PEQUENO LUTERANO” NO CONTEXTO POMERANO: EDUCAÇÃO DOCTRINÁRIA, HIGIENISMO E REDE DE LEITORES (1932-1952) Patrícia Weiduschadt	90
TEMPOS DE VIDA, TEMPOS DE ESCOLA: INDÍCIOS PARA PENSAR A RELAÇÃO IDADE/FREQÜÊNCIA NAS ESCOLAS DA REGIÃO COLONIAL ITALIANA, 1875 A 1930 Terciane Ângela Luchese e Lúcio Kreutz	104
UMA EDUCAÇÃO A SER VISTA: APONTAMENTOS SOBRE IMAGENS FOTOGRÁFICAS DE PORTO ALEGRE (1919-1940) Zita Rosane Possamai	118
LEITURA E MULHERES NOS JORNAIS PELOTENSES DO FINAL DO SÉCULO XIX Renata Braz Gonçalves	131
GAROTAS DE PAPEL: IMAGENS E SUA RELAÇÃO COM TEXTOS NA COLUNA GAROTAS DO ALCEU DA REVISTA O CRUZEIRO (1950-1964) Daniela Queiroz Campos	145

A LEITURA DE CIVILIDADE NA ESCOLA PRIMÁRIA (1940-1960) Carolina Monteiro	161
IMAGENS DE CIVILIDADE FEMININA EM TEXTOS NÃO ESCOLARES: AS CONTRIBUIÇÕES DA REVISTA “O CRUZEIRO” (DÉCADAS DE 50 A 70 DO SÉCULO XX) Jorge Luiz da Cunha et al	172
LEITORES DE ALMANAQUE: AS CARTAS DOS LEITORES DO NOVO ALMANACH DE LEMBRANÇAS LUSOBRAZILEIRAS Carla Gastaud	186
A REVISTA UNITAS E DOM JOÃO BECKER: COMPREENDENDO OS IDEAIS CATÓLICOS RIOGRANDENSES NO PERÍODO DE 1913 A 1946 Cláudia Regina Costa Pacheco	197
HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA PROFESSORA E AUTORA DE LIVROS DIDÁTICOS NELLY CUNHA (1920-1999) Helenara Plaszewski Facin	209
CRÔNICA DO JARDIM DE INFÂNCIA CRISTO-REI: VESTÍGIOS DE UMA CULTURA ESCOLAR (1960-1970) Giani Rabelo e Maria Stephanou	222
MESTRE, AMANTE E RELIGIOSO, UM ÚNICO HOMEM: FAZENDO UMA VISITA A ABELARDO Renata Lerina Ferreira Rios	238
DOMINGOS JOSÉ DE ALMEIDA E A INSTRUÇÃO PÚBLICA NA REPÚBLICA RIO-GRANDENSE (1836-1845) Itamaragiba Chaves Xavier	252
NACIONALISMO E CIVISMO: A POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E NOS MANUAIS DE LEITURA NO RIO GRANDE DO SUL (1930/1945) Berenice Corsetti e Dilmar Kistemacher	265
AS SÉRIES GRADUADAS DE LEITURA EM SANTA CATARINA E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO REPUBLICANO (1911-1935) Denise de Paulo Matias Prochnow e Marlene Neves Fernandes	279
EDUCAÇÃO DOS, PARA E PELOS TRABALHADORES: O JORNAL OPERÁRIO “O NOSSO VERBO” COMO FONTE PARA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR (1918-1921) Francisco Furtado Gomes Riet Vargas	292
CULTURA MATERIAL ESCOLAR: AS PROPAGANDAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE PELOTAS-RS DANDO VISIBILIDADE AO ESPAÇO ESCOLAR (1975-1910) Helena de Araujo Neves	306

PARA QUE(M) UM ACERVO DE MANUAIS ESCOLARES DO RS? Maximiliano Mazewski Monteiro de Almeida	320
A MÚSICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIDOCENTE - PEDAGOGIA/UFSM - RS (1984-2008) Frankiele Oesterreich e Luciane Wilke Freitas Garbosa	329
A “OPERAÇÃO LIMPEZA” NA UFRGS Jaime Valim Mansan	340
OS PARADIGMAS ATUAIS E A EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE Plácio José Bohn	351
HISTÓRIAS DE TETÉ: O LIVRO DE LEITURA DE PEDRO WAYNE Cristina Maria Rosa	365
UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DA MAÇONARIA E DA IGREJA ANGLICANA NO MOVIMENTO PRÓ-LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA, EM PELOTAS/RS Berenice Guedes e Elomar Tambara	377
EDUCAÇÃO, MEMÓRIA, HISTÓRIA ORAL E INCLUSÃO - A ESCOLA MUNICIPAL PROF. MOACYR JARDIM DE MENEZES NAS VOZES DE SEUS EX-ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS Cinara Lino Colonetti	390
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS MULHERES: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO FEMININA PRIVADA EM PELOTAS/RS (1875-1890) Patrícia Daniela Maciel	403
APONTAMENTOS SOBRE DUAS ASSOCIAÇÕES DOCENTES DE PELOTAS NAS DÉCADAS DE 1930 E 1940 Adriana Duarte Leon.....	424
OS JORNAIS “UNIÃO LIBERAL” E “O DEVER”: UM ESPAÇO DE MÚLTIPLOS OLHARES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA CIDADE DE BAGÉ Alessandro Carvalho Bica, Diego R. Rodrigues, Luciano R. Fadel e Lílian Raquel Bittencourt	438
REVISTA DO ENSINO E MARIA DE LOURDES GASTAL: DUAS HISTÓRIAS EM CONEXÃO Beatriz T. Daudt Fischer	452
DO DEUTSCHER HILFSVEREIN AO COLÉGIO FARROUPILHA: ENTRE MEMÓRIAS E HISTÓRIAS (1858-2008) Dóris Bittencourt Almeida, Alice Rigoni Jacques e Maria Helena Camara Bastos	465

“PURA, DURA E SEGURA”: A VIDA DAS PENSIONISTAS DO COLÉGIO SÃO JOSÉ DE PELOTAS Rita de Cássia Grecco dos Santos e Eduardo Arriada	481
OS TRAÇOS DA IDENTIDADE CULTURAL POLONESA NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS DA ESCOLA CASEMIRO STACHURSCKI Isabel Conti Schilling	497
DA FOLHA DE PAPEL À TELA DO COMPUTADOR: JOVENS LEITORES E AS REVOLUÇÕES DAS PRÁTICAS DE LEITURA Larissa Camacho Carvalho	515
OS PRIMEIROS OLHARES SOBRE SS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DE BAGÉ: O COLÉGIO TIRADENTES E O COLÉGIO ELEMENTAR Juliana Cougo e Diego Ramires	528
O COLÉGIO PERSEVERANÇA E O COLÉGIO AUXILIADORA: NARRATIVAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A ESCRITA DA HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DE BAGÉ Luciano Rocha Fadel, Lílian Raquel Bittencourt e Alessandro Carvalho Bica	536
REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORA NA LITERATURA DE ÉRICO VERÍSSIMO: UM ESTUDO DOS ROMANCES CLARISSA (1933) E MÚSICA AO LONGE (1935) Roselusia Teresa Pereira de Moraes	545
ESCOLA COMPLEMENTAR ASSIS BRASIL: RESGATANDO A MEMÓRIA ATRAVÉS DAS FOTOGRAFIAS Luciana Lemes da Silva Wachholz	555
O PATRONATO AGRÍCOLA VISCONDE DA GRAÇA EM PELOTAS-RS (1923-1934): SEU PERFIL E COTIDIANO Magda de Abreu Vicente	564
COLÉGIO ELEMENTAR FERNANDO GOMES: O ESPAÇO ESCOLAR E SUAS MEMÓRIAS (1913-1946) Tatiane de Freitas Ermel	577
ESTADUALIZAÇÃO DE COLÉGIOS PARTICULARES DE PORTO ALEGRE: A CONSTITUIÇÃO DO GINÁSIO DO ESTADO Flávia Obino Corrêa Werle	590
FORMAÇÃO DOCENTE EM PELOTAS/RS NAS DÉCADAS DE 1940 A 1960: UMA QUESTÃO DE GÊNERO Lourdes Helena Dummer Venzke	603
A PRESENÇA FEMININA NA FACULDADE DE DIREITO DE PELOTAS- RS Valesca Brasil Costa	617

FORMAÇÃO DE PROFESSORES AO TEMPO DA MATEMÁTICA MODERNA: POSSIBILIDADES DE UM ESTUDO COMPARATIVO A PARTIR DE AÇÕES EM PORTUGAL Maria Cecília Bueno Fischer	628
OS SENTIDOS DA ESCRITA DE DIÁRIOS NA VIDA DE DOIS AGRICULTORES Vania Grim Thies	641
EDUCAR A ESCRITA: OS SENTIDOS DA CALIGRAFIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos	655
O PERFIL SOCIOECONÔMICO DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO CEFET-RS NO PERÍODO DE 2000 A 2006 Edelbert Krüger	672
O DITADO ESCOLAR SOB O ENFOQUE HISTÓRICO: UM ESTUDO A PARTIR DE CADERNOS DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (1943-2007) Eliane Peres e Sylvia Tavares Barum	687
A DIDATIZAÇÃO DO MODERNO EM OBRAS EDUCATIVAS DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL DOS ANOS 1930 E 1940 NO BRASIL: A CONTRIBUIÇÃO DE ÉRICO VERÍSSIMO E CECÍLIA MEIRELES Andrea Milán Vasques	700
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO LEOPOLDO: O QUE DIZEM OS PERIÓDICOS LOCAIS (1934-1985) Beatriz T. Daudt Fischer, Camila Gonçalves Chagas e Natalia Müller Bona	708
HISTÓRIAS DE IMIGRANTES SUÍÇOS NO RIO GRANDE DO SUL: FRAGMENTOS PARA FUNDAMENTAR FUTURA ESCRITA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM CARLOS BARBOSA Marcos Fontana Cerutti e Beatriz T. Daudt Fischer	721
AÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DESENVOLVIDAS POR GRUPOS DE ESTUDO, AO TEMPO DA MATEMÁTICA MODERNA, NO BRASIL: APONTAMENTOS INICIAIS Maria Cecília Bueno Fischer	735
A INSTRUÇÃO PÚBLICA (1872-1875/1887-1888): PERMUTA DE LUZES E IDÉIAS Maria Helena Camara Bastos e Tatiane de Freitas Ermel	747
INSERÇÃO NA CULTURA ESCRITA: A TRAJETÓRIA DE TRÊS AUTODIDATAS Lisiane Sias Manke	762

EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA E. E. E. M.
CARMOSINA VAZ GUIMARÃES

Rosimeire Simões de Lima 776

ARQUIVOS ESCOLARES: O EXEMPLO DA ESCOLA PROJETO

ANA ISABEL LIMA RAMOS

Coordenadora Pedagógica da Escola Projeto

Professora de Educação Infantil em Porto Alegre

E mail aisabel_ramos@yahoo.com.br

Mestranda do Curso de Pós Graduação

PPGE PUCRS

ABSTRACT

This paper presents some elements from the school files from Projeto School , an elementary school pre-school to fifth grade which, since its foundation (1988), has the concern on building, organizing and keeping its pedagogical memory. This study indicates that school files can be precious sources of information because they gather academic life data and the capacity of recording important data to the constitution of the representative memory of school culture. This organized way of documentation allows the institution to offer a great deal of materials, such as images and pedagogical documents, as well as the constitution, through its practices, of a methodology that can serve as a meaningful example of pedagogic action, promoting the reflection and stimulating other studies about new ways to see the school, the practices of educating and the meaning of collective memory.

KEY-WORDS: SCHOOL FILES / HISTORY OF EDUCATING INSTITUTIONS / PROJETO SCHOOL / RESEARCH

RESUMO

O artigo apresenta alguns elementos do arquivo escolar da Escola Projeto, escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que desde sua fundação (1988), preocupou-se em construir, organizar, registrar e armazenar sua memória pedagógica. O estudo indica que os arquivos escolares podem ser fontes preciosas de informação, pois os documentos pedagógicos trazem em si conteúdos de formação e uma capacidade de registro de dados importantes para a constituição da memória representativa da cultura escolar. Essa forma organizada de documentação possibilita à instituição disponibilizar uma riqueza de materiais, tanto de imagens como de documentos pedagógicos, a constituição, através de suas práticas, de uma metodologia de trabalho que pode servir como um exemplo significativo de ação pedagógica, instaurando a reflexão e oportunizando outros estudos sobre novas formas de ver a escola, as práticas de formação e o significado da memória coletiva.

PALAVRAS-CHAVE: ARQUIVO ESCOLAR, HISTÓRIA DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES; ESCOLA PROJETO; PESQUISA

Durante o processo de elaboração da minha pesquisa para a obtenção do título de Mestre em educação, pela Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, utilizei muitos materiais pedagógicos que foram importantes na definição de

alguns focos de reflexão sobre a importância dos arquivos escolares como fontes riquíssimas de informações e conhecimentos acerca da cultura escolar e da formação de professores. Este trabalho tem por objetivo sistematizar e divulgar aspectos relevantes a partir de informações encontradas nos materiais arquivados de uma escola particular de Porto Alegre, a partir dos quais foram trabalhados alguns conceitos como memória, cultura escolar, práticas pedagógicas e formação em serviço. Tais conceitos caracterizam áreas de estudo bastante significativas e que podem apontar para outras pesquisas e estudos, contribuindo para a formação de um referencial sobre esses aspectos da prática educativa.

Procurei fazer um recorte dentre o conjunto de documentos para análise, selecionando alguns materiais localizados nos arquivos da Escola Projeto¹, a fim de poder analisar elementos teórico-práticos, presentes nas práticas pedagógicas registradas a partir de documentos, mediante os quais é possível observar o processo de construção e elaboração de referências que emergem das práticas e da possibilidade de registro e armazenamento desses documentos.

A relação entre a história da educação e a formação de professores tem sido amplamente estudada por diversos autores. Cabe ressaltar que o aspecto arquivístico, tem sido trabalhado por muitos teóricos a partir da premissa de serem

¹ A Escola Projeto foi fundada em 1988, tendo seu 1º ano letivo em 1989. Surgiu da experiência e do ideal de um grupo de professoras; desenvolve um projeto de educação sério, competente e importante; iniciou com a Educação Infantil (Pré-escola), introduzindo as séries iniciais do Ensino Fundamental a partir do ano de 1992, com a 1ª série, chegando à primeira turma de 4ª série no ano de 1995. A Escola tem uma relação muito forte e intensa com os livros e a literatura e, desde sempre, esse tem sido um trabalho que mobiliza, fazendo de sua biblioteca um espaço bastante especial, freqüentado diariamente por todas as turmas de alunos.

A Escola também sempre teve uma grande preocupação em estimular a interação das crianças com as diferentes manifestações culturais e artísticas, o que é implantado a partir de um espaço especial para esse trabalho, além do já reservado no currículo escolar, através do trabalho com as Artes Plásticas, o Teatro, a Música e a Literatura: os chamados Sábados Culturais, que acontecem mensalmente, fora da escola, em alguma casa de espetáculos, conforme a programação, com apresentações de teatro, música, cinema, dança, artes plásticas ou feira do livro, especialmente selecionadas para a ocasião.

Atualmente, a Escola trabalha com crianças de 2 a 10 anos, oferecendo a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, até a 4ª série, e logo, na continuidade do trabalho com a 1ª série de 2008 (1ª turma do Ensino Fundamental de 9 anos), até a 5ª série.

A opção de trabalhar somente com as séries iniciais do Ensino Fundamental se relaciona com a posição de trabalho mais individualizado, que está diretamente ligada ao tamanho da escola e à possibilidade de uma relação mais próxima com seus alunos e suas famílias.

São garantidos espaços privilegiados de reuniões com os professores (individuais e gerais) e entre as coordenações e a direção, contemplando estudo, planejamento e acompanhamento, com reflexão, da prática do professor e do desenvolvimento dos alunos. Além disso, são oportunizados constantemente, aos professores e comunidade educacional, cursos e seminários de atualização e aperfeiçoamento, realizando a formação em serviço

importantes elementos de formação de acervos e obtenção de informações, que muitas vezes dependem exclusivamente da boa vontade de algumas pessoas que trabalham nos diferentes segmentos escolares (bibliotecárias, secretárias) sem que haja uma intenção ou planejamento prévio sobre isso. Por serem fontes que retratam a cultura escolar, os arquivos precisam ser vistos como uma etapa do trabalho pedagógico, uma construção social, uma tarefa dos educadores responsáveis pelas instituições, algo a ser teorizado e sistematizado em termos metodológicos.

OS CAMINHOS E A PESQUISA

A primeira coisa que fiz, ao iniciar a pesquisa, foi identificar algumas caixas de documentos pedagógicos da Escola Projeto, durante o período de férias escolares. Fiz um contato formal com a Direção da Escola me comprometendo a assegurar que esses materiais estariam em boas condições de conservação, além de estabelecer o compromisso de reconduzi-los ao seu local de armazenamento no final da pesquisa.

As caixas selecionadas diziam respeito aos primeiros 5 anos de existência da escola. Procurei acessar essas caixas, a fim de iniciar o levantamento dos materiais que iriam ser utilizados na pesquisa. Com muita satisfação e enorme curiosidade percebi o tamanho desse arquivo e sua complexidade. A cada ano letivo, a escola organiza um acervo de documentos pedagógicos acondicionados em pelo menos 2 a 3 caixas arquivo. Calculando que a escola estaria, no ano de 2008, completando 20 anos de sua fundação, passei a ficar intranqüila diante de tantos documentos.

Segundo Buffa, (2002, p.27), uma das categorias de análise do pesquisador, quando o objeto de pesquisa é a escola, é a trajetória de constituição da mesma. Assim pode-se investigar o processo de criação das práticas pedagógicas, seus elementos constituintes, os atores participantes, os rituais e a representação que a escola tem perante a comunidade. Conforme André Petitat (1994), essas categorias permitem traçar um retrato da escola. Este retrato é o que pretendo produzir a partir da análise dos dados e de alguns documentos pedagógicos.

Para Barroso, (2007, p.164), quando cita sete estudos da escola como objeto de pesquisa e relata a experiência de Candeias (1993), fica evidente que a escola

pode ser vista a partir de sua prática cotidiana. Em seu estudo *A Escola Oficina nº1 de Lisboa*, Candeias relata o funcionamento do dia-a-dia: (...) a parte central de nossa tese será constituída pela análise do que se passou nessa escola entre 1905 e 1930 (p.32) tendo como principal preocupação(...) o estudo das práticas pedagógicas e da vida escolar, em detrimento da história institucional desta mesma escola(...)(p.43)

A partir deste referencial, o autor elabora uma análise dos elementos constitutivos do cotidiano nos quais a visão detalhada da prática oferece ao leitor a possibilidade de saber como era essa escola, como nela se tentava educar e ensinar.

Quando comecei a atuar na coordenação pedagógica da Escola Projeto uma das questões que me chamou a atenção foi a possibilidade de documentação das práticas através da constituição sistemática do arquivo escolar. Havia a preocupação, desde o início da escola, de formar um acervo de documentos que garantisse a permanência de algumas práticas, a construção de conhecimentos por parte dos professores e a possibilidade de socialização das experiências com outros educadores. Essa preocupação se manifestava em uma instância teórica (no sentido da instituição organizar situações de estudo para melhor elaboração dos documentos pedagógicos) e também em uma instância prática, no sentido de produção/formatação de materiais específicos para essa documentação (fichas, planilhas, tabelas, quadros demonstrativos, cronogramas, modelos, questionários, relatórios, entre tantos outros).

Os arquivos são fontes e, segundo Amorim, (2002, p.90), quando bem organizados contribuem para a pesquisa e estimulam a produção intelectual. A partir desse pressuposto, pode-se pensar também sobre a produção de conhecimentos da formação, os quais precisam dos documentos para sua legitimidade e permanência enquanto práticas sociais e escolares.

Na Escola Projeto diversos documentos fazem parte do arquivo escolar. Este arquivo encontra-se em caixas identificadas com o ano, a etapa/grupo ou série e o conteúdo do arquivo. Os documentos presentes estão agrupados conforme sua caracterização em atas de reunião com professores; atas de reunião com pais; atas de reunião com a equipe diretiva; fichas de chamada (educação infantil); cadernos de chamada (ensino fundamental); relatórios de avaliação dos alunos; relatórios gerais de avaliação com o relato do trabalho realizado em cada turma da escola;

projetos de trabalho por áreas do conhecimento; textos elaborados para as reuniões de formação, cronogramas de reuniões com professores, folders, materiais de registro de saídas de campo, entre outros.

Os documentos do arquivo têm características próprias de acordo com a etapa em que foram elaborados e posteriormente arquivados, os objetivos de sua elaboração, as necessidades que os geraram, ou seja, de acordo com os diferentes anos letivos, a escola, enquanto instituição, foi constituindo um acervo de documentos que refletem as práticas desenvolvidas nesse período de tempo. Isso permite também acesso ao momento em que se encontravam no que se refere à formação das equipes em serviço e os diferentes projetos realizados. A partir do arquivo pode-se conhecer os temas ou conteúdos que foram trabalhados, as demandas das equipes em determinado momento do ano letivo, os projetos realizados, as ações pontuais criadas para determinado momento da vida escolar, as realizações da escola enquanto instituição e as relações estabelecidas com a comunidade escolar.

Normalmente, o que se vê nas escolas é a constituição de arquivos puramente burocráticos, referentes à vida escolar que é documentada (etapas da escolaridade, fichas de matrículas, cadernos de registro, históricos, boletins, atas administrativas etc). Mesmo nos cadernos de atas de reunião percebe-se a presença de conteúdos puramente administrativos, que não retratam a vida escolar enquanto construção social. Nesses documentos é possível obter informações pontuais, referentes a dados quantitativos, mas pouco se consegue perceber das questões da vida escolar, daquilo que acontece nas salas de aula e na dinâmica da escola.

Durante muito tempo pensei sobre a importância e em como esses arquivos eram representativos de um movimento muito próprio dessa escola em particular. Relacionados à identidade e cultura no que se refere às práticas escolares. Esse movimento se caracteriza por uma grande preocupação com a questão do registro enquanto fonte de memória das práticas educativas criadas pela escola.

Compartilho essa crença com Nora, (1981, p.14), que diz:

tudo que é chamado hoje de memória não é, portanto, memória, mas já história. Tudo que é chamado de clarão de memória é a finalização de seu desaparecimento no fogo da história. A necessidade de memória é uma necessidade da história.

Através desses documentos, a escola se organiza e registra suas ações subseqüentes, utilizando-os com os professores, aproveitando-os, de um ano para outro, e reformulando-os sempre no sentido de busca do alcance dos objetivos educativos, previstos no projeto pedagógico. Esses materiais se constituem, pois, em documentos pedagógicos

Vale ressaltar, porém, que a escola se preocupa além de formar o arquivo escolar de cunho pedagógico, também em constituir um acervo de fotos e materiais informativos com os diferentes momentos e eventos organizados ao longo dos anos. Essas fotos estão arquivadas em grandes pastas fichário, tendo etiquetas de identificação do ano a que se referem e complementam as informações e registros escolares fazendo o que Nora, (1981, p.21) considera como lugares de memória material. Segundo o autor, o que os constitui é um jogo da memória e da história, uma interação dos dois fatores que leva a sua sobredeterminação recíproca.

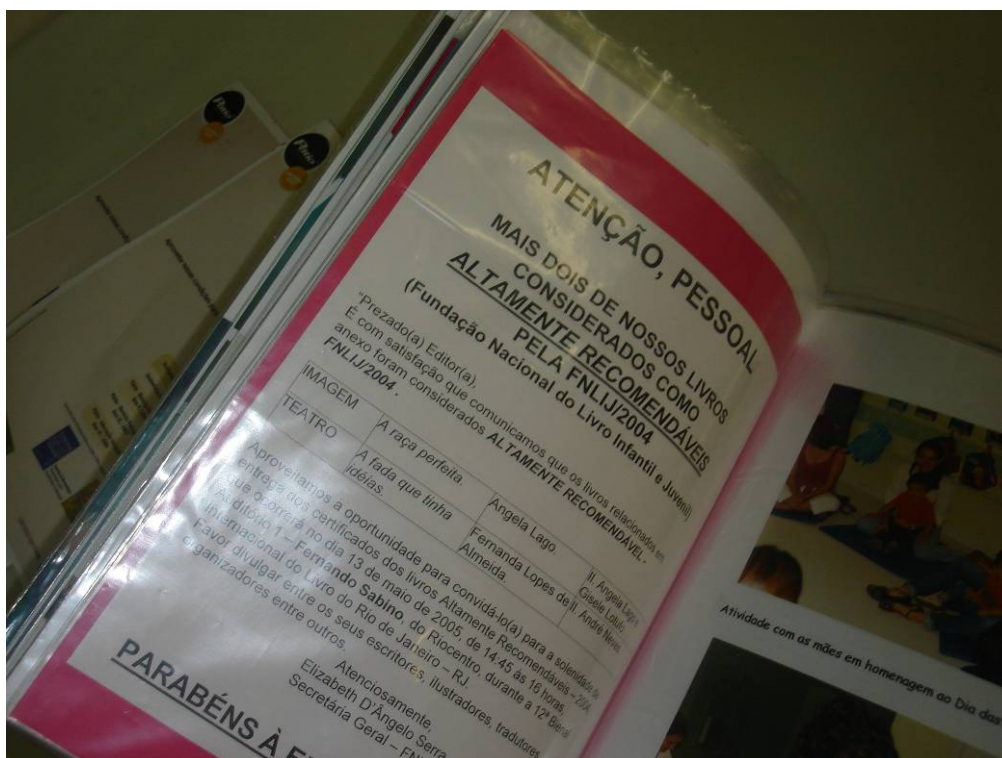
Abaixo aparecem as fotos desses arquivos, a partir dos quais pode-se acessar a memória material da Escola Projeto.



(Foto referente a uma das prateleiras do armário com arquivo de fotos. Cada pasta contém fotos de um ano letivo; prateleiras identificadas com os anos letivos)



(Capa de um álbum com arquivo de fotos-Referente ao ano letivo de 2005-1º semestre)



(Detalhe de um álbum: além de fotos há o recolhimento e organização de materiais informativos sobre eventos do ano letivo)

Além desse acervo de fotos a escola possui um acervo de vídeos com filmagens de aulas, encontros com profissionais, teóricos, artistas, pais e professores, eventos em geral. Essas imagens, assim como algumas fotos foram digitalizadas a partir do ano de 2006, seguindo uma tendência atual de melhor conservação desses materiais. Segundo Amorim, (2002, p.91), no que se refere à conservação dos documentos, os bancos de imagem auxiliam a preservação do suporte original, possibilitando o acesso através de outros meios que não o manuseio direto e constante dos originais.



(Fitas de vídeo com filmagens de eventos da escola ou outros)



(Arquivos digitalizados a partir de 2006 para conservação de imagens da Escola Projeto
Os arquivos digitais têm maior durabilidade)



(Cada DVD se refere a um ano letivo e às turmas da Escola Infantil e Ensino Fundamental-nesses DVDs estão registradas fotos e filmagens relativas aos projetos das turmas e da Escola em geral)



(Arquivo escolar organizado por temas administrativos)



(Arquivo escolar com as fichas de alunos por turma)

A organização desses acervos, além de permitir a conservação das informações, também permite a possibilidade de acesso e de socialização, oferecendo uma rica contribuição para a formação continuada dos professores. Segundo Peixoto, (2002,p.77), a constituição de um acervo é resultado de um conjunto de ações muitas vezes ligadas à área da museologia. Poucas ações dessa ordem ocorrem normalmente nas escolas, muitas vezes a preocupação maior fica restrita aos prédios e aos móveis.

O ARQUIVO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Conforme o quadro abaixo, é possível perceber algumas características dos documentos e analisar sua relevância no contexto das práticas educativas. O quadro foi montado tomando como exemplo alguns materiais obtidos nos arquivos dos anos iniciais da escola. Considerei aqui apenas os arquivos escolares, organizados pela equipe pedagógica da escola. Selecionei, para cada ano, alguns materiais representativos de diferentes práticas realizadas pela escola. Essas práticas, sob a ótica de uma análise do contexto educativo, possibilitam perceber que existe um potencial criativo da instituição que vai se configurando à medida que certas atitudes são tomadas e implementadas ao longo de um determinado período de tempo. Essas atitudes revertem em situações produtivas que oportunizam aos professores e equipe pedagógica, a construção de conhecimentos sobre os alunos, sobre o ensino-aprendizagem, sobre a forma de integrar as ações escolares com a família, sobre como melhorar as práticas pedagógicas, a avaliação escolar, o ambiente e os processos de construção de novos conhecimentos.

Ano letivo	Tipo/formato de documento	Uso/práticas decorrentes	Relevância/Pertinência	Quantidade
1988	Atas de reunião administrativa	Registro das reuniões de planejamento e construção do referencial teórico da escola	Este tipo de documento permite retomar aspectos teóricos que foram levados em conta pela equipe da escola no momento de sua fundação, de elaboração do projeto pedagógico, de estabelecimento de metas de trabalho (anexo A1)	Uma para cada reunião semanal-40/ano

1989	<p>Instrumentos de avaliação da escola, com registros feitos pelos professores a partir de fichas enviadas e respondidas pelas famílias</p> <p>Registros de perfis de turma</p> <p>Pareceres descritivos de avaliação dos alunos (cópias)</p>	<p>No final do ano-encaminhado aos pais com o objetivo de planejar as ações do ano seguinte</p> <p>Visibilidade da turma pelo professor-uso no planejamento de ações</p> <p>Entregues às famílias para comunicação de resultados escolares</p>	<p>Utilização das sugestões, críticas, reclamações como forma de refletir sobre a prática pedagógica e transformá-la; contato com a comunidade escolar, considerando a leitura que fazem da escola enquanto instituição educativa (anexo A4)</p> <p>Importante meio de reflexão sobre o grupo de alunos; exige do professor uma reflexão aprofundada sobre o grupo de alunos</p> <p>Registro detalhado do trabalho pedagógico geral (realizado na turma) e específico (de cada aluno), possibilitando um acesso às práticas realizadas ao longo do ano (anexo A5)</p>	Um por turma/2 por ano
1990	<p>Atas de reunião pedagógicas com professores</p> <p>Atas de reunião individual com as famílias</p> <p>Cronogramas de reunião pedagógica com professores</p> <p>Grades de planejamento semanal</p>	<p>Registro dos assuntos tratados e do conteúdo formativo das reuniões realizadas na escola com professores</p> <p>Registro dos assuntos tratados em separado com cada família de aluno visando troca de informações e encaminhamentos</p> <p>Registro detalhado das ações previstas para cada mês com as datas e o assunto das reuniões de formação em serviço</p> <p>(1 reunião por semana de 3 h de duração) Usadas pelos professores para registro detalhado da semana de atividades</p>	<p>Possibilidade de acessar aos conteúdos da formação continuada oferecida pela escola (anexo A 6)</p> <p>Possibilidade de registro do andamento das ações mais pontuais com cada aluno; visualização das demandas específicas dos alunos e os encaminhamentos realizados (anexo A7)</p> <p>Possibilidade de acessar aos conteúdos da formação continuada oferecida pela escola (anexo A8)</p> <p>Importante documento que registra todos os momentos da rotina, atividades, materiais, livros e outro utilizados no trabalho com os alunos (revisado pela coordenadora) (anexo A9)</p>	<p>Uma por semana/40 /ano</p> <p>Nº variável conforme a turma</p> <p>Um por mês/10/ano</p> <p>40/ano/turma</p>

1991	Registros de auto-avaliação dos professores, da coordenação e direção	Fichas de avaliação do ano letivo envolvendo diferentes critérios para análise das práticas pedagógicas da instituição	Possibilidade de acesso à aspectos que constituem as aprendizagens profissionais e a trajetória dos professores e da equipe diretiva da escola; possibilidade de fazer avaliações e tomada de decisões em relação ao quadro de docentes (Anexo A10)	Duas /ano/por professor
1992	Nesse ano inicia a primeira série e aparecem os relatórios de avaliação dessa turma	Pareceres descritivos da turma e dos alunos individuais (todos feitos à mão); cada relatório geral tinha em média 12 laudas, podendo chegara até 18 laudas; os individuais tinham em média 2 laudas por aluno.	Registro detalhado do trabalho pedagógico geral (realizado na turma) e específico (de cada aluno), possibilitando um acesso às práticas realizadas ao longo do ano (anexo A12)	Dois relatórios/semestre/por turma
1993	Pareceres a partir do segundo semestre digitados em computador e não mais à mão Atas de reunião com especialistas para avaliação e inserção de crianças com necessidades especiais regularmente na escola Protocolo de avaliação sobre a alfabetização	Facilidade/diminuição do trabalho braçal do professor pelo fato de serem feitos no computador Neste ano a escola faz um estudo preliminar para iniciar a aceitação de crianças com necessidades especiais- chama para isso uma equipe multidisciplinar com psicólogos, psiquiatras, fisioterapeutas, médicos Material utilizado para a avaliação do conhecimento sobre as questões da psicogênese da língua escrita	Registro detalhado do trabalho pedagógico geral (realizado na turma) e específico (de cada aluno), possibilitando um acesso às práticas realizadas ao longo do ano (anexo A13) Possibilidade de acesso à documentos que mostram que a escola foi precursora na questão da inclusão; Acesso aos nomes de profissionais que atuaram nessa equipe multidisciplinar podendo tomá-los como referência no trabalho desenvolvido pela escola no que tange à inclusão de crianças com NEE (anexo A14) Importante material para avaliação e mapeamento dos conhecimentos dos alunos-influencia diretamente no planejamento das ações didáticas (anexo A15)	Dois pareceres/por turma/ano N ° variável conforme demandas das turmas Um por trimestre/por aluno/conforme demandas

Foi possível perceber através dessa pesquisa que a constituição de práticas a partir ou por meio de um corpo de documentos que registrem e orientem as vivências escolares não é uma constante no dia a dia das escolas. Inúmeros autores comentam sobre a dificuldade de formar um acervo de materiais, no caso quando se refere à montagem de um museu escolar, ou mesmo de se ter acesso à cultura da escola enquanto instituição. A esse corpo de documentos damos o nome de arquivo, o qual se constitui dentro da instituição escolar como reflexo de

uma ação necessária, que pode significar a possibilidade de acesso às práticas e à cultura desenvolvida pela escola, enquanto organização complexa, orgânica e multifacetada.

A formação desse arquivo vai estar diretamente relacionada com os objetivos de registro e memória estabelecidos pela proposta pedagógica da escola. Um arquivo bem organizado e completo vai oferecer uma visão detalhada da realidade escolar, registrando a progressiva trajetória de construção de suas práticas. Os documentos desse arquivo vão refletir, que tipo de práticas são importantes e relevantes para aquela instituição. Cabe pois à escola, entender essa importância e trabalhar no sentido de criar uma cultura de memória, traduzindo suas práticas em ações arquivísticas, aliadas às demandas e atitudes pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, João. A História das Instituições escolares: A escola como objeto de estudo. In Pintassilgo, Joaquim & Alves, Luis Alberto & Correia, Luis Grosso & Felgueiras, Margarida Louro (org.) *A História da educação em Portugal: Balanço e perspectivas*. Edições ASA, 2007.

BUFFA, Éster. História e filosofia das instituições escolares. In Araújo, Jose Carlos Souza & Júnior, Décio Gatti (orgs.). *Novos temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Uberlândia, Editora Autores Associados, 2002.

MAGALHÃES, Justino. A construção de um objeto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto-a investigação em história das instituições educativas, **Educação Unisinos**, Novo Hamburgo, 11,(2):69-74, maio/agosto 2007

NORA, Pierre. Entre Memória e História: A problemática dos lugares. São Paulo, 1981. Revista projeto História, USP

PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA PROJETO, mimeo. Porto Alegre, 1996, 238 p.

WERLE, Flavia Obino Correa. História das Instituições Escolares de que se fala?. In Lombardi, José Claudinei & Nascimento, Maria Isabel Moura (orgs.) *Fontes, História e Historiografia da Educação*, Paraná, Autores Associados

A GÊNESE DA ESCOLA PARA ALUNOS ESPECIAIS CERENEPE

Renata da Conceição de Barros¹

Programa de Pós-graduação em Educação Lato Sensu, no núcleo de História da Educação pela UFPel.

renatinhacb21@yahoo.com.br

Introdução:

Esse trabalho é o início do artigo que está sendo desenvolvido no curso de especialização em Educação no núcleo de História da Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

Ao longo deste texto irei apresentar alguns aspectos importantes na implementação do CERENEPE “Centro de Reabilitação Neurológica de Pelotas”, que se deu em 02 de outubro de 1965. Apesar da denominação dessa instituição como Centro de Reabilitação de Pelotas, desde 1968, ela continua a ser chamada pelo nome inicial, mais especificamente como CERENEPE.

Conforme o art. 4º do Estatuto da instituição, a origem do CERENEPE está ligada ao chamado Programa Doman aplicado no Instituto Doman criado pelo Dr. Glenn Doman, na Filadélfia, nos Estados Unidos e trazido para o Brasil pelo Dr. Raimundo Veras, fundador do Instituto Nossa Senhora da Glória, hoje Instituto Veras, no Rio de Janeiro. O método exigia para sua aplicação, um elevado número de pessoas o que levou os pais dos alunos a uma proposta conjunta que, em pouco tempo, transformou-se em associação civil sem fins econômicos, destinada a atender às pessoas denominadas, na época, de “excepcionais”. Assim foi fundado, conforme Assembléia Geral de Fundação, o CERENEPE.

O grupo de alunos constituía-se, inicialmente, por de portadores de deficiência mental e física. Atualmente, é caracterizado por portadores de deficiência mental associada ou não à deficiência física.

O CERENEPE iniciou suas atividades em local cedido pela Maçonaria, após algum tempo funcionou em um prédio alugado e, posteriormente em um prédio doado. Atualmente funciona em sede própria construída na Rua Zola Amaro, 318, no

¹ Aluna do programa de Pós-graduação em Educação Lato Sensu, no núcleo de História da Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

bairro três vendas, em terreno doado pela Prefeitura Municipal, sendo que os recursos para a construção foram oriundos de verbas públicas e comunitárias.

O interesse em desenvolver esta pesquisa surgiu a partir da história que constitui dentro desta instituição, pois durante o ano de 2002 fui voluntária nesta escola, e foi a partir desta experiência que optei por fazer o curso de Pedagogia, pois desta forma poderia um dia retribuir de alguma forma a experiência inesquecível que ela me proporcionou.

Nesta minha pequena trajetória dentro desta instituição pude perceber a sua imensa importância social, pois neste lugar os alunos com necessidades especiais recebem atendimentos psico-pedagógicos que são desenvolvidos através de programas escolares específicos e atividades complementares como: música, artes, educação física, dança e capoeira. Eles recebem, também, educação profissional onde são preparados e qualificados para o trabalho e atividades de independência para a vida diária através das oficinas de marcenaria, artesanato, culinária e de cursos de qualificação dentro e fora da escola.

Sendo assim, penso que este estudo seja importante para mim, pelos motivos já explicitados, para a comunidade da região, pois irão conhecer o importante papel do CERENEPE e para a própria instituição. Ao abordar aspectos da história do CERENEPE pretendo reconhecer o trabalho e os objetivos desta instituição, fazendo, assim, com que sua história não se perca. Pois tratando de sua história, principalmente de sua gênese, poder-se-á compreender como ela chegou ao momento em que se encontra, atualmente. Desta forma considero esta pesquisa relevante, pois, segundo MAGALHÃES (2005, p.98):

Na vida das sociedades, das instituições e das pessoas, a história é parte integrante da tomada de decisões e das reflexões quanto ao presente e ao futuro, e é factor de identidade. Tomando o presente/passado na sua complexidade e na sua gênese e analisando-o por uma lógica de múltiplas hipóteses de desenvolvimento futuro, por contraposição a esse mesmo futuro, o historiador procura conhecer e explicar toda complexidade dos fenômenos educativos, construindo um sentido para a história.

Desta forma pretendo investigar e desvelar o porquê de terem fundado o CERENEPE, quem contribuiu para sua fundação; quais dificuldades houve na sua formação; quem foram os primeiros alunos, e os primeiros funcionários e que serviço prestavam; quem foram os primeiros agentes educacionais; qual era a função primordial desta instituição; que atividades eles desenvolviam com os alunos;

quando ela passou a ser escola ou passou a prestar ensino para essas crianças, jovens e adultos, além de identificar em que diferentes prédios o CERENEPE, já prestou seu trabalho.

Este trabalho tem como base os estudos da História Cultural que percebe a história não mais como verdade ou em busca de uma verdade absoluta. Como afirma PESAVENTO (2004, p. 15-16) a história vive:

[...] uma era da dúvida, talvez, da suspeita, por certo, na qual tudo é posto em interrogação, pondo em causa a coerência do mundo. Tudo o que foi, um dia, contado de uma forma, pode vir a ser contado de outra. Tudo o que hoje acontece terá, no futuro, várias versões narrativas.

Para embasar teoricamente o presente trabalho serão utilizados, sobre tudo, autores ligados ao tema história das instituições de ensino. Desta forma as contribuições de AMARAL (2005), WERLE (2004) e MAGALHÃES (1998), serão de extrema relevância já que estes desenvolvem amplas pesquisas a respeito do referido tema. Como aponta AMARAL (2005, p. 23 e 24):

É urgente a compreensão da realidade e a busca de outros caminhos. Sendo assim, acredito na importância de investigações que levem à compreensão da escola na sua individualidade, inter-relacionada com o contexto onde se insere, mas com características internas específicas, onde as inovações que podem e devem implementar-se, são, também parte de sua história.

RAGAZZINI (2001) também está presente neste estudo, pois, este aborda sobre a importância das fontes na pesquisa em História da Educação:

... a fonte é o único contato possível com o passado que permite formas de verificação. Está inscrita em uma operação teórica produzida no presente, relacionada a projetos interpretativos que visam confirmar, contestar ou aprofundar o conhecimento histórico acumulado. A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar *conhecimentos acertados* sobre o passado. (2001, p. 14).

LOPES e GALVÃO (2001) também embasarão este trabalho. As autoras apontam a diversidade de fontes que os historiadores em educação têm utilizado ao desenvolver suas pesquisas, pois segundo elas:

A história se faz a partir de qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas e que, em muitos casos, as fontes oficiais são insuficientes para compreender aspectos fundamentais: é difícil, por exemplo, senão impossível, penetrar no cotidiano da escola de outras épocas somente através da legislação ou de relatórios escritos por autoridades do ensino. (2001, p.81).

Para realizar este trabalho serão utilizados documentos ligados à história do CERENEPE, como a sua ata da assembléia de fundação, estatuto da instituição neste momento, relatórios, relação dos primeiros inscritos neste centro, declaração onde esta é considerada utilidade pública pela prefeitura e registros que serão utilizados de forma crítica, pois desta forma serão monumentos. Como nos diz LE GOFF:

A concepção do documento/monumento é, pois, independente da revolução documental, e entre os seus objetivos está o de evitar que esta revolução necessária se transforme num derivativo e desvie o historiador do seu dever principal: a crítica do documento - qualquer coisa que ele seja - enquanto monumento. 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. (2003, P. 535-536).

Outro instrumento de análise nesta pesquisa será o uso das fontes orais, que “tem-se revelado um instrumento importante no sentido de possibilitar uma melhor compreensão da construção das estratégias de ação e das representações de grupos ou indivíduos em uma dada sociedade” (FERREIRA, 1994, p. 12). Assim poderei compreender melhor e com detalhes os acontecimentos da época de fundação desta instituição, através dos relatos com fundadores e funcionários, que presenciaram e viveram este momento. Como um respaldo para a análise desta fonte serão utilizados autores como FERREIRA (1994) e WERLE (2002) além de THOMPSON (1992). Como afirma WERLE (2002, p. 26) “Para a história das instituições escolares muito contribuem os relatos orais, cuja base é a memória. Narrativas orais, realizadas por meio de entrevistas, são momentos de encontro, escuta, troca em que a memória desempenha papel importante”. Mas esta será utilizada levando em conta também que:

O historial das instituições educativas está, em regra povoado, de representações e memórias contraditórias e algumas mesmo de sentido contrário, mas que constituem para o historiador um estímulo ao questionamento e uma boa aproximação ao clima e aos contextos em que foram tomadas e assumidas designadamente certas decisões estratégicas. (MAGALHÃES, 1998, p. 64)

Estes diferentes tipos de fontes serão cruzados, pois segundo LOPES e GALVÃO (2001, p.93) “Quanto mais se dispuser de uma pluralidade de documentos,

mais possibilidades se têm de melhor explorá-los, compreendê-los e produzir conhecimento sobre o tema de pesquisa”.

Alguns aspectos históricos de como se deu a discussão sobre a educação dos alunos com necessidades especiais serão abordados no decorrer deste artigo evidenciando desta forma de que maneira este tema foi debatido ao longo dos tempos, e que contribuições para a educação surgiram a partir destes debates. Nesta perspectiva serão utilizados autores como DUNN (1971) e MAZZOTA (1982 e 1987), que trazem aportes teóricos bem ricos para os estudos nesta área da educação, por apresentarem teorias, pesquisas e também documentos referentes aos estudos dos “excepcionais”.

Com o auxílio destes referenciais, dos documentos proporcionados pela escola, e através das fontes orais que conseguir encontrar, penso que será possível reconstruir o início da Escola CERENEPE, através do meu olhar de pesquisadora e assim de certa forma contribuir para o campo dos estudos em História da Educação e principalmente para que esta pesquisa possa, futuramente, servir para novas reflexões e novas críticas acerca do tema tratado.

O que se discutia sobre educação especial no momento de fundação do CERENEPE

Como o presente estudo visa abordar a história de uma instituição de ensino para crianças especiais, considera-se importante perceber alguns aspectos relevantes da educação de alunos com deficiência mental, em meados da época em que a instituição em questão foi fundada, mesmo que de início, a mesma não oferecer este tipo de orientação aos que ali freqüentavam. Já que em 1965, ao iniciar suas atividades, o CERENEPE não tinha em sua proposta oferecer serviços educacionais aos seus alunos, em 1968, esse passou a ser mais um serviço oferecido por esta instituição.

Nas bibliografias consultadas para o presente estudo, o deficiente mental é dividido em dois grupos o primeiro chamado retardados mentais educáveis e segundo de retardados mentais treináveis, estas denominações foram estabelecidas tendo como base os testes de QI. Desta forma segundo DUNN (1963, p.7):

Os retardados mentais educáveis têm sido definido como possuidores de QI entre 50 e 75, aproximadamente, e destinados a ter, ou já tendo, dificuldades na aprendizagem escolar. Os limites do QI para esse grupo estão sendo recalculados como oscilando entre 60 e 80. À medida que seu desenvolvimento intelectual se aproxima de oito a doze anos de maturidade, geralmente começam a possuir capacidade de ser alfabetizados. Muitos deles tornam-se social e economicamente independentes quando adultos. Os retardados mentais treináveis, por seu lado, têm sido definidos como possuidores de QI entre 30 e 50, mas estes limites também estão sendo recalculados em 40-60. Quando adultos, sua idade mental aproximam-se de quatro a oito anos; por isso, espera-se que apenas possam desenvolver habilidades elementares de cuidados pessoais, socialização e comunicação oral, mas que nunca consigam alfabetizar-se. Este grupo necessitará de ajuda social e proteção, por toda a vida. No entanto, muitos deles são capazes de desempenhar tarefas úteis no lar ou num ambiente protegido, e alguns podem obter emprego. Raramente eles se casam.

No caso desta pesquisa trataremos apenas da educação para os retardados mentais treináveis, pois, este era o público atendido pela instituição em questão. O mongolismo (Síndrome de Down) segundo DUNN(1963) é o tipo clínico mais comum de deficiência, mas existiam outros tipos clínicos nesta categoria como a Hidrocefalia, microcefalia e a paralisia cerebral. Como acreditava-se que retardados mentais treináveis precisariam de ajuda por toda vida, o objetivo dos programas educacionais para estes eram o de desenvolvimento de habilidades mínimas, necessária a vida, como cuidados pessoais e habilidades sociais, motoras e ocupacionais, ou seja, não se buscava e não se propunha nada a mais aos alunos. Como descreve DUNN (1963, p. 111):

Entre as habilidades de cuidado pessoal encontram-se: alimentar-se, vestir-se, arrumar-se, lavar-se, enfeitar-se, escovar os dentes, usar o lenço, concluir tarefas e seguir instruções. Entre as habilidades sociais estão: consideração com os outros, obediência a regras, cortesia etc. As habilidades motoras compreendem: andar, correr, trepar, saltar, marchar, dançar, arremessar, pegar, manipular, comer, usar os músculos dos dedos, dos braços, brincar sozinho e em grupo. Outras habilidades recomendadas para o desenvolvimento são a discriminação visual e auditiva; o falar, o uso dos termos aritméticos simples, como: todos, acima e abaixo; contagem de cor, leitura do próprio nome, participação em atividade musical. As habilidades ocupacionais compreendem: levar recados, varrer, tirar o pó, pôr a mesa, lavar e enxugar louça, lavar e passar roupa, costurar, arrumar a casa, usar ferramentas, telefonar e andar nas zonas residenciais da comunidade.

Em 1961 foi criada a LDB- Lei de Diretrizes e Bases que no artigo 88 estabelece que: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Mas sem uma organização curricular, administrativa e disciplinar não seria possível essa

integração, ou seja, a lei foi feita, mas não se criou meios para que esta fosse aplicada. Como aponta MAZZOTA (1987, p.4):

A educação especial, proporcionada aos alunos deficientes mentais educáveis e treináveis nas redes oficiais e particular, tem-se desenvolvido sem parâmetros técnicos e legais coerentes e claramente definidos. Tal situação tem contribuído para o aumento da complexidade do trabalho em educação especial e, de certa forma, prejudicado um grande número de alunos, pela indefinição da estrutura do atendimento que lhes está sendo proporcionado ou que se lhes pretende proporcionar. Apenas alguns aspectos da organização didática ou curricular, há apenas normas de caráter geral, tornando imprecisa e árdua a sua operacionalização.

Desta forma o ensino do excepcional estava garantido pelo governo na forma de ensino regular e também pelo ensino especial que poderia ser suplementar feito pelo professor, e também podia ser encaminhado para a classe especial ou escolas especiais. Como aponta MAZZOTA(1987, p.380):

Diferentes opções de recursos educacionais, desde escolas especiais até a integração total, devem estar disponíveis para cada criança, uma vez que cada uma em cada momento pode precisar de um recurso diferente. Nas decisões sobre a educação escolar de deficientes mentais educáveis, ou de quaisquer outros alunos, é imperioso ter em mente que a criança não pode ser vista como um centro dos fracassos escolares e é fundamental que se conte com os mais variados tipos de situações de ensino: convencional, alternativo e especial.

Como surgiu o Centro de Reabilitação Neurológica de Pelotas

Segundo o relato prestado pela fundadora e ex-diretora do CERENEPE, Yeda Pereira, a idéia de formar o CERENEPE começou em torno de um tratamento novo, “*audacioso polêmico médico e científico*”. Mas que prometia grandes avanços para seus filhos. Em Porto Alegre um grupo de pais já havia conhecido o tratamento e já estavam o aplicando quando um grupo de cinco famílias aqui de Pelotas que tinham filhos com deficiência mental, foram atrás do recurso em Porto Alegre. Ali no CEREPAL, Centro de Reabilitação de Porto Alegre, eles aprenderam técnicas, conheceram o médico que desenvolvia esse trabalho e nesse lugar as cinco famílias se conheceram e trouxeram este modelo de reabilitação para Pelotas, e começaram suas atividades, primeiramente em suas próprias casas.

Este método revolucionário aplicado no CEREPAL, era o Método Doman, criado pelo Dr. Glenn Doman, na Filadélfia nos Estados Unidos e trazido para o Brasil pelo Dr. Raimundo Veras que procurou este método após seu filho sofrer um

acidente e precisar de tratamentos especiais. Assim veras fundou o Instituto Nossa Senhora da Glória, hoje Instituto Veras, no Rio de Janeiro. Após Veras começou a difundir este método, então ele veio a Porto Alegre e orientou os interessados. Outros médicos aprenderam também e o difundiram.

O método propunha exercícios padronizados que tinham que ser executados por 5 pessoas ao mesmo tempo (4 nos membros e 1 na cabeça). Por isso o centro desde o início de suas atividades exigia um grande grupo de pessoas auxiliando, e desta forma para sua realização era preciso um espaço amplo também. Então antes do CERENEPE funcionar na Maçonaria, ele esteve em uma casa emprestada por uma amiga de Yeda Pereira durante três meses na rua Antônio dos Anjos.

Mas nessa época já havia mais pessoas participando do centro, então um dos pais conseguiu com o venerável João Gastal, um prédio da Maçonaria na rua Andrade Neves- Loja Maçônica fraternidade n°3.

“Na Maçonaria tinha o zelador e maçom Arthur Rocheford, que cuidava do local, ele foi um anjo da guarda. Toda hora chegava mais gente, no fim a gente tomou conta do salão, depois ocupamos uma sala ao lado, escura de exercícios de visão, depois outra para o exercício de marcha e ele sempre ajudou. Só não ocupamos o templo. Valorizo de mais quem nos ajudou, ali tinham muitos voluntários, foi muito interessante.”

Como crescia o número de alunos, pois conforme a relação de clientes matriculados, que constavam 23 alunos², e com o número de famílias interessadas aumentando, era preciso, desta forma, de mais recursos, então “resolvermos fundar o CERENEPE no dia 02 de outubro de 1965”. Para DUNN(1963, p.24):

As escolas especiais têm, muitas vezes, exercido a liderança pelo pioneirismo em métodos e recursos para a educação e cuidado de seus alunos. Realizam pesquisas de valor para profissão e mantêm a primazia da manutenção de serviços para atendimento a excepcionais secundárias de seus alunos. Os dois principais problemas deste tipo de escola são: o isolamento das crianças comuns, durante o período de aula, e o tempo que muitos alunos perdem, todos os dias, na condução, pela manhã e a tarde.

Relação de alunos matriculados em 1965 : Renato Eifler, Sandra Pereira, Regis Vargas, Rosi Araújo, Arthur Heidrich, Iolanda Pereira, Renato Almeida, Cássio Faria, Maria Torres, Heloisa Lima, Everton Sanchez, Marcelo Siqueira, Fernanda Freitas, Rubens Tavares, José Aguiar, Mauro Quevedo, Paula Scholl, Luiz Costa, José Silva, Renato Duarte, Glucia Fossati, José Coelho e Analuci Lopes.

“As preliminares, uma reunião com os pais para tratar da fundação, isso aconteceu na escolinha de arte Ruth Blanck- eu dava aula lá. Foi a reunião decisiva para fundar o CERENEPE, neste dia foi decidido o nome ... e tudo”.

Segundo ata da assembléia de fundação do Centro de Reabilitação Neurológica de Pelotas, no dia dois de outubro de 1965, às vinte horas e cinquenta minutos no prédio à rua Marechal Floriano 178, na cidade de Pelotas foi levada a efeito a Assembléia de Fundação do Centro de Reabilitação Neurológico de Pelotas, visando a organização de uma entidade civil, dedicada ao trabalho de reabilitação de crianças portadores de lesões cerebrais.

Teve início a sessão, assumindo a presidência da mesma, por aclamação da assembléia, o Dr. Reny Franck, que convidou para secretariar os trabalhos, o Dr. Mário Vargas. De imediato, passou o presidente a abordar o assunto proposto, dizendo das finalidades da entidade a ser fundada, ficando deliberado que a mesma se faria nos moldes do Centro de Reabilitação de Porto Alegre, entidade com objetivos idênticos aos cogitados pelo grupo reunido. Foi assentado que o método de reabilitação a ser empregado, seria o Programa Doman, utilizado pelo “Rehabilitation Center at Philadelphia”, de Filadélfia, Estados Unidos da América do Norte, e orientado no Brasil pelo Dr. Raymundo Veras, diretor do Centro de Reabilitação Nossa Senhora da Glória, na Guanabara.

Na Assembléia foi apresentado o anteprojeto dos estatutos, sendo posto em discussão e votação pela assembléia que, após algumas alterações, levou-os à aprovação.

Após foi eleito entre os membros ali presentes o primeiro Conselho Deliberativo³ e a seguir foi apresentada a chapa para eleição da primeira diretoria⁴, sendo esta aprovada por unanimidade e levada à posse nos momentos seguintes.

Da maçonaria a diretoria foi procurar um lugar maior para a realização de suas atividades, então alugaram a antiga casa das irmãs Carmelitas, na Marcílio Dias, foi funcionando neste local que foi aprovado pela Câmara Municipal, e

³ Que ficou constituído do Dr. Reny Franck, Joaquim de Freitas, Dr. Mário Vargas, Hedy Torres, Sérgio Siqueira, Milton Martins de Lima, Néelson Sanchez Pereira, Geraldo Faria, Josué Almeida, Ivon Luiz Pereira, Emílio Eifler, João Daroi Araújo e Antônio Marques Pereira.

⁴ Assim constituída: Presidente: Dr. Reny Franck, vice-presidente: Hedy Torres, primeiro secretário: Dr. Mário Vargas, segundo secretário: Geraldo Faria, primeiro tesoureiro: Milton Martins de Lima, segundo tesoureiro: Ivon Luiz Pereira, diretores: Nelson Sanchez Pereira, Josué de Almeida, Joaquim de Freitas e Emílio Eifler.

sancionada e promulgada a lei que declara o CERENEPE como utilidade pública, pelo prefeito da cidade de Pelotas Edmar Fetter no ano de 1966.

A casa das irmãs carmelitas se encontrava em péssimas condições segundo as palavras de Yeda Pereira a casa estava “*detonada*”, já que estava abandonada há muito tempo. Então os pais dos alunos ajudaram a arrumar “*fizemos um mutirão*”. Após um ano neste endereço, a escola passou a alugar a casa da Família Cica, na Santos Dumond, esquina Bento Gonçalves, nesta eles ficaram por 13 anos, até o CERENEPE em 1980 conseguir um convênio com o ministério, para comprar uma sede, que se situava na Santa Tecla esquina com Antônio dos Anjos, e nesta sede funcionava todo atendimento, médico, assistencial, educacional e cultural que era prestado pela escola, segundo seu primeiro estatuto(1965) e nas ruínas da Igreja da Luz a professora de artes Iara Conceição, começou a desenvolver a oficina do CERENEPE, que após funcionou em uma casa alugada em frente a sede própria. Segundo DUNN(1963, p. 125):

Essas oficinas, geralmente, atendem a retardados treináveis e a outros adolescentes e adultos incapacitados. Os programas de trabalho compreendem a prestação de serviços para indústrias, a produção de artigos para venda e a restauração de objetos danificados. O sucesso desses centros demonstra que os retardados mentais podem apresentar produtividade em ampla variedade de empregos, quando se lhes proporciona proteção. Tudo indica que essas instituições se desenvolverão nos anos vindouros. Elas não só proporcionam trabalho, mas também diversão, orientação para o jovem retardado e seus pais e, ocasionalmente, alojamento.

Deste prédio, após muitos esforços, o CERENEPE foi para sua sede atual na rua Zola Amaro 318, os detalhes desta transição ainda não estarão expostos no presente artigo, pois os documentos e os relatos de Yeda Pereira neste momento da trajetória do CERENEPE, ainda não foram analisados.

Considerações finais:

Conforme afirmado este texto é o início de uma pesquisa que visa reconstruir a gênese da trajetória do Centro de Reabilitação Neurológica de Pelotas.

Este teve como objetivo analisar os fatores que contribuíram para que esta instituição fosse criada, bem como também pensar na forma como esta condição, de deficiente mental, era pensada e representada pelos homens na sociedade e

principalmente na educação dos mesmos, no determinado momento histórico abordado.

Como é uma pesquisa inicial alguns aspectos importantes da formação desta instituição não foram abordados profundamente, e algumas questões inquietantes como o porquê da criação de uma instituição como esta, ser criada neste momento, se já havia em Pelotas uma APAE, que era voltada ao mesmo atendimento e também qual a relação existente entre a Maçonaria e o CERENEPE, que ainda não foram respondidas, pois, as informações coletadas até o momento não suficientes para responder essas questões.

Mas pelo que já foi possível responder percebe-se que esta instituição teve uma grande importância para comunidade Pelotense, e que esta apesar das diversas dificuldades que teve para que conseguisse prestar seus serviços conseguiu superá-las e desenvolver seu trabalho.

Desta forma pretende-se continuar esta pesquisa para que estes e outros questionamentos que surgirem possam ser pesquisados e refletidos.

Bibliografia:

AMARAL, Giana L. O Gymnásio Pelotense e a Maçonaria: Uma face da História da Educação em Pelotas. 2^oed. Pelotas: Seiva Publicações, 2005.

DUNN, Lloyd M. *Crianças Excepcionais: Seus problemas – Sua Educação*. Rio de Janeiro: AO LIVRO TÉCNICO S.S., 1971.

FERREIRA, Marieta M. *Entre-Vistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1994.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5^oed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

WERLE, Flávia. História Das Instituições de que se fala? in: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). *Fontes história e historiografia da educação*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR. Curitiba: Pontifca Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Palmas: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS). Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. (Coleção Memória da Educação).

LOPES, Eliane M. T. GALVÃO, Ana M. O. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

MAZZOTA, Marcos J.S. *Fundamentos de Educação Especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

MAZZOTA, Marcos J.S. *Educação Escolar: comum ou especial?*. São Paulo: Pioneira, 1987.

PESAVENTO, Sandra J. *História & História Cultural*. 2^oed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RAGAZZINI, Dário. Educar. *Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação*, n.º. 18, p. 13-28, Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

MAGALHÃES, Justino. Um Apontamento Metodológico Sobre A História Das Instituições Educativas in: SOUZA, Cynthia Pereira; CATANI, Denice Barbara(orgs). *Práticas Educativas, culturas escolares, profissões docentes*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

MAGALHÃES, Justino. Breve Apontamento Para A História Das Instituições Educativas Em Perspectiva in: GATTI, Décio; FILHO Geraldo Inácio (orgs). *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas, Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2005 (Coleção Memória da Educação).

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História oral*. 3.ed.Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1992.

A ESCOLA DE BELAS ARTES DE PELOTAS (1949-1972): PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Clarice Rego Magalhães – membro do CEIHE¹
claricemagalhaes@terra.com.br

Giana Lange do Amaral – Prof^a do Depto. de Fundamentos da Educação da
FaE/UFPEL giana@ufpel.com.br

RESUMO

Este texto é uma parte da dissertação intitulada “A Escola de Belas Artes de Pelotas: da Fundação à Federalização (1949-1972) – uma contribuição para a História da Educação em Pelotas”. Trata das primeiras aproximações ao tema da pesquisa: primeiramente, aborda o uso das fontes, esclarecendo os procedimentos teórico-metodológicos adotados, que respaldam o trabalho. Em um segundo momento, apresenta o início da narrativa histórica, relatando as primeiras providências tomadas e os principais “atores” no processo que culminou com a fundação da Escola de Belas Artes.

Palavras-chave: história da educação; história das instituições educativas

INTRODUÇÃO

Este texto faz parte da dissertação de mestrado intitulada “A Escola de Belas Artes de Pelotas: da Fundação à Federalização (1949-1972) – uma contribuição para a História da Educação em Pelotas”, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

A Escola de Belas Artes de Pelotas originou o atual Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Pelotas (IAD/UFPEL).

No momento da realização do trabalho, que se seguiu à fase de coleta das fontes, as questões que se impunham eram: como fazer bom uso desse material e como deveria ser empreendida a narrativa histórica?

¹ Centro de Estudos e Investigações em História da Educação da UFPEL

Apresentamos a seguir um relato sobre o uso das fontes nessa pesquisa, ou seja, aspectos teórico-metodológicos que respaldaram este estudo, resultado do investimento na busca de saberes sobre a pesquisa histórica. Apresentamos também a narrativa da parte inicial da trajetória histórica da Instituição: o processo de criação do curso, abordando seus antecedentes, “atores” principais e acontecimentos significativos na sua gênese.

REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O USO DAS FONTES

O estudo deu-se dentro da proposta teórica da História Cultural.

Ao realizar a narrativa histórica, no fundamental momento da escrita, tivemos 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”. E lembrando sempre que o passado, em sua totalidade, em sua multidimensionalidade, é inapreensível.

Para realizar este trabalho de abordagem histórica da Escola de Belas Artes como instituição de ensino de nível superior em artes plásticas, é necessário definir o que é uma instituição educativa. Segundo Flávia Werle (2002), instituições são unidades escolares espacialmente localizáveis com componentes identificáveis na memória coletiva, tais como as aspirações coletivas fundadoras e que, embora possa ter passado por reestruturações, por várias mantenedoras ou formas político-administrativas mantém um conjunto de elementos identificáveis referentes à base material e à base de gestão.

Já Sanfelice (2002) observa que as instituições escolares sempre foram portadoras de identidade dentro de um contexto social, com projetos pedagógicos reveladores e projetos educativos destinados a públicos específicos.

Para Magalhães (2000, p.23) as instituições são a condição, o meio e o fim da educação. São espaços em que o ensino é oferecido. Desenvolvem-se estabelecendo linhas de ação em conformidade com os objetivos e com os públicos a que se destinam. Magalhães acrescenta:

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma

comunidade e de uma região. É, por fim, sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo-lhe um sentido histórico. (MAGALHÃES, 1996, p.2)

E o que é uma instituição educativa abordada a partir de um referencial historiográfico? Segundo Justino Magalhães,

No plano histórico, uma instituição educativa é uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projectando futuro(s), (pessoais), através de expectativas institucionais. É um lugar de permanentes tensões. As instituições educativas são projectos arquitectados e desenvolvidos a partir de quadros sócio-culturais. (MAGALHÃES, 1996, p.6)

Trataremos, agora, do uso das fontes. Como se sabe, as fontes são a matéria-prima para a construção da narrativa histórica; sem fontes, não há historiografia. É muito importante, contudo, ter precauções ao lidar com as fontes: não podemos ter a ingenuidade de acreditar na sua objetividade. O documento não pode ser tomado em si mesmo, mas sim, no processo de análise, deve ser criticado, relativizado.

Segundo Ragazzini (2001, p.14), “a identificação, o uso e a interpretação das fontes são elementos constituintes do carácter e da qualidade da pesquisa, além de portarem a identidade e a autocompreensão da pesquisa histórica”. As fontes precisam da abordagem do historiador para que possam “falar”. Devemos 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 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, quanto às fontes, que elas permitem encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção. Diz também que para encontrar é necessário procurar e estar disponível ao encontro: “não basta olhar, é necessário ver”. E que “para

reconhecer é necessário atribuir significado, isto é, ler e indicar os signos e os vestígios como sinais” (RAGAZZINI, 2001, p.14).

Para a realização desta dissertação de mestrado, as fontes utilizadas foram de dois tipos: escritas e orais. Isso em função de que as fontes escritas existentes deixavam muitas lacunas, que poderiam ser preenchidas pelas entrevistas. A respeito, Lucília Delgado afirma 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” (DELGADO, 2006, p. 25). No caso específico desta pesquisa, que se propõe a estudar a fase germinal de uma escola fundada em 1949, a possibilidade de as entrevistas esclarecerem as lacunas deixadas pelos documentos ainda é grande, pois estão vivas pessoas que estiveram presentes e participaram deste processo desde o seu início.

As fontes escritas que são utilizadas nesta pesquisa têm três origens principais: arquivo de instituição, periódicos da época e arquivo particular.

Le Goff lembra que todo o registro é fruto de um contexto e não é possível analisá-lo de forma isolada; 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)

Há também, neste arquivo institucional, documentos institucionais *oficiais* que, sendo

...de natureza eminentemente descritivo-interpretativa que, por terem sido elaborados por uma autoridade instituída para tanto, adquirem 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)

Além de documentos institucionais, foram utilizados periódicos que circulavam na cidade: São jornais diários, o Diário Popular, A Opinião Pública e Jornal da Tarde.

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 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.

A utilização de jornais diários 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. Esta desmontagem significa análise do processo e das condições de sua produção/construção, a partir dos discursos disponíveis. (BASTOS, 2002, p. 153)

Além do acervo da própria instituição e dos periódicos, há outro acervo ao qual tivemos acesso, que foi fundamental para a realização dessa pesquisa: o acervo particular da família de D. Marina de Moraes Pires, fundadora da Escola. A neta de D. Marina permitiu a consulta a álbuns organizados pela própria avó, dois volumes de documentos que abarcam desde os antecedentes da fundação da escola até a sua federalização, exatamente o período que nos propusemos a estudar. Dessa forma tivemos 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 a sua Escola de Belas Artes. Foi um momento de emoção o contato com estes trechos de diário onde D. Marina, que não tivemos a oportunidade de conhecer pessoalmente,

deixa registrados depoimentos, comentários tão vívidos e expressivos sobre aquele momento.

As entrevistas realizadas também foram muito importantes para a composição do trabalho. Thompson (1992), 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” Thompson (1992, p.9). 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)

O peso da responsabilidade de empreender narrativa histórica a respeito da EBA é bastante aliviado quando se tem a consciência de que não se vai narrar a história da instituição, mas sim uma história da instituição, realizada em um determinado momento por um olhar específico. Werle esclarece este ponto:

assim, 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)

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.

Após a pesquisa em arquivos institucionais e particulares, em jornais e a realização de entrevistas (ou seja, a obtenção das fontes disponíveis, o material empírico), empreende-se sua análise, realizada segundo referenciais teóricos. Estes referenciais teóricos são oriundos da História Cultural (ou Nova História Cultural²).

Pesavento (2005, p. 15), reflete em sua obra sobre esta nova maneira de fazer história, afirmando que “Se a História Cultural é chamada de Nova História Cultural, [...], é porque está dando a ver uma nova forma de a História trabalhar a cultura”. Trata-se de pensar a cultura como “um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo”. Para a autora,

A cultura é uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portanto, já com um significado e uma apreciação valorativa. (PESAVENTO, 2005, p. 15)

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

²“Por vezes, se utiliza a expressão Nova História Cultural, a lembrar que antes teria havido uma velha, antiga ou tradicional História Cultural. Foram deixadas de lado concepções de viés marxista, que entendiam a cultura como integrante da superestrutura, como mero reflexo da infraestrutura, ou mesmo da cultura como manifestação superior do espírito humano e, portanto, como domínio das elites. Também foram deixadas para trás concepções que opunham a cultura erudita à cultura popular, esta ingenuamente concebida como reduto do autêntico. Longe vão também as assertivas herdeiras de uma concepção da *belle époque*, que entendia a literatura – e, por extensão, a cultura – como o *sorriso da sociedade*, como produção para o deleite e a pura fruição do espírito.” (PESAVENTO, 2005, p. 14)

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.

Neste trabalho 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, então, que a interpretação das fontes, as teorias e metodologias adotadas para a compreensão do passado são momentos fundamentais no trabalho historiográfico. Passaremos a seguir à apresentação de parte da narrativa histórica propriamente dita, realizada com a organização, sistematização e exposição das informações obtidas sobre o tema proposto.

A FUNDAÇÃO DA ESCOLA DE BELAS ARTES DE PELOTAS

A História da Belas Artes é um pedaço da história cultural de Pelotas.
(DIÁRIO POPULAR, 15/mar/1964, p. 3)

Jantzen (1990) relata, em sua dissertação de mestrado sobre a Universidade Federal de Pelotas, a dificuldade de fazer uma “história social” da Escola de Belas Artes, diferentemente do caso do Conservatório de Música de Pelotas. Afirma que no caso do Conservatório eram explícitas as vinculações com as estruturas e pessoas vinculadas ao poder local. Diz ainda que no caso da EBA isso não é nem

um pouco evidente, ou pelo menos não facilmente revelado pelos poucos documentos disponíveis.

Com o presente estudo busca-se superar estas dificuldades, principalmente pela riqueza das fontes obtidas. Este aspecto fica bastante esclarecido, ou seja, as conexões dos fundadores da Instituição com o poder político local.

Citando Jantzen,

As parentelas pelotenses, descendentes da oligarquia agrária, sempre mantiveram representantes em posições de destaque em todos os estabelecimentos de ensino, especialmente naqueles que hoje integram a UFPEL. Se, indo um pouco mais adiante nessas considerações, assumirmos que os laços de consangüinidade são “mais fortes” do que outro tipo, uma segunda via de acesso ou participação nas instituições seria determinada por alianças entre grupos da mesma classe social. Esses têm identidade de interesses. As estruturas que produzem dentro da cultura em que se incluem funcionam até como “mediações” entre seus interesses, em diversos domínios. (JANTZEN, 1990, p. 155)

Poder-se-ia afirmar que, neste aspecto, a EBA não foge a esta regra. No processo de sua formação aparecem os mesmos nomes que constam nas estruturas de poder e de ensino de Pelotas.

Chamamos a atenção ao aspecto de que, pelo valor dado pela sociedade pelotense à cultura e, por conseguinte, às artes, seria de se esperar que a cidade possuísse uma escola de artes plásticas, e não o contrário. Porém, ia findando a primeira metade do séc XX e ainda não havia aqui o ensino formal do desenho, da pintura e escultura.

As coisas começaram a acontecer no ano de 1946. Foi D. Marina de Moraes Pires que começou efetivamente a trabalhar para que a cidade conseguisse ter a sua escola de artes. Ou seja, mesmo que a fundação do curso fosse uma demanda da sociedade de um modo geral, não há dúvida de que a ação individual fez a diferença. Trazemos o pensamento de Elias a respeito deste aspecto:

A interpretação da singularidade de um acontecimento, objeto da historiografia, demanda a investigação e análise da figuração social dos indivíduos, suas relações e redes de interdependência, de modo a permitir a compreensão de sua existência singular e a dinâmica de mudanças e rupturas. (ELIAS, 1994, p.143)

O poder público municipal, na pessoa do prefeito, Dr. Procópio Duval Gomes de Freitas, dá apoio à iniciativa. Assim, em julho de 1946, D. Marina viaja ao Rio de Janeiro portando ofício³, assinado pelo prefeito, destinado ao Ministro da Educação da época, Dr. Ernesto de Souza Campos. A presença de D. Marina na capital tinha como objetivo conseguir, junto ao ministro, apoio no sentido de “conseguir junto ao governo federal a concessão de uma Escola de Belas Artes para Pelotas, nos moldes das escolas congêneres do País”, conforme o documento.

Justificando a pretensão, no documento acima referido consta que a criação do curso corresponde a um justo desejo dos pelotenses, pois “a pintura e a escultura continuam sem orientação eficaz, muito embora Pelotas possa apresentar artistas importantes como Leopoldo Gotuzzo, Adail Bento Costa e Antônio Caringi”. E, diferentemente da música e do canto, que são atendidos pelo Conservatório de Música, a cidade não possuía uma instituição de ensino que contemplasse as artes plásticas. É alegado que a cidade é ponto de convergência de vasta zona do estado, onde grande número de moços vem procurar aprimoramento intelectual, e que muitas vocações perecerão na falta de tal instituição.

Em agosto chega a resposta do ofício encaminhado ao ministro⁴. Note-se que esta correspondência é dirigida ao prefeito, enviada para a prefeitura. Entretanto neste documento há, escrita pelo próprio punho do Dr. Procópio, mensagem enviando-o para D. Marina, em seu endereço residencial⁵. Com isto comprova-se que mais do que à prefeitura, é à D. Marina que diz respeito esta resposta.

Neste documento é comunicado que a criação de escolas de ensino superior é regulada pelo decreto-lei nº 421⁶, e é necessária autorização prévia do Governo Federal para que entrem a funcionar:

A autorização deverá ser solicitada ao Ministro de Estado da Educação e Saúde e deverá o requerimento ser acompanhado de documentação que prove a satisfação das exigências do artigo 4º do referido decreto-lei, que são: 1- prova de personalidade jurídica: certidão de registro da sociedade em cartório e estatutos da sociedade; 2- prova de capacidade financeira:

³Gabinete do Prefeito, Prefeitura Municipal de Pelotas, Ofício nº 601/66, 1º de julho de 1946

⁴ Documento nº 417, de 5 de agosto de 1946, assinado por Roberval Carneiro de Freitas

⁵ “Para D. Marina Pires, rua Dr. Berchon nº 2. Em 26.8.46. Procópio G Freitas.”

⁶ Decreto-lei de 11/05/1938, publicado no Diário Oficial de 12/05/1938, modificado pelo decreto-lei nº 2076 de 08/03/1940, publicado no Diário Oficial de 11/03/1940.

balanço (ativo, passivo, demonstração de contas com despesas gerais e lucros e perdas); 3- edifícios e instalações: planta baixa e fotografias do edifício e relação do material didático; 4- relação do material escolar e de secretaria; 5- relação do pessoal (diretor, secretário, tesoureiro e contador, sendo que este deve ser registrado na D.E.C.); 6- regimento interno da escola; 7- curriculum vitae do corpo docente; 8- limite de matrícula para cada série; 9- condições culturais da localidade; 10- real necessidade do curso.

Não sendo possível satisfazer todas as exigências, no ano seguinte (agosto de 1947) outra tentativa foi feita por D. Marina, desta vez junto à Secretaria da Educação e Cultura do estado.

O Dr. Waldemar Lubke, secretário da Escola de Belas Artes de Porto Alegre, aconselha fundar em primeiro lugar um Curso Preparatório para a Escola de Belas Artes de Pelotas, até que se conseguisse preencher todos os requisitos necessários.

Em 31 de dezembro de 1947, D. Marina e D. Osmânia Vinhas de Campos foram portadoras de carta, enviada pelo então deputado estadual Dr. Duval, ao Secretário de Educação e Cultura Dr. Eloy da Rocha, pedindo apoio à criação do curso.

Em 12 de janeiro de 1948 um plano foi feito (a prefeitura entraria com o prédio e o material e o estado com o corpo docente) e enviado à Secretaria a pedido de Dr. Enio de Freitas e Castro.

Já em 1949, sem solução alguma de parte do Estado, com a promessa de pequeno auxílio feita pela prefeitura, o curso é criado em caráter particular.

Não podemos deixar de mencionar, neste processo, a participação da figura importante do pintor italiano Aldo Locatelli, que, em janeiro de 1949, convidado por Dona Marina, aceitou ministrar aulas no curso que ela pretendia formar⁷. A

⁷ Aldo Locatelli veio para o Brasil em 1948, diretamente a Pelotas, a convite do Bispo Dom Antonio Záttera, para pintar a Catedral São Francisco de Paula; a sua indicação fora feita pelo nuncio apostólico de Paris, que mais tarde se tornaria o papa João XXIII. Trabalhou em Pelotas na decoração da Catedral São Francisco de Paula e como professor da Escola de Belas Artes. Trouxe sua esposa, teve filhos, e tornou-se professor do Instituto de Artes da UFRGS. Veio a falecer em 03/09/1962, aos 47 anos. Aldo Locatelli nascera em Bérgamo, na Itália, em 1915, numa família humilde; na infância, ficara impressionado com a restauração da igreja de sua terra natal. Em 1931, iniciou um curso de decoração, onde teve contato com obras de Rafael, Botticelli, Miguelangelo e outros grandes pintores. Entre 1943 e 1945, durante a Segunda Guerra Mundial, trabalhou em sua primeira obra. Quando recebeu o convite do Bispo de Pelotas, estava pintando a catedral de Gênova.

contribuição de Locatelli foi significativa, pois conferiu ao novo curso o “status” de contar com um professor europeu, o que valorizou imensamente a instituição.

Finalizando esta investigação a respeito do processo de criação da EBA, é oportuno lembrar que no momento da fundação do curso a cidade de Pelotas não mais era caracterizada pela opulência econômica que tivera no passado⁸. Porém, tendo perdido poder econômico, seguia cultivando, talvez até com maior intensidade, o interesse pela cultura. Valorizar e possuir instituições culturais manteria a cidade em um pedestal que a distinguiria de outras localidades e reforçaria o mito de cidade cultural no contexto gaúcho e brasileiro. Não mais possuindo importância econômica, tentaria compensar isto através de bens simbólicos. Até os dias de hoje Pelotas tenta tirar partido deste “capital cultural” que seria herança dos tempos de opulência das charqueadas.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Giana Lange do. **O Gymnasio Pelotense e a Maçonaria: uma face da história da educação em Pelotas**. Pelotas: Seiva Publicações, 2005.

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)

_____. **A Imprensa Periódica Educacional no Brasil (1808-1944)**. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; CATANI, Denise Bárbara (Orgs). *Educação em Revista: A Imprensa Periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural - entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1990.

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.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

⁸ Sobre o período áureo de opulência e cultura da cidade, ver Magalhães, 1993.

FARIA FILHO, Luciano Mendes (org). **Pensadores Sociais e a História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

JANTZEN, Sylvio Arnaldo Dick. **A Ilustre Pelotense – tradição e modernidade em conflito: um estudo histórico da Universidade Federal de Pelotas e suas tentativas de racionalidade**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4^a ed., Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.

LOPES, Eliane Marta; GALVÃO, Ana Maria. **História da Educação**. 2^o ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

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.

MAGALHÃES, Mario Osório. **Opulência e Cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul - Um Estudo Sobre a Cidade de Pelotas (1860 - 1890)**. 2^o ed. Pelotas: Editora da UFPEL-Livraria Mundial, 1993.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2^o ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **História do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

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.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: História Oral**. 3^a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **História das Instituições Escolares: de que se fala?** In: I Jornada do HISTEDBR - Região Sul: História, Sociedade e Educação no Brasil, 2002, Ponta Grossa. p. 1-16.

_____. **Identidade Institucional: papel dos gestores na preservação da história Institucional. Pesquisa em História da Educação: Perspectivas comparadas. Anais do VII Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação**. Pelotas, ASPHE, p. 301-317, maio de 2001.

Periódicos

DIÁRIO POPULAR (1946 – 1972)

A OPINIÃO PÚBLICA (1946 -1972)

TRABALHO, DISPUTA E COOPERAÇÃO NA CRIAÇÃO DE DUAS ESCOLAS EM BOM JESUS/RS ENTRE OS ANOS DE 1953 e 1963

DR^a. Luciane Sgarbi S. Grazziotin
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo

Este é um estudo sobre a história da educação do município de Bom Jesus, diz respeito à criação, na cidade, do Ginásio Nossa Senhora das Graças e de uma Escola Normal em decorrência dele. A pesquisa baseou-se em documentos orais pertencentes ao Acervo de Memória Oral do município de Bom Jesus. A mobilização em torno da construção do ginásio foi um processo decorrente, em certa medida, de algumas conquistas que beneficiaram a comunidade de modo geral, seguindo estratégias semelhantes, adotadas por uma parcela dessa sociedade no processo de implementar a rede de ensino.

Palavras-chave: memória, História Oral, Escola Normal e educação

Este é um estudo sobre a história da educação do município de Bom Jesus, diz respeito, mais especificamente, a criação, na cidade, do Ginásio Nossa Senhora das Graças e de uma Escola Normal em decorrência dele, ação que implica em uma série de relações entre estado, comunidade e ordens religiosas, constituindo um processo de mobilização, de uma parcela da comunidade, para ampliar a rede de ensino, em um período que compreende os anos entre 1953 e 1963.

Para melhor compreender os mecanismos que influenciaram e/ou determinaram os processos de criação de escolas nessa localidade é necessário uma breve retomada das características geográficas e históricas do município.

Está localizado na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul, faz fronteira com o estado de Santa Catarina e com mais seis municípios, compondo os chamados Campos de Cima da Serra, espaço essencialmente rural até os dias de hoje. Foi colonizada por imigrantes alemães, italianos e portugueses, não apresenta um predomínio étnico acentuado. A cidade teve início como núcleo de passagem para os tropeiros que conduziam gado a caminho de São Paulo, no final do século XVIII, e ali encontravam abrigo e pastagens. O primeiro povoado iniciou em 1878, com a criação da Capela de Bom Jesus do Bonfim pelos açorianos que se juntaram

aos bugres já habitantes da região. Os alemães começaram a chegar em 1893, os italianos na década seguinte, a emancipação se deu em 1913¹.

Trata-se, portanto de uma cidade pequena, ainda em nossos dias, localizada em uma região de fronteira entre estados, onde não há, aparentemente, um predomínio étnico.

Para rastrear uma história possível, essa pesquisa baseou-se em documentos orais, narrativas decorrentes de um projeto denominado “Resgatando Nossas Raízes”, desenvolvido na Cidade, que coletou memórias e criou espaços para depositá-las, instituindo o Acervo de Memória Oral. Foi do Acervo, as fontes documentais utilizadas que, através da Memória Oral como metodologia, garimpou, nas lembranças, a possibilidade de construir uma história. A pesquisa utilizou-se também de documentos escritos e fotografias pertencentes ao Arquivo Histórico Municipal.

Das memórias emergiram lembranças de práticas e mecanismos utilizados, por uma parcela da comunidade, para ampliar a rede de ensino do município em épocas que não era essa a prioridade do Estado.

Segundo Romanelli, a partir da década de 30 a expansão do sistema escolar foi inevitável em função da expansão capitalista presente em todo o território nacional; no entanto, essa se deu de forma “atropelada e improvisada [...] o estado agia mais com vistas ao atendimento das pressões do momento do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação” (2005, p. 61).

Quatro décadas após a emancipação política de Bom Jesus, a rede de ensino só contava com o nível primário. De acordo com o que foi possível observar a expansão do sistema escolar da Cidade, em um processo de criação de escolas, está, em muitos aspectos, ligado às iniciativas da comunidade e não propriamente vinculado à políticas públicas. Assim, essas iniciativas se relacionam às pressões políticas para a efetiva construção de uma escola primária estadual no início da década de 1920; à mobilização de membros vinculados às organizações religiosas,

¹ Para saber mais sobre a formação do município, ABREU, Ennio Farias e ABREU, Marisa da Costa, Bom Jesus - histórias de uma cidade. Caxias do Sul: UCS-EST, 1977; ABREU, Ennio Farias e ABREU, Marisa da Costa. Bom Jesus – duas épocas. Caxias do Sul: UCS-EST, 1981 e SANTOS, Lucila Sgarbi; MACIEL Vera Lúcia Maciel (orgs). Bom Jesus na Rota do tropeirismo no Cone Sul.: EST 2004

para criação de escolas de cunho filantrópico e o incentivo à implantação de escolas particulares.

Desde a época do movimento reformador, década de 1930, que “[...] as classes médias em ascensão reivindicavam o ensino médio” (ROMANELLI 2005, p. 143). A criação de uma escola normal faz parte desse contexto, inicia-se com a implantação do nível ginásial na Cidade que, com o passar dos anos se amplia, até a implantação de uma escola normal.

Para um melhor entendimento da criação da escola normal em Bom Jesus é importante a compreensão do processo de implementação do ginásio, que está vinculado à mesma.

No início da década de 1950, Bom Jesus não contava, ainda, com nenhuma instituição que contemplasse ensino ginásial ou secundário, assim, chamadas elites, mandavam seus filhos estudar em outras cidades. Em função do custo elevado dessa prática, essa mesma parcela da comunidade, se organiza em torno da criação de uma escola que suprisse esta demanda relacionada à escolarização. Os pais, de modo geral, preocupados com a escolarização de seus filhos, tomam a frente do processo de implementação da rede de ensino.

Contornando dificuldades financeiras, estruturais e interferências religiosas, empenham-se na construção de uma instituição que seria, até os dias de hoje, conhecida como “O Ginásio”. O motivo do empenho muito tem a ver com a idéia de garantia, através do estudo, de melhor futuro para uma geração.

As memórias de vários sujeitos relatam esse processo. Dos registros do seu Juvenal Grazziotin e seu Alcides de Boni, pais de alunos e membros da comissão que trabalhou na construção; frei Amadeu Cemim, frei Capuchinho que foi o responsável por iniciar o processo legal organizando seu funcionamento e Professora Ilma Jacoby, primeira professora estadual, cedida para lecionar na escola, descortinam-se as diferentes articulações que se estabelecem no processo de implantação e construção do Ginásio, fato fundamental para a posterior conquista pela comunidade de uma escola normal.

Nas lembranças de seu Juvenal, nota-se uma preocupação fundamental: o fator econômico. Esse era um problema para quem precisava estudar fora. “[...] tinha gente mais humilde que falavam, (sic.) você sabe... aí eu dizia: você que precisam mais, quem tem mais dinheiro manda os filhos estudar fora, internos, manda para

Vacaria, pra Porto Alegre. Então todo mundo ajudava, todos precisavam” (Entrevista, 1991).

As palavras de Seu Alcides confirmam a mesma questão, “[...] o colégio... todo mundo precisava, se não, tinha que tirar os filhos daqui faziam o primário no grupo escolar e tinham que ir embora” (Entrevista, 1994). Segundo esse relato, algumas famílias optavam por sair da cidade para poder dar educação dos filhos. Os mais abastados – que tinham condições financeiras e valorizavam a escolarização – enviavam os filhos para outras cidades para que estudassem. Era uma prática dispendiosa, a cidade mais próxima, com internato feminino, (irmãs de São José) e masculino (irmãos Maristas), era Vacaria. O internato era caro; e poucas famílias tinham condições de manter seus filhos nesses estabelecimentos. As palavras de D. Ilma reforçam essa idéia “[...] eu enfrentei muita dificuldade para poder estudar, e interna, com pouco dinheiro, naquela época internato era para filho de fazendeiro, e não para quem tinha poucas posses, mas sempre fui muito bem recebida, nunca foi discriminada [...]” (Entrevista, 1994).

O itinerário da criação do Ginásio foi marcado por trabalho, disputa, cooperação, empenho e inúmeras outras relações que envolvem uma parcela da cidade. Esse processo inicia com uma comissão. “‘A Comissão para construção do Ginásio’ era o Osvaldo Barcelos, Irmão Suzim, Antonio Tessari o Juvenal, nos reunimos, achando que precisava de um colégio. Eu mesmo tinha que ir embora. Como é que eu ia educar meus filhos?” (Alcides de Boni, 1994).

As outras alternativas – como Caxias, Novo Hamburgo, São Leopoldo ou Porto Alegre – mencionadas por alguns, encareciam e dificultavam ainda mais a saída da cidade. Com o aumento do número de jovens necessitando continuar os estudos, pais de alunos – que eram os membros da comissão e pertenciam à elite em condições de sustentar seus filhos fora da cidade – mobilizaram-se para a instalação de um “ginásio”.

[...] fizemos campanha para contratar a vinda do colégio São José das feiras de Vacaria. Em 1932 fizemos o termo de abertura. O prefeito era seu Luiz Inácio Dutra e tinha dado um terreno, aí iniciou-se a campanha da construção. Daí as irmãs não vinham mais, já tínhamos até comprada madeira aí a madeira foi vendida e dinheiro ficou no banco. Aí começamos a trabalhar para a construção do ginásio. (Juvenal Grazziotin, entrevista, 1991)

O terreno foi comprado de um médico que iria embora da cidade, Dr. Cancelo. O terreno custava 100 contos, a Comissão só tinha 60 “[...] faltavam 40, aí seu Luiz Grazziotin, que ficou de presidente da comissão, emprestou 40 e pagamos doutor Cancelo, bom aí fizemos campanha para conseguir pagar o seu Luiz [risos] [...]” (Juvenal Grazziotin, entrevista, 1991). Resolvida a parte física da implantação da escola, o problema, naquele momento, era conseguir uma ordem religiosa que assumisse a instituição de ensino em sua integralidade. Essa deveria também responsabilizar-se por questões burocráticas legais e de ordem funcional, administrando e provendo de professores a instituição.

Aí ninguém queria assumir a responsabilidade do colégio, conseguimos então que as irmãs franciscanas assumisse o colégio, tivemos que escriturar o terreno no nome delas mas elas não vinham nunca, alegavam que não tinham professores.[...] Nos lembramos de falar com os Capuchinhos eles também não queriam, também alegavam que não tinham professores. Quando veio o provincial numa comemoração, o Alcides De Boni e eu, nos grudamos nele, bem aí na frente da Igreja [risos] e fomos pedindo para ele assumir o colégio. E aí tava o problema, que temos que tirar o terreno das freiras e passar para os Capuchinho, não sabíamos se elas iam devolver ou não. Aí o João Jabur que tinha relações com elas, lá em São Leopoldo, não sei como a que é, bom, ele foi a São Leopoldo falou com a provincial e ela devolveu [...] Iniciou-se a campanha para construir o ginásio tivemos um auxílio muito pequeno do governador, naquela época, o Ildo Meneghetti e o resto foi do povo, festas populares, campanhas, rifas. O Oswaldinho Barcellos trabalhou muito carregando pedras de graça todo mundo queria. (Juvenal Grazziotin, entrevista, 1991)

As lembranças de seu Juvenal são as mesmas das de Frei Amadeu:

[...] E eles trataram de falar com o superior provincial para trazer os freis aqui para começar, que as Irmãs... as Irmãs não queriam, não quiseram assumir. Aí, quando eu cheguei já havia uma quantidade de pedras que foram trazidas por carros de boi, carroças, etc... (Amadeu Antonio Cemim, 1994)

Nesse contexto, entre dificuldades estruturais e discordâncias na forma de sistematizar e conduzir a instituição de ensino, a comunidade se mobilizou, utilizando-se dos meios de que dispunha, com o propósito de pressionar os membros da própria comunidade à participar de campanhas e ordens religiosas a fim de assumir o ensino institucionalizado na cidade.

Frei Amadeu foi o primeiro franciscano a chegar a Bom Jesus para auxiliar na organização da obra. “Quando eu voltei de Portugal eles me mandaram lecionar no Seminário de Vila Ipê [...] 53 (1953) [...] já vim pra... pra aqui pra Bom Jesus com a

finalidade de fundar e construir o ginásio. Naquela época, chamava Nossa Senhora das Graças” (Amadeu Antonio Cemim, 1994).

[...] já tinha começado a primeira turma. Eu tinha cinquenta alunos já. [...] E assim que a gente começou, o ginásio funcionando no Salão Paroquial e começou ao mesmo tempo a construção do novo ginásio que foi construído enquanto a gente já preparava as primeiras turmas, [...].(Frei Amadeu, entrevista, 1994)

Questões religiosas, muito mais que políticas, envolveram a implantação da escola. Visto ser uma escola particular, vinculada a uma ordem religiosa, aspectos relacionados ao sistema de funcionamento, geraram desacordos entre a comunidade e o provincial, questões logo solucionadas pelos membros da Comissão. Seu Juvenal relata com bom humor essa fase inicial.

Primeiro pensamos no ginásio feminino, depois veio a idéia do ginásio misto. Aí o bispo da Vacaria não queria dar licença, seu Francisco, que ele tinha um terreno na Vila Spinelli, (bairro), disse que doava o terreno para construir outro colégio daí leigo, desde que seja misto, [...] bom nessas alturas...[...] mas aí fomos falar, numa comissão grande com o Dom Cândido,, ele não queria, porque achava que as meninas têm de ficar perto dos pais e os meninos podiam ir para longe. Era um outro tempo e se pensava assim [...] aí eu arrisquei “Dom Cândido tem um negócio: o senhor não quer ceder o colégio misto para os Capuchinho, tem que ser religioso, nós tivemos uma oferta do Seu Francisco Spinelli, que é espírita [risos], vai ser um colégio leigo. Aí ele concordou! Acho que foi dos primeiros a iniciar misto. Foi seu Francisco que salvou a pátria. (Juvenal, entrevista, 1991)

Frei Amadeu também comenta a mesma questão:

É porque no começo, quando se falou em fundar o colégio, as Irmãs disseram que elas não aceitavam colégio misto. E também quando se foi falar com o Sr. Bispo, que naquela época também disse que não aceitaria que os frades assumissem o colégio misto. Mas quando a comissão falou com o Sr. Bispo, eles disseram assim: “Olha... então nós vamos entregar esse terreno e a construção para um grupo”. Um grupo que não é da Igreja Católica para que ele se responsabilizasse para ter um colégio misto. Aí o Sr. Bispo disse: “Não... Se é para entregar para outra... outra religião, então vamos aceitar colégio misto”. Aí que o provincial aceitou e se começou assim, já desde o começo com o colégio misto. [...] como não havia possibilidade de as Irmãs assumir e... e nós também, sem a licença do Sr. Bispo, não podíamos assumir, aí houve essa discussão [...]. E o Sr. Bispo deu licença e aí que se começou o colégio misto. (Entrevista, 1994)

Em uma cidade pequena, cujo acesso a centros maiores era dificultado pela distância e pelas péssimas condições das estradas, não havia, entre a população, número de professores com qualificação dentro daquela exigida por lei. As práticas utilizadas para contornar o problema da carência de professores são referidas principalmente por frei Amadeu. “[...] todo o pessoal, qualquer pessoal que tivesse

capacidade, tinha que ser utilizado que não tinha um professor formado, né”? (1994).

Segundo ele, quando chegou a Bom Jesus, as questões jurídicas da escola já tinham sido resolvidas pelas Irmãs Franciscanas e pelo pároco:

Já tinha sido feita pelo Pároco naquele tempo que era o Frei Argentino, [...]. A parte jurídica já estava sendo organizada; não tava completa ainda, mas já começou o ginásio. Começou já trabalhando em 1953 e com a licença já da Secretaria da Educação. [...] elas fizeram os papéis junto com o Pároco. Fizeram toda a organização assim, jurídica e entregaram pra mim já assim, já em andamento. (Frei Amadeu, entrevista, 1994)

Quem possuía diploma específico para lecionar eram os religiosos e, principalmente no início, havia poucos. “Religiosos, só tinha dois no começo. Mais tarde que veio frei Getúlio, que era formado também. Ele era formado em Literatura, Inglês e Português e Línguas Neo-latinas. Depois veio o frei Ermeto e o frei Gentil” (Frei Amadeu, entrevista, 1994).

As questões relativas à falta de professores, com habilitação, foram sendo contornadas utilizando pessoas da comunidade, alguns com formação superior, mas sem licenciatura, como o Dr. José Arisoli Xavier que lecionava Português “[...] Ah... o que eu quero dizer também que o Arisoli lecionava Português e Matemática porque não tinha outro professor [...]” (Frei Amadeu, entrevista, 1994).

Outros tinham formação em nível complementar ou terminado a Escola Normal, no caso da professora Ilma. “Ela trabalhava com os pequenos e ajudava também no ginásio que aí todo... todo o pessoal, qualquer pessoal que tivesse capacidade, tinha que ser utilizado que não tinha um professor formado, né” (Frei Amadeu, entrevista, 1994). Além da Professora Ilma, havia casos de alunos que se destacaram e foram – concomitantemente – alunos e professores, como a professora Leda que era aluna da escola Normal e professora das turmas de ginásio. “A Leda [...] foi aluna e professora ao mesmo tempo (Tudo porque o nome era das Irmãs que estava lá?). As Irmãs estavam agüentando com a parte [...] Legal” (Frei Amadeu, entrevista, 1994).

É possível verificar que essa prática era utilizada em função da absoluta necessidade, quem legalmente era responsável por ministrar as disciplinas frente aos órgãos públicos, que controlavam os aspectos legais, eram as irmãs Franciscanas. Confirmando esse fato, frei Amadeu refere-se a um conhecido

advogado da época. “No caso do Arisoli [...], não dava direito a lecionar, então... mas quem constava diante da lei era as Irmãs Franciscanas [risos], [...] eu lecionava Línguas, né. No começo lecionei... lecionava Línguas e dirigia as obras e o colégio”, e a conclusão:

(Deu certo?) Deu certo, né. Tinha que começar com aquilo que a gente tinha. Não tinha... E nós nos sujeitamos naquela época a um tal exame de suficiência para poder lecionar. Então havia cursos. Ministério da Educação todos os anos fazia cursos, chamados de suficiência e nós freqüentávamos. (Inclusive o Sr.?) Inclusive eu.[...]. (Amadeu Antonio Cemim, 1994)

A professora Leda² esclarece alguns aspectos relativos a esse curso de “suficiência” mencionado por frei Amadeu. Segundo ela, era realizado nos meses de férias, julho, janeiro e fevereiro na cidade de Porto Alegre; as aulas ocorriam na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Os professores do Ginásio assistiam às aulas de acordo com a disciplina que estivessem ministrando. Podiam optar por realizar a “prova de suficiência” no mesmo ano em que tivessem freqüentado a disciplina, ou no ano seguinte.

Destaca-se que, nessa época, o número de pessoas com curso normal era reduzido. É um período de forte expansão da escolarização e, por conseguinte, de demanda de professores, assim promoveram-se inúmeras formas de capacitação docente. Essa capacitação, chamada, nos depoimentos, de “suficiência”, segundo pesquisas realizadas a respeito do CPOE – responsável por grande quantidade e cursos de formação de professores – não tem relação com as missões pedagógicas vinculadas a esse órgão. (QUADROS, 2006).

As lembranças dessa escola assumem, ao mesmo tempo, significados particulares, quando manifestam sentimentos singulares e coletivos, quando se entrelaçam em pontos de contato, que se articulam e se estruturam produzindo um passado que é recomposto, trazendo dimensões difíceis de perceber através de documentos escritos. A utilização da memória como fonte é uma tentativa talvez de conseguir “reencontrar a originalidade, irreduzível a toda definição *a priori*, de cada

² Durante a pesquisa foi feito contato com algumas pessoas para esclarecer dúvidas, geralmente pessoas mais novas, foi esse o caso da Professora Leda que ampliou alguns fatos relatados nas memórias.

sistema de pensamento, em sua complexidade e seus deslocamentos” (CHARTIER, 2002, p. 27).

A mobilização em torno da construção do ginásio envolveu uma sociedade, fez parte da história da cidade e não só da educação. As memórias, na pesquisa, além da história de uma instituição, referem-se ao sistema de pensamento, à mentalidade de uma época, a formas de comportamento, valores e prioridades. Elas possibilitam, em determinados momentos, perceber o grau de importância que algumas questões assumiram, na vida de uma comunidade, em detrimento a outras.



FIGURA 36: Inauguração do Ginásio Nossa Senhora das Graças

No ano 1965, o decreto nº 17 416 de 09/08/1965 estabelece a transformação do Ginásio Nossa Senhora das Graças em Ginásio Estadual Bom Jesus. Essa transformação foi lenta, realizada série por série. No ano de 1968, o processo foi completado e o ensino tornou-se totalmente estadual; o prédio, no entanto, continua sendo da ordem Franciscana (ABREU, 1977).

Com o nível ginásial funcionando já há alguns anos a demanda, na década de 1960, era uma escola de nível secundário. Novamente a comunidade se mobiliza para esse fim, seu Juvenal lembra:

Outra coisa que trabalhamos foi na escola normal João XXIII, já estava quase na hora de correr a rifa do carro e não tinha quase cautela vendida chegou frei Getúlio e pediu para ajudar. Formamos uma comissão e fomos de casa em casa (era a rifa de um Fusca), fui paraninfo da primeira turma por isso. As formaturas

eram com todo o cerimonial, no ginásio também, era um vestido de gala também. (Entrevista, 1994)

“A primeira manifestação oficial foi no ano de 1960 [...]” (ABREU, 1977, p. 68). Entre os anos de 1960, 1961 e 1962 foram vários os movimentos do Frei Valério, do padre Getúlio, da Associação Comercial e de membros influentes da comunidade para que as irmãs Franciscanas de São Leopoldo assumissem uma Escola Normal.

Segundo Abreu, “[...] o Deputado Lino Zardo estaria muito interessado na criação desse novo Curso, oferecendo-se às irmãs para servir como intermediário e conseguir parte do professorado que se fizesse necessário com o auxílio do Governo do Estado” (1977, p. 68).

A alegação da Madre Alba, provincial na época, era sempre a mesma, falta de professores. A província não contava com elemento humano para arcar com a responsabilidade do segundo ciclo secundário. Após as negativas da Madre Alba, a comunidade continuou a empenhar-se para a criação de uma escola estadual.

Após algumas viagens a Porto Alegre e tentativas frustradas, no ano de 1963 uma comissão composta, entre outros, pelo Frei Getúlio, consegue uma audiência com o Secretário dos Negócios da Educação no Estado Sr. Justino Quintana, o que não surtiu grande resultados. Com a posse do Governador Ildo Meneguetti, novamente uma comissão se dirige a Porto Alegre, para audiência com a secretária da educação, professora Zilah Mattos Totta. Uma semana após a audiência, o professor Boris Seligmann, Diretor Geral do Ensino, comunicou que em Bom Jesus passaria a funcionar, a partir do decreto 14 993 de 1963, a Escola Normal João XXIII.

Um convênio com a Sociedade Literária São Boaventura estabelece o funcionamento da Escola Normal no mesmo prédio do Ginásio Nossa Senhora das Graças. Foi inaugurada em 1^o de março de 1963, comemoração realizada junto às festividades do cinquentenário da cidade (ABREU, 1977). Uma portaria datada de 1^o de julho de 1963 estabelece o Professor Romano Lino Toigo, frei Getúlio de Vacaria, responsável pela direção da Escola e no dia 23 do mesmo ano, outra portaria nomeia Terezinha Consuelo Baroni como secretária.

Com a Escola Normal funcionando inicia-se o processo de reivindicar uma escola para que as normalistas realizassem o estágio curricular obrigatório. O processo nº 68723/64, expedido á Secretaria Estadual de Educação e Cultura do

Estado, reintera o pedido de criação de um curso primário na Escola Normal João XXIII³.

A construção do prédio da “Escola Anexa”, como ficou conhecida a escola de aplicação vinculada a Escola Normal, foi, segundo Abreu, também fruto de campanhas e mobilizações de algumas lideranças da Cidade (1977).

No dia 17 de dezembro de 1966, às 20h, no salão da Escola Normal Estadual João XXIII, ocorreu a formatura da primeira turma de normalistas.

Na ata da cerimônia muitos nomes da comunidade compõem a mesa da solenidade, nesse documento consta que estavam presentes na solenidade o governador do estado Hildo Meneghetti, o secretário de educação e cultura Lauro Leitão, a ex. secretária de educação e cultura Zilá Mattos Totta, bem como a delegada da 23^o Delegacia de Ensino Neuza Vieira Macantônio, prefeito da Cidade Odilon Guazzelli, Iracema Sommer, diretora da Divisão de Ensino Normal e o paraninfo da turma Sr. Juvenal Grazziotin. O qual o documento faz referência como “[...] extremamente interessado pela liderança na construção da Escola de Aplicação”.⁴

As formandas da primeira turma cujos nomes são encontrados na referida ata são: Alice Teresinha Anturnes, Elanir Rigon Paim, Elma Cardoso Finger, Lionete pereira Camargo, Loires Pereira Bittencourt, Luni dos reis Uliana, Maria Carmozina Fernandes, Maria Leonor da Silva Becker, Maria Lília Borges de Oliveira, Maria Magdalena Gómez Boeira, Maria Salete Nunes, Marília Saldanha Varela, marizabel Viera de Vieira, Marli de Oliveira Velho, Nair Rosa de Lima, Nivalda Ildegonda Letti Grazziotin, Noemi Pires Cardoso, Tercila Josephina De Boni Almeida.

Entre os professores presentes na solenidade estão: frei Damião de Araçá, frei Hermeto de Sananduva, frei Assis de Ipê, frei Valdemar de Casca, frei Cirilo de Flores da Cunha, frei Adauto de Flores da Cunha, prof. Euclides João Rigon, Dr. Milton Carlos Baggio, Sra. Nivalda Ignês Marcantônio, Srta. Jacira Tigre, Srta. Zeli Terezinha Jacoby Belan, Sra. Maria de Castro Abreu, Sra Norma Therezinha Machado Seben, Sra. Stela Maris De Boni e Sra. Lucila Sgarbi Santos. Mesmo sendo uma escola estadual, dos dezesseis professores presentes na solenidade, sete eram freis pertencentes a ordem dos Capuchinho, num total de 45% do total de

³ Livro de Atas da Escola Normal João XXIII, nº. 22.

⁴ Ata número 1, do livro de Atas de 1966 da Escola Estadual João XXIII, pg.6

professores o que caracteriza o vínculo com a Sociedade Literária São Boaventura, responsável pelo Ginásio Estadual Nossa Senhora das Graças que funcionava no mesmo prédio.

Nos discursos, tanto do paraninfo como das alunas homenageadas, constam frases de caráter laudatório, moralista e religioso como cabe ao tempo em estudo, destaca-se frase como: “[...] todas as dificuldades foram vencidas porque nunca faltou amor, base da missão da professora”; “[...] educando as crianças para o bem, a paz e o amor”; “[...] futuro brilhante, [...] guiadas por aquele mestre que é o caminho a verdade e a vida”, “[...] mensagem sublime de fé, esperança e amor na busca da virtude”.

A distinção de alunas como melhores no estágio ou na disciplina de Português e Literatura é outra característica observada.

A grade curricular no ano de 1966 da referida escola era composta pelas seguintes disciplinas: Português, Matemática, Ciências Físico-Biológicas, estudos Sociais, Filosofia, Filosofia e História da Educação, Psicologia da Educação, Biologia Aplicada a Educação, Didática Geral, Didática Especial, Administração de Classes Escolares, higiene Escolar. As disciplinas de Educação Física, Educação para o Lar, Educação Artística, Educação Religiosa, Educação Ética compõe outra categoria de disciplinas chamadas de Práticas Educativas.

Observa-se que a criação da Escola Normal João XXIII, está articulada a criação do “Ginásio” que, devido às pressões de uma parcela da comunidade, já inicia seu funcionamento em caráter misto, em uma época onde o ensino de meninas e meninos é separado. É um processo decorrente, em certa medida, de algumas conquistas que beneficiaram a comunidade de modo geral, seguindo estratégias semelhantes, adotadas por uma parcela dessa sociedade, que no processo de implementar a rede de ensino. Assim, através de campanhas para angariar fundos, contornar a carência de infra-estrutura e de professores, uma parte interessada dos membros da comunidade, encontra meios de pressionar ordens religiosas e governo para que se efetivem, gradativamente, outros níveis de escolarização.

Referências Bibliográficas

ABREU, Ennio Farias de; ABREU, Marisa da Costa. *Bom Jesus – duas épocas*. Porto Alegre: EST/UCS, 1981.

_____. *Bom Jesus – História de uma cidade*. Porto Alegre: EST/UCS, 1977.

CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. *A beira da falésia*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CORSETTI, Berenice. *Controle e ufanismo a escola pública no Rio Grande do Sul (1889/1930)*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria. 1998. p. 535.

QUADROS, Claudemir. *Reforma ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul*. Tese de doutorado UFRGS, 2007.

ROMANELLI, Otaísa de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTOS, Lucila Maria Sgarbi. “A importância do desenvolvimento sócio-econômico-cultural de Bom Jesus, em cima da Serra”. In: SANTOS, Lucila Maria Sgarbi, VIANNA, Maria Leda Costa, BARROSO, Véra Lucia Maciel (orgs.). *Bom Jesus e o tropeirismo no Brasil meridional*. Porto Alegre: EST, 1995, p. 154-158.

DOCUMENTOS

ARQUIVO MUNICIPAL DE BOM JESUS. *Acervo de Memória Oral (1990-2004)*.

ARQUIVO MUNICIPAL DE BOM JESUS. *Acervo de fotografias (1994 – 2008)*.

LIVRO DE ATAS DO COLÉGIO ESTADULA FREI GETÚLIO, 1960/1966, p. 29 – 33.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA?

Maria Cristina Martins

Mestranda em Educação/PPGE/UEDSC

E-mail: mcmartins0312@yahoo.com.br

Celso João Carminati

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação/UEDSC

E-mail: f2cjc@udesc.br

1. Introdução

Em uma sociedade democrática, o processo de formação educacional precisa ser um instrumento que possibilite a formação intelectual e cultural para os distintos grupos que compõem a sociedade, respeitando sua diversidade. A constituição dos espaços de participação no interior de uma instituição educativa deve apontar para a superação de obstáculos mediante a prática da democracia escolar. Neste sentido, parece ser consenso, embora muitas vezes classes sociais com interesses distintos, depositem no Estado a confiança de legislar e, em certa medida, assegurar que os processos democráticos educacionais se desenvolvam.

A composição das forças representadas pelo poder político apresenta relação direta com a organização formal do ensino. Assim, para que uma gestão educacional se torne democrática precisa contar com conselhos, fóruns, projeto político pedagógico entre outros que se apresentam nas diferentes instâncias de escolas públicas ou privadas. Para uma gestão democrática da escola, se faz necessário a participação de todos os segmentos da comunidade escolar em conselhos deliberativos escolares, associação de pais e professores e o grêmio estudantil, dentre outros. Além disso, o projeto político pedagógico com as ações que norteiam cada unidade escolar busca autonomia e a representatividade social de seus componentes.

A partir da atuação desses segmentos nesses espaços, a comunidade escolar busca assegurar suas conquistas e amplia suas responsabilidades, o que contribui para a organização escolar e para o respeito às diferentes identidades sociais, formando novas lideranças e democratizando as instituições. Nesta

perspectiva, temos percebido que a comunidade escolar e a própria sociedade clamam por participação efetiva na gestão da escola para que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado.

Tendo isto presente, pretendemos conhecer e examinar os espaços de participação democrática dentro do Instituto Estadual de Educação - IEE. Com esse intuito, investigaremos questões referentes às atividades, relações de poder e processos de constituição democrática que se deram dentro da instituição a partir da participação direta da comunidade escolar nas decisões, identificando os obstáculos (permanências) e os elementos facilitadores (rupturas) dessa participação.

Discutiremos a participação a partir do conceito elaborado por Vitor Henrique Paro. Para o autor, ela está ligada à participação nos espaços de decisões. A importância da participação da comunidade na escola se dá por meio da partilha do poder com aqueles que se supõe serem os mais diretamente interessados na qualidade do ensino. Assim, procuramos estabelecer uma mediação entre o momento singular do cotidiano escolar do IEE (movimentos internos) e as lutas sociais que aconteciam no país nas décadas de 1980 e 1990. Pretendemos discutir os espaços de participação democrática existentes na instituição de ensino no período recortado em momentos específicos de participação como os processos de eleição para o cargo de diretor (1987 e 1990) e as greves do corpo docente (1987 e 1995).

Utilizaremos como fontes de pesquisa documentos do arquivo da instituição, documentos pessoais, revisão bibliográfica e fontes orais. Além disso, recorreremos a alguns jornais locais da época como “O Estado” e “Diário Catarinense” que noticiaram alguns acontecimentos específicos que repercutiram na sociedade no período.

Discutiremos ainda que brevemente, alguns aspectos em torno das relações de poder e autoridade na Instituição a partir das eleições internas para o cargo de diretor em momentos específicos (1987 e 1990). Além dos movimentos de professores, como as greves que causaram grande impacto na comunidade escolar e na sociedade, procuramos compreender de que forma esses movimentos internos contribuíram para as rupturas e permanências da instituição relacionadas à democratização dos espaços de participação.

2. Os raros momentos de eleição

A escolha para o cargo de direção a partir de eleição direta teve início em Santa Catarina na década de 1980. Até então, a escolha para a função de diretor obedecia a critérios casuísticos de política partidária por meio dos cargos de confiança. Nesta mesma década, contra essas práticas clientelistas, novos movimentos sociais surgiram no Brasil, criando uma nova mentalidade, uma nova cultura política que reagia contra o autoritarismo e a repressão política, as formas centralizadoras do poder e ao modelo econômico adotado no país. Parcela significativa da sociedade amadureceu e se conscientizou de que poderia participar e influir diretamente na gestão das escolas públicas.

Segundo LEAL e SILVA (1988), as décadas de 1960 e 1970 foram determinantes para a participação dos professores no processo educacional. Nesse período, a política educacional do Estado de Santa Catarina era proveniente da subordinação ao projeto de desenvolvimento econômico o que contribuía para o fortalecimento de um Estado autoritário e centralizador. Em consequência dessa política, as escolas descaracterizaram-se, as decisões produzidas nos níveis centrais eram impostas de cima para baixo sem um compromisso dos educadores que atuavam nas instituições de ensino.

Se inserindo nessa resistência ao Estado centralizador, os educadores de Santa Catarina, de acordo com LEAL e SILVA (1988), iniciaram, em 1980, uma luta para conquistar a participação no sistema educacional. Nesse ano, 6.000 professores da rede estadual de ensino entraram em greve. O protesto era contra o não-atendimento das reivindicações da classe por parte do governo.

No corrente ano, o País e o Estado passavam por um período de grande movimentação política que eram as campanhas eleitorais para o senado, câmaras municipais, estaduais e federal, governo municipal e estadual. Os discursos políticos de campanha priorizavam a Educação. Dentre os candidatos ao governo do Estado de Santa Catarina estava Espiridião Amin Helou Filho que prometia “abraçar” a causa do magistério e tratar os problemas da educação em sua “Carta aos Catarinenses”.

Quando Espiridião Amin já estava recém-empossado, em 1983, o professorado percebeu o descaso do governo frente às reivindicações da categoria. Desta forma, houve no mês de maio uma paralisação em nível estadual. O governo

foi insensível às solicitações dos grevistas permanecendo irredutível e passando a aplicar punições aos grevistas como: diminuição dos salários do mês de maio, suspensão de professores, dentre outros. Mesmo assim, uma conquista aconteceu: a garantia dada pelo governo da formação de uma comissão com a participação dos educadores para a elaboração do Plano Estadual de Educação (1984/1987), o Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira.

Neste momento, a discussão sobre a eleição de diretor era prioritária para o movimento de professores, pois para exercer com eficiência política essa função era necessário um administrador eleito democraticamente. O movimento dos professores em busca de maior participação na política educacional do Estado constituiu-se em sujeito coletivo. De acordo com PARO (1996),

À medida que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõe a própria sociedade. Daí a relevância de se considerar a eleição direta, por parte do pessoal escolar, alunos e comunidade, como um dos critérios para a escolha do diretor da escola pública. Tal relevância fundamenta-se na necessidade do controle democrático do Estado por parte da população, no sentido do provimento de serviços coletivos em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade.

Nesta perspectiva, o processo de elaboração do Plano Estadual de Educação (1985-1988) foi marcado pela participação de 1,5 milhão de pessoas que articulavam um conjunto de propostas/reivindicações para todo o sistema de ensino catarinense.

LEAL e SILVA (1988) afirmam que a sociedade e em especial os educadores colocaram muitas esperanças no Plano Estadual de Educação, porém desconfiavam das intenções do governo em promover sua implantação e das propostas de participação feitas pelo governo.

A morosidade, a protelação, a tomada de decisões que desconsideravam princípios e deliberações fixadas no Plano foram estratégias adotadas pela Secretaria da Educação. Por outro lado, um evento desse tipo e proporções oferecia enormes possibilidades de promoção pública, logo aproveitadas pelo governo, que se apossou do elaborado pela população, angariando dividendos

políticos e decidindo sozinho o que iria ser aplicado. (LEAL; SILVA, 1988, p.27)

Aos poucos as esperanças criadas em torno da elaboração do Plano se transformaram em frustrações. Somente dois projetos de lei foram encaminhados e aprovados pela Assembléia Legislativa e sancionados pelo governador no final de 1985, quatorze meses após a última etapa de elaboração do Plano Estadual de Educação. Os projetos de lei são:

-Lei nº 6.709, de 12 de dezembro de 1985, “que institui eleições e estabelece normas para a escolha de diretores das escolas públicas”;

-Lei nº 6.774, de 23 de dezembro de 1985, “que dispõe sobre a avaliação do Ensino de 1º grau do Estado de Santa Catarina”.

No contexto nacional, Santa Catarina juntamente com o Distrito Federal e os Estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Goiás e Mato Grosso, assim como o município de Goiânia contam como as primeiras experiências de eleição para escolha de diretores datadas do início a meados da década de 1980.

Com relação à eleição para escolha de diretor do IEE, esse processo apresentou-se duas vezes por meios democráticos (eleição interna). A primeira eleição para escolha de diretor no IEE aconteceu, em 20 de dezembro de 1985, no governo de Espiridião Amin. O processo de escolha ao cargo de direção ocorreu em todas as escolas do Estado assegurado pela Lei nº 6.709, de 12 de dezembro de 1985, “que institui eleições e estabelece normas para a escolha de diretores das escolas públicas”. Neste processo democrático, foi eleita para a direção do IEE a professora Rosângela Moraes da Rosa. Em função de sua expressiva votação, mesmo sem ter obtido quorum estabelecido por lei, Rosângela foi nomeada e empossada com toda a sua equipe.

Uma nova eleição foi realizada no IEE em dezembro de 1986, ainda por força da Lei 6.709/85, com outra vitória da professora Rosângela Moraes da Rosa. Em função do enorme contingente eleitoral necessário para validar o resultado no IEE, visto que a instituição apresenta um número de alunos/comunidade escolar muito superior ao de outras escolas (6.500 alunos) e a Lei exigia 1/3 de votos de cada segmento, novamente não houve quorum.

Torna-se importante ressaltar que o Governador do Estado Espiridião Amin respeitou a vontade da comunidade escolar expressa nas urnas, nomeando a

professora eleita como Diretora Geral, embora não houvesse quorum suficiente previsto em lei para as eleições de 1985 e 1986 no IEE.

3. O golpe da merenda

Durante a gestão da professora Rosângela, ocorreu uma grande greve dos professores e servidores públicos nos meses de junho e julho de 1987. Este período é marcado por grandes conflitos entre a categoria dos servidores e o governo do Estado. Neste clima de embate, o IEE fica vazio, pois a maioria dos professores e funcionários aderiram à greve e a mesma têm o apoio da direção. Foram constantes as reuniões do Comando de Greve dos Servidores nas dependências do Instituto, o que desagradava às autoridades do governo. Como forma de mostrar o controle, algumas autoridades, pediram que a então diretora mandasse à Secretaria Estadual de Educação as faltas dos professores que aderiram à greve para que fossem descontados os dias parados de seus salários, mas a mesma não as mandou, pois mantinha-se fiel ao propósito de não enviar as faltas dos grevistas para a Secretaria, em respeito a decisão tomada em reunião com outros diretores de escola. Então o governo do Estado armou um golpe intitulado o “Golpe da Merenda” que consistiu na deposição do cargo da diretora, eleita democraticamente, sendo alegado que as merendas que estavam na escola encontravam-se estragadas.

O jornal “O Estado”, nº 22.048 acorda a cidade no dia 14 de julho de 1987 com a seguinte notícia, “Vão ser queimadas as toneladas de comida no IEE” e ainda “Nos próximos dias serão incinerados aproximadamente cinco toneladas de alimentos que haviam sido cedidos ao IEE para a utilização de merenda escolar”. O jornal Diário Catarinense, do mesmo dia, apresenta sua matéria bombástica: “Secretaria encontra merenda estragada. São 3.750 quilos de cacau, arroz, feijão, soja e outros produtos que estavam no depósito do Instituto Estadual de Educação.”

Com o acontecimento, o IEE volta a ser manchete nos jornais no dia 15 de julho. O jornal Diário Catarinense nº 439 diz o seguinte: “Secretário demite a diretora do IEE. Porém, esta decisão causou revolta entre pais, professores e alunos, que impediram a posse do substituto ao cargo. A professora do IEE, Rosângela Moraes da Rosa, havia sido demitida do cargo ontem pela manhã pelo Secretário de Educação Sylvio Sniecikovski, que à tarde empossou o professor Hamilton Costa Pacheco a portas fechadas e sem esperar o resultado da sindicância sobre o

estrago dos 3 mil e 750 quilos de merenda escolar. Mais tarde, já diretor, às 17 horas, Pacheco foi trancado no gabinete da direção por professores, pais, alunos e comando estadual da greve, que exigiam a sua renúncia. Às 17h45min Antônio Battisti, do comando de greve dos servidores, telefonou ao secretário que, às 18h10 min, chegou ao IEE. Vinte minutos depois, Pacheco assinou um documento renunciando ao cargo e teve o visto do secretário.

A comunidade escolar não aceitou o novo substituto e nem o retorno da diretora anterior ao cargo, tendo ficado o IEE fechado por não ter diretor instituído.

O jornal “O Estado”, nº 22.050 de 16 de julho, noticia; “Policiais cercaram a frente do Instituto pela manhã e houve denúncia de violência contra os manifestantes.” Dessa forma, estavam de um lado os policiais e de outro pais, alunos, professores e funcionários tentando uma solução para o impasse. As regras de apropriação do espaço foram alteradas. Com isso o Secretário negociou a escolha por parte da comunidade de uma lista tríplice com a exceção de nomes da administração anterior.

A escolha do novo diretor foi feita em uma assembléia com a comunidade escolar na Assembléia Legislativa em 27 de julho do mesmo ano. O nome escolhido para o cargo de diretor foi o do professor Walmir José da Silva, que foi empossado pelo Secretário da Educação em 28 de julho.

De acordo com o parecer dos responsáveis pela sindicância dos alimentos deteriorados, a professora Rosângela Moraes da Rosa e o professor Jorge Barão Filho já teriam sido penalizados com a perda do cargo de comissão. O parecer 156/157 diz o seguinte: “... entendemos que para a opinião pública ficou evidente, que a Diretora do IEE foi afastada da direção, devido ao acúmulo de 5.000 Kg (cinco toneladas) de merenda escolar estragadas, conforme notícia publicada no jornal de Santa Catarina, página 20, do dia 14/07/87 fls 97, e demais jornais que circulam em nossa capital.” “...na realidade o prejuízo real é de 251, 4 Kg e não uma, duas ou mais toneladas.” “Ante o exposto, entendemos diante dos fatos apontados, ser prematura a instalação de Processo Disciplinar...”. Este documento foi assinado pelo senhor Willian Wilson Serratine e demais membros da Comissão, sendo arquivado em 27 de agosto de 1987. Neste âmbito, não houve um retorno para a comunidade escolar do IEE, nem tão pouco a professora Rosângela voltou ao cargo.

O Governador Pedro Ivo Campos, em 1987, pede a inconstitucionalidade da Lei 6.709/85 e o Supremo Tribunal Federal aceita a argumentação do governo.

Quando todo o processo relacionado a professora Rosângela parecia ter acabado, em 1988, a mesma foi removida do IEE juntamente com outros professores. Por uma liminar na justiça, amparados pela inamovibilidade assegurada no Estatuto do Magistério Público, todos ao Instituto.

A segunda eleição ocorreu, em 1990, no governo Vilson Kleinubing. Esse processo de eleição foi possível em todo o Estado devido a Lei nº 8.040, de 26 de julho de 1990, em atenção à democratização da escola pública anunciada na Constituição de 1988, que dispõe sobre as funções de direção de escolas públicas e a forma de escolha de diretores.

Neste momento (1990), a professora Rosângela volta a ser eleita e assume, obtendo desta vez o quorum previsto na Lei 8.040/90 com um total de 83% dos votos. Ela não concluiu o seu mandato em 1992 porque assumiu outro cargo na SED (Secretaria de Educação e do Desporto) e quem assumiu foi a diretora de Ensino Beth Bayer (1992 a 1994).

Mais tarde, porém, no governo de Paulo Afonso, 1994 a 1998, o mesmo entra com pedido de inconstitucionalidade da lei de Eleição para diretores das escolas e os diretores voltam a ser indicados pelo governo com cargo de confiança, o que perdura até hoje.

4. A apropriação do capital social pelo corpo docente

Durante todos esses anos de sua existência, mais precisamente no período de 1986 a 1996, os movimentos de greve sempre foram uma constante no IEE e nas escolas públicas estaduais. Os motivos para tais movimentos normalmente estavam ligados à questões salariais entre outros como vemos em DAROS (1999),

O conjunto das ações coletivas desenvolvidas pelos professores, entendido como um movimento social, caracterizou-se, basicamente, por apresentar reivindicações frente a um locutor específico – o Estado. Desde a questão salarial até às questões referentes à participação na elaboração da política educacional e a perspectiva de democratização da gestão escolar, orientam-se no sentido de pressionar o Estado e suas agências para estabelecer relações políticas (Estado-movimento) mais democráticos.

As conquistas como o Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira nem sempre foram cumpridas na sua íntegra, além disso, as reposições salariais quase sempre eram insuficientes e revelavam condições precárias aos educadores que, desta forma, fizeram das greves um instrumento muitas vezes utilizado para ter atendidas suas reivindicações.

Neste sentido, era a partir do IEE que as outras escolas ganhavam força para, também, fazerem suas greves. Esta Instituição sempre funcionou como um “termômetro de greve” para a sociedade.

Por sua vez, os professores desta instituição sempre formaram um grupo de liderança frente às outras escolas. Levavam suas manifestações adiante para alcançar seus objetivos. Ou seja, sempre foi um grupo muito atuante nas causas que defendiam.

Quando os professores do IEE entravam em greve, como não sabiam se os dias parados seriam descontados ou não pelo governo, criavam um “fundo de greve” que tinha como objetivo ajudar a repor o salário daqueles que, porventura, fossem descontados. Nesse fundo, os próprios professores depositavam a quantia que podiam e até mesmo aqueles que não participavam da greve por motivos particulares, mas que se mostravam solidários a ela porque de alguma forma seriam beneficiados com os resultados da greve, colaboravam para essa “caixa reserva”.

Esta experiência pode ser relacionada ao que BOURDIEU (1998) afirma como sendo os lucros que o pertencimento a um grupo proporciona estão na base da solidariedade que os torna possível.

Vemos aqui o pertencimento a esse grupo, que na ocasião apresentava um objetivo ideológico, a greve, e se demonstrava solidário para que houvesse a possibilidade de reivindicarem seus direitos sem maiores prejuízos. Os professores mostram que tinham suas estratégias enquanto grupo.

Pertencer ao grupo de professores do IEE, uma instituição tão antiga e com prestígio nacional por seu reconhecimento como Escola Normal Catarinense, faz com que muitos de seus professores tenham um capital social estabelecido, já que o mesmo assegura aos agentes lucros proporcionados pelo pertencimento. Lucros esses que podem ser materiais, como todos aqueles assegurados por relações úteis, e lucros simbólicos, pois os agentes estão associados à participação num grupo raro e prestigioso. Nesse caso, os professores apresentam uma distinção com

relação aos docentes de outras escolas. Essa superioridade se dá pelo prestígio social do IEE por sua longa história que os coloca acima dos demais profissionais da área. Os bens culturais são classificados segundo uma ordem de distinção.

Os indivíduos estão dispostos, em virtude do *habitus*, a agir de uma certa maneira, a perseguir determinados objetivos, a cultivar certas preferências. E toda escolha tende a reproduzir as relações de dominação e certos estereótipos.

Segundo VALLE (2007), “o conceito de *habitus* nos mostra que o mesmo é resultante da posição social que conduz a ver, agir e a julgar de uma determinada maneira. Além disso, refere-se também ao conjunto de atividades e disposições próprias de uma cultura”. O corpo docente do IEE apresenta uma cultura específica relacionada aos movimentos de greve.

É por meio das trocas que o indivíduo estabelece seu *habitus*. Nesse sentido, pensa-se *habitus* como a “maneira de ser” desse indivíduo ligado a um grupo social. Logo, o corpo docente de uma instituição, por ser um grupo social, estabelece em cada agente essa “maneira de ser”. Ou seja, o capital social, as relações estabelecidas dentro de um determinado grupo é um fator fundamental para o estabelecimento de um *habitus* no indivíduo, no caso, o professor que pertence a esse grupo. Desse modo, para ser integrante desse grupo percebe-se que o *habitus* se impõe aos novos ingressantes como um direito de entrada, sendo um modo de pensar específico.

Dessa forma, entende-se capital social como “o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-conhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo.” (In: NOGUEIRA; CATANI, 1998, p.67)

Agentes que pertencem a um determinado grupo docente, de uma determinada instituição de ensino, produzem um determinado capital social. Estas relações de proximidade existentes no espaço físico (instituição) ou no espaço social (cargos de professores) são fundadas em trocas materiais e simbólicas.

O capital social designa o fundamento de efeitos sociais. Esses efeitos das ações das relações sociais são visíveis à medida que diferentes indivíduos com rendimentos desiguais, se pensarmos no *habitus* de cada um, podem mobilizar o capital de um grupo. Com isso, tais indivíduos apropriam-se desse capital proveniente de um determinado grupo. No caso, o grupo de professores da

instituição de ensino (IEE). Os agentes disputam o acesso ao tipo de capital mais valorizado socialmente.

A partir da extensão da rede de relações que um agente individual possui é que podemos perceber o volume do capital social deste agente.

Os agentes são unidos por ligações permanentes e úteis. Esse grupo de agentes são dotados de propriedades comuns e são passíveis de serem percebidos por um observador, pelos outros e por eles mesmos. Os professores do IEE se percebem dentro de seu grupo que se apresenta distinto, se comparado a outras instituições de ensino.

Vemos aqui o pertencimento a esse grupo, que na ocasião apresentava um objetivo ideológico, a greve, e se demonstrava solidário para que houvesse a possibilidade de reivindicarem seus direitos sem maiores prejuízos. Segundo BOURDIEU (1998),

... a rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconsciente orientadas para a instituição ou a prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e letivas que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc) ou institucionalmente garantidas (direitos). E isso graças à alquimia da troca (de palavras, de presentes, de mulheres, etc) como comunicação que supõe e produz o conhecimento e o reconhecimento mútuos.

Para pertencer a um determinado grupo, incorporar-se a ele, o indivíduo precisa apropriar-se da mesma linguagem do grupo (*habitus*). Esta funciona como uma “porta de entrada” a esse pertencimento. O fascínio advindo desse pertencimento pode ter sido gerado de relações políticas. Entendendo política como uma forma hábil de agir e de tratar, pode-se considerar que determinados integrantes do grupo com o intuito de “aumentar o número de adesões” ajam dessa maneira, pois durante as manifestações de greve, muitos professores ficavam solidários ao movimento, mas não aderiam à greve.

Podemos analisar que esse capital social formado pelos professores do IEE atualmente provém de uma “certa tradição”, uma reprodução do capital social

herdado que contribui para o capital escolar da instituição, pois torna-se parte integrante de tudo aquilo que é produzido na escola.

Por sua vez, Foucault (2004) nos faz pensar nos modos pelos quais produzimos (*habitus*) e somos produzidos (capital social). Além disso, questiona os regimes de verdade que referenciam nossas ações e os valores que norteiam nossa conduta. Todo poder é discurso e existem múltiplos poderes.

Considerações finais

A participação precisa ser percebida como instrumento do processo de gestão democrática, pois é a partir dela que os espaços democráticos podem se constituir e se estabelecer dentro da instituição de ensino. Desta forma, a importância da participação da comunidade na escola se dá por meio da partilha do poder com aqueles que se supõe serem os mais diretamente interessados na qualidade do ensino. Estes encontram nesse caminho limites e possibilidades para uma efetiva participação.

Os interesses dos grupos dentro da escola são representados pelos condicionantes político-sociais. Mesmo que a comunidade escolar almeje os mesmos objetivos que são melhorias dentro da escola, ou seja, a luta por objetivos coletivos, não significa que as relações na instituição se dêem de forma harmoniosa e sem conflitos.

Processos como este demonstram como a participação democrática não se dá de forma espontânea, pois o mesmo é histórico e pode ser construído coletivamente. No caso das eleições e das greves no IEE, pode-se destacar que foram conquistas que professores, alunos e pais projetaram no cenário da instituição, revelando um aspecto fundamental de consciência de classe, de participação efetiva, cujos resultados mostram que a instituição, que foi referencia no ensino, passou a ser também no plano político.

Referências

AMORIM, Maria das Dores D. de et alii. Diagnóstico Estadual do Setor de Educação em Santa Catarina – A democratização da Educação em Santa Catarina: Um Outro Estilo de Diagnóstico. *Cadernos do CED*, Florianópolis, 2 (1/2), 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O educador: vida e morte*. 12^a Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6^a ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DAROS, Maria das Dores. *Em busca da participação: a luta dos professores e a democratização da educação*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, NUP, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 10^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

JORNAL – O Estado – n.22.048 – 14/07/1987 / n.22.050 – 15/07/1987

JORNAL – Diário Catarinense – n.438 – 14/07/1987 / n.439 – 15/07/1987

LEAL, Elisabeth Juchem Machado. *Instituto Estadual de Educação: a erosão da ordem autoritária*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1989.

LEAL, Elisabeth Juchem Machado; SILVA, Virgínia Maria de Figueiredo e. As eleições dos diretores de escolas e a constituição dos conselhos deliberativos: possibilidades de transformação da escola? *Perspectiva*, Florianópolis, ano 5, n.10, p.24-36. jan/jun.1988.

PARO, Vitor Henrique. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. São Paulo: Papyrus, 1996.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão da escola pública*. 3^a ed. São Paulo: Ática, 2006.

PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. 2^a ed. São Paulo: Xamã, 1996.

SCHEIBE, Leda e DAROS, Maria das Dores (orgs). *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/CED, 2002

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol II: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec: Edusp, 1993.

VALLE, Ione R. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. In: *Educação e Pesquisa*. V.33, jan/abr 07. p.117 – 134.

HISTÓRIA E POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL UNIVERSITÁRIO: A FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE SANTA CATARINA

Celso João Carminati

Dr. em Educação – Professor do PPGE/Mestrado – UDESC

e-mail: f2cjc@udesc.br

Camila Porto Fasolo

Graduanda em Pedagogia e Bolsista de Iniciação Científica – PROBIC/UDESC

e-mail: camilafasolo@hotmail.com

RESUMO

Discutimos a constituição histórica e os distintos fundamentos que vicejaram no interior na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL – de Santa Catarina, tomando por base o modelo de formação idealizado por intelectuais como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Nascida a partir da federalização da Faculdade Catarinense de Filosofia, a FFCL foi de grande importância para a criação da Universidade Federal de Santa Catarina e tornou-se um importante centro de formação de professores para as redes de ensino catarinense. Seu modelo teve fim com a reforma universitária de 1968, que passou a formação de professores para o interior do Centro de Educação.

Palavras-Chave: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – Ensino Superior – Santa Catarina.

1. Introdução

O ensino superior brasileiro ainda ensaiava seus passos iniciais nas primeiras décadas do século XX, embalado por políticas educacionais e impulsionado pela abertura das primeiras universidades. A constituição e o papel dessas instituições na formação da intelectualidade e do corpo docente dos diversos níveis de ensino no país fizeram com que os cursos de formação de professores

ocupassem um lugar importante nessa discussão sobre o papel das universidades no contexto nacional. As políticas de formação de professores em nível universitário, em Santa Catarina, são muito recentes, assim como seu sistema de ensino superior e, ainda mais, suas universidades públicas.

A interlocução entre os cursos da área da educação e as demais áreas humanas dentro da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), bem como a maneira como eram formados os professores em seu interior, assumem importância central nessa discussão, já que o caráter das políticas públicas adotadas em cada momento histórico revela seus problemas e desafios. A história e o papel que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras desempenhou no âmbito da nucleação de uma universidade catarinense demonstram claramente o importante lugar ocupado por seus fundadores e professores, sobretudo pela preocupação com a formação de docentes e intelectuais.

Nossa pesquisa procurou compreender o ideário que circunscreve o modelo da FFCL da recém fundada Universidade de Santa Catarina e o processo de aglutinação das faculdades isoladas em uma universidade pública, com destaque para a importância desta Faculdade na instituição. Delimitamos, então, o período de 1960 a 1968, anos que correspondem, respectivamente, à fundação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – e à reforma universitária, lei nº 5.540/68. Para melhor compreender e abordar o tema em discussão, utilizamos como fontes de pesquisa, jornais de época arquivados na Biblioteca Pública de Santa Catarina e documentos oficiais do acervo da Universidade Federal de Santa Catarina e do Arquivo Público do Estado. A dificuldade de localização de outras fontes sobre o tema demonstra as precárias condições que as instituições têm em guardar as suas memórias. Para poder ampliar a compreensão desse cenário, realizamos entrevistas com um ex-professor e Chefe vitalício do Departamento de Filosofia no período e com alunos egressos da FFCL. Assim, procedemos a análise documental e de discurso, procurando situar e discutir o tema em apreço.

2. Uma breve retrospectiva

Em Santa Catarina, o número de vagas no Ensino Superior era bastante reduzido nas primeiras décadas do século XX. Sua primeira faculdade, de Direito, foi oficializada somente em 1935, por Decreto Estadual. Outras faculdades isoladas

(Medicina, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Ciências Econômicas, Serviço Social e a Escola de Engenharia Industrial) também funcionavam atendendo a um sistema de clientelismo político, formando e iniciando os jovens das classes superiores que já estavam fadados a assumir seus postos na sociedade catarinense.

Somente no início da década de 1960 teve início a abertura de universidades em outras regiões, fora do centro político nacional, o sudeste do Brasil. Essas instituições se afirmaram para a formação de mão-de-obra especializada (no caso da FFCL, o corpo docente dos demais níveis de ensino) e pelo seu papel de formar a intelectualidade brasileira. A atual Universidade Federal de Santa Catarina, inicialmente denominada Universidade de Santa Catarina, foi fundada neste cenário. A opinião pública foi formada para depositar as esperanças do desenvolvimento local na criação de escolas superiores e se acreditava que o progresso surgiria dali, com o despontar de novos “talentos”, sem contar com os fluxos sociais e econômicos também em questão.

3. Universidade de Santa Catarina

Fazer nascer uma universidade das diversas unidades de Ensino Superior do estado, com o mote da necessidade de articulação entre as áreas do conhecimento, satisfazia a política organicista e de segurança que vinha sendo adotada no país. A centralização era um dos sentidos da dita modernização do aparelho estatal, que se racionalizava a fim de aumentar a produtividade. No ensino, isso significou medidas que instituíram a terminalidade e a continuidade no então II grau e também no Ensino Superior.

Desde a década de 1950 se intensificavam as discussões acerca da importância da criação de uma universidade em Santa Catarina. Ferreira Lima, que foi o primeiro Reitor da UFSC, destaca (SCHROEDER, 1969, s/n):

Justamente no preciso momento em que o Ensino Superior do nosso país passa por uma real e inteligente reestruturação e vive a data mais importante e decisiva de toda a sua história, pois ao jovem brasileiro estão sendo abertas, no presente, as portas de uma Universidade verdadeiramente do futuro, justamente quando todas as nações do globo, apreensivas e absorvidas pelo vital problema do desenvolvimento, canalizam para as Universidades a grande parcela dos seus recursos e o total das suas esperanças.

Com este sentimento, além de atender a formação de quadros para os diversos graus de ensino, uma universidade pública estimularia os campos da

cultura científica, filosófica e artística no estado, que se mostravam modestos e muito dependentes de outras regiões do país. A Faculdade de Filosofia tinha papel central no processo de aglutinação das faculdades isoladas em uma universidade, pelo fato da Filosofia representar alguma integração entre as demais áreas, e, “(...) houve um momento da história em que esta articulação hoje requerida da Faculdade de Educação era feita pela Filosofia, como elemento integrador” (SCHEIBE, 2004, p. 58).

Da Faculdade Catarinense de Filosofia advinham nomes de destaque no cenário educacional e político catarinense, como o do Desembargador Henrique da Silva Fontes, seu fundador e um dos grandes idealizadores da UFSC. Schoeder (1969, p. 213) afirma que

[a Faculdade Catarinense de Filosofia foi] iniciada em 1951, da mobilização de forças da Faculdade de Direito e dos jesuítas do tradicional Ginásio Catarinense. Concebida como entidade estadual e já com a intenção de ajudar a compor a universidade, seu reconhecimento veio em 1959 e em 1960 era incorporada à universidade

A federalização em Santa Catarina ocorreu em 1960. Durmeval Trigueiro Mendes, em seu relato no Parecer 209/67 do Conselho Federal de Educação sobre a expansão do Ensino Superior no Brasil afirmou que a escola isolada foi se tornando uma entidade cada vez mais inviável, se pretendia realizar bem suas finalidades. “Entregue à própria sorte sem o confronto estimulador e corretivo com o ambiente criado pelo complexo universitário, sem meios de formar seus próprios docentes, é muito difícil não resvalar na estagnação” (MENDES, 2006, p. 76).

Sobre esta discussão, o Padre Francisco Bianchini, professor da Faculdade Catarinense de Filosofia, e chefe do Departamento de Filosofia por muitos anos, destaca que “veio do Rio de Janeiro o professor Lodi, Ministro da Educação na época. Na Faculdade de Direito, na Rua Esteves Júnior, os professores fundadores tomaram posse, assinaram o protocolo, com todas as cerimônias etc, e começou a federalização (...)” (BIANCHINI, 2005, p. 03). As faculdades unificadas mantiveram suas estruturas curriculares, seu funcionamento, corpo docente, funcionários técnico-administrativos e as dependências físicas até o término das construções na cidade universitária. As alterações iniciais foram de ordem institucional e, já em 1962, Florianópolis ainda mantinha 19 unidades de ensino superior, atendendo 904 alunos. Destes, 15% eram da FFCL (DEPARTAMENTO..., 1964, s/n.).

Schroeder (1969, s/n) diz que a FFCL “foi a primeira unidade a instalar-se no conjunto da Trindade, o que se deve em grande parte ao obstinado entusiasmo de Henrique da Silva Fontes, seu fundador. Essa transferência fez-se em 1961, porém a escolha do local, cremos date de 1953”. O Governo do Estado havia comprado a fazenda modelo Assis Brasil, no Bairro da Trindade, para a construção do campus universitário. Posteriormente, a área foi doada à União (Lei 2.664, de 20 de janeiro de 1961), que deu continuidade à obra, motivo de muita polêmica na imprensa: “Está na cara que Santa Catarina não poderá construir um conjunto de estabelecimentos de alto custo, parcela federativa do minguado orçamento, e onde, quando se paga em dia, o que nem sempre ocorre, o salário de um professor primário não atinge ao de uma simples cozinheira” (BARBOSA, 1959b, s/n.).

O colunista Renato Barbosa (1959a, s/n) já havia se manifestado a respeito da impossibilidade do governo estadual manter as obras que, no início, não eram financiadas pela União. Com o custeio autorizado pelo Decreto 554 de 21/01/58, a polêmica era causada pela sua grandiosidade. As deficiências da gestão governamental de Heriberto Hulse no Estado e do presidente Juscelino Kubitchek em nível nacional eram as principais justificativas das críticas, como se pode ver na continuação do artigo de Barbosa:

A universidade de Santa Catarina – e nem se discute – é necessidade imperiosa e inadiável. Entretanto, a respectiva criação pelo Estado constitui gravíssimo erro. O Estado não tem roupa para mantê-la. (...) se o nosso orçamento não comportará o funcionamento regular de uma universidade; se até os professores contratados para a Faculdade de Filosofia viverem meses seguidos com vencimentos congelados, (...) é faraônica a Trindade-city (1959b, s/n).

4. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras: formando profissionais para as redes de ensino

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tinha o papel de formar o professor secundário em um curso de três anos. Sua estrutura curricular previa para além da formação geral, formação pedagógica com viés cívico-filosófico. Quanto à Faculdade de Educação, porém, afirmava-se que ela era indispensável,

para que a obra educativa em geral não corresse o risco de ser eivada por um ponto de vista exageradamente pedagógico, ou melhor, excessivamente normalista e, segundo, porque só de uma escola de altos estudos desinteressados é que poder vir as premissas que criam os ideais da nacionalidade (EVANGELISTA, 1997, p. 52 -53).

A separação dos cursos da área de educação da área de filosofia e dos demais cursos das Ciências humanas e sociais que vigorou no interior da FFCL em Santa Catarina é interessante para pensarmos como se formava educadores sob esta perspectiva. O modelo implantado por Francisco Campos e Anísio Teixeira a partir das reformas de 1930, configurava esses cursos em áreas distintas, com a Pedagogia como estrutura departamental a parte. O intercâmbio com os demais cursos se dava pelo oferecimento das disciplinas pedagógicas para as licenciaturas.

Sobre as políticas para o Ensino Superior catarinense, Duarte e Mange (1957, p. 62) escrevem:

Foram programados novos cursos para a FFCL¹, dado o enorme interesse de desenvolvimento do Ensino Secundário, inclusive como base para o futuro crescimento da Universidade. Por outro lado, são cursos relativamente econômicos, que não exigem grandes áreas complementares.

Na Universidade de Santa Catarina, por exemplo, foram criados os cursos de História Natural, Matemática, Psicologia e Ciências Sociais, todos dentro da FFCL. O anseio pela formação de pesquisadores não era notado, nem a “reflexão filosófica em busca das raízes de inteligibilidade da educação, de suas categorias e de seu processo” (MENDES, 2006, p. 144) e as disciplinas práticas ofereciam subsídios para a elaboração de aulas para os primeiros níveis escolares.

Em 1967 criou-se o curso de treinamento de professores de Ciências Naturais para o primeiro ciclo, com duração de três anos. O curso de Licenciatura em Ciências visava formar professores para o primeiro ciclo do II grau, não habilitando para o ensino superior. Sua estrutura estava organizada da seguinte forma: ciências geo-biológicas, ciências físico-químicas, formação pedagógica e práticas de ensino. Os alunos estudavam didática geral, psicologia, sociologia e administração escolar, sempre incentivados a usar experimentos nas aulas, valorizando a importância de laboratórios na faculdade. Assim como nos demais cursos, as disciplinas de formação pedagógica eram oferecidas com carga horária reduzida, decorrente da aceleração da formação acadêmica e profissional em exercício, imposta pela duração reduzida dos cursos.

¹ Foram previstos números fixando a grandeza da Faculdade. Os cursos de Ciências (Geografia, História, Matemática, Física, Química e História Natural) ofereceriam 200 vagas por ano, somando 800 alunos. Já os de Letras (Clássicas, Neolatinas e Anglo-saxônicas) 100 vagas que somariam 400 ao total e, por fim, Filosofia e Pedagogia somariam 50 por ano, totalizando 200 cadeiras (DUARTE, MANGE, 1957, p. 61).

A formação de professores para o I e II graus era possibilitada pela escolha da habilitação. As turmas de bacharelado normalmente não eram completadas, como conta um ex-aluno de Matemática:

a primeira turma toda se formou em bacharel. A segunda optou por se formar em licenciatura, então alguns que se formaram em bacharelado foram terminar, mais um ano e fizeram a licenciatura também. Então nós tínhamos as duas opções, claro que não dava pra dividir porque eram poucos, oito ou dez (SILVA, 2005, p.1).

A diferenciação entre licenciatura e bacharelado se dava na introdução das disciplinas do Departamento de Pedagogia para os licenciandos, pois, como já afirmamos, a educação não era diretriz de formação nem reconhecida efetivamente como área do conhecimento independente. Warde (1993, p. 136) enfatiza que o Departamento de Pedagogia “cuidava das disciplinas acrescentadas ao bacharelado e da formação daqueles quadros técnico-administrativos e professores da escola normal”.

As críticas ao lugar da educação na universidade são argumentadas pela análise dos modelos em discussão para a estruturação universitária, já que ela era vista como parte da FFCL no modelo de Fernando de Azevedo, diferente do de Anísio Teixeira. De acordo com Evangelista (1997), em alguns momentos de sua obra, Azevedo dividiu a formação de professores secundaristas e primários, dentro e fora da universidade, respectivamente, embora acreditasse também que o objetivo do sistema de ensino devia ser formar todos os professores em nível universitário.

A preocupação maior estava na articulação entre os saberes no interior dos cursos e da faculdade, especialmente na formação docente. Anísio Teixeira atribuiu mais importância ao ensino superior, por defender a formação de professores na universidade para todos os graus de ensino, porém, com a área da educação fora da FFCL. Formando, além dos docentes, os técnico-administrativos que assumiriam as funções nas escolas, este modelo de formação teve maior influência norte-americana, tendo sido aplicado por Anísio Teixeira na universidade do Distrito Federal – RJ. Ele reunia toda a formação para o magistério em nível superior e defendia a criação de um Instituto de Educação que abrigasse o exercício de todos os educadores em formação: jardim de Infância, primário e secundário.

Fernando de Azevedo buscou seu modelo na Europa e executou-o na Universidade de São Paulo. O diferencial de sua proposta é que a Faculdade de

Educação ou Instituto de Educação deveria fazer parte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Tinha por objetivos formar profissionais para o Ensino Secundário e, assim, quem desejasse ser professor, deveria, após ter passado por outros institutos, fazer seus estudos específicos da área educacional.

Algumas dificuldades se mostraram intensas no interior da FFCL, devido à forma como a lei era colocada e suas implicações na vida da recém criada Universidade Federal de Santa Catarina. O modelo Azevediano não foi adotado, uma vez que a reforma de 1968 excluiu a Faculdade de Educação do interior da Faculdade de Filosofia, como mostra Warde (1993, p. 136):

a partir da reforma universitária, empreendida pela ditadura militar, algumas alterações começaram a ser ensaiadas, sendo a mais fundamental, a mais importante, a interrogação e desmonte do desenho que vinha da década de trinta, que previa a participação da área da educação no âmbito da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na forma como estava organizada: bacharelados acrescidos de estudos tópicos da área da educação e o curso de Pedagogia. (...) Bem, desmanchada a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, a área da Educação deveria exercer uma função assemelhada a que antes aquela Faculdade tinha.

Em Santa Catarina, em 15 de julho de 1969, a então FFCL foi desmembrada em outros centros de formação, tendo ficado a Educação separada da Filosofia, das Letras e demais Ciências. O nascente Centro de Educação ficou desalojado, ocupando o prédio do Colégio de Aplicação e sendo transferido, em seguida, para o prédio do Governo Estadual, no centro de Florianópolis. Em decorrência da reestruturação do modelo universitário imposto pela Reforma de 1968, o recém criado Centro de Estudos Básicos ocupou o prédio da FFCL, onde está até hoje o Centro de Comunicação e Expressão da UFSC, ainda conhecido por “Básico”, tendo sido criado em seguida o Centro de Educação que abrigou o curso de graduação em Pedagogia.

5. À guisa de conclusão: o desmonte da FFCL

A reestruturação do modelo universitário começou a ser implementada pelo governo federal que visava “modernizar” o sistema de ensino superior brasileiro, tendo por base os preceitos da reforma universitária nº 5.540/68, mediante a reorganização dos cursos, das áreas do conhecimento e mesmo das disciplinas.

O ensino superior brasileiro, quanto à sua estruturação acadêmica, guardava ainda moldes medievais. Existiam as organizações universitárias baseadas em

estanques e fechadas faculdades e escolas, com séries, cátedras vitalícias, conselhos, matrículas e inscrições próprias. A universidade se resumia, assim, na existência de um Reitor com alguns órgãos administrativos que foram criados, posteriormente, pela fusão de faculdades preexistentes e que se mantinham afastadas de todas as demais, fechadas numa tradição, conservantismo e isolamento perniciosos sob todos os aspectos (LIMA, 2000, p.188)

A 'nova' estrutura educacional atingiu todo o país. Segundo Scheibe (1994, p. 54), "a UFSC foi a primeira universidade do país a efetivar a reforma. Talvez a necessidade de estabelecer um maior relacionamento com e entre as unidades, até então difícil e problemático, tenha sido a causa dessa urgência". Diante da oportunidade de reorganizar e fortalecer-se, a reitoria "sentiu que a reforma lhe possibilitara um momento importante para a garantia e concentração de poder em suas mãos".

Em 1968, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras já tinha 675 alunos em seis cursos: Filosofia, Letras, História, Geografia, Pedagogia, Matemática e ainda haviam projetos de cursos de Ciências, Psicologia, Ciências Sociais e Orientação Escolar (SCHROEDER, 1969, p. 214). Com a Reforma Universitária e a reestruturação imposta a todo o ensino superior brasileiro, começava-se a executar as premissas de uma reforma com pilares já ultrapassados em outros países, por já se mostrarem obsoletos. No Brasil, em dois meses a reforma foi planejada e começaram as medidas executivas, o que em alguns países da Europa durou em torno de quatro anos.

Com a Reforma, aparentemente as universidades receberam maior autonomia para flexibilização de seus currículos através da introdução do sistema de créditos e a semestralização. Acreditava-se na idéia do aumento das possibilidades de revisão constante nos programas de cada disciplina, adaptando-os mais facilmente às inovações de cada área. Porém, com o tempo, percebeu-se que essas medidas foram produto de uma visão funcionalista da realidade social e do pensamento, organizando a educação linearmente para o mercado e a produção. Entretanto, esta não é a única leitura possível sobre o sistema de créditos nas universidades.

Tudo leva a crer que mesmo com as deficiências anteriores à reforma, a formação pedagógica para os cursos de formação de professores na universidade possibilitava uma formação mais articulada, pelo aprendizado advindo do contato com outras áreas. O inter-relacionamento com a Filosofia era um dos fatores

enriquecedores, a fragmentação era menor e os *links* com a realidade científica e social maiores. Todos os cursos da FFCL tinham uma base de Humanidades, Filosofia e Letras, o que enriquecia a formação e afirmava o papel da faculdade como centro de estudos e produtora de conhecimento e “boa cultura”.

O Centro de Estudos Básicos agrupou os núcleos comuns numa só estrutura e transferiu a parte profissionalizante e a pesquisa aplicada para os Centros de Formação Profissional. Scheibe (2004, p. 44) afirma que o Centro de Educação foi implantado como unidade de ensino profissional e pesquisa aplicada, voltada à formação de professores. Na UFSC, ele organizou-se inicialmente sob uma perspectiva tecnicista do trabalho pedagógico, tomando a instrumentalização técnica do professor como eixo, dentro do próprio espírito da reforma, tecnocrática por excelência.

A reforma universitária avançou na UFSC através da Portaria nº 392 do Reitor, de 5 de dezembro de 1966, e um grupo de trabalho foi constituído para estudar como a universidade se adequaria às mudanças. Segundo a Câmara de Ensino Superior do Egrégio Conselho Federal de Educação, no Parecer nº 442/66, ela não pretendia impor um modelo único para as instituições, mas instituir uma certa unidade de critérios de organização que pudessem assegurar, de um lado, a unidade característica da concepção universitária e, de outro, a plena utilização dos recursos empregados na sua manutenção.

Em função do ideário de formação presente no modelo dos seus cursos no país, as FFCL vinham sendo vistas, desde a Reforma Francisco Campos da década de 1930, como órgãos indispensáveis ao funcionamento das universidades. Na Universidade Estadual de São Paulo e na Universidade do Brasil, por exemplo, as FFCL formavam pesquisadores e quadros para o magistério secundário. O desmonte desse modelo representou “o fim de um modelo de organização de estudos, que tinha áreas isoladas de estudos de Ciência, Letras e Filosofia, o ‘*plus*’ de Pedagogia e o ‘*plus*’ da formação pedagógica do licenciado” (WARDE, 1993, p. 136). Com isso, foram criados o Ciclo Básico, obrigatório para todos os calouros, e estruturas individuais para as áreas de Educação, Comunicação e Expressão, Ciências Naturais e Ciências Humanas.

Apesar de todos os esforços para adequar o modelo da reforma às necessidades de cada área do conhecimento, a estrutura universitária implantada

durante a ditadura militar pouco contribuiu para dirimir esses problemas. Aliás, “a separação institucional da unidade de pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras resultou negativa, tendo em vista a segregação que sofreu a educação das demais disciplinas das áreas de ciências sociais e humanas” (SCHEIBE, 1994, p.54).

Referências

BARBOSA, Renato. Demagogia Cultural. **O Estado**, Florianópolis, 07 jul. 1959a.

_____. Faculdade de Filosofia. **O Estado**. Florianópolis, 22 jul. 1959b.

BIANCHINI, Francisco Bianchini. Entrevista concedida a Celso João Carminati e Camila Porto Fasolo. Florianópolis, 30 nov. 2005.

ESTADO DE SANTA CATARINA. Decreto nº 56 de 09 jan.1957.

ESTADO DE SANTA CATARINA. Decreto nº 554 de 21 jan.1958.

DEPARTAMENTO ESTADUAL DE ESTATÍSTICA. Relatório do Ensino em SC. Florianópolis, jun. 1964.

DUARTE, Hélio de Queiroz; MANGE, Ernesto Roberto de Carvalho. **Plano da cidade universitária de Santa Catarina**. Florianópolis: Fundação Universidade de Santa Catarina, 1957.

EVANGELISTA, Olinda. **A Formação do Professor em Nível Universitário – O instituto de educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)**. São Paulo: Pontifícia Universidade de São Paulo, 1997, Tese de Doutorado.

LIMA, João David Ferreira. **UFSC: Sonho e realidade**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000.

MENDES, Durmeval Trigueiro. In: FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). **Ensaio sobre educação e universidade**. Brasília: INEP, 2006.

SCHEIBE, Leda. Para Repropor a Prática de Formação de Professores na

UFSC. **Perspectiva**, ano 12, nº 21, p. 43-72, 1993.

SCHROEDER, Orlando Borges. **Renovação do Ensino Superior**. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1969.

SILVA, Antônio João. Entrevista concedida a Camila Porto Fasolo. Florianópolis/SC, 14.dez.2005.

TONET, Lyria. Entrevista concedida a Camila Porto Fasolo. Florianópolis/SC, 12 set.2005.

WARDE, Mirian J. A Estrutura Universitária e a Formação de Professores. In: EVANGELISTA, Olinda (org.). **Perspectiva**, ano 11, nº20, ago. - dez. 1993.

Revista Institucional UFSC 45 Anos. Disponível em <www.ufsc.br>. Acesso em 01 ago. 2006.

Exposição 45 anos da UFSC. Disponível em <www.ufsc.br/paginas/historico.php>. Acesso em 01 set. 2006.

O SÍNODO DE MISSOURI E A REVISTA “PEQUENO LUTERANO” NO CONTEXTO POMERANO: EDUCAÇÃO DOUTRINÁRIA, HIGIENISMO E REDE DE LEITORES (1932-1952).

Patrícia Weiduschadt¹

Introdução

Pretendo apresentar nesta comunicação a importância e as representações da revista do Pequeno Luterano em escolas paroquiais e na educação familiar no contexto pomerano na região meridional do estado do RS. Esta revista era direcionada a crianças e produzida pelo Sínodo de Missouri, uma instituição religiosa luterana originária dos Estados Unidos, que se instalou no Brasil em 1900. Atualmente é denominada Igreja Evangélica Luterana do Brasil.

A educação e as relações do Sínodo de Missouri no contexto pomerano, nos primórdios da sua fundação, foram discutidas na minha dissertação de mestrado². Agora, na continuidade dos meus estudos de doutorado, pretendo aprofundar tais estudos. Por isso, neste artigo faço um recorte de um dos meios educativos utilizados pelo Sínodo, que é a revista do Pequeno Luterano. As discussões também estiveram circunscritas pela importância de fazer os participantes da igreja do Sínodo de Missouri conhecer a doutrina, absorvendo os ritos e os modos de conduta adequados a esta orientação doutrinária.

Assim, o Sínodo demarcou um campo religioso, colocando-se como central e buscando instaurar um *habitus* e fortalecer um campo religioso (Bourdieu, 2002) no qual pudesse interiorizar essas práticas. Era necessário consolidar um campo religioso e fortalecê-lo, investindo na escola, e, ainda, influenciando o campo familiar dos seus possíveis fiéis. A consolidação desses campos não se constituiu de forma neutra e aleatória, pois estavam inseridos num determinado contexto e espaço social, sendo determinados com os agentes sociais envolvidos neste processo: a organização do Sínodo de Missouri e os descendentes de imigrantes alemães. Por isso é preciso perceber que:

¹ Doutoranda em Educação, UNISINOS, sob orientação de Beatriz T. Daudt Fischer.

² Dissertação defendida em maio de 2007, na Universidade Federal de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, com o título *O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX I- identidade e cultura escolar*.

Nos diferentes campos, existe uma correspondência entre as divisões objetivas do mundo social notadamente entre dominantes e dominados- e os princípios de visão e de divisão que os agentes lhe aplicam. [...] A exposição repetida às condições sociais definidas imprime nos indivíduos um conjunto de disposições duráveis e transferíveis, que são a interiorização da realidade externa, das pressões de seu meio social inscritas no organismo.[...] (BOURDIEU, 2002 p.68).

Qualquer campo apresenta um espaço de lutas e conflitos, mantendo ou modificando interesses que lhe são constituídos. A partir da constituição de um campo acontece uma interiorização dos indivíduos, uma disposição em aceitar determinadas práticas. Isso não acontece de forma individualizada, mas relacionada às condições sociais vividas. Essas disposições são denominadas pelo referido autor (1983, p.94) como *habitus*.

O *habitus*, sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para este fim (Op cit, 1983 p.94).

No estudo, o conceito de *habitus* procura auxiliar o entendimento das práticas religiosas e escolares influenciadas pelo Sínodo, que os grupos vão interiorizando a partir da escola.

Para a legitimação como “verdadeira igreja luterana” não bastava o Sínodo se enxergar como tal. Precisava convencer as comunidades. Uma das formas encontradas era a preocupação que o Sínodo tinha em relação à educação. Uma educação doutrinária foi expandida através da organização escolar. Apesar dessas comunidades já possuírem uma organização escolar anterior à instalação do Sínodo, a instituição oferece uma educação dita por eles como diferente

O objetivo aqui intenta analisar os discursos presentes no Pequeno Luterano, relacionando as orientações morais e doutrinárias com o discurso higienista³. Para tanto, busca-se apoio teórico-metodológico em referenciais da

³ O higienismo foi uma preocupação dos médicos no final do século XIX e início da XX. Surge com a necessidade da medicalização institucional. O movimento é reforçado nas primeiras décadas de 1920 com o surgimento das constantes epidemias no Brasil. Mas o movimento possui uma instância moral e reguladora, legitimando o saber médico em várias esferas: na escola, na igreja, etc. Para aprofundar ver em SOARES (2002; 1994)

história cultural⁴, que nos permite compreender determinados processos sem a preocupação da busca da verdade absoluta. Para o entendimento dos discursos não estamos buscando somente o contexto destas orientações, mas as representações destas práticas discursivas na apropriação dos leitores e as condições em que estes discursos foram produzidos.

Neste sentido, buscamos na discussão os conceitos de Darnton (1992) sobre a história da leitura e a produção dos leitores através dos tempos. Segundo ele, a leitura dependia do ambiente, do meio social em que se vivia. Assim,

A leitura tem uma história. Não foi sempre e em toda a parte a mesma. Podemos pensar nela como um processo direto de se extrair informação de uma página; mas se a considerássemos um pouco mais, concordaríamos que a informação deve ser esquadrihada, retirada e interpretada. Os esquemas interpretativos pertencem a configurações culturais, que têm variado enormemente através dos tempos. (DARNTON, 1992, p 233)

A interpretação dos textos deve estar contextualizada e ser analisada como se deu a articulação do leitor a apropriação da sua leitura. Assim, precisamos perceber como a revista do Pequeno Luterano esteve presente e se articulou com a educação dos integrantes do Sínodo de Missouri, em especial, com as crianças que freqüentavam as escolas paroquiais.

O Pequeno Luterano era uma revista destinada a crianças, começou a ser editado em novembro de 1931 na língua alemã gótica com o nome de “Kinderblatt”, e circulou bimestralmente até junho/julho de 1939, na língua alemã. Provavelmente devido a nacionalização do ensino, em agosto/setembro de 1939 começa a circular o mesmo formato da revista mas em português e denominada Pequeno Luterano.

Assim, esta revista era usada nas escolas paroquiais como veículo informativo, educativo e doutrinário, sem falar que funcionava como entretenimento para o público infantil. A partir da análise é possível perceber que a preocupação do Sínodo de Missouri era com as escolas e a formação educacional das crianças inserida na doutrina ortodoxa luterana. O periódico continha leituras sobre o ensino

⁴ Os principais autores que referendam a nossa análise são Pesavento (2004); Veyne (1995); Burke (1992); entre outros.

da Bíblia, do catecismo, da vida de Lutero. Além disso, há textos em formas de histórias que tratam de assuntos sobre noções de higiene e de comportamento moral, ao mesmo tempo, que apresentam brincadeiras como charadas e palavras cruzadas sobre os textos e conhecimentos bíblicos. Uma outra característica marcante desta literatura era a interlocução que o *Pequeno* mantinha com os seus leitores infantis e com as escolas. Estes aspectos passam a ser analisados no decorrer deste artigo.

Educação Doutrinária e moral

O Sínodo de Missouri caracteriza-se por difundir uma doutrina luterana fundamentada na ortodoxia, ou seja, apoiar-se nos fundamentos bíblicos e nos catecismos de Martinho Lutero⁵.

No material didático produzido por estas instituições como cartilhas, livros religiosos e nos periódicos direcionados para o público infantil e adulto, é reforçada esta característica.

Desde o início da circulação ainda em alemão com o nome de “Kinderblatt”, as histórias sobre a vida de Lutero são freqüentes. A ênfase em colocar Lutero como uma criança obediente aos seus pais e como um aluno dedicado que esteve na escola aprendendo os preceitos religiosos, é evidente, especialmente, porque Lutero aprendeu a Bíblia e a ler e escrever através da educação formal religiosa. Em contrapartida, Lutero é valorizado como pai, quando é retratado uma carta que ele envia admoestações ao seu filho Joãozinho. Um pai que orienta o filho em manter sempre ligado a sua fé antes dos prazeres (KINDERBLATT, Ano 3, n° 9 e 10, setembro e outubro de 1933).

É relevante perceber que na educação das crianças é fundamental aparecer a imagem e vida do fundador do luteranismo relacionado a uma vida regrada na infância e na educação de seus próprios filhos. Através do periódico, busca-se formar e estabelecer práticas que as crianças precisavam seguir na doutrina.

⁵ Na minha dissertação de mestrado discuto e aponto a organização das escolas no contexto pomerano estarem organizada de acordo com os princípios doutrinários ortodoxos. Estes princípios são visíveis nos periódicos da igreja e nas cartilhas usadas nas escolas.

Praticamente em todos os periódicos do Pequeno Luterano a importância da doutrina e da conduta moral é reforçada através de histórias da vida de Lutero ou relacionando com histórias bíblicas transmitidas em linguagem infantil.

Nos textos direcionados a escolas é mencionada a comemoração do Dia da Reforma, apresentada num dos excertos da revista, com o título “A Primeira escola de Lutero”.

O mês de outubro, cada vez que volta, aviva em nós a lembrança do Dr. Martinho Lutero, o homem a quem Deus usou para purificar a Igreja. Nas nossas escolas paroquiais a sua vida e a sua obra são estudadas, e no dia 31 de outubro, o dia da Reforma, realizam-se em nossas igrejas cultos de agradecimento e louvor a Deus, por nos ter devolvido a doutrina reta e pura. (PEQUENO LUTERANO, Ano IX, n° 10-11, outubro e novembro de 1949, p 38-39).

Visivelmente podemos encontrar a preocupação da revista em reforçar o vínculo entre ser luterano e o conhecimento da doutrina através da educação escolar. Ainda relaciona a dedicação de Lutero em fomentar escolas para poderem usufruir da doutrina que é pura, ou seja, quem tinha esta doutrina eram os praticantes da igreja do Sínodo de Missouri, mas para praticar era preciso conhecer e estudar.

Logo em seguida o texto apresenta Lutero como um homem preocupado com a situação escolar de seu tempo. Na época a escola era direcionada a uma pequena elite, mas o reformador queria expandir e massificar o ensino, não se preocupando somente com a leitura, escrita, canto e latim. Mas voltando-se para os conhecimentos seculares, como a história (PEQUENO LUTERANO, Ano IX, n° 10-11, outubro e novembro de 1949).

Obviamente que nos textos do Pequeno Luterano são reproduzidas as histórias de acordo com a perspectiva que é conveniente inculcar. Faz-se uma comparação rasa com as escolas paroquiais existentes na época e os princípios das escolas surgidas logo em seguida depois da Reforma. Sabe-se que este processo das escolas após da Reforma não foram tão populares⁶. Mas é possível avaliar que, segundo o texto, a vinculação entre o ideal de escola luterana também previa

⁶ Muitos estudos apontam que as escolas fundadas logo após a reforma não eram tão populares. Ainda mantinham um vínculo elitista e medieval. Para saber mais ver em Defreyn (2005).

conhecimentos seculares, assim podemos perceber muitos textos sobre higiene e saúde com orientação moral e cristã.

Mas na revista é a escola paroquial que é valorizada. Um dos artigos relata:

O grande valor de vossa Escola Paroquial

(...) Ali, tende um professor piedoso, luterano, para vos ensinar, ou talvez uma professora temente a deus, luterana para vos instruir. Pessoas que têm real interesse em vós, que vos amam, que vos querem salvar. Já refletistes que imenso valor esta escola representa para vós? (..) Agora também sêde agradecidos a Jesus Cristo. Escutai bem quando o professor ou a professora vos ministra o ensino religioso, com zelo, decorai as passagens e os hinos, obedecei com gosto aos vossos pais e professores e sêde carinhosos para com vossos colegas de aula.(...) (PEQUENO LUTERANO, Ano XVII,,nº 1 e 2, janeiro e fevereiro de 1956, p. 9-10).

As indicações do texto sugerem os modos de conduta e práticas que os alunos deveriam seguir. A ênfase em legitimar o professor como um luterano, e até mesmo neste período uma professora, reforça a relação da escola paroquial do Sínodo de Missouri com a doutrina luterana e com as práticas que este pertencimento implicava.

Além da formação doutrinária, outras práticas eram reveladas no conteúdo da revista como textos de cunho nacionalista e higienista.

Movimento Higienista

O movimento higienista possui fortes relações com o nacionalismo do Estado Novo porque o higienismo possui uma relação de ordem e moral. Há uma necessidade de controlar e moldar o espírito com ideais de nacionalismo e obrigações cívicas agregado ao controle corporal através das práticas higienistas. A análise do período contempla uma época em que o nacionalismo também estava presente nas orientações do Estado Novo através as idéias higienistas do início do século XX.

Não desejamos aprofundar a temática dos conceitos do higienismo e nacionalismo, queremos apenas relacioná-los com os artigos que circulavam no Pequeno Luterano, ainda entrelaçados com a orientação doutrinária.

Podemos considerar que artigos relacionados com a higiene, saúde e patriotismo são cada vez mais recorrentes na revista, especialmente entre as décadas de 1930-1955. Consideramos que o Sínodo de Missouri não estava alinhado ao movimento germanista promovido por outras instituições luteranas⁷, mas era um Sínodo que tinha descendentes germânicos entre a maioria de seus fiéis. Assim, inferimos que era preciso reforçar os valores patrióticos e de valores higienistas para evitar perseguições do Estado Novo.

Ainda na publicação alemã, a preocupação com os hábitos higiênicos é destacada e relacionada com os princípios doutrinários cristãos.

Não esquecer a limpeza dos dentes
Volto mais uma vez sobre a atenção a esta necessidade. Vocês não devem de esquecer este dever. Muitos são perturbados com as queixas dos dentes e com as dores. Mas está em vocês mesmos que estas queixas possam ser evitadas ou diminuídas. Para isto é necessário apenas um trato com os dentes. Cada um, com um pouco de dinheiro pode comprar uma escova de dente. Há também que comprar pasta de dentes para uma minuciosa limpeza. Certamente é necessário que de tempos em tempos procurem o dentista.
Quando eu recomendo a vocês um trato com os dentes é para não sofrerem mais tarde. O Apóstolo Paulo adverte aos cristãos, que vossos corpos devem ser tratados ordeiramente. Com o tratamento do corpo pertence também a limpeza dos dentes. Em torno disso ainda digo:
Não esquecer a limpeza dos dentes! (KINDERBLATT, Ano VII, nº 10, outubro de 1937, p. 38-39).

O conselho sobre a limpeza do corpo é relacionada com a ordem moral e religiosa e na revista tal comportamento precisa ser ressaltado aos leitores. Evidenciamos que há um controle minucioso e esquadrihado das práticas higiênicas concomitante com as práticas religiosas, uma verdadeira disciplina. Tal controle e disciplinamento lembra Foucault (1989):

A disciplina é uma anatomia da política do detalhe. [...] A era clássica não a inaugurou, mudou a sua escala. [...] Nessa grande tradição da eminência do detalhe viriam a se localizar

⁷ O Sínodo Riograndense, atual IELB, esteve fortemente alinhada com os ideais germanistas. Para saber mais sobre o movimento germanista ver em GERTZ (1998) e SEYFERTH (1994).

sem dificuldade as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, finalmente, de treinamento [...]” (FOUCAULT, 1989, p.120).

Seguindo esta perspectiva, podemos pensar que no caso das escolas comunitárias e das orientações da revista do Pequeno Luterano havia a necessidade destas relações disciplinares exigirem controle e sanções através do discurso higienista e religioso. Então o discurso mescla o cuidado com os dentes a uma vida cristã e ordeira. Um verdadeiro cristão precisa se preocupar com a limpeza de seu corpo para estar de acordo com os ensinamentos bíblicos.

De fato, o discurso de se ter bons hábitos mantém uma relação direta com o comportamento moral e religioso. Uma das histórias contadas no Pequeno Luterano ilustra bem esta proposição.

Pedro- um menino de bons hábitos

Pedro, ao clarear o dia, salta de cama bem disposto. Veste-se e vai lavar o seu rosto. Sauda os pais e em sua companhia toma café. Antes de ir à escola dá uma última olhada nas lições e verifica se nada falta. Despede-se do papai e da mamãe e dirige-se logo após diretamente à escola. (...) Chega pontualmente. Na aula, Pedro é atencioso e comportado. (...) Os seus exercícios mostram capricho e asseio. No recreio é bom companheiro. (...) Finda a aula, sem demorar, volta ao lar paterno. Evita as más companhias. Na rua não grita, nem briga. (...) (PEQUENO LUTERANO, Ano VII, n^o 8, junho de 1947, p. 23).

O texto mais parece tópicos de orientações em forma de história. É pontuado tanto o comportamento corporal como moral do menino como um exemplo a ser seguido. O controle do tempo e do espaço e, especialmente a utilização deste espaço, é destacado. Podemos inferir que o modelo escolar não previa somente o que se aprendia na escola ou o que se aprendia dos fundamentos higienistas, mas como se realizava estas práticas: a pontualidade, a cordialidade e a dedicação meticulosa aos estudos e à vida familiar.

A forma lúdica e direcionada às crianças é presente nos textos que conformam uma orientação higiênica. A história intitulada “A escova descontente” revela a forma de apresentar as orientações às crianças em como cuidar da saúde dos dentes. A história que uma escova vivia triste porque pertencia a um menino,

mas ele a tinha esquecido, até que seu dente começou a doer, então sua mãe o levou ao dentista e teve a recomendação de usar a escova sempre após as refeições, então a escova pôde ficar novamente feliz (PEQUENO LUTERANO, Ano X, nº 1 e 2, janeiro e fevereiro de 1949, p. 7).

Este discurso divulgado na revista, próprio para o público infantil, demonstrando a preocupação em cuidar dos dentes, evidencia a dimensão de saúde e higiene tão presente no conjunto das edições de determinado período. Ainda muitas leituras levavam em conta o cuidado com os dentes, unhas e calçados.

Vida Higiênica

I-Carlos tem muito cuidados com os seus dentes, pois sabe que a boca pode tornar-se um foco de micróbios.(...)

II- Unhas grande e sujas indicam hábitos de pouco asseio (...)
Não é preciso dizer que não deves roer as unhas! Isso é nojento!

III- Não uses calçado apertado. (...) Procure pisar direito, sem bater com os pés (...) (PEQUENO LUTERANO, Ano I, nº 10, outubro, 1940, p 39).

Estes cuidados apontam para um controle meticuloso e minucioso do corpo, não apenas no aspecto da higiene corporal, mas em relação ao comportamento moral e disciplinado. A maneira de andar e o não roer as unhas mostram que os pequenos gestos e hábitos detinham atenção.

Até mesmo em relação aos modos de leitura as orientações estão presentes na revista. A preocupação se dá com a higiene dos olhos e também as maneiras de ler. Colocamos um pequeno excerto que ilustra bem esta afirmação. São apontados alguns tópicos de deveres e não deveres em relação aos olhos.

Higiene dos olhos

Devemos

-No fim de cada 15 minutos de leitura, erguer os olhos do livro e olhar um pouco para a distância. (...)

Não devemos

- Ler num trem ou automóvel em movimento . (...)

-Levar aos olhos toalhas, lenços ou qualquer outro objeto sujo.
(...) Extraído de AVENTURAS NO MUNDO DA HIGIENE de *Érico Veríssimo*) (PEQUENO LUTERANO, Ano IX, nº 1-2, janeiro-fevereiro de 1948, p. 6-7).

Algumas leituras e histórias eram extraídas de materiais da literatura da época em que a preocupação de muitos literatos para o público infantil era com as noções de higiene. A preocupação era voltada para os modos de leitura e como o leitor deveria preservar a saúde de sua visão.

Outros excertos sobre o ABC de Saúde são apresentados na revista, retirados do Serviço Nacional de Educação Sanitária, um órgão do governo que direcionava os assuntos sobre higiene.

B- Banho

O BANHO é indispensável ao asseio e saúde individuais. Quando frio, ativa a circulação do sangue e, tomado diariamente, põe a pele em condições de resistir melhor às mudanças de temperatura.

Tome banho diariamente. Prefira, porém, o banho frio pela manhã, ao levantar-se.

S. N. Educação Sanitária (PEQUENO LUTERANO, Ano VII, nº 9, setembro de 1951, p 41, disposição e grifos da revista)

Este texto apresenta indicações de higiene ao lado das comemorações de 7 de setembro, ligando o higienismo ao civismo presente neste contexto. As indicações fazem parte de um discurso que era oficial no período político que o país vivia: preservar e limpar a população através de hábitos de higiene e de conduta moral.

Contato com as escolas e leitores

Desde o início da circulação desta revista era evidente o contato do editor apresentado como “Tio do Kinderblatt”, depois, em português, o “Tio do Pequeno Luterano”. Era assim que os editores mantinham correspondências com crianças ou escolas que escreviam para o periódico. Um dos contatos foi com a escola de Três Vendas, em Pelotas. As crianças enviaram uma mensagem com uma foto da escola. A mensagem era simples e provavelmente o professor da escola orientou a escrita.

A seguinte carta chegou:

Três Vendas (Pelotas), 17 de maio de 1932.

Ao Evangelish Luteranisches Kinderblatt!

Nós estamos freqüentando a escola quase um ano e meio. Nossa escola é uma escola de uma Comunidade Evangélica Luterana. Aqui aprendemos também bonitas histórias bíblicas e versos de canções. Nós aprendemos a ler

em duas línguas. Daí precisamos ser muito dedicados. Nosso Salvador quer nos ter. Todos os meses o nosso professor nos traz o “Kinderblatt”. Nós podemos lê-lo bem. Nós nos alegamos sempre com as maravilhosas histórias, porque nós devemos ser agradecidos, por isso enviamos a nossa foto da escola.

Abraços dos alunos de Três Vendas (Kinderblatt, junho /julho de 1932, p. 23).

Logo em seguida o editor responde aos seus leitores:

Muito obrigado, amadas crianças, por esta carta, também pela foto da escola. Nós trazemos e colocamos uma cópia. Nós nos alegamos também, que vocês se agradam do “Kinderblatt”. Nós respondemos com felicitações a vocês e abraços cordiais para o vosso amável senhor professor.

Seu Tio do “Kinderblatt” (Kinderblatt, junho /julho de 1932, p. 23).

A interlocução entre a redação do jornal e as escolas era evidente. A escola seguia as orientações do periódico. Os professores enviavam estas pequenas mensagens para divulgar o trabalho, usavam a revista como suplemento pedagógico.

Podemos perceber a ênfase no conteúdo doutrinário aprendido nas escolas, com as histórias bíblicas e as músicas religiosas, um recurso pedagógico difundido nas escolas paroquiais.

É recorrente a interlocução entre os leitores infantis e a revista; em outros momentos, outras escolas, como de Novo Hamburgo e São Leopoldo, enviam cartas nos mesmos moldes.

Em décadas posteriores, quando a revista era apresentada em língua portuguesa há uma comunicação mais individualizada dos leitores. Há um espaço denominado “Janelinha Aberta” em que os leitores enviam cartas e redações ao editorial. Queremos destacar o envio de uma carta de um leitor, Seu Armindo Wienke, de Canguçu.

E queremos registrar ainda a colaboração de dois amiguinhos que reproduziram ambos uma história que haviam lido e ouvido. São eles **Paul Gert Jung**, de Arroio do Meio e **Armindo Wienke**, de Canguçu. Pretendemos publicar estas

histórias, bem como as melhores redações, nos próximos números do “Pequeno Luterano” (PEQUENO LUTERANO, Ano XII, nº 12, dezembro de 1951, p 58, grifos da revista).

Podemos notar que esta forma de contato entre o leitor infantil e a revista proporcionava uma legitimidade em ser uma criança ordeira e religiosa, também dedicada nas tarefas, porque seu nome aparecia como um leitor assíduo e mencionado com relevância.

Para melhor compreender tais contatos, entramos em contato com Seu Armindo Wienke e o entrevistamos. Ele relata que quando escreveu a redação ao Pequeno Luterano foi incentivado por sua irmã mais velha. Leu uma fábula sobre o sapo e reproduziu a história. Na época tinha 12 anos e era aluno de uma escola paroquial em Herval, interior de Canguçu. Seu professor era o pastor Reinaldo Albrecht, que era formado em teologia e pedagogia pelo seminário. Na escola não se usava tanto o Pequeno Luterano porque tinha alunos que eram de outras denominações religiosas. Então o pastor e professor ensinava a religião a partir das Histórias Bíblicas, sem aprofundar muito a questão doutrinária.

O entrevistado ainda menciona que era um leitor assíduo da revista. Na sua casa havia assinaturas de outras revistas religiosas, como Nostra Vita, Lar Cristão, que era um almanaque anual, e também revistas de circulação laicas de nacional, como O Cruzeiro.

Percebemos que este leitor vivia num mundo letrado em que a leitura tinha relevância social e também a apropriação de leituras se davam fora do ambiente escolar.

Considerações Finais

Percebemos que o periódico Pequeno Luterano teve a sua relevância na formação de uma educação doutrinária entre os pomeranos pertencentes ao Sínodo de Missouri, e, buscou ainda em seus preceitos orientar os leitores a valores higienistas e nacionalistas vigentes na época. Por isso, podemos inferir que a produção/circulação de um periódico está contextualizada na realidade em que atua. Em especial, vemos que os leitores podiam ter um contato grande com os editores, numa forma de ser reconhecidos e assim, legitimar certas práticas higiênicas e doutrinárias.

Através dos textos do periódico analisado, é possível identificar as diferentes tentativas em educar, de forma meticulosa, para a formação de determinadas condutas e práticas, buscando a interiorização de preceitos doutrinários, fortalecendo um campo religioso neste grupo.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro, UERJ, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.

BURKE, Peter (org.) **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo, UNESP, 1992.

DARNTON, Robert. História da Leitura. IN: BURKE, Peter (org.) **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo, UNESP, 1992, p 197-235.

DEFREYN, Vanderlei. Sobre a Tradição Escolar Luterana. **Protestantismo em Revista**. Ano 04, n° 1, jan-abr. 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Vozes, 1989.

GERTZ, René. **O Perigo Alemão**. 2^a ed. Porto Alegre, Universidade/ UFRGS; 1998.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. (org.). **Fronteiras do Milênio**. Porto Alegre, UFRGS, 2001.

SEYFERTH, Giralda. A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica. IN: MAUCH, Cláudia e VASCONCELLOS, Naira. (org.). **Os Alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade e cultura**. Canoas, ULBRA, 1994, p. 11-27.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas:

Autores Associados, 1994.

. **Imagens da educação no corpo; estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2002.

VEYNE. Paulo. **Como se escreve a história. Foucault revoluciona a história**. Trad de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 3^a Ed. Brasília, UNB, 1982, 1992, 1995.

WEIDUSCHADT, Patrícia. O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Su nas primeiras décadas do século XX I- identidade e cultura escolar. Programa de Pós-Graduação em Educação. FAE/UFPEL, 2007. Dissertação de Mestrado.

Periódicos:

Evangelisch- Lutherisches Kinderblatt Sued-Amerika, Casa Publicadora Concórdia, Porto Alegre, 193s-1939. Revista Oficial da Igreja Evangélica Luterana do Brasil.

O Pequeno Luterano, Casa Publicadora Concórdia, Porto Alegre, 1940- 1952. Revista Oficial da Igreja Evangélica Luterana do Brasil.

TEMPOS DE VIDA, TEMPOS DE ESCOLA: INDÍCIOS PARA PENSAR A RELAÇÃO IDADE / FREQUÊNCIA NAS ESCOLAS DA REGIÃO COLONIAL ITALIANA, 1875 A 1930.

Terciane Ângela Luchese
Lúcio Kreutz

Universidade de Caxias do Sul
taluches@ucs.br
lkreutz@ucs.br

Resumo: apresenta indícios para pensarmos os tempos escolares, especialmente relações entre idade e frequência escolar, entre imigrantes e descendentes da Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul (Dona Isabel, Caxias e Conde d’Eu), abrangendo o período de 1875 a 1930. Tempos ritualizados pelas cerimônias produzidas pelas comemorações de determinadas datas, o início do ano escolar, o tempo esperado de permanência na escola – a idade para iniciar e terminar os estudos. Compreender o tempo de infância em relação ao tempo de escola, a partir de fontes historiográficas diversificadas como relatórios, correspondências e fotografias. Procura contribuir para o conhecimento da história da educação brasileira, no sentido de organização do tempo escolar, considerando a multiplicidade cultural e étnica.

Palavras-chave: tempos, frequência, idade escolar.

*“L’ozio è il pare di tutti i vizzi”.*¹
(Provérbio)

Cada grupo humano em sua cultura tem uma noção de tempo e organiza-o em conformidade com seus hábitos, costumes, tradições. No dizer de Glezer, o tempo é

[...] cíclico ou linear, presentificado ou projetado para o futuro, estático ou dinâmico, lento ou acelerado, forma de apreensão do real e do relacionamento do indivíduo com o conjunto de seus semelhantes, ponto de partida para a compreensão da relação homem – natureza e homem – sociedade, na perspectiva ocidental. (GLEZER, 2002, p. 23).

O tempo da natureza prevalecia sobre o tempo do relógio entre as comunidades de imigrantes que se estabeleceram na Região Colonial Italiana. O tempo e as atividades eram reguladas a partir dos acontecimentos cíclicos da natureza – os períodos de plantio e de colheita, as mudanças de estação do ano, a

¹ Traduzindo: “O ócio é o pai de todos os vícios.” Este e outros provérbios foram registrados pela professora Alice Gasperin em suas memórias. O sentido está no aproveitamento máximo do tempo para o trabalho, tornando a vida produtiva e inserindo a perspectiva de que o mesmo é educativo (inclusive as tarefas desenvolvidas pelas crianças).

duração do dia e da noite com o (des)aparecimento do sol e da lua, e mesmo as diferentes fases lunares que regulavam o tempo, entre outras atividades, a de semear. Na lua crescente semeavam o que florescia, na minguante tubérculos e tudo que crescesse embaixo da terra. No final da primavera (outubro/novembro), plantavam o milho, colhido no início do outono (março/abril). O trigo era semeado ao final do outono (maio/junho) e colhido no final da primavera (fins de novembro, início de dezembro). As videiras eram podadas e amarradas no final do inverno (agosto) e a colheita acontecia no verão (fevereiro, especialmente). A aprendizagem / adaptação desses tempos da natureza também foram uma novidade para os imigrantes que vinham do hemisfério norte.

Foram ritmos de vida marcados pelo tempo da natureza, mas também pelas construções culturais. Uma das dimensões regulatórias do tempo de vida das comunidades de imigrantes era a celebração dos sacramentos religiosos – o batismo, o crisma, o casamento e a extrema-unção, ritos de passagem marcando fases do ciclo de vida. Outros momentos eram fortemente vinculados com a religiosidade: a preservação dos dias santos e a organização de festividades.

Na maioria das comunidades, o som do sino² era elemento organizador das tarefas cotidianas e, também, portador de notícias – o badalar representava situações de vida, de morte e convocava os moradores. O sineiro ou os fabriqueiros da capela eram os responsáveis por badalar o sino às 6, às 12 e às 18 horas em muitas comunidades. Tocava-se o sino para anunciar a missa, novamente na chegada do padre e no início da celebração religiosa. A notícia de falecimento era portadora de batidas diferenciadas: se fossem 5 ou 6 era uma criança pequena; 8 a 9, uma criança um pouco maior; 11 batidas era uma mulher; 12, um homem. Esses procedimentos eram artefatos de controle, medição do tempo e também demonstrativos do domínio da Igreja Católica.

No final do século XIX, a maioria das escolas tinha seu horário de funcionamento estabelecido em conveniência com o que melhor se adaptava ao professor, aos seus alunos e aos costumes locais. Geralmente a jornada escolar perdurava cerca de 3 horas, iniciando às 9 horas e terminando ao meio-dia. O ano

² Inicialmente em algumas comunidades o som era produzido pelo corno – chifre de bovino.

letivo não possuía uma baliza determinada para demarcar seu início e fim, ou mesmo o período de recesso ou férias.

Na medida em que a escola pública se institucionaliza, ao longo dos primeiros anos do século XX, as mudanças nas prescrições do tempo escolar começam a especificar e a racionalizar o uso do tempo como um importante elemento de controle e de disciplinamento. Nesse sentido, Vinão Frago é esclarecedor:

Enquanto tempo cultural, ademais, o tempo escolar é uma construção social historicamente cambiante, um produto cultural que implica uma determinada vivência ou experiência temporal. Um tempo que é organizado e construído social e culturalmente como tal tempo específico, apesar que é vivido não só por professores e alunos, como também pelas famílias e a comunidade em seu conjunto, mediante sua inserção e relações com o resto dos ritmos e tempos sociais. (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 105).

Na infância, os sujeitos que colonizaram a Região Colonial Italiana desempenhavam e assumiam diferentes responsabilidades sociais. Houve uma confrontação entre o tempo escolar regulamentado oficialmente e o tempo de trabalho destinado às crianças, fossem atividades domésticas ou agrícolas (em especial nas épocas de plantio e colheita).

As famílias, de modo geral, construíram uma racionalidade que distribuía os filhos nas tarefas a serem desempenhadas. O próprio incentivo à permanência nos estudos era dado a um ou, no máximo, a dois filhos. Aos demais, bastavam noções rudimentares. Válido lembrar que em famílias numerosas um ou dois filhos também seguiam vida religiosa.

Importante aspecto a ser considerado é o que diz respeito à idade para a frequência escolar. Legislações estabelecendo-a buscavam prescrever e regular os momentos de escolarização. As famílias foram compelidas a enviarem seus filhos à escola a partir de certa idade. No dizer de Gouveia:

O século XIX incorporou os discursos pedagógicos defensores da educabilidade da infância, do papel civilizatório da educação e, no interior dessa reflexão, da definição de um período ideal para a aquisição da instrução elementar. No oitocentos, essa cada vez mais foi compreendida como devendo se realizar nos espaços escolares. Era à criança no período da meninice, compreendida entre os 7 e 14 anos, que foram dirigidos os projetos de instrução pública. (GOUVEIA, 2004, p. 275).

A legislação orientava que, a partir dos sete anos, as crianças deveriam freqüentar a escola. Porém, nas fotografias e mapas de frequência, é comum a presença de crianças pequenas, com cerca de 4, 5 anos, matriculadas e

freqüentando as primeiras letras. Talvez fosse o caso dos pais que enviavam os filhos mais velhos, e solicitavam a liberação da matrícula também dos menores para que esses fossem construindo o gosto pela escola. É provável que a motivação mais forte, porém, fosse que, antecipando a idade escolar, estariam ‘adiantando’ também o seu final e, assim, a idade para o trabalho. Bem registrou Gasperin em suas memórias que

De manhã iam à escola e de tarde na lavoura. Saturnino [seu irmão], já com dez anos, tinha condições de trabalhar o dia inteiro na lavoura. Mamãe, quando papai não estava em casa, mandava-o à escola só durante uma hora, pela manhã. Em acordo com a professora, esta só lhe tomava a lição e corrigia os temas. Passava-lhe outra lição e outros temas. De noite, mamãe o ajudava onde ele não sabia. Ela ensinava também os quatro mais velhos, quando lhe sobrava tempo. Todos sabiam ler e escrever, mas não sei se sabiam bem fazer as contas. (GASPERIN, 1984, p. 112).

O tempo era dividido em etapas a serem cumpridas num movimento progressivo, continuado, medido e quantificado. Os pulsares do ritmo escolar organizavam o tempo e disciplinavam os corpos infantis. Na convivência e na relação com o outro, processava-se a estruturação de noções do tempo, produzidas de forma gradual, de acordo com as interações e as aquisições de cada indivíduo. Na cadência do tempo escolar ocorreu uma mudança nos hábitos e costumes, pois os imigrantes e seus descendentes passaram a constituir um vínculo entre infância e o tempo determinado de freqüência escolar.

Com relação à freqüência escolar na Região Colonial Italiana, observe-se os dados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Relação de matrículas e freqüência escolar no Município de Caxias do Sul, conforme as diferentes iniciativas

Ano	Estaduais		Colégio Elementar		Municipais subvencionadas pelo Estado		Municipais		Particulares auxiliadas pelo Município		Particulares confessionais	
	Matr.	Freq.	Matr.	Freq.	Matr.	Freq.	Matr.	Freq.	Matr.	Freq.	Matr.	Freq.
1914	1004	672	264	202	1026	785	460	329	446	310	681	515
1915	1029	718	237	180	951	663	769	581	135	119	676	524
1916	682	485	265	202	897	601	936	683	-	-	709	562
1917	682	485	256	182	906	657	992	685	-	-	709	562
1919	543	451	-	-	872	649	1557	1149	-	-	-	-
1925	486	357	355	318	-	-	2806	2158	-	-	1422	1107
1926	617	457	356	265	-	-	2896	2258	722	668	831	738
1927	536	346	340	285	-	-	3002	2171	492	432	1084	1002
1929	617	384	553	352	977	717	2053	1606	-	-	-	-

Fonte: Relatórios dos Intendentes Municipais de Caxias do Sul.

No município de Caxias do Sul foi possível organizar a relação de matrícula e frequência a partir das diferentes iniciativas escolares, se comparadas, permitem considerar que os índices de frequência entre os alunos matriculados nas escolas particulares confessionais foi crescente, alcançando, em 1927, um percentual de 92,43%. No caso das escolas municipais, a variação dos percentuais está entre 71,52% em 1914 para 78,22% em 1929. No caso do Colégio Elementar é perceptível o aumento nas matrículas que praticamente dobra no período apresentado, evoluindo de 264 em 1914, para 553 em 1929. Porém, a frequência oscila entre 76,51% em 1914 e 63,65% em 1929.

Para visualização dos dados de matrícula e sua relação com a frequência de uma forma geral, observe-se o quadro a seguir:

Quadro 2 - Relação de matrículas e frequência escolar no Município de Caxias do Sul³

Ano	Matrícula	Frequência	% Frequência
1914	3881	2813	72,48%
1915	3797	2785	73,34%
1916	3489	2533	72,59%
1917	2972	2571	86,50%
1919	2972	2249	75,67%
1923	3668	2912	79,38%
1925	5069	3940	77,72%
1926	5422	4386	80,89%
1927	5002	4351	86,98%
1929	4200	3059	72,83%

Fonte: Relatórios dos Intendentes Municipais de Caxias do Sul. AHMSA.

A média geral da frequência, no período em que foi possível encontrar dados disponíveis, no município de Caxias do Sul, foi de 77,83%. Válido considerar que os problemas maiores de frequência eram nas zonas rurais. Uma das preocupações recorrentes entre aqueles que acreditavam ser a escola o espaço ideal de sociabilidade, de educabilidade para a infância, os discursos em torno da necessidade de expandir-se a consciência de frequência e permanência das crianças na escola foi uma realidade. Penna de Moraes, enquanto inspetor regional, já em 1897, observava:

³ Os quadros estatísticos foram elaborados considerando os dados apresentados nos relatórios dos Intendentes, mas foi possível localizar, por exemplo, dados apresentados pelo Inspetor e / ou Presidente do Conselho Escolar que divergiam com os da Intendência. De toda forma, optou-se por utilizar aqueles apresentados nos relatórios.

Os professores em geral queixam-se da falta de assiduidade dos alunos em freqüentar as aulas, o que incontestavelmente torna o ensino improdutivo, privando também o mestre de apresentar o resultado de seu labor no correr do ano, quer nos exames finais, quer nas visitas do inspetor... temos procurado também por meio da propaganda eliminar esse desvantajoso hábito, fazendo ver aos chefes de família os graves inconvenientes, já por intermédio dos próprios professores, já chamando para esse ponto a esclarecida atenção dos dignos cidadãos que constituem os Conselhos.⁴

Se, em Caxias do Sul, no ano de 1914, o total de matriculados era de 3881 crianças, o Intendente Penna de Moraes, em seu relatório, acrescentava que 63,38% das crianças em idade escolar estavam inscritas em alguma escola:

A instrução elementar do município é ministrada do seguinte modo: pelo Colégio Elementar, por 18 escolas públicas estaduais, 44 municipais e por 4 colégios particulares a cargo de congregações religiosas. A matrícula total é de 3881 alunos e a freqüência de 2813. Atinge a cerca de 63,38% sobre o total da população infantil deste município, entre 7 e 15 anos, conforme o recenseamento geral efetuado em setembro de 1913.⁵

Celeste Gobbato, em 1925, expôs a situação da freqüência problematizando e reconhecendo que a mesma era prejudicada pelos trabalhos agrícolas cumpridos por muitas crianças. Argumentou em favor das mudanças de calendário escolar que ele promovera para amainar a problemática:

Relativamente ao período de férias, cumpre cientificar-vos das alterações feitas nas mesmas. A faina rural agrícola em determinadas épocas é o grande fator do retraimento da freqüência nas escolas. Eliminá-lo de todo se nos afigura impossível e até certo ponto nefasto. Se o menor retirado da escola durante os períodos de trabalho na colônia sofre o prejuízo da falta de instrução de letras, temporariamente, aproveita a prática salutar aos trabalhos da terra, não ficando completamente alheio aos mesmos e até afeiçoando-se. Isto posto, foi mister organizar as férias no período compreendido entre 15 de novembro e 2 de janeiro e mais quinze dias no mês de março, para os trabalhos de vindima, na primeira ou segunda quinzena do mês, de acordo com a oportunidade desse trabalho, variável de ano para ano e de local para local.⁶

⁴ Relatório do Inspetor Regional da 4^a. Região Escolar, José Penna de Moraes, em 16/12/1897, no relatório da Secretaria do Interior e Exterior de 30/07/1898, p. 538 e 539. Apud: CORSETTI, 1998, p. 410.

⁵ Relatório apresentado ao Conselho Municipal de Caxias a 15 de novembro de 1914, pelo intendente Coronel José Penna de Moraes. ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL SPADARI ADAMI.

⁶ Relatório do Município de Caxias do Sul correspondente ao período administrativo decorrido de 12 de outubro de 1924 a 31 de dezembro de 1925, apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente Dr. Celeste Gobbato, 1926, p. 53. Fundo Correspondências das Intendências Municipais do RS, AM.3 – 026, ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL.

Gobbato entendia ser salutar o trabalho agrícola por parte dos jovens, não apenas junto às suas famílias, mas “[...] criando campos agrícolas junto às escolas”⁷, já que estes permitiriam a divulgação de conhecimentos considerados pelo Intendente fundamentais para a qualificação e aumento da produção naquele município. Não seria demais lembrar que Gobbato era um estudioso, possuindo desde sua formação, conhecimentos e prática no ensino de agricultura. Nesse mesmo sentido, já no relatório de 1915, o também Intendente José Penna de Moraes havia registrado “[...] a prosperidade, se em sua máxima parte depende da elevação do nível intelectual de nossas populações infantil, não menos necessária lhe é a disciplina da atividade prática de nossos jovens compatriotas, mediante a difusão do ensino técnico e profissional.”⁸

Entre as diversas medidas tomadas para aumentar a assiduidade escolar, uma estratégia utilizada em Caxias do Sul foi interessante e, talvez, antecipe algumas das medidas mais recentes de incentivo à frequência escolar, exemplo do ‘Bolsa Escola’. Em 1926, o Intendente Gobbato, pela Lei n. 61, artigo 3º, parágrafo 20, instituiu uma gratificação para cada chefe de família, na razão de 5\$000 réis por filho que fosse mantido matriculado nas escolas municipais, dentro das condições regulamentares. Avaliou Gobbato que “[...] esse estímulo louvável ocasionou aumento considerável na frequência [...]”⁹ Por parte dos professores, a iniciativa foi considerada válida, conforme relatou o professor João Simon:

Forqueta, 12 de novembro de 1926.

Ilmo Sr. Inspetor Escolar

Conforme as ordens recebidas na inspetoria escolar apresento a V. S. o resumo das faltas havidas em minha aula durante o ano corrente. *Neste mês não houve faltas ainda e como os alunos me afirmaram hoje não querem faltar nenhuma vez até o dia do exame. As medidas tomadas pela administração municipal tem dado bons resultados, pois aumentou a frequência consideravelmente*, assim, tenho alunos que não faltaram nenhuma vez, e outros, que moram 4 quilômetros longe, tiveram somente 26 faltas; são estes que figuram geralmente ano por ano com 80

⁷ Id. Ibidem, p. 50.

⁸ Relatório apresentado ao Conselho Municipal de Caxias, a 15 de novembro de 1914 pelo Intendente Cel. Jose Penna de Moraes. Caxias: Typografia Popular, Mendes & Filho, 1915. ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL SPADARI ADAMI.

⁹ Relatório correspondente ao período de 1º de janeiro a 31 de dezembro de 1926, apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente, Dr. Celeste Gobbato. ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL SPADARI ADAMI.

– 100 faltas. Queira V. S. aceitar a segurança que continuo a ser de V. S. atento e humilde servidor. João Simon, professor.¹⁰ [grifos meus].

Vale retomar que a problemática da frequência poderia ser vista sob o aspecto de continuidade na escolarização. Três anos em média era o tempo de permanência na escola da maioria dos alunos. Poucos eram aqueles que a freqüentavam com idade superior a 13, 14 anos. As listas de chamadas e as próprias estatísticas apresentadas nos relatórios dos Intendentes denotam a situação. De toda a forma, em 1926, Celeste Gobbato comemorava em seu relatório anual a cifra de 80% de frequência estudantil e registrava:

O interesse que os chefes de família tomam pelas escolas onde educam os filhos, as contínuas notícias que nos fornecem respectivamente a essas escolas, não esquecendo os menores detalhes, além do inestimável benefício que trazem à inspetoria escolar, revelam o índice de compreensão, a que chegaram os pais, respectivamente à necessidade de instrução, sem o apregoado ensino obrigatório, compressor da liberdade e atentatórios do pátrio poder.¹¹

Celeste Gobbato posicionava-se contra a obrigatoriedade escolar defendendo que a mesma infringia o direito de escolha dos pais. A temática da obrigatoriedade foi assunto muito discutido no século XIX e início do XX, mas em consonância com os pressupostos positivistas de liberdade¹², Gobbato expressava que os pais deveriam sentir-se livres para a escolha. Em 1927, na mesma perspectiva, também registrou:

Conquanto a matrícula não tenha aumentado, pois como nos referimos em relatórios anteriores, 80% da população escolar freqüenta as escolas o que é difícil de superar, ainda assim foi preciso criar novas escolas. Antes, as escolas se localizavam onde se fizessem indispensáveis; agora as novas escolas estão apenas reduzindo as distâncias e trazendo comodidade para os educandos. Dessa forma, o aumento da frequência é corolário além das vantagens que decorrem para o ensino com a diminuição da matrícula exagerada em algumas escolas.¹³

¹⁰ Correspondências. Fundo Educação e Cultura. ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL SPADARI ADAMI.

¹¹ Relatório correspondente ao período administrativo decorrido de 1º de janeiro a 31 de dezembro de 1926, apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente Dr. Celeste Gobbato. Caxias: livraria Mendes, 1928. ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL SPADARI ADAMI.

¹² A Constituição de 1891 expressou em seu artigo 71, parágrafo 10 que: “Será leigo, livre e gratuito o ensino primário ministrado nos estabelecimentos do Estado.”

¹³ Relatório correspondente ao período administrativo decorrido de 1º de janeiro a 31 de dezembro de 1927, apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente Dr. Celeste Gobbato. Caxias: livraria Mendes, 1928.

Portanto, os índices de freqüência escolar foram motivo de discussão para as autoridades, já que a escola seria o elemento portador de muitos pressupostos caros para a sociabilidade e educabilidade da infância e na formação da ‘nação brasileira’. Em se tratando da freqüência nos demais municípios, foi possível encontrar os dados que seguem em relação a Bento Gonçalves:

Quadro 3 – Relação de matrículas e freqüência escolar no município de Bento Gonçalves

Ano	Matrículas	Freqüência	% Freqüência
1913	1223	1046	85,52%
1914	1854	1344	71,95%
1916	2028	1134	55,91%
1918	2223	1787	80,38%
1926	2058	1660	80,66%
1928	2199	1770	80,49%

Fonte: Relatórios apresentados ao Conselho Municipal pelo Intendente.

A freqüência média apresentada pelas estatísticas da Intendência era de 75,81%, o que não era considerado um problema pelo Intendente Carvalho Júnior, à frente da administração municipal por 32 anos. Observe-se como se manifesta perante a situação:

N ° 125 - 17/10/1916. Ilmo Sr. Dr. Protásio Alves, D. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior - Porto Alegre. Tenho a honra de incluso remeter-vos o quadro estatístico das aulas públicas deste município subvencionadas pelo Governo *como se deduz do incluso quadro, por motivo de se acharem as crianças ocupadas nas lavouras e plantações, tomo a liberdade de consultar-vos se posso determinar que os exames se efetuem no próximo mês de novembro, recomendo as aulas em princípio de janeiro. Aguardando vossa contestação sirvo-me desta para reassegurar-vos os meus protestos de alto apreço e consideração. Saúde e fraternidade. Antônio Joaquim Marques de Carvalho Júnior.*¹⁴[grifos meus].

Carvalho Júnior anunciava apenas a necessidade de expandir a quantidade de escolas para tornar possível a freqüência, mesmo para aquelas crianças que viviam em locais mais distantes. Mas foi o professor, diretor do Colégio Elementar e também inspetor de ensino, Ângelo Roman Ros, que sintetizou, em 1927, o que acreditava ser ele a maior necessidade para o ensino progredir:

Convém aqui consignar uma observação aos senhores pais de família e ao povo em geral sem vislumbre de ofender a quem quer que seja, que a Instrução e

¹⁴ Correspondências. ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL BENTO GONÇALVES.

Educação da Juventude, fonte única e inesgotável de toda a civilização e progresso humano, por isso que muito complexa, depende de diversos fatores.

Não é bastante a idoneidade do professor: isto é, que ele tenha todos os conhecimentos científicos necessários, a vocação ou amor ao ensino e às crianças; é absolutamente necessária a cooperação da família.

Esta deve usar de todos os meios ao seu alcance para despertar no filho o amor à escola, o respeito ao professor, qual segundo pai, o que aliás muitas famílias fazem.

O povo em geral deve fazer todo o empenho para elevar no conceito da juventude as vantagens da Instrução, concitando-a a não temer fadigas, porque larga será a recompensa de seu trabalho.¹⁵

Com um registro eloqüente sobre a importância da educação escolar, Roman Ros chamava a família à responsabilidade (e reconhecia que muitas já o faziam), a ensinar o valor da instrução escolar, do empenho, do respeito aos professores e, com isso, manter-se assíduo. No entanto, a problemática da não freqüência, em virtude do trabalho infantil, parece ter persistido inclusive por que se defrontaram concepções culturais de educação, já que, para os pais, o auxílio dos filhos era educativo e formativo. Registrou Odorico Carvalho, em seu Termo de Inspeção, em 1929:

Aos vinte dias do mês de março de 1929, às 10h30min da manhã visitei a 1^a aula subvencionada, sita na Linha Eulália, 1^o Distrito deste município e regida pela professora Ordália Leite, encontrando-a funcionando com a freqüência de 21 alunos sendo 11 do sexo masculino e 10 do feminino, com a matrícula de 37, *faltando 16 alunos; devido a colheita da uva o número de alunos nestes poucos dias tem sido reduzido*. Bento Gonçalves, Eulália, 20 de março de 1929. Odorico Carvalho, Inspetor Escolar.¹⁶ [grifos meus].

Já Azevedo, em seu estudo considerara que “[...] a participação das crianças e dos adolescentes nas tarefas agrícolas determina uma tolerância da escola nos horários de entrada e saída, encurtando o tempo das aulas e provoca, obviamente, uma diminuição da freqüência no período das safras, notadamente da uva.” (AZEVEDO, 1975, p. 190).

Atas, cartas e registros de inspetores, professores e intendentes, versando sobre a infreqüência, são diversos. Os próprios professores ressentiam-se quanto à diminuição na freqüência, já que as escolas poderiam ser fechadas. Junto à questão do trabalho, deve-se considerar as distâncias que precisavam ser percorridas a pé

¹⁵ Ângelo Roman Ros, dezembro de 1927. In: I Municipi della colonia italiana nello stato di Rio Grande do Sul (Brasile) - Bento Gonçalves, 1924/1928.

¹⁶ Livro de atas da 1^a aula subvencionada sita à Linha Eulália, 1^o Distrito – 1928. ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL BENTO GONÇALVES.

ou a cavalo para chegar-se às escolas (em locais de relevo íngreme), o custo de manutenção dos inúmeros filhos, bem como às ‘dificuldades de aprendizagem’.

Outras formas de ação, menos diretas, mas também importantes, de ‘convencimento’ acerca da importância da escola e da assiduidade, foram os inúmeros discursos produzidos nesse sentido. Os momentos mais recorrentes foram os de exame final. A seguir, parte de uma das atas para exemplificar:

Ata geral dos exames da 10^a aula subvencionada pelo Estado, da linha Alcântara, nº 50 do 6^o Distrito de Bento Gonçalves, sob minha regência. Aos 3 dias do mês de novembro de 1927, pelas 8 horas da manhã perante a comissão examinadora (...).Uma aluna de improviso pediu a palavra e em termos comoventes discursou agradecendo e despedindo-se de sua professora ao retirar-se desta aula por ser já de maior idade e que transmitia em agradecimento à sua querida professora pelos esforços e dedicação dispensados não só a ela como também a todos os seus colegas. A comissão vendo o procedimento correto desta aluna, felicitou-a bem como à professora. *O Sr. Subintendente usando da palavra, pediu em nome de seu chefe que para o ano futuro os pais dessas crianças não só privassem de freqüentarem a aula e considerava uma grande falta de seus pais fazerem os seus filhos abandonarem a escola pelos trabalhos das roças, pois isso é considerado quase que um crime. Nada mais havendo a constar, a comissão deu por encerrado os exames. (...).*¹⁷ [grifos meus].

Em se tratando de Garibaldi, os dados encontrados referem-se a um período de tempo menor. A média de freqüência é um pouco mais elevada, com um percentual de 87,91%. Sabe-se que seria necessário um período mais longo de amostragem para que se percebesse a manutenção ou a diferenciação desses dados, o que, pela ausência de fontes, não foi possível.

Quadro 4 – Relação de matrículas e freqüência escolar no município de Garibaldi

Ano	Matrículas	Freqüência	% Freqüência
1917	950	884	93%
1918	1174	1046	89,09%
1919	1038	823	79,28%
1920	1152	1040	90,27%

Fonte: Relatórios apresentados ao Conselho Municipal pelo Intendente.

Considerando os indícios das listas de chamada encontradas, atas de exames, termos de inspeção e relatórios diversos, algumas sinalizações são relevantes: o número de meninas matriculadas em geral era menor, mas não havia diferenciações

¹⁷ Livro de registro de atas da 10^a aula subvencionada pelo Estado – 1925. ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL BENTO GONÇALVES.

quanto à frequência média. Os alunos mais velhos eram os que mais faltavam às aulas e, na possibilidade de comparar listagens em anos seguidos, percebe-se que a grande maioria dos alunos não permanecia por mais de três anos consecutivos nas escolas. De toda forma, a média de idade com que as crianças ingressavam na escola era anterior à prescrita e, em geral, bem antes dos 14 anos, a deixavam. O período estabelecido para freqüentar as aulas foi uma construção social que se operou nas práticas de prescrição e cobrança para sua realização¹⁸.

Não eram poucas as crianças que iam até a escola de pés descalços, enfrentando o frio, a geada, a chuva, percorrendo a pé (ou a cavalo) longas distâncias. Não havia comodidades. Pelo contrário, algumas delas precisavam cumprir tarefas domésticas antes de irem para a escola e muitos foram os que deixaram de estudar para auxiliarem os pais na "lida" da roça. Os que conseguiram freqüentar alguns anos de escola seguiam para a mesma carregando numa pequena bolsa de tecido, os poucos materiais de estudo: a "pedra", a pena e, por vezes, o lanche.

A cadência do tempo escolar foi marcada pela frequência escolar – constante, diária, respeitando horários de entrada e saída, uma rotina que mobilizava o conjunto familiar impondo horários e seqüências. A escola, como produtora e transformadora de diferentes infâncias, produziu, uma idade escolar e aos poucos demarcou o seu espaço na relação com outras instituições – quais sejam, a família e a Igreja.

A separação por sexos na escola, freqüente nos primeiros anos de colonização e característica da educação brasileira oitocentista, foi progressivamente diminuindo. As escolas confessionais foram as que mantiveram maior exclusividade no atendimento de meninos ou meninas. Já as escolas públicas,

¹⁸ O uso de dispositivos legais, de portarias e circulares que regulavam o tempo de estar na escola foram freqüentes. Veja-se: "Portaria. O Secretario de Estado dos Negócios do Interior e Exterior recomenda ao Sr. Presidente do Conselho Escolar que faça observar fiel e rigorosamente o horário marcado às escolas públicas. A autoridade escolar considerará, para todos os efeitos, como tendo faltado ao serviço durante o dia, o professor que não estiver funcionando às horas regulamentares ou encerrar o expediente da escola antes do tempo determinado no horário. Não pode efetivamente um professor cumpridor de seus deveres, que ensina a várias classes nas quais as crianças não tem conhecimentos uniformes, gastar no trabalho menos tempo do que o exigido. Protásio Alves." ARQUIVO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE MONTENEGRO.

ao longo dos primeiros anos do século XX, progressivamente tornaram-se todas mistas¹⁹.

Na medida em que a escola se institucionaliza e passa a ser controlada pelo Estado e pela Igreja (no caso das escolas confessionais), vai, lentamente, impondo seu tempo e seu ritmo. Demarca o tempo de permanência nas aulas durante o período do dia, e quantos dias ao longo do ano. Tempos escolares são diversos, plurais e ritualizados²⁰: a chegada e o início da aula, o tempo do intervalo, o horário da leitura, o disciplinamento dos corpos pela postura, pela fila, pelo silêncio, pelos castigos... Tempos ritualizados pelas cerimônias e representações produzidas pelas comemorações de determinadas datas, o início do ano escolar, o tempo esperado de permanência na escola – a idade para iniciar e terminar os estudos. Era o tempo de estar na escola numa relação com o tempo de infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Thales de. *Italianos e Gaúchos: os anos pioneiros da colonização italiana no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: A Nação / Instituto Estadual do Livro, 1975.

CORSETTI, Berenice. Controle e ufanismo - a escola pública no Rio Grande do Sul (1889 / 1930). In: *História da Educação*, ASPHE, vol.2, n.º 4, setembro de 1998.

GASPERIN, Alice. *Farroupilha: ex-colônia particular Sertorina*. Caxias do Sul: ed. do autor, 1989.

GASPERIN, Alice. *Vão Simbora: relato de imigrantes italianos da Colônia Princesa Dona Isabel do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: EST; Caxias do Sul: EDUCS, 1984.

GLEZER, Raquel. Tempo e História. In: *Ciência e Cultura*. Vol 54, n. 2, out. / dez., 2002.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. N. 8, SBHE, Campinas, SP: Autores Associados, julho / dezembro de 2004.

¹⁹ Em 1929 o Professor Julio Lebrun, Chefe da Seção Administrativa da Diretoria da Instrução Pública, afirmava que: “[...] De acordo com os mais recentes preceitos pedagógicos, que ligam estreitamente a educação à instrução, todas as aulas foram declaradas mistas: o menino vê na menina uma companheira a quem deve respeitar.” Relatório da Secretaria do Interior e Exterior de 28/08/1929, p. 130. Apud: CORSETTI, 1998, p. 497.

²⁰ Conforme Viñao Frago: “El tiempo escolar, como el de la historia, es diverso y plural. Es, además, una construcción cultural y pedagógica, um “hecho cultural”. (VIÑAO FRAGO, 1994, p. 31).

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural - posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 0, set/out./nov./dez., 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Tiempo, historia y educación. *Revista Complutense de Educação*, v.5, n.2, p.09-45, 1994.

VIÑAO FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. *Contemporaneidade e Educação*. Ano V, n.7, 1^o sem/2000.

**UMA EDUCAÇÃO A SER VISTA:
APONTAMENTOS SOBRE IMAGENS FOTOGRÁFICAS
DE PORTO ALEGRE (1919-1940)**

Zita Rosane Possamai
Professora da UFRGS

Resumo

Nesta comunicação analiso o universo de 47 imagens fotográficas, a partir de levantamento realizado nos relatórios do Governo do Estado do Rio Grande do Sul e da Intendência Municipal de Porto Alegre e nos álbuns fotográficos *Obras Públicas* e *Porto Alegre: biografia de uma cidade*, produzido entre 1919 e 1940. A partir de metodologia de tratamento dessas imagens, foi possível observar alguns aspectos recorrentes, entre os quais se destaca a predominância de imagens das edificações escolares e educativas. A imagem da presença destas edificações no espaço urbano do centro da capital tentava construir, ao lado de outras transformações, sentidos relacionados a uma sociedade civilizada, moderna e científica, ao passo que mostra uma cultura fotográfica adentrando o cotidiano escolar.

XXXX

Os republicanos rio-grandenses, entre os quais muitos positivistas, davam especial importância à educação pública, considerando-a condição para alcançar o progresso da sociedade, devido a sua ação civilizadora, e meio de sanear o “corpo social”. Desde o final do século XIX, os positivistas começaram a atuar na instrução pública a partir de três princípios básicos: educação enciclopédica; educar a partir do concreto; ênfase na educação técnica profissionalizante¹. No Rio Grande do Sul, um dos maiores expoentes do positivismo, Julio de Castilhos, acreditava ser a educação primária um dever do Estado e, nesse sentido, deu especial atenção à escola elementar, cujo objetivo maior seria “formar o que consideravam cidadãos íntegros para a prática política do ‘viver às claras’”². O resultado dessa política fez do Rio Grande do Sul o estado com maior taxa de alfabetização do país, em 1920. Além do ensino primário, os positivistas deram atenção ao ensino superior, inspirados na

¹ VIOLA, Sólton Eduardo Annes. As propostas educativas das escolas públicas no início do século. In: GRAEBIN, Cleusa Maria G; LEAL, Elisabete. *Revisitando o positivismo*. Canoas: Editora La Salle, 1998. P. 183-196.

² Idem., p. 185.

concepção de Augusto Comte de uma universidade técnica. A partir da criação da Escola de Engenharia, em 1896, foram criados diversos institutos de formação técnica secundária, entre os quais se encontrava o Instituto Parobé. Nesse sentido, o período republicano no Rio Grande do Sul foi marcado pela criação de várias escolas, entre as quais: Escola Complementar, Colégio Elementar Fernando Gomes, Instituto Parobé, Foi ainda Julio de Castilhos o incentivador da criação de várias dessas instituições, pois acreditava ser este um passo a ser dado rumo à sociedade científica³.

Muitas dessas escolas estão presentes no conjunto de imagens fotográficas analisadas

Mapeando a visualidade

Neste artigo analisarei o universo de 47 imagens fotográficas, a partir de levantamento realizado nos relatórios do Governo do Estado e da Intendência Municipal e nos álbuns fotográficos *Obras Públicas* e *Porto Alegre: biografia de uma cidade*, produzido entre 1919 e 1940. Considerarei a uniformidade de produção dessas imagens, cuja origem está em órgãos oficiais do Governo do Estado (Secretarias de Obras Públicas) ou da Intendência Municipal (relatórios do Intendente; Diretoria de Obras; Orçamento; Gabinete do Prefeito; Comissão de Obras Novas). Essa série composta por imagens provenientes dos órgãos oficiais permite delimitar com precisão o âmbito de produção, nos aspectos que Ulpiano Bezerra de Meneses denomina por *visual*. O *visual* corresponderia aos sistemas visuais de uma sociedade, as instituições visuais, as condições técnicas, sociais e culturais de produção, circulação e consumo das imagens visuais⁴.

Nesse aspecto a presença das imagens fotográficas, em total de 7 imagens, nos relatórios editados pelos órgãos oficiais enquadra-se na perspectiva de documentação das obras realizadas ou em desenvolvimento pelo Estado. Os dois álbuns têm característica semelhante na produção de suas imagens fotográficas aos relatórios, embora sejam também edições com objetivo comemorativo. *Obras*

³ TAMBARA, Elomar. *Positivismo e educação: a educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo*. Pelotas: Ed. Universitária, 1995.

⁴ MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Rumo a uma história visual.

In: MARTINS, José de Souza. ECKERT, Cornelia. NOVAES, Sylvia (Org.). *O imaginário e o poético nas ciências sociais*. Bauru, SP : EDUSC, 2005. p. 33-56.

Públicas, publicado em 1922, faz alusão ao Centenário da Independência e *Porto Alegre: biografia de uma cidade*, comemora o bicentenário da cidade, em 1940. Do primeiro álbum foram analisadas 4 imagens; do segundo, 36.

Para além da caracterização do visual, aqui especificamente das informações concernentes à produção das imagens fotográficas, meu objetivo é tentar verificar a pertinência de se pensar uma determinada visualidade neste conjunto. Amparo-me no que Ulpiano Bezerra de Meneses denomina por *visão* – as características conformadoras de determinado olhar compartilhado em dada época – e *visível* – que compreenderia a relação com o invisível, as escolhas do que pode ou deve ser mostrado ou excluído do quadro fotográfico, que, por sua vez, estão intimamente ligados aos mecanismos de controle e poder.

Tentando alcançar esse objetivo, adotei uma abordagem quantitativa das imagens fotográficas, concebidas como unidades individualizadas, às quais foi aplicada uma grade analítica, a partir do modelo utilizado em trabalho anterior⁵, adaptado às necessidades desta pesquisa. Nessa grade foram contemplados os atributos icônicos das imagens, ou seja, aquelas variáveis consideradas relevantes a serem controladas e que se localizam no domínio iconológico da imagem, a saber:

DESCRITORES ICÔNICOS:

Localização: () POA/Centro () POA/Bairro () POA/Indefinido

Tipologia: () edificação () atividade () retrato

Mantenedor: () público () privado

Abrangência Espacial: () vista aérea () vista panorâmica () vista parcial
() vista pontual () vista interna

Caracterização do espaço interno: () sala de aula () pátio () sala – outra
() corredor () biblioteca

() refeitório () auditório () laboratório () museu () muro () cerca () cerca de madeira () grade

Temporalidade: () diurna () noturna () indefinida

⁵ POSSAMAI, Zita Rosane. *Cidade fotografada: memória e esquecimento nos álbuns fotográficos – Porto Alegre, décadas de 1920 e 1930*. 2 v. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005 e LIMA, Solange Ferraz de; CARVALHO, Vânia Carneiro de. *Fotografia e cidade: da razão urbana à lógica do consumo*. Álbuns de São Paulo (1887-1954). São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

Acidentes Naturais/Vegetação: () arborização () lago () morro () várzea
 () pedra

Estrutura/Função Arquiteturais: () edificação térrea () edificação 2 pavimentos
 () edificação 3 pavimentos () edificação + de 3 pavimentos () alvenaria
 () madeira () outra função anterior:

Atividade: () ato cívico/desfile () festividade () formatura () lazer () aula
 () ato religioso () educação física () reunião () evento () evento / pose para foto

Elementos Móveis – Pessoas – Quantidade: () multidão (+ 10) () turma (20 – 40)
 () pequeno grupo (- 10) () ausente

Elementos Móveis – Pessoas - Gênero/Etário: () homem () mulher () criança
 () adulto () idoso

Elementos Móveis – Pessoas - Personagens: () professor () aluno
 () funcionário () diretor () transeunte () pais () comunidade

Elementos Móveis – Pessoas – Indumentária: () com uniforme () sem uniforme
 () não identificado

Elementos Móveis - Pessoas – Etnia: () branco () negro () pardo
 () não identificável

Elementos Móveis – Transporte: () automóvel () bonde elétrico () bonde tração animal
 () bicicleta () ônibus () transporte animal () trem

Caracterização urbana/rural: () iluminação pública () trilhos () pavimentação
 () chão batido () calçamento () obras () rua/avenida () parque () praça
 () estrada

Mobiliário Urbano: () balanço () banheiro público () banco () bebedouro
 () quiosque

Mobiliário Escolar: () mesa () cadeira () quadro negro () armário

Recursos didáticos: () mapas () globo () réplicas () animais empalhados
 () material auxiliar () livros

A partir da quantificação dos descritores icônicos, proponho analisar nos limites deste texto os aspectos evidenciados no conjunto que se referem às edificações educativas e seu lugar na cidade de Porto Alegre

A edificação educativa no centro da cidade

No conjunto analisado o principal referente constituem as edificações educativas, conforme a tabela abaixo:

Tipologia	Quantidade
Edificação	31
Atividade	13
Retrato	3
Total	47

A variável *tipologia* procurou controlar se o motivo fotografado em destaque era uma edificação educacional, uma atividade ou tratava-se de um retrato, enquanto a variável *localização*, mapeou o lugar de realização das imagens fotográficas, percebendo-se, especialmente, a distinção entre o centro da cidade e os bairros.

Localização	Quantidade
Centro	33
Bairro	10
Local não identificado	4
Total	47

Associadas, permitiram verificar que a maioria das imagens tem como objeto principal fotografado edificações educacionais localizadas no centro da cidade.

Tipologia/Localização	Quantidade
Edificações Centro	23
Edificações Bairro	9
Total	32

Observa-se, assim, a preocupação em fotografar as instituições educacionais presentes no centro de Porto Alegre, lugar para onde convergiam os esforços de modernização do poder público municipal e estadual naquele momento.

A área central da capital era vista pelos republicanos no poder como um “cartão de visitas”⁶ do estado do Rio Grande do Sul para as demais capitais e estados brasileiros. Sede dos poderes executivo e legislativo estaduais - localizados na Praça da Matriz – o centro da cidade deveria receber atenção especial no sentido de dar a ver a modernização e o progresso econômico auferido pelo estado. A filiação política dos representantes da intendência e do executivo estadual ao mesmo Partido Republicano Rio-Grandense facilitava as negociações e acordos no sentido de alcançar a transformação urbana desejada da capital.

A remodelação do centro de Porto Alegre já estava prevista no Plano de Melhoramentos do Engenheiro Arquiteto Moreira Maciel de 1914. Três princípios norteavam as preocupações urbanísticas contidas nesse plano: a higiene, o trânsito e o embelezamento. Reeditado em 1926, o plano foi orientador das reformas urbanas iniciadas pelo Intendente Otavio Rocha e continuadas por seu sucessor Alberto Bins. Seguindo o plano, ruas foram abertas –como a Avenida Borges de Medeiros e a Avenida Julio de Castilhos -, adequando-se ao traçado do porto moderno – cujo cais da Praça da Alfândega havia sido inaugurado em 1922 e organizando a atividade produtiva e comercial na direção dos bairros industriais do Quarto Distrito.

Seguindo a tradição urbana luso-brasileira, o centro de Porto Alegre, até então, era um emaranhado de becos e ruelas estreitos, subidas e descidas íngremes, que atravessavam as três vias principais abertas no período colonial e que vinham da ponta do promontório até o alto da colina, onde ficava a Santa Casa de Misericórdia. Muitos desses becos⁷ eram habitadas pelos pobres da cidade, que se dedicavam a toda sorte de atividades para poderem sobreviver. Algumas dessas áreas, foram consideradas – principalmente pelos jornais do período - áreas perigosas, “antro de vícios”⁸. A imprensa escrita foi responsável por verdadeiras

⁶ Sobre as reformas urbanas ocorridas na área central de Porto Alegre no período republicano ver BAKOS, Margaret Marchiori. *Porto Alegre e seus eternos intendentes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996 e MONTEIRO, Charles. *Porto Alegre: urbanização e modernidade: a construção social do espaço urbano*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

⁷ Sobre os becos, ver PESAVENTO, Sandra Jatahy. Era uma vez o beco: origens de um mau lugar. In BRESCIANI, Maria Stella (Org.). *Palavras da cidade*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001. P. 97-119.

⁸ MAUCH, Cláudia. Saneamento moral em Porto Alegre na década de 1890. In: MAUCH, Cláudia et al. *Porto Alegre na virada do século 19: cultura e sociedade*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1994.

campanhas de limpeza social, muito ao gosto dos higienistas urbanos do período. A abertura de muitos desses becos, nesse sentido, foi considerada pelo poder público como medida saneadora.

Além da circulação e da higiene, o embelezamento foi preocupação e buscado através das remodelações de praças, criação e jardins e arborização das vias. A Praça da Alfândega e a Praça da Matriz, localizadas no centro, foram as que mais receberam atenção. As calçadas receberam pedras portuguesas em substituição aos lajedos coloniais. Para completar o cenário, a iluminação elétrica Nova Lux deu luz aos novos espaços reformados ao gosto de uma estética em consonância com os padrões europeus.

Nesse contexto, compreende-se a preocupação de dar visibilidade aos edifícios ligados à atividade educativa (Fotografia 1), localizados no centro, bem como aquelas edificações escolares em construção pelo Governo do Estado (Fotografia 2). Essas edificações tornavam visível um dos preceitos relevantes para aferir o grau civilizatório de uma sociedade na perspectiva do imaginário positivista do período. No mesmo sentido, a presença desses edifícios no espaço urbano do centro da capital era mais um elemento a atestar a modernização pela qual passava a capital e da qual se orgulhava o grupo republicano no poder.

No entanto, as fontes escritas apontam a presença de escolas também em bairros da cidade mais distantes da área central, conforme o relatório do Intendente Octavio Rocha.

“ESCOLAS MUNICIPAES

Actualmente acham-se installadas sete escolas municipaes destinadas a dispensar o ensino gratuito a operarios e pessoas pobres, tanto adultos como menores, sendo quatro nocturnas e tres diurnas.

As quatro primeiras, que são as denominadas “Bibiano de Almeida”, “Apollinario Porto Alegre”, “Hilario Ribeiro” e “Marcos de Andrade”, acham-se localisadas dentro dos limites urbanos da Capital e as ultimas, denominadas “Ernesto Alves”, “José Montaury” e “Protasio Alves”, nos 8^o e 9^o districtos do municipio.

Além dessas escolas, ha mais 17, que são subvencionadas pelo Governo do Estado.

Estão ellas distribuidas pelas zonas ruraes dos varios districtos de Porto Alegre, (...)⁹

Entre as escolas citadas e localizadas nos bairros mais distantes do centro da cidade, apenas a Escola Municipal Apollinario Porto Alegre, situada na Rua Cel. Bordini (Fotografia 3), foi encontrada nas imagens fotográficas mapeadas. Além desta escola, ainda localizadas nos bairros, observou-se a imagem do edifício do Grupo Escolar da Tristeza (Fotografia 4) e o Collegio Elementar Souza Lobo (Fotografia 5), localizado no Arrabalde São João.

No entanto, as imagens fotográficas apontam que não bastava apenas criá-las, era mister torná-las visíveis no espaço urbano. A presença das edificações educacionais nas imagens fotográficas demonstra que as escolas a serem vistas eram especialmente aquelas localizadas no centro da cidade, provavelmente, por estarem mais em acordo com a visualidade pretendida e a ser divulgada como imagem da educação no estado e na capital. Dessa forma, o espaço urbano de Porto Alegre recebeu essas construções suntuosas, por serem mais um elemento visual a corroborar o grau civilizatório a que chegara o estado mais meridional do Brasil. As imagens fotográficas, divulgadas nos relatórios ou álbuns, contribuíam para a construção de uma visualidade que afirmasse esses preceitos.

Muitas dessas instituições receberam construções arquitetônicas afinadas com o gosto da época, no qual o ecletismo figurava como o estilo de uma burguesia ascendente desejosa de igualar-se aos padrões de consumo das elites européias. A análise das características dessas edificações na visualidade da cidade de Porto Alegre pode levantar elementos interessantes para a história visual da educação no Rio Grande do Sul, o que será realizado oportunamente.

A escola e a cultura visual fotográfica

Analisando os álbuns fotográficos de Porto Alegre nas décadas de 1920 e 1930¹⁰, pude notar que as instituições educacionais estão presentes na forma de

⁹ Município de Porto Alegre. Relatório apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente Eng. Octavio Francisco da Rocha, em 15 de outubro de 1926. Porto Alegre – Oficinas Graphicas d'A Federação, 1926.

¹⁰ POSSAMAI, Zita Rosane. *Cidade fotografada: memória e esquecimento nos álbuns fotográficos – Porto Alegre, décadas de 1920 e 1930*. 2 v. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-

imagens fotográficas, inseridas nessas publicações. Em alguns casos, davam a ver as obras realizadas pelo Governo do Estado, ao construir edifícios destinados a escolas, como são exemplo as imagens da Escola Complementar e do Colégio Elementar Fernando Gomes. Em outros casos, nos álbuns de edição privada, as imagens fotográficas dessas edificações também estavam presentes, quer se tratasse de instituições públicas ou privadas, como o Ginásio Anchieta, Escola de Medicina, Escola de Engenharia, entre outros.

Nessa visualidade dos álbuns fotográficos, ganhava especial destaque edificações, cujas construções mantinham uma relação estreita com a história da educação no estado. Pode-se observar, assim, que a educação é uma temática presente nesses veículos de imaginários visuais do período.

Essa característica é encontrada em outros contextos brasileiros, no mesmo período. A partir de investigação dos cartões postais, Armando Barros¹¹ aponta para o questionamento sobre uma demanda existente no Distrito Federal, no início do século XX, de consumo de imagens fotográficas com temática escolar. Nas imagens dos postais não apenas os prédios escolares ganham destaque, mas o autor observa também cenas de desfiles e do cotidiano escolar. No mesmo sentido, Rosa Fátima de Souza¹² encontrou imagens fotográficas de edifícios escolares utilizadas como promoção e propaganda da ação dos poderes públicos em álbum e anuário do estado de São Paulo. Neste segundo caso, além da escola concebida como cartão-postal e símbolo de civilização, a autora observa cenas de atividade escolares, a exemplo das aulas de educação física ao ar livre.

No conjunto de imagens de Porto Alegre, observa-se que o uso da fotografia tinha dois objetivos. Por um lado, a fotografia era utilizada como expediente de documentação das obras de construção dos prédios escolares por parte do Governo do Estado, ilustrando, assim, os textos descritivos dessas obras constantes nos relatórios oficiais. Essa prática de uso da imagem fotográfica constituiu-se em uma

Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

¹¹ BARROS, Armando Martins de. *Imagem, cultura, escola: os cartões postais e o ensino público no Distrito Federal da primeira república*. In: Reunião Anual da Anped. Caxambu: Anped, 1994. v.1, f. 203-212.

¹² SOUZA, Rosa Fátima de. *Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária*. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 18, p. 75-101, 2001, Ed. UFPR.

das primeiras funções atribuídas à fotografia por ser esta considerada um registro fidedigno da realidade¹³, principalmente no contexto das transformações urbanas decorrentes dos processos de modernização das cidades, a partir da segunda metade do século XIX. Nota-se que, em Porto Alegre, esse mesmo uso também estava presente nos relatórios elaborados pelo poder público. A ida do fotógrafo à escola – não raras vezes acompanhado pelo Governador, Intendente ou Diretor de Obras –, pode se conjecturar, deve ter sido acontecimento inusitado para o cotidiano escolar. A visita, certamente, exigia o envolvimento de diretores, professores, funcionários e alunos, principalmente no momento culminante de realização da fotografia. Este reveste-se de importância, ainda nesse contexto, quando se observa as imagens de pose, revestindo o momento da captação de imagem pelo fotógrafo como rito solene. Ao situar esses sujeitos em frente à edificação escolar, o fotógrafo reserva-lhes um lugar, ao contrário das imagens que apresentam o edifício isolado no quadro fotográfico.

Mesmo as imagens com propósito documental, constituem-se em possibilidades de criação de representações sobre a realidade a ser supostamente evidenciada. Cumprindo seu papel de criador de imagens e realidades fotográficas, o fotógrafo, cuidadosamente, elege os elementos icônicos a permanecerem no seu quadro fotográfico. Nesse sentido, pode-se observar em várias imagens o automóvel – signo de modernidade e progresso – situado à frente do edifício escolar.

As imagens, assim, além do seu uso documental dão visibilidade à educação, considerada como meio de alcançar uma sociedade moderna, científica e civilizada. Inserida no álbum de distribuição mais ampla que os relatórios de circulação restrita, essas imagens são utilizadas com a finalidade de divulgação. Nessa perspectiva, a edificação e sua arquitetura de características afinadas com o gosto da época, constituem-se nos referentes icônicos privilegiados para a construção de uma visualidade desejada.

¹³ Sobre a fotografia e as discussões sobre o seu caráter de espelho do real, ver, entre tantos autores, KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.



Fotografia 1. Escola Complementar (título original) Porto Alegre - Rua Duque de Caxias (legenda original).

Fonte: ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. [Secretaria de Obras Públicas]. *Obras públicas: centenário da Independência*. Porto Alegre: Oficinas Graphics d'A Federação, 1922.
Acervo: AHRGS

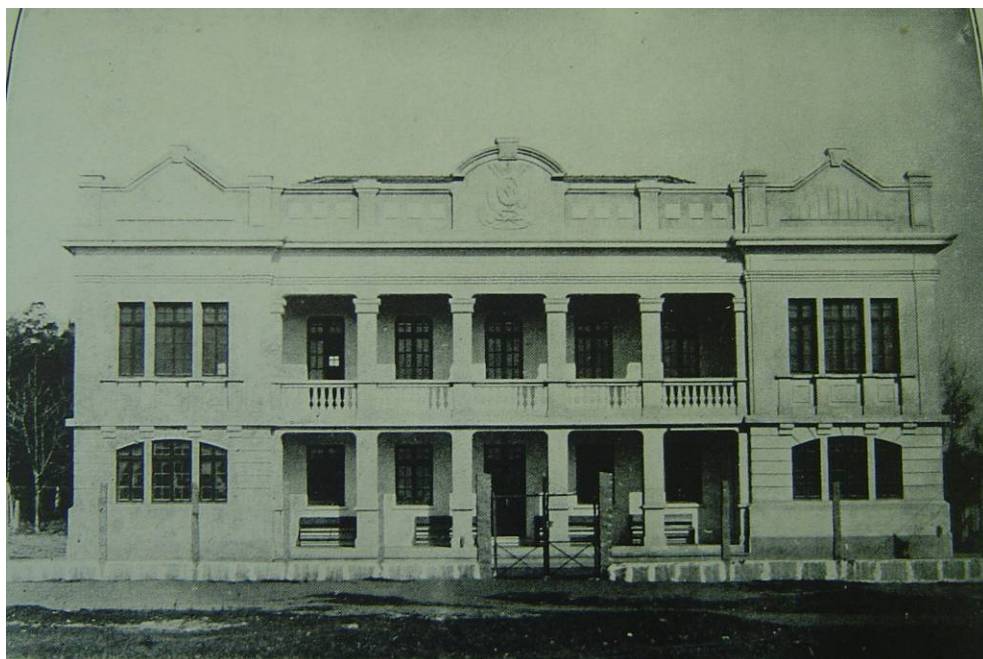


Fotografia 2. Escola Complementar, para 2000 alunos, em Porto Alegre (título original). Projeto da secretaria de Obras Públicas (legenda original).

Fonte: 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



Fotografia 3. "Escola Municipal Apollinario Porto Alegre, á rua Cel. Bordini" (legenda original)
Fonte: MUNICIPIO DE PORTO ALEGRE. Relatório apresentado ao Conselho Municipal de Porto Alegre pelo Eng. José Montaury de Aguiar Leitão. Em 19 de outubro de 1924. p. 124.
Acervo: AHPAMV



Fotografia 4: “Edifício do Grupo Escolar da Tristeza” (legenda original)

Fonte: ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Relatório da Secretaria das Obras Públicas. 1927. p. 46
Acervo: AHRGS



Fotografia 5. “Directoria de Obras Publicas” (legenda original)

Legenda: “Collegio Elementar “Souza Lobo” (frente)”

Fonte: ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Relatório da Secretaria das Obras Públicas. 1919. p. 12

LEITURA E MULHERES NOS JORNAIS PELOTENSES DO FINAL DO SÉCULO XIX

Renata Braz Gonçalves
Doutoranda PPGE-FAE/UFPEL, Professora do Curso
de Biblioteconomia da FURG, pesquisadora do
HISALES
renatabraz@furg.br

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo apresentar uma parte do projeto de tese desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (doutoramento), da Universidade Federal de Pelotas, na linha de pesquisa História da Educação. Ao trabalhar com história da leitura pretendo identificar e analisar representações da leitura “de” e “para” mulheres na cidade de Pelotas no final do século XIX, através da análise de periódicos locais.

Nessa pesquisa, buscarei compreender como era representada a leitura por/para uma determinada comunidade de leitores, ou melhor, de leitoras: mulheres para quem os jornais destinavam ou censuravam seus textos, elegiam como assunto de discussão, e, também, abriam espaço para que suas palavras fossem publicadas.

Partindo da tese de que existia um considerável público leitor feminino em Pelotas no século XIX e de que esse público tinha influência na produção literária, artístico e cultural da cidade na época, diferentemente daqueles que contam a história unicamente a partir dos feitos masculinos, tentarei responder algumas questões.

Que leitura era indicada às mulheres? O que não era indicado às mulheres? O que era proibido? O que liam as pelotenses? Como acessavam os materiais de leitura? Em quais espaços era realizada a leitura? Há indícios de apropriação da leitura por essas mulheres? As mulheres também escreviam nos jornais? Como abordavam as questões relativas à mulher nos jornais? Que contribuições as mulheres traziam para a vida literária de Pelotas no século XIX?

Foram eleitos como fonte de pesquisa 29 jornais publicados em Pelotas no século XIX. O conjunto desses jornais é formado por títulos que se denominavam de variadas formas, como, por exemplo, comerciais, literários, políticos, noticiosos ou ilustrados. Através da análise preliminar das fontes, pude identificar várias situações do cotidiano da sociedade pelotense da época, o que permite a constatação da exequibilidade da pesquisa e a possibilidade de responder às questões de pesquisa levantadas a priori.

Para dar suporte a esta pesquisa, procurarei abordar as noções e metodologias utilizadas e difundidas por historiadores da leitura que trabalham sob a perspectiva da História Cultural, com ênfase naquelas propostas por Roger Chartier.

A proposição de Chartier para que em História da Leitura se estude o texto, o livro e a leitura, tem norteado a minha forma de olhar para as fontes, que se constituíam também em material de leitura da época e apresentavam variadas materialidades físicas e textuais. Além disso, a leitura de pesquisas na área da história da leitura sob a perspectiva da História Cultural tem me ajudado na eleição de algumas categorias de análise que ainda estão emergindo.

Para Chartier(1990, p.16), representação é o modo pelo qual em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler por diferentes grupos sociais. Ou seja, característica de ser no mundo, significando um estatuto, um lugar, um poder, enfim, as formas institucionalizadas pelas quais os “representantes” encarnam de maneira visível, “presentificam”, a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade ou permanência de um poder.

Dessa forma, Roger Chartier afirma que a noção de representação permite articular três registros de realidade:

por um lado, as representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e organizam os esquemas de percepção a partir dos quais eles classificam, julgam e agem, por outro, as formas de exibição e de estilização da identidade que pretendem ver reconhecida; enfim, a delegação a representantes (indivíduos particulares, instituições, instancias abstratas) da coerência e da estabilidade da identidade assim afirmada.(CHARTIER, 2002, p.11).

Segundo o autor:

Não existe prática que não se articule sobre as representações pelas quais os indivíduos constroem o sentido de sua existência – um sentido escrito nas palavras, nos gestos, nos ritos. É por essa razão que os mecanismos que regulam o funcionamento social, as estruturas que determinam as relações entre os indivíduos devem ser compreendidos como o resultado, sempre instável, sempre conflituoso, das relações instauradas entre as percepções opostas do mundo social (CHARTIER, 2004, p.18).

Sendo assim, a presente pesquisa será norteadada pela análise das representações da leitura “de” e “para” mulheres, assim como de escritas “sobre” mulheres em alguns periódicos produzidos em Pelotas no final do século XIX, de acordo com a noção de representação difundida por Chartier.

Aplicando esse conceito à pesquisa que se pretende desenvolver, a noção de representação pode ser empregada no estudo dos textos dos periódicos, uma vez que a fonte não apresenta o passado tal como ele ocorreu, deixando de ser, como já dito, um reflexo ou cópia do real.

No entanto, é possível afirmar que a análise dos periódicos, isto é, da imprensa da época, permitirá interpretar como a realidade social foi construída e transmitida através de uma visão de mundo, ou seja, como aquele grupo de indivíduos (jornalistas, leitores, correspondentes) via as atividades relacionadas à leitura, no final do século XIX, e como elas eram comunicadas aos leitores, de acordo com suas intenções, posições e interesses.

A CIDADE DE PELOTAS DO SÉCULO XIX ATRAVÉS DOS JORNAIS: LOCUS, FONTES E METODOLOGIA DA PESQUISA

De acordo com Loner (1998, p.5), em Pelotas, no final do século XIX, havia um permanente desejo da sociedade em estar a par das novidades artístico e culturais, que podia ser observado através do “extraordinário florescimento de sua imprensa”. Segundo a autora, além dos jornais diários, centenas de outros periódicos surgiram a partir da segunda metade do século XIX, especialmente jornais de pequeno porte, extremamente diferenciados quanto ao seu conteúdo,

tiragem e suporte. Para a autora, os jornais do século XIX existiam em quantidade extremamente significativa para “uma cidade que, no início da República, possuía cerca de 25.000 habitantes apenas em sua zona urbana, sendo que 34% desses eram analfabetos, descontados os menores de oito anos” (LONER, 1998, p. 06).

Na consulta preliminar a alguns desses jornais, pode-se perceber que os periódicos locais destacavam, diariamente, notícias sobre a vida social e cultural da cidade de Pelotas. Eram relatadas festas, reuniões, criações de associações, bailes, passeios, saraus, espetáculos teatrais, desfiles carnavalescos, bem como, acontecimentos ordinários do dia-a-dia pelotense.

Dessa forma, para constituir o corpus dessa pesquisa, optei por selecionar os títulos de jornais publicados em Pelotas no século XIX disponíveis no Museu da *Bibliotheca Publica Pelotense* e na *Biblioteca Publica Rio-Grandense*, que são os repositórios, dos quais tenho conhecimento, que possuem esse acervo. Vale salientar que as coleções estão incompletas em virtude da decomposição causada pelo tempo e pelas precárias condições de armazenagem e manuseio que esses documentos sofreram ao longo dos anos. O recorte temporal compreende as décadas de 1850 a 1890, tomando por base os jornais mais antigos disponíveis até o final do século XIX. Dessa forma, constituem o *corpus* dessa pesquisa, os conteúdos dos jornais cujos títulos estão especificados no seguinte quadro:

Quadro 1: Jornais consultados

Títulos	Período (semestres disponíveis para pesquisa)	Observações (Tipo de jornal, temas privilegiados, periodicidade):
*Correio Mercantil	1875 – 1900 (49 sem)	Commercial e noticioso. Periodicidade diária
Onze de junho	1881 – 1889 (11 sem)	Noticioso. Periodicidade diária
*Jornal do Comércio	1875 – 1882 (15 sem)	Político comercial e noticioso. Periodicidade diária
*O Paiz	1876 – 1877 (04 sem)	<i>Órgão do liberal do commercio e da indústria</i> . Periodicidade diária
*A Discussão	1881 – 1887 (14 sem)	Commercial, noticioso. Periodicidade diária
Nação	1882 – 1886 (10 sem)	<i>Órgão do partido conservador – propriedade de uma associação</i> . Periodicidade diária
*O Comercial	1886 – 1887 (01 sem)	<i>Jornal ilustrado</i> . Commercial, noticioso. Periodicidade diária
*A Pátria 1887-1889	1887 – 1891 (05 sem)	Commercial,. Periodicidade diária
Nacional	1889 – 1892 (06 sem)	Commercial, noticioso. Periodicidade diária

Títulos	Período (semestres disponíveis para pesquisa)	Observações (Tipo de jornal, temas privilegiados, periodicidade):
Diário Popular	1890 – 1900 (13 sem)	<i>Orgão Republicano</i> . Político comercial e noticioso. Periodicidade diária
A Opinião Pública	1896 – 1900 (10 sem)	<i>Orgão dos interesses gerais – política republicana</i> . Periodicidade diária
O Constitucional	1873 (02 sem)	<i>Orgão conservador</i> . Periodicidade diária
Folha da tarde	1887 – 1888 (04 sem)	Comercial. Periodicidade diária
*O Pelotense	1855 (01 ex)	O Pelotense é um periódico comercial, político e de notícias, publicado as terças, quintas e sábados, é feito na tipografia Imparcial de propriedade de Cândido Augusto de Mello. Recebe correspondências pelo preço que se convencionar e insere grátis artigos científicos e de literatura
Diário de Pelotas	1876-1889 (27 sem)	Noticioso, comercial. Em 1889 passa a ser <i>orgão do partido liberal do sul da província</i> , Periodicidade diária
A Ventarola	1875 – 1900 (49 sem)	Literário, ilustrado, humorístico, de <i>interesse geral da comunidade</i> . A Ventarola acompanhará o progresso do pensamento humano, sem, entretanto, invadir “o sacro-santo lar da família”. Periodicidade Semanal.
*Progresso Litterário	1877 – 1888 (13 sem)	<i>Periódico de recreio e instrução</i> . Periodicidade Semanal.
*Radical	1890 (02 sem)	<i>Orgão Republicano, como folha essencialmente política, o Radical defenderá sempre a causa da Federação</i> . Periodicidade Semanal.
*A Penna	1884 (02 sem)	<i>Orgão do Clube Litterário Apollinário Porto Alegre, tem por fim instruir seus consórcios nos gêneros da litteratura compreendida na sua possibilidade. Não advoga princípios políticos, podendo porém, os colaboradores escrever sobre o mesmo assunto. (06/7/1884)</i> . Periodicidade Semanal.
*Tribuna Litterária	1882 (02 sem)	<i>Orgão das idéias novas. [busca] defender a causa das letras e das sciencias [e] demonstrar a necessidade das ações literárias e científicas.</i> . Periodicidade Semanal.
*O Pervigil	1882 – 1883 (04 sem)	<i>Tratando de todos os assumptos, de todas as theses, sem entrar em profunda e detida analyse, pois para tanto não tem forças, O Pervigil será mais humorístico do que grave.</i> . Periodicidade Semanal.
Zé Povinho	1882 -(02 sem)	Literário. “a encarnação do bello e do sublime, o symbolo do trabalho e do progresso, a irradiação das idéias úteis e generosas, a bozina da sciencia através do espaço do porvir.” Periodicidade Semanal.

Títulos	Período (semestres disponíveis para pesquisa)	Observações (Tipo de jornal, temas privilegiados, periodicidade):
*Cabrión	1880 (02 sem)	<i>Trata de assumptos políticos e sociaes</i> Periodicidade Semanal.
Album Pelotense	1861 -1862 (03 sem)	Literário
*A idea	1878 (01 mês)	<i>Orgão do Club Litterário Democrata.</i> Periodicidade Semanal.
*Album Litterario	1875 (02 sem)	<i>Periódico de recreio e instrucção.</i> Periodicidade Semanal
*Jornal de Pelotas	1862 (01 dia)	<i>Folha política e commercial. Publica-se ás quartas, sextas e domingos. E diariamente sempre que as necessidades exigirem.</i>
*A voz do escravo	1881 (01 sem)	<i>Órgão abolicionista – publicado e dirigido por uma associação.</i> <i>Distribuição gratuita.</i> Periodicidade Semanal ou quinzenal
*Arauto das Letras	1882 -1883 (03 sem)	Literário. Circulava em Rio Grande e Pelotas. Periodicidade Semanal

Durante o século XIX, a maioria dos jornais diários pelotenses costumava ter apenas duas folhas, formando quatro páginas, com um tamanho que variava entre 45cm X 62cm e 41cm x 60 cm. As notícias eram dispostas em seis ou sete colunas e geralmente eram impressas na primeira e segunda páginas. Na terceira página eram publicados editais, anúncios e notícias. Geralmente a quarta página era composta por anúncios em sua maioria. Chama a atenção que, em muitos periódicos, pelo menos meia página da capa era destinada à publicação de textos literários, muitos em forma de folhetim. Após uma primeira leitura das fontes foram eleitas algumas categorias, as quais serão descritas a seguir:

LEITURAS DE MULHERES E PARA MULHERES EM PELOTAS NO SÉCULO XIX

Michelle Perrot, ao analisar o processo de exclusão a que as mulheres foram submetidas, argumenta que a história é escrita no masculino. A autora afirma que “econômica, a história ignora a mulher improdutiva. Social ela privilegia as classes e negligencia os sexos. Cultural ou ‘mental’, ela fala do homem em geral, tão assexuado quanto a humanidade” (PERROT, 1988, p.185). Discutindo a História da

Educação sob a perspectiva de gênero, Louro (1992, p. 62) afirma que a “História que usualmente se produz é pretensamente neutra (...) se lida de fato com atores sem corpo, sem cor, sem gênero”.

Para Perrot (2007), a primeira imprensa feminina foi a de moda, que iniciou no século XVIII. Em sua maioria, eram os homens que escreviam, mas as mulheres se introduziram pouco a pouco, como no *Jornal des Dames* (1750-1778), de Paris.

Conforme a autora, essa imprensa teve um grande desenvolvimento no século XIX, em razão de seu sucesso junto às mulheres, em busca de conselhos de moda. As mulheres se infiltraram e se apoderaram dessa imprensa, configurando-se em um espaço da escrita feminina do século XIX na Europa. O que faz denotar que a imprensa direcionada às mulheres tinha características diferenciadas da imprensa destinada aos homens, pois, na imprensa dos homens, a mulher seria ignorada como interlocutora, sendo apenas um objeto.

Conforme Maria Arisnete Câmara de Moraes (2002, p. 72), a literatura registra que muito se tem escrito e comentado acerca das relações das mulheres brasileiras com os livros e suas formas de apropriação. Da mesma forma, a literatura registra também as tensões que as mulheres enfrentavam, no início de sua formação como leitoras, no cenário brasileiro imperial, que estava prestes a tornar-se republicano. Segundo Moraes (1998, p.71-85), “às leitoras do século XIX, recomendava-se a prática de leituras amenas e delicadas, cujas temáticas girassem em torno de amores românticos e bem-sucedidos”.

Assim sendo, resta-nos a dúvida: Será que no Sul do Brasil, especificamente na cidade de Pelotas, esse processo aconteceu de forma similar? As mulheres aqui liam revistas femininas? Liam livros? Liam jornais diários? O que era indicado para que as mulheres lessem? O que não era indicado para que as mulheres lessem?

Na leitura das fontes identificaram-se textos que trazem a mulher como tema central, e outros que se direcionam para as leitoras. Além disso, acredita-se que algumas escritas femininas publicadas nos jornais indicam representações de leituras realizadas por essas mulheres, como se pode observar a seguir.

Mulheres como tema de debate: escritas sobre mulheres

A temática “mulher” é abordada na maioria dos jornais e percorre as três décadas estudadas. Encontram-se textos que versam sobre a importância da

mulher na sociedade, e sobre como deve ser a sua conduta, enfatizando, por exemplo, que a educação é mais importante que a instrução, e que os livros, muitas vezes, podem “subverter” as mulheres, como se verifica nos excertos abaixo:

VARIEDADE – A MULHER

[...] a mulher parece destinada pela própria natureza para formar o templo de felicidade domestica. A sua simplicidade e ingenuidade tornam-n’a mais amável e interessante aos olhos do homem de que a sua illustração e até pode firmar que perde tantos mais quilates de seus naturaes atractivos quanto mais ganha com a arte de adornar seus pensamentos.

Assim é que a sciencia mais útil das mulheres, como esposas e como mães, é que tem por fim o melhor arranjo da economia e costumes domésticos, a de agradar e fazer-se estimar de seus esposos e dirigir com esmero os primeiros impulsos physicos e Moraes dos ternos seres, cuja primeira educação lhes é privativa. (Correio Mercantil, 28 de abril de 1876, capa).

A escola do Amor

[...] eu concordo que há romances realmente prejudiciaes; mas não há livros que poderiam, sem perigo, instruil-a?

- Ora! Quaes? A história é um estudo inútil.

são os livros e o mundo que ensinam a mulher a ser coquette, e a pervertem. (Correio Mercantil, 07 de outubro de 1875, p.3-4)

Observa-se que a temática “mulher” refletia o que se discutia na sociedade, sendo inclusive tema de tese debatida nas associações literárias de Pelotas e cidades vizinhas:

Discurso

Proferido na 1^o Palestra da Sociedade litteraria Íris Brazilico.

Convenho, pois, senhores, que se deve olhar com mais cuidado pela illustração da mulher; mas creio e penso que não se deve dilatar mais o âmbito das suas atribuições, porque, prossequindo, ella, em qualquer carreira litteraria, até obter uma formatura, os misteres.]

Da sua própria profissão hão de dar-lhe cuidado que a obriguem a viver mais para si e para estranhos do que para aquelles que devem fazer parte da sua existência.

E assim esta mulher, se capta a nossa administração, também merece a nossa censura, e por seu marido só pode ser tida como um traste de necessidade material.

Admitta-se, pois, a possibilidade de poder existir uma mulher tão (solicita e previdente) que dispense seus disvelor e extremos, tanto sobre os entes que lhe são caros e vivem dos seus affectos, como sobre aquelles que por interesse material merecem seus cuidados.

(cont.) Fernando Pimentel pag 1-2(Progresso Litterario, 29 de abril de 1877)

Direcionamento de leituras à mulher - leitura para mulheres

Muitos textos eram direcionados às mulheres, principalmente os folhetins, onde as senhoras eram evocadas e muitas vezes tinham a sua opinião questionada. A existência desse direcionamento às mulheres provoca questionamentos: Que características tinham os textos? Como as mulheres eram tratadas? Que tipo de livros era indicado?

Folhetins e domingos – Sulpicio [autor]

[...]

Um folhetim sem domingo é lua entre nuvens, estrella sem fulgores, rosa sem perfumes, romance sem amores, verso sem poesia.

Tudo está nos hábitos.

Ao domingo, o folhetim entra em ordem dos deveres sociais e religiosos.

É o sinal da cruz antes do penteado; a oração antes da missa conventual; o café antes do almoço; o Deus te abençoe à creada, e a benção ao papai que não é madrugador.

A leitora, ergue-se descuidosamente, os cabelos em desalinho, a imaginação ainda agitada aos pensamentos da vigília, e o seu primeiro cuidado é dirigir um meigo olhar à porta da rua em busca da folha quotidiana, desdobral-a (a folha, não da porta) para ver o folhetim, com a mesma impaciência e interesse com que abriria a janella para contemplar a face do domingo. Os costumes são como os vícios e as paixões. Adquirem-se facilmente e custam sempre a deixar, quando não perduram eternamente.

[...]

Produzem no espírito da leitora o mesmo efeito que um domingo de chuva. Após a sua contemplação, se succedem-se os signaes de desagrado, precusores de um aborrecimento insuportável, sentem-se no coração as mesmas tristezas, os mesmos desgostos que occasionariam um domingo de relâmpagos, de trovões, em que as torneiras celestes despejassem água a ponto de afogar até as esperanças de vêr o futuro, (o futuro, entendem?) passar na calçada, fazer a cortezia do estylo, ou de ir apreciar as harmonias da musica nos boulevards da cidade. Deus livre as minhas leitoras dos folhetins e domingos de inverno. A semana foi estéril em novidades. Não choveram as calamidades publicas nem houve calor nas altas regiões dos grandes acontecimentos políticos ou ecclesiasticos... (Correio Mercantil, 25 de julho de 1875, capa) [grifos meus].

*A semana e as diversões – Andou tudo em movimento, **sim senhoras**, em verdadeira actividade [...]* (Correio Mercantil, 28 de maio de 1876, capa) [grifos meus].

Phantasmagorias – Faure Nicolay

*“Já viram o tinhoso, **minhas senhoras**? O satanaz, Deus dos infernos, que habita os antros da terra[...]”.* (Correio Mercantil, 23 de janeiro de 1876, capa) [grifos meus].

*Dir-vos-hemos ainda **minhas senhoras**, que veleis nos jornaes, nos folhetins, nos romances? (Correio Mercantil, 28/04/1876, capa) [grifos meus].*

Mulheres que escrevem sobre suas leituras – leituras de mulheres

Entendendo que a escrita é reflexo de leituras, pode-se dizer que os textos de mulheres publicados nos jornais são representações de suas leituras. Dessa forma, nessa parte do projeto são apresentados textos escritos por mulheres que são escritoras (consagradas ou não) de diferentes tipos de textos e, em alguns casos, também são leitoras dos jornais pelotenses do século XIX.

No jornal Correio Mercantil de 29 de abril de 1886, encontramos a publicação de um comentário da leitora Luiza Cavalcanti Filha sobre o texto da escritora portuguesa Maria Amália Vaz de Carvalho. A relevância desse comentário se dá em virtude de, além de ser um texto escrito por uma mulher, ser o texto de uma leitora, o que permite que possamos entender um pouco mais sobre como as leitoras poderiam se apropriar dos textos publicados no jornal que “falavam” para ou sobre elas. Outro aspecto relevante é o posicionamento contrário ao “machismo” que Maria Amália defendia. Se ao publicar o texto de Carvalho, a intenção fosse defender a postura contra a instrução feminina e a favor apenas da educação para o lar, com a carta de resposta da leitora, “o tiro não teria saído pela culatra?” Seguem trechos do comentário da leitora:

Fallemos da mulher

Sectaria fervorosa do adiantamento intellectual da mulher, obscuro satellite de sua evolucao litteraria, irresistivelmente impelida pelo desejo vehemente de vê-la a ascender a esphera luminosa do pensamento, ousou delinear duas palavras sobre o trasncendente assumpto, assas discutido por áureas pennas côm scia de minha incompatilidade derivada da tríplice falta: exígua intelligencia, acanhadissima instrucção e verdes annos[...]

[...] não devo portanto cohibir minhas opiniões: externo-as, embora rude e timidamente.

No alvorecer da existência, repleto de aspirações de esperanças fulgentes, o jovem Brazil almeja progredir, elevar-se a amplitude das cultas potencias europeias, o que não conseguirá enquanto não compenetrar-se da absoluta necessidade de instruir a mulher, esta importante parte da dualidade humana.

Iluminar a mulher, dar-lhe ingresso no esplendido templo das sciencias – metamorphoseal-a – e arrancar-a do labyrintho de trevas em que jaz immersa, entregar-lhe o fio de ariadne – a instrucção [...]

Maria Amália Vaz de Carvalho afirma originar-se da inaptidão feminina a ruína capital da sociedade hodierna; diz a laureada e invejável escriptora lisbonense:

“Educar a mulher, eis o grande problema que resta ainda resolver.”

Quantos desvarios, quantos desenlaces dolorosos, fataes, obstrar-se-iam, se fosse a mulher devidamente educada, dse infundissem-lhe a alma a noção sublime do bem?

A missão terrena da mulher é a maternidade

Que esplendida! Que augusta missão!...

E, para desempenhar cabalmente tão sagrado dever, é mister cingirna fronte a auréola esplendorosa do saber.

Estude a donzela, despreze os bailes, os vãos saraos, onde, imperceptivelmente desprende suas azas cândidas, dedique-se ao cultivo do intellecto, que a coadjugada pela soberba intuição que deu-lhe a natureza, exhibir-se-há condignamente nas scenas da vida. Felizmente na nossa dilecta província já destacam-se algumas senhoras que, quebrando a cadêa de errôneos preconceitos e falsas theorias, abraçam a senda do progresso tornando-se salientes nessa plêiade brilhante: Julieta Monteiro, Revocata de Mello, Cândida Fortes, cândida isolina de abreu, Honorina Torres – almas plenas de entusiasmo e sensibilidade – Antonieta Cezar Dias – inspirada criança, que permuta as blandícias do lar pelo banco acadêmico, as magas ilusões da juventude pelo livro árduo da sciencia.[...]

*Luiza Cavalcanti Filha (Correio Mercantil, 29/04/1886 col. 5 e 6)
[grifos meus]*

Ainda em defesa da instrução e em favorecimento da Bibliotheca Pública Pelotense, D. Angélica Borges da Conceição Filha profere discurso que é publicado no jornal Correio Mercantil de 10 de setembro de 1878.

Discurso proferido pela Exma. Sra. D. Angélica Borges da Conceição Filha

Progresso, civilização, luz e instrução, eis o que symbolisa esse pedaço de granito collocado na terra de Pelotas para attestar perante a posteridade a dedicação de seus illustres habitantes pela nobilíssima causa do aperfeiçoamento da humanidade.

Grandioso exemplo de amor ao belo, ao útil e ao sublime!

Erguer monumentos ao trabalho e á instrução, ensinar as classes desprotegidas da fortuna a pensar e sentir, a comprehender seus direitos e deveres, é de certo o que de mais nobre e generoso pôde emprehender a iniciativa individual e o que de mais aprazível podem almejar as sociedades modernas.

A instrução é o ideal dos espíritos avançados, a alavanca poderosa que ha de mover as aspirações dos séculos e converter em realidade as esperanças dos povos que se empenham pela liberdade de crenças e ideas perante a igualdade licita de regalias e obrigações.

Quando os altos potentados políticos e sociais comprehenderem esta verdade e se esforçarem no sentido de eleva-la á ordem das doutrinas e ciências positivas, cessarão para sempre as ambições

exageradas, as lutas constantes entre a democracia e os fidalgos hereditarios, para predominar a garantia de interesse e o respeito ás posições justamente adquiridas.

Distribui em abundancia – instrucção e trabalho ao povo, que depende desses dois elementos de riqueza e felicidade – a firmeza de suas crenças, a consolidação de suas alegrias, o seu amor ás instituições, a homenagem mais sincera de apreço e admiração a tudo quanto se relacione com a virtude, a honra, o patriotismo e a moralidade.

No conchego intimo da família ou nas relações sociaes, a instrucção é tão necessaria ao espirito como o sol á vegetação e o ar á existencia.

Estudo e saber – eis os possantes motores da perfeição humana.

Estabeleçam-se bibliothecas e escolas por toda a parte; distribuíam-se livros e conhecimentos, que desaparecerão para sempre – o despotismo, o crime, a intriga, a inveja, o fanatismo, as paixões desordenadas e outros tantos sentimentos reprovaveis que se alimentam á sombra da ignorancia sustentada pela especulação dos mais atilados que fazem profissão do atrazo dos povos.

Rebrilhe a luz da instrucção como phanal da actualidade, que o futuro será um hymno de glorias ao progresso, ao bem e a sciencia.

Senhoras e senhores. – protegeei a Bibliotheca Publica Pelotense – Rodeai-a de favores e benevolencias. – Concorrei para que sobre aquella pedra fundamental se erga pujante e beneficente, que tereis prestado o mais assignalado serviço de engrandecimento e aos credits d'esta cidade.

Da instrucção e do trabalho, depende o progresso, a civilisação e a liberdade.

(Correio Mercantil , 10 de setembro de 1878)

Ainda sobre a escrita de mulheres, a sra. *Anagramma de Arminda*, em 16 de dezembro de 1877, no Folhetim intitulado *Collaboração Feminina*, questiona sobre o porquê da mulher não ter direito de ir à imprensa para falar dos assuntos que lhe interessam. Fala que em alguns lugares as mulheres vêm se destacando, mas que, por exemplo, nos jornais a maioria dos artigos são escritos por homens. O que reflete uma constatação feita pela colaboradora do jornal em relação às suas leituras dos jornais.

Outra atividade que se configura em decorrência da leitura é a tradução. No excerto que segue, observamos a divulgação de uma tradução realizada pela professora Ursula Lima, indicando mais uma obra realmente lida por uma leitora pelotense:

Litteratura

N'esta secção de nossa folha de hoje, publicamos uma bellissima traducção feita da variedade franceza – A virgem de Van-Dyck, pela professora Exma. Sra. D. Ursula da Silva Lima.

Para nesse primoroso trabalho chamamos a atenção dos leitores (Correio Mercantil 28 de fevereiro de 1886 – P. 2).

Também chama a atenção a publicação de textos de mulheres como os de George Sand e de Maria Amália Vaz de Carvalho, mulheres europeias que se interessavam por política e escreviam sobre a condição feminina no século XIX. Ao verificar a constante publicação de textos de Maria Amália Vaz de Carvalho, durante quase uma década (05/1878, 08/1878, 10/1878, 11/1878, 09/1879, 03/1887, 06/1887, 04/1888) constata-se a necessidade de analisar essas publicações com maior profundidade.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Até o presente momento, o trabalho tem se encaminhado para que os objetivos previstos sejam atingidos, tendo em vista que alguns achados indicam a possibilidade de responder às questões levantadas para a proposta de pesquisa.

Através da coleta de dados, tem-se identificado locais de produção de leitura em Pelotas no século XIX, e textos que se configuram em representações de leitura “de” e “para” mulheres, além das escritas “sobre” mulheres. Verifica-se uma distinção no direcionamento dos textos para mulheres e homens o que mostra que no mundo da leitura do século XIX ser homem e ser mulher eram construções sociais fortemente diferenciadas.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. **Cultura Popular: revisando um conceito historiográfico**. **Est Históricos**. Rio de Janeiro, v.8, n. 16, 1995.

LONER, Beatriz Ana. **Jornais pelotenses diários na República Velha**. **Ecos Revi Pelotas**, v. 2, n.1. abr. 1998.

LOURO, Guacira L. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 53-75, 1992.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. A leitura de romances no século XIX. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 45, 1998. p. 71-85.

_____. **Leituras de mulheres no século XIX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GAROTAS DE PAPEL: IMAGENS E SUA RELAÇÃO COM TEXTOS NA COLUNA GAROTAS DO ALCEU DA REVISTA O CRUZEIRO (1950-1964)

Daniela Queiroz Campos
Mestranda em História pela PUCRS
daniqcampo@hotmail.com

Resumo: Dentro de uma perspectiva de cultura visual pretende-se perceber a coluna *Garotas* como uma imagem visual, que circulou em um conhecido periódico brasileiro. Este artigo procura tecer considerações sobre a arte gráfica empregada em impressos com normas de civilidade, a coluna *Garotas*. A dita coluna teve textos assinados por cinco diferentes escritores ao longo de seus 26 anos de circulação, todavia, sempre esteve ligada ao nome de seu ilustrador Alceu Penna. A supremacia da imagem diante do texto não é um caso comum no ensino de civilidade na época. Os recursos metodológicos a serem utilizados possibilitam a visualização e o entendimento do pertencimento da coluna por seu ilustrador, pois elas não eram apenas as *Garotas*, eram as *Garotas do Alceu*.

Palavras-chave: imagens, textos, cultura visual, revistas, *Garotas*

A revista ilustrada *O Cruzeiro* circulou no Brasil entre os anos de 1928 e 1975 e ao longo desse período constituiu-se como suporte na vinculação de diferente tipo de seções, colunas e fotorreportagens. Existem muito exageros referentes à popularidade da revista. Encontram-se referências de que a revista vendia, em média, um milhão de exemplares por edição, o que só chegou a acontecer somente com um exemplar no ano de 1954, uma edição sobre o suicídio de Getúlio Vargas. Contudo, sua popularidade é notória, principalmente na década de 1950.

Anos após seu aparecimento no cenário nacional o periódico já apresentava muitos sintomas de decadência, como a queda substancial de vendas e anunciantes. A coluna estudada representa um dos muitos elementos utilizados para elevar a popularidade da revista. Alceu Penna, que participava como colaborador de *O Cruzeiro* desde 1931, começou a assinar sua própria coluna.

Alceu Penna, exímio desenhista, que a exemplo de J.Carlos marcou época com a elegância e a atualidade de seu traço, influenciou todos os demais desenhistas de moda, que o seguiram, e ditou um padrão estético e de comportamento para jovens de sua época. Sua seção “Garotas”, em *O Cruzeiro*, era lida com avidez pelas mocinhas de 50/60.¹

A coluna *Garotas* circulou durante quase trinta anos nas páginas da revista *O Cruzeiro* e era considerada a “expressão da vida moderna no Brasil”². Apresentava semanalmente grupos de belas mocinhas, vestidas segundo as últimas tendências da moda, conversando sobre os mais diversos assuntos. Desenhada por Alceu Penna e com textos de diversos autores, a coluna ditou modas e costumes, criou um imaginário acerca do feminino que acabou por influenciar no comportamento de gerações de homens e mulheres. As *Garotas* “endiabradas e irrequietas” foram ao jôquei club, tomaram banho de mar, foram ao cinema, namoraram, leram.

Dentre Denises, Teresas, Carmens e Marias o personagem mais famoso da coluna foi Alceu Penna, considerado o pai das *Garotas*. Apesar de não ter sido seu mentor, foi ele que deu forma e vida à idéia de Accioly Netto. O desenhista nasceu no dia 1^o de janeiro de 1915, na pequena cidade mineira de Curvelo. Aos 11 anos foi estudar no Colégio Interno Santo Antônio, em São João Del Rei. Segundo Gonçalo Junior, em seu livro *Alceu Penna e as garotas do Brasil: moda e imprensa – 1933/1980*, desde pequeno Alceu apresentava o gosto pelo desenho. Com seus vizinhos em Curvelo, o dentista Amedet Peret e sua esposa, o menino aprendeu os primeiros rudimentos do manuseio de pincéis e de como combinar tintas para fazer aquarelas.

Aos 16 anos, Alceu perdeu o pai, e sua família começou a passar por uma crise financeira. Um ano após a morte do pai, Alceu chegou ao Rio de Janeiro onde passou a morar com seu primo Alexandre e Maria Isabel, esposa deste. Alceu viveu por bastante tempo na casa de seus parentes, no início localizada na Rua Voluntários da Pátria e depois na rua Visconde de Ouro Preto, ambas no bairro do Botafogo. Na cidade iniciou o curso superior de Arquitetura na Escola Nacional de Belas Artes, que abandonaria no ano de 1937. A escolha do curso foi um meio termo encontrado por Alceu entre a vontade de seu pai e a sua. Durante cinco anos ele

¹ CONTIJO, Silvana. *80 anos de moda no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986. p. 73.

² As garotas são referenciadas como a expressão da vida moderna no Brasil por Alcioly Netto, ex diretor da revista *O Cruzeiro* e mentor da coluna. Ver: NETTO, Alcioly. *O Império de Papel*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1998.

cursou Arquitetura, mas sempre freqüentando como ouvinte o curso de Artes Plásticas.

Em razão das dificuldades financeiras encontradas por sua família, Alceu passou a procurar trabalho no Rio de Janeiro. Visitou muitos jornais e revistas e conseguiu publicar seu trabalho no suplemento infantil de *O Jornal*, de Assis Chateaubriand, em 1932. Fazendo parte dos *Diários Associados*, *O Jornal* fez com que Alceu conhecesse Antônio Alcioly Neto, então secretário de redação da revista *O Cruzeiro* que se tornaria amigo pessoal e padrinho de Alceu na redação de *O Cruzeiro*. Alceu mostrou seu trabalho para Alcioly e entrou para a revista no ano de 1932, quando esta passava por uma fase de reestruturação.

Alceu começou a desenhar para o periódico, fazendo algumas capas e também matérias. Naquele momento, o desenhista começou a freqüentar regularmente a Cinelândia e também trabalhar nos Cassinos da Urca, onde fazia ilustrações no menu, em cartazes e cenários. Após algum tempo, ele já começava a fazer fantasia e figurinos. No ano de 1935, uma fantasia sua venceu o concurso de Carnaval realizado pelo Departamento de Turismo da cidade do Rio de Janeiro, o que o fez reconhecido também como estilista. Na década de 1930, ele começou a publicar muitas histórias em quadrinhos, principalmente no jornal *O Globo*, onde trabalhou ao lado de Nelson Rodrigues, de quem se tornaria bastante amigo.

No ano de 1938, Alcioly Netto encomendou à Alceu a criação de figuras femininas semelhantes às do *The Saturday Evening Post*, as *Gilbson Grils*. Assim, Alceu Penna criou as primeiras *Pin-ups*³ brasileiras⁴.

A revista *O Cruzeiro*, desde 1929, trouxe *pin-ups* em suas capas, as quais, desde 1933, já eram desenhadas por Alceu Penna. Entretanto 1938 tornaram-se personagens de uma coluna da revista semanal. No dia 5 de abril de 1938, *As Garotas* saíram anunciadas nos jornais cariocas e paulistas da rede dos *Diários*

³ “Pin-ups” quer dizer literalmente garota colada na parede.

⁴ Estávamos ainda no início dos anos 30 e eu, encantado com as figuras femininas de *The Saturday Evening Post*, chamadas Gibson Girls, fui certo dia procurá-lo em seu modesto apartamento da Rua das Marrecas na Lapa. Sugeriu que ele fizesse alguma coisa semelhante e duas semanas depois ele me procurou, mostrando-me um desenho muito original. Eram vários grupos de lindas mocinhas, vestidas na última moda, conversando. O texto na forma de diálogo e destinado ao público juvenil, deveria ser escrito por um humorista malicioso. Fiquei encantado com o projeto.

Associados. Os anúncios diziam que a nova secção era a “expressão da vida moderna no país”⁵.

O projeto de reformulação da revista começou a surtir efeitos. Na década de 1940 a revista já passava a ser a mais vendida no Brasil, na década de 1950, atingiu números de tiragem significativos. A cada edição da revista eram impressos cerca de 750 mil exemplares, numa época em que a população brasileira não superava os 50 milhões de habitantes. É deste momento que se encontram as principais referências feitas à coluna de Alceu Penna e seus outros trabalhos. São inúmeras as referências que permitem perceber a popularidade e repercussão daquelas duas páginas ilustradas e escritas.

Desde seu primeiro anúncio a coluna foi relacionada ao seu desenhista, e assim o foi até a década de 1960, quando finda sua circulação. Ao longo dos vinte e seis anos nos quais a revista circulou nas páginas de *O Cruzeiro*, seus textos foram assinados por cinco diferentes autores. A princípio, os textos eram escritos pelo próprio Alceu Penna, depois a escrita foi entregue ao Lyto, pseudônimo de Alccioly Netto⁶, substituído mais tarde por Vão Gogo. Durante o período investigado, os textos da coluna foram assinados por A. Ladino (1950-1957) e por Maria Luiza Castelo Branco, pseudônimo de Lia Castelo Branco (1957-1964).

Imagem, ilustração e representação

Este artigo trabalha busca trabalhar com os postulados da cultura visual, considerando a visualidade, assim como Ulpiano T. Bezerra de Meneses, uma “[...] como dimensão possível de ser explorada em qualquer dos segmentos correntes da

⁵ As garotas são a expressão da vida moderna. As garotas endiabradas e inquietas, serão apresentadas todas as semanas em *O Cruzeiro*, desenhadas por Alceu Penna, o mais malicioso e jovem de nossos artistas. As garotas em duas páginas em cores constituem um dos *hits* de *O Cruzeiro*, a revista que acompanha o ritmo da vida moderna. Ver: NETTO. *O império de papel*. p.152.

⁶ Alccioly Netto relata que era ele quem assinava muita das colunas que circulavam na revista, principalmente nas décadas de 1930 e 1940 nas quais a revista contava com poucos colaboradores. Muitas de suas matérias eram copiadas e traduzidas de magazines americanos e franceses, e outras criadas por ele. Os pseudônimos também é um fator que merece destaque, na coluna estudada percebe-se que três dos cinco autores assinam com diferentes nomes, em outras colunas, como *Da mulher para mulher* existe apenas uma assinatura durante toda sua permanência no periódico, entretanto era escrita por diferentes jornalistas. Ver: NETTO, Alccioly. Idem.

História”.⁷ Ele acredita que tem sido crescente o interesse de diversas ciências sociais e humanas pelos problemas visuais. A análise de imagens ocorrera levando-se em consideração a dimensão visual presente no todo social. Cultura visual sendo considerada como objeto de pesquisa de um campo interdisciplinar, campo que segundo Paulo Knauss, foi institucionalizado na década de 1990 nos Estados Unidos. Para Knauss o conceito é bastante utilizado na proposta de dessacralizar o objeto artístico, abordando a arte dentro de um tratamento do objeto visual na sua generalidade. “Nota-se uma tendência forte que valoriza a cultura visual para desnaturalizar o conceito de arte e o estatuto artístico”.⁸ O termo faz referência à multiplicidade imagética, não distinguindo materialmente tipos de imagens.

A imagem, desde as quimeras de suas origens, é a presentificação do ausente. Segundo Maria Lúcia Bastos Kern “O próprio termo teve a sua origem na palavra latina *imago* que no mundo antigo significava a máscara de cera, utilizada nos rituais de enterramento, para reproduzir o rosto dos mortos”.⁹ Podemos considerar, assim, que a imagem emerge com a função de tornar presente o ausente, neste caso o morto. A própria terminologia de representação é utilizada por Roger Chartier tendo vista sua relação com a imagem.

A relação de representação, assim entendida, como correlação de uma imagem presente e de um objeto ausente, uma valendo pelo outro, sustenta toda a teoria do signo do pensamento clássico, elaborada em sua maior complexidade pelos lógicos de Port-Royal.¹⁰

A presentificação do ausente na imagem se dá através da representação deste ausente. Louis Marin em seu trabalho mostra como os confrontos baseados na violência bruta transformam-se em lutas simbólicas através da representação como meio, a transformação da força das armas em poderio da imagem.

⁷ MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Rumo a uma “história visual”. IN: MARTINS, José de S.; ECKERT, Cornelia; NOVAIS, Sylvia (org.). O imaginário e o poético nas Ciências Sociais. Bauru: Edusc, 2005. p.33.

⁸ KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens.

⁹ KERN, Maria Lúcia Bastos. Tradição e modernidade: a imagem e a questão da representação. IN: Revista de Estudos Ibero-Americanos / Pós-Graduação em História, PUCRS. V.XXXI, n.2. Porto Alegre: Edipucrs, 2005. p. 7.

¹⁰ CHARTIER, Roger. À beira da Falésia: A História entre certezas e inquietudes. Porto Alegre: Editora Universidade/ UFRGS, 2002. p. 75.

No caso das imagens investigadas, pode-se considerá-las como uma representação do ideal jovem feminino de seu criador. Elas não podem ser consideradas cópias das mulheres brasileiras das décadas de 1950 e 1960, mesmo porque as representações imagéticas estão penetradas por convenções culturais, olhar do autor e outras imagens de diferentes temporalidades. Segundo o próprio Alceu Penna suas *Garotas de papel* eram inspiradas nas jovens brasileiras, que, para ele, eram consideradas as jovens mais lindas do mundo.

Todavia percebe-se uma rede de comunicações entre as imagens criadas por Alceu Penna. Pode-se perceber em sua coluna a intensa relação das *Garotas* com as *pin-ups* pintadas por Gil Elgren¹¹ e com outras diferentes representações femininas de diferentes épocas. Aby Warburg identifica outros passados nas obras analisadas por ele, neste caso observa memórias oriundas da Antiguidade Clássica nas obras do Renascimento Florentino¹². São diferentes temporalidades imbricadas numa mesma imagem.

No caso específico das garotas ilustradas por Alceu Penna é possível ver diferentes tipos de memórias imagéticas em suas ilustrações femininas. As mais visíveis são as das pinturas de *pin-ups* de Gil Elvegren. O artista americano que inicia suas obras no ano de 1930, ainda hoje é considerado um dos principais artistas a representar tal tipo de ilustração. Na imagem 1 temos uma pintura de óleo sobre tela de 1945, uma jovem mulher é representada trajando um longo vestido branco em um corpo delineado, os cabelos são curtos e loiros, os olhos expressivos e ingênuos apesar de toda a sensualidade transposta, a boca é marcadamente vermelha. Na ilustração de Alceu percebe-se muitos desses pontos: olhos expressivos, bocas vermelhas, longos vestidos, cabelos curtos e platinados. Em ambas as imagens pode-se perceber elementos das *pin-ups* dos cartazes franceses do século XIX. A imagem 3 é um exemplo de impressão em litografia do século XIX, um dos primeiros cartazes de *pin-ups* de *Toulouse Lautrec*, nele já se tem a imagem de uma mulher em pose sensual para um pôster. Entre muitas outras diferentes

¹¹ Gil Elvgren é considerado um dos mais importantes pintores de *pin-ups*, o americano influenciou muitos artistas a partir de suas mais de quinhentas imagens pintadas a óleo sobre tela no período entre 1930 e 1972. Ver: MARTIGNETTE, Charles. MEISEL, Louis. *Gil Elvgren: The complete pin-ups*. Los Angeles: Taschen, 2008.

¹² Ver: GINZBURG, Carlos. De Warburg a E. H. Gombrich: notas sobre um problema de método. In: ___ Mitos Emblemas, Sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

memórias visuais percebidas na *Garotas*, estas duas talvez sejam as mais significantes para o conjunto de colunas estudadas. Em cada exemplar da coluna seria possível apontar em sem número de referências visuais.



Imagem 1: Gil Elvgren - Dream Girl, 1945

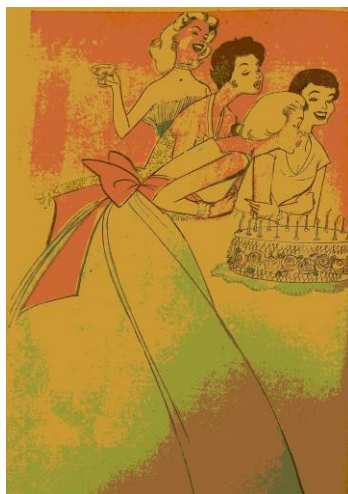


Imagem 2: Alceu Penna – As garotas fazem 14 anos, 1962



Imagem 3: Toulouse Lautrec – Jeane Avril, XIX

Como já foi supracitado um dos artistas mais reconhecidos pela representação de *pin-ups* é Gil Elvgren. É interessante notar que ele não faz ilustrações e sim pinturas. Segundo Paula Viviane Ramos “ [...] para muito, o trabalho de um ilustrador é menor que o trabalho de um pintor. Ou ainda, o trabalho sobre o papel é inferior ao trabalho sobre tela”.¹³ Este poderia ser um dos fatos para tamanho reconhecimento das *pin-ups* de *Elvgren*, pois suas pinturas a óleo não circulavam em papel, e sim em tela. As ilustrações das *Garotas* eram impressas em uma *offset* através da litografia. A impressora *offset* caracteriza-se pela substituição das matrizes de pedras por chapas metálicas flexíveis e pela adoção de impressoras rotativas, na qual a impressão não se dá mais diretamente da matriz para o papel¹⁴. Assim as imagens aqui estudadas eram impressas, e não pintadas.

Imagens, textos e representações

Durante o período estudado, 1950 a 1964, os textos da coluna tem dois diferentes autores, A. Ladinho até 1957 e a partir de novembro do mesmo ano Lia Castelo Branco. Alccioly Netto escreve que a saída de A. Ladino dos textos de

¹³ RAMOS, Paula Viviane. A experiência da modernidade na secção de desenho da Editora Globo. Revista do Globo (1929-1938). Porto Alegre, 2002 (dissertação de mestrado em artes visuais UFRGS), p.20.

Garotas ocorreu pela interferência de Amélia Whitaker¹⁵. Ao assumir o cargo, a diretora da presidência começou a modificar várias colunas da revista. A interferência na autoria dos textos pretendia torná-los mais educativos e com menor teor sentimental, passando a ensinar normas de civilidade de forma mais direta e, em muitas vezes em tom de conselho. Os versinhos em forma de quadrilhas são substituídas por um texto em prosa e um pouco mais maduro.

No entanto, a modificação dos textos pouco interferiu na configuração das ilustrações de Alceu. Todavia se compararmos as últimas colunas assinadas por A. Ladino e as primeiras assinadas pelo pseudônimo de Maria Luiza, podemos perceber algumas diferenciações referentes à arte gráfica da coluna.



Imagem 4 – O Cadillac das Garotas (6 de março de 1957)

¹⁵ Amélia Whitaker, mais conhecida como Dona Lili assume o cargo diretora-presidente de *O Cruzeiro*. Amélia era casada com Leão Godim, diretor-geral da revista em virtude de doação de seu primo Assis Chateaubriand, sócio majoritário do periódico.



Imagem 5 – Um certo “que” das Garotas (21 de setembro de 1957)



Imagem 6 – Coluna: Garotas fazem compras (7 de dezembro de 1957)



Imagem 7 – Garotas e o Natal (21 de dezembro de 1957)

Na imagem número 4, temos a coluna *O Cadillac das Garotas*, publicada na edição de 6 de março de 1957 e, na imagem número 6 temos a coluna intitulada, Um certo “que” das Garotas, da edição de 21 de setembro de 1957. Ambas são assinadas por A. Ladino. Nas imagens número 6 e 7 temos respectivamente as colunas, *Garotas fazem compras*, de 7 de dezembro de 1957 e *Garotas e o natal*, de 21 de dezembro de 1957. Essas duas últimas colunas já são assinadas por Lia Castelo Branco. As ilustrações em si não são alteradas com a mudança de autoria dos textos. O que visivelmente sofre alteração gráfica na coluna é a distribuição dos elementos pelas duas páginas.

Os títulos pouco variam tipograficamente, a palavra “Garotas” vem em ambas colunas em caixa alta e em letra que obedece a tipografia moderna¹⁶, em contraponto, a tipografia é ornamentada nas palavras que fazem parte do restante do título. Anteriormente o título ocupava apenas a parte superior de uma página na coluna, sendo que apenas o termo *Garotas* aparecia na cor preta, as outras palavras

¹⁶ O termo tipografia moderna aqui é utilizado com base na Nova Tipografia, termo cunhado por László Moholy-Nagy no catálogo de exposição da Bauhaus em 1923 devido a introdução do Movimento Moderno na tipografia. Ver: TSCHICHOLD, Jan. *Tipografia elementar*. São Paulo: Altamira Editorial, 2007.

sendo impressas em cores. Isto ocorre no caso da coluna *O Cadillac das Garotas* e *Um certo "que" das Garotas*. Com a mudança de autoria os títulos passaram a ocupar a parte superior das duas páginas da coluna, além de serem impressos de cor preta na sua totalidade.



Imagem 8



Imagem 10



Imagem 9



Imagem 11

A distribuição do texto pelas páginas, é modificada consideravelmente. Quando em versos, os textos estavam distribuídos de forma livre, quase se movimentava por entre as ilustrações. Existia uma pequena introdução aos versos, introdução em prosa composta de quatro linhas. O restante do texto era organizado em forma de versos, na imagem 4 constam cinco versos, com oito estrofes cada; e, na imagem 5, constam seis versos, com seis estrofes cada.

Em prosa o texto passa a ocupar um lugar mais rígido na distribuição da coluna. Na imagem 6 ele encontra-se contido em um retângulo, da cor amarela, que ocupa as duas páginas da coluna, todavia o texto está compactado na porção da página esquerda. Existe uma introdução de quatro linhas, seguida por um pequeno diálogo e um parágrafo de conclusão do texto. Entre a introdução, o diálogo e a conclusão existem dois pequenos sinais em formato de estrela. Na imagem 7 o texto também se encontra em um quadrado, da cor azul, que ocupa as duas páginas da coluna sendo que o texto está distribuído apenas em uma das páginas. A prosa está dividida em duas colunas e em três parágrafos, nos quais não constam sinais nem diálogos.

As colunas aqui foram utilizadas por amostragem para perceber as modificações na distribuição gráfica, ocorridas, em virtude da mudança da autoria dos textos. As ilustrações contidas nelas também se modificam, todavia isso não

ocorre em virtude das mudanças ocorridas no ano de 1957. As mudanças na disposição e na representação das colunas apresentam-se constantes durante os quinze anos por mim pesquisados.

O objeto investigado, a coluna *Garotas*, é composto por imagem e texto, assim para efetuar sua análise se utilizou-se à metodologia empregada por Roland Barthes na análise de fotorreportagens. Primeiramente, cabe colocar que as imagens estudadas não são fotografias, como no caso de Barthes, entretanto da mesma maneira que nas fotorreportagens, ocorre um diálogo entre texto e imagem. Segundo o autor, a mensagem como tal é constituída por uma fonte emissora, um canal de transmissão e um meio receptor. Neste caso a fonte emissora é composta por Alceu Penna, o ilustrador; A.Ladinho e Lia Castelo Branco, seus redatores; Accioly Netto, editor da revista; Amélia Whitaker, diretora presidente; Leão Gondim e Assis Chateaubriand, diretores gerais da revista. O meio de transmissão é a revista *O Cruzeiro*, e o meio receptor seus muito leitores.

As ilustrações não circulam sozinhas, são acompanhadas por textos. A informação, assim, está situada em duas diferentes estruturas que são correntes, mas tendo unidades heterogêneas. A substância da mensagem no texto é constituída por palavras e na imagem, por linhas, superfícies e matizes. Essas duas superfícies ocupam lugares separados no suporte. Para Barthes este motivo o leva a acreditar que as análises primeiramente devem se dar de forma separada entre textos e imagem e só quando esgotada, será possível perceber como as diferentes estruturas se completam. Porém pretende-se perceber o próprio textos, como imagem, pois antes de ser legível o texto é visível.

As relações entre texto e imagem eram, para Louis Marin, de extrema importância. Segundo Roger Chartier, no livro *Des pouvoirs de l'image* Marin analisa textos que reconhecem e experimentam os poderes da imagem de diversas maneiras. No texto *Ler um quadro*¹⁷ o historiador analisa como através do texto a imagem é duplicada e transformada objeto do cânone do legível. A partir das correspondências que Nicolas Poussin, o pintor, remete a seu cliente Chantelou,

¹⁷ MARIN, Louis. *Ler um quadro: uma carta a Poussin em 1639*. In: CHARIER, Roger. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

anunciando o envio de um quadro, o Maná, vai tecendo uma interpretação, direcionada pela carta, da imagem. Com o elemento textual não só vários aspectos da obra são relatados, como o ano de sua produção, seu cliente, além da “fórmula” pela qual se deveria fazer a leitura do quadro.

Na coluna estudada os textos não delimitam nem guiam uma interpretação da imagem, mas trazem elementos que possibilitam identificar alguns elementos nas ilustrações. Por exemplo, na coluna da imagem 3, *O Cadillac das Garotas*:

Vocês já pensaram num cadillac último tipo, de linhas aerodinâmicas, transbordante de garotas, somente garotas? Que estranha sensação não causará um veículo desses no trânsito e nos transeuntes?

O título já vem com informações sobre o nome do veículo ilustrado e sobre as pessoas que estão dentro dele, as *Garotas*, jovens mulheres. O texto de introdução da coluna possibilita identificar o veículo não apenas só como um Cadillac, e sim como um Cadillac novo com linhas aerodinâmicas. Além de especificar o carro, o texto qualifica as personagens da coluna quando coloca a sensação que causará o veículo no trânsito. Não eram apenas os textos que traziam informações sobre as imagens ilustrada, mas o suporte na qual ela circulou também o traziam.

Umberto Eco no livro *Obra Aberta*¹⁸ sistematiza o processo de informação e comunicação da seguinte maneira, para que possa ocorrer a comunicação é necessário que haja existência de um código utilizado que seja de conhecimento do emissor e do receptor, existindo entendimento entre ambos. Já a informação leva em conta a possibilidade de escolha por parte do leitor na formulação da mensagem. Segundo Eco a comunicação ocorre com a existência e códigos, assim nos textos da coluna podemos considerar que existia comunicação, entretanto, as ilustrações como imagem tem um leque de entendimento e percepção da obra que era mais amplo.

¹⁸ ECO, Umberto. *Obra aberta: formula e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

Pequenos arremates à guisa de conclusão

No dia dos namorados Silvino dá a Claudia a primeira prestação de uma máquina de costura. Todo mundo estranho o presente, mas Claudia acha a idéia genial”. Era assim que começava um dos textos que ilustravam “As Garotas do Alceu”. Nunca soube quem era o Alceu Penna, mas era apaixonado por aquelas garotas que apareciam nas páginas de *O Cruzeiro* toda a semana. Sonhava com elas, viajava com elas em piqueniques nas montanhas de Minas Gerais. As garotas do Alceu eram tudo. Tinham a cinturinha de pilão e usavam vestidos de alpaca rodados e coloridos. As garotas do Alceu andavam com óculos de gatinho e rabo-de-cavalo. Eram loiras e morenas, todas elas muito alegres. Viviam rindo da vida boa que levavam aquelas Polianas. Um dia sonhei que estava me casando com uma garota do Alceu. Ela vestia um vestido branco com uma calda enorme e segurava um buquê de flores cor-de-rosa e verde. De repente, acordei.¹⁹

O texto acima citado foi retirado de um livro de memórias escrito por Alberto Villas. Percebe-se a íntima ligação da coluna com o nome de seu ilustrador, o que ilustra não são os desenhos e sim textos. São inúmeros os fatos que contribuem para a supremacia da imagem diante do texto, neste caso. A proposta de Alccioly Netto encomendada ao próprio Alceu - o fato da alternância de redator e permanência do ilustrador - por se tratar de uma coluna de *pin-ups*, demonstra que o foco era de fato, as bonecas. Neste caso não são as imagens que ilustram o texto, eram os textos que ilustravam as *Garotas do Alceu*. “[...] ontem a imagem ilustrava o texto (tornava-o mais claro); hoje, o texto torna a imagem mais pesada, impõe-lhe uma cultura, uma moral, uma imaginação [...]”²⁰.

Independente de hierarquia, as imagens e os textos da coluna de Alceu estavam duplamente ligadas ao cotidiano. Primeiramente pelo fato delas representarem o cotidiano. “Así, una de las cuestiones que se presenta y que debería siempre plantearse em esta materia, es la de determinar cómo la vida cotidiana se encuentra codificada, transpuesta e transformada en una obra de arte.”²¹ E além de representarem o cotidiano urbano e carioca das décadas centrais do século XX, as colunas, diferentemente de muitas obras de arte, também circularam nessa mesma sociedade e no cotidiano dela. Os textos e as imagens representaram e foram apropriados pela mesma sociedade. Entretanto, não por isso

¹⁹ VILLAS, Alberto. O mundo acabou! São Paulo: Editora Globo, 2006. p. 260 e 261.

²⁰ BARTHES, Roland. op.cit.p. 20.

²¹ ROQUE, Georges. Lo cotidiano transformado por el arte y la publicidad. In: El arte y espacio. XIX Colóquio Internacional de Historia del arte, UNAM.

encontraram-se ilhados nela, pois assim como imagens, uma sociedade é montada a partir de encaixes de desencaixes de diferentes temporalidades.

Bibliografia

ECO, Umberto. *Obra aberta: formula e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

NETTO, Alccioly. *O Império de Papel*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1998.

JUNIOR, Gonçalo. *Alceu Penna e as Garotas do Brasil*. São Paulo: Clube dos quadrinhos, 2004.

RAMOS, Paula Viviane. *A experiência da modernidade na secção de desenho da Editora Globo. Revista do Globo (1929-1938)*. Porto Alegre, 2002 (dissertação de mestrado em artes visuais UFRGS). p.20.

GINZBURG, Carlos. *De Warburg a E. H. Gombrich: notas sobre um problema de método*. In:___ *Mitos Emblemas, Sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

KERN, Maria Lúcia Bastos. *Tradição e modernidade: a imagem e a questão da representação*. IN: *Revista de Estudos Ibero-Americanos / Pós-Graduação em História, PUCRS*. V.XXXI, n.2. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

CHARTIER, Roger. *À beira da Falésia: A História entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: Editora Universidade/ UFRGS, 2002.

Ver: MARTIGNETTE, Charles. MEISEL, Louis. *Gil Elvgren: The complete pin-ups*. Los Angeles: Taschen, 2008.

TSCHICHOLD, Jan. *Tipografia elementar*. São Paulo: Altamira Editorial, 2007.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *Rumo a uma "história visual"*. IN: MARTINS, José de S.,; ECKERT, Cornelia; NOVAIS, Sylvia (org.). *O imaginário e o poético nas Ciências Sociais*. Bauru: Edusc, 2005.

RAMOS, Paula Viviane. *A experiência da modernidade na secção de desenho da Editora Globo. Revista do Globo (1929-1938)*. Porto Alegre, 2002 (dissertação de mestrado em artes visuais UFRGS).

KNAUSS, Paulo. *O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual*. *Revista ArtCultura, Uberlândia*, v. 8, n 12, p. 97-115, jan—jun. 2006.

VILLAS, Alberto. *O mundo acabou!* São Paulo: Editora Globo, 2006

GUERRENÃ, J. L. *El alfabeto de las buenas maneras*. Los manuales de urbanidad em la España Contemporânea. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipéres, 2005.

MARIN, Louis. *Ler um quadro: uma carta a Poussin em 1639*. In: CHARIER, Roger. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

ROQUE, Georges. *Lo cotidiano transformado por el arte y la publicidad*. In: *El arte y espacio*. XIX Colóquio Internacional de Historia del arte, UNAM

A LEITURA DE CIVILIDADE NA ESCOLA PRIMÁRIA (1940-1960)

Carolina Monteiro¹
Pedagogia - UFRGS
carolinamonteiro7@yahoo.com.br

Resumo: O estudo investiga como aparecem lições de civildade em livros de leitura da escola primária, em circulação no Brasil, especialmente entre 1940 e 1960, período no qual se consolidava a idéia de nação moderna e civilizada. Analisa como o ensino da leitura contemplou modelos de conduta, higiene e urbanidade, por meio de diferentes temas e linguagens, com o propósito de que as crianças, no início da escolarização, assimilassem preceitos do que era considerado na época uma boa educação, ou seja, a preparação de futuros cidadãos civilizados e modernos.

Palavras-chave: história da educação; livros de leitura; civildade.

A partir do século XVI na Europa houve a ampla circulação de livros voltados para o ensino das maneiras tidas como corretas. Tais obras, que visavam ensinar normas de etiqueta, higiene e conduta, chegaram ao Brasil ao longo do século XIX como parte do “processo de civilização dos modos”² ou ainda de “europeização” dos costumes. Em geral, tais modelos de comportamentos eram reproduções de práticas já consolidadas em outras nações. Segundo Rainho (1995), “a civildade tem como objetivo disciplinar o indivíduo para que ele manifeste nos gestos, nas posturas e nas atitudes, o primado absoluto das formas da vida social”. Por isso, podemos considerar que a literatura de civildade expressa comportamentos esperados e não necessariamente as condutas efetivas da “boa sociedade”.

Entre os manuais de civildade que circularam na Corte no século XIX, Rainho (Ibid.) faz referência aos tratados pedagógicos que, destinados aos meninos e meninas que freqüentavam as escolas públicas primárias, tinham como objetivo, além de ensinar as regras de civildade, reforçar as práticas de leitura. Entretanto, também em sala de aula a temática da civildade era abordada diretamente, pois, acompanhando o processo de modernidade e urbanização do final do século XIX e início do século XX, tal assunto era visto como parte da instrução.

¹ Graduanda do 6º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e bolsista de Iniciação Científica do projeto “Tenha Modos! Educação e sociabilidades em manuais de civildade e etiqueta (1845-1980)”, coordenado pela Profª Dra Maria Stephanou (UFRGS) e pela Profª. Dra Maria Teresa Santos Cunha (UDESC).

² ELIAS, 1994.

Em meio a um processo de modernização da cidade, resultado da constituição do Estado republicano e da implementação de novas políticas econômicas, encaram-se modificações na própria constituição das relações sociais e familiares, que passam a exigir obediência a todo um corpo de regras que buscavam antes de tudo regular os comportamentos das pessoas em geral [...]. (PILLA, 2003, s.p.).

Tais regras englobavam desde hábitos de higiene até questões morais que deveriam fazer parte das sociabilidades de uma sociedade. Este estudo se detém em examinar como tais questões aparecem em livros de leitura utilizados na escola primária, no período de 1940 a 1960, com especial atenção aos temas higiene e civilidade, a fim de analisar sua influência na formação de sujeitos nesse contexto sócio-cultural.

Os livros de leitura

No âmbito do projeto de modernização e desenvolvimento da sociedade, a educação escolar surge como o principal meio de “civilizar” a população.

Ainda que atuando nos restritos limites do didático-pedagógico, a escola se consolida como lugar institucionalizado para o preparo das novas gerações, a fim de atender a um projeto político do Estado republicano – e não mais da Igreja –, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social. A universalização da escola assume importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação. (MORTATTI, 2000, p.296).

Neste sentido, a alfabetização é vista como um instrumento de aquisição de conhecimento e esclarecimento, por isso, ler e escrever passam a ser considerados, definitivamente, conteúdos da escola “obrigatória, leiga e gratuita”³. Mortatti (2000, p.298) ainda afirma que “o ensino-aprendizagem da língua escrita na fase inicial de escolarização de crianças se torna índice de medida e testagem da eficiência da ação modernizadora da educação contra a barbárie”. É importante ressaltar que não somente a leitura e a escrita levariam à civilização, mas nestas práticas estavam inseridos preceitos para reforçar a conduta esperada para a sociedade da época.

Com base em um levantamento realizado no Acervo Histórico da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde estão reunidos livros e periódicos anteriores à década de 1970, buscou-se identificar a presença dos temas civilidade, higiene, etiqueta social e boas maneiras em livros de leitura da escola primária. Foram examinados cerca de 200 livros que integram o

³ MORTATTI (2000).

Acervo, dos quais alguns foram selecionados por apresentarem as temáticas de interesse. Seguem abaixo as capas destas obras⁴:



⁴ ALBUQUERQUE (19--), BRAGA (1951), BRASIL (1956), BRAZ (1967), CASASANTA (1962), CUNHA (1962), HILDEBRAND (1955), LIMA (19--), PEIXOTO (1955), SANTOS (1955; 1956; 1957), SODRÉ (1949), SOUSA (1952), SOUZA (19--), THOFERN (1957).

Alguns livros de leitura contemplam os temas relacionados à civilidade e boas maneiras entre outros assuntos abordados, sendo dispostos no livro na forma de textos de uma página, a serem objetos de leitura individual e coletiva em sala de aula. Por exemplo, o texto que aparece no livro *Leitura I* e que se intitula *O guloso*:

O Chico é guloso. Vejam como trinca o pão com manteiga e geléia. Está com medo de que alguém lhe peça um pedaço.
Olhem só a cara dêle! Cabelo despenteado, boné fora do lugar. Está agarrado ao pão. Parece esganado. Olha de esguelha, a ver se alguém vai atrás dêle.
O Juca, irmão do Chico, sempre reparte com os outros os doces que recebe. Por isso, todos gostam do Juca.
Mas com o Chico não é assim. Se lhe dão doces, êle foge, para comer às escondidas.
Parece que nada lhe basta...

Outros livros de leitura destacam o tema em sentenças, reforçando a idéia de ordem ou obrigação, como no exemplo abaixo, do livro *Minha Cidade*, intitulado *Meus deveres*, o qual traz ainda outro exemplo de formas identificadas para trabalhar os temas em questão. Com relação às sentenças apresentadas, o livro propõe um exercício de fixação:

Em Casa

1. Devo obedecer a meus pais.
2. Devo estudar e trabalhar.
3. Devo ajudar meus pais.
4. Devo comer a horas certas.
5. Devo dormir e acordar cedo.

Na Escola

1. Devo obedecer à professora.
2. Devo não faltar às aulas.
3. Devo estudar minhas lições.
4. Devo tratar bem meus colegas.
5. Devo ser disciplinado.

Na Rua

1. Devo ser bom para todos.
2. Devo ajudar os velhos e as crianças.
3. Devo obedecer às autoridades.
4. Devo tratar bem os animais.
5. Devo evitar as más companhias.

QUESTIONÁRIO

Quais os deveres do menino em casa? E na escola? E na rua?

Observa-se o tom prescritivo das sentenças, que contemplam sempre o dever e listam uma seqüência de citações relativas à escola, mas também à família e a convivialidade urbana, as relações de âmbito público: respeitar autoridades, evitar más companhias.

Outra constatação diz respeito ao fato de que em alguns livros a temática é apresentada em um título bem definido, a ser trabalhado pelo professor, como o título *O bom aluno*, que consta no livro de leitura *Primeiras Lições Úteis*:

O bom aluno obedece à sua professora.
O bom aluno não falta às aulas.
O bom aluno estuda as lições.
O bom aluno não suja seus objetos.
O bom aluno anda limpinho.
O bom aluno trata bem seus colegas.
O bom aluno não joga papéis no soalho.

Vivo alegre e satisfeito
Porque sei sempre a lição.
Causo prazer a meus pais,
E honro a minha nação.

Em outros livros o destaque à temática aparece no interior de um texto, como em histórias que visam transmitir valores, tais como a amizade, o respeito e o trabalho. É exemplar o excerto do livro *Leitura Intermediária* cujo exemplo segue abaixo, inserido no texto intitulado *O ferradorzinho*:

Raul tem apenas treze anos e já trabalha.
Ontem, quando ajudava a ferrar um burro, Raul se machucou.
Não se incomodou, porém, com o sucedido e continuou trabalhando.
O dono do burro, admirado da coragem do menino, disse-lhe ao retirar-se:
“Gosto de você, meu ferradorzinho. Corajoso e trabalhador como é, tudo lhe correrá bem na vida”.

Importa registrar, ainda, que a partir da República os governos estaduais obtiveram o poder de controle sobre os livros didáticos editados. Desse modo, só poderiam ser adotados nas escolas públicas os livros autorizados pelos conselhos de instrução pública ou órgãos similares. Além disso, somente eram destinados aos alunos os livros de leitura, eximindo o governo de fornecer livros didáticos das demais disciplinas, que ficavam a cargo da palavra do professor em sala de aula.

Desta forma, compreende-se o papel relevante que passaram a assumir livros de leitura e cartilhas na consolidação da ideologia republicana, fazendo com que

várias gerações lessem, escrevessem, decorassem e recitassem não só velhos ensinamentos religiosos e morais já tão entranhados na escola, como as máximas, fábulas e contos morais, mas também textos que construam a idéia de pátria moderna e civilizada, ou seja, conteúdos que combinavam temas patrióticos, regras de civilidade e índices de modernidade e progresso. (RAZZINI, 2005, p.107)

A citação de Márcia Razzini mostra que neste processo de modernização e urbanização em vigência no Brasil no período estudado, os livros de leitura passaram a ser usados como instrumentos de disseminação dos ideais republicanos, representados essencialmente pelo patriotismo e normas de civilidade, como uma forma de estipular regras de convivência e respeito para a vida coletiva no âmbito da nação almejada.

Algumas lições

Para proceder à análise dos livros de leitura identificados, foram recortadas algumas lições que os mesmos difundem – leituras que fornecem elementos que reforçam os preceitos de civilidade.

No texto abaixo, extraído de um livro do Ministério de Educação e Cultura da década de 1950, podemos observar explicitamente a idéia de coletividade/pátria, no sentido de que todo cidadão tem deveres a cumprir para contribuir com o crescimento e desenvolvimento da nação ⁵.

O Trabalho

O homem que tem saúde e não trabalha nada vale.

É um parasita. Quer dizer: vive do esforço dos outros, consome e não produz.

O dever de cada um de nós é trabalhar.

Trabalhar para o nosso bem-estar e de nossa família.

Trabalhar para que aumente a produção de nossas lavouras.

Trabalhar para que nossas fábricas produzam mais e melhor.

Onde todos trabalham, a vida se torna mais fácil e há menos pobreza.

O trabalhador é protegido pelas nossas leis e não pode ser explorado, mas para isso deve saber cumprir os seus deveres.

⁵ BRASIL, 1956, p.26.

Para homens livres e conscientes o trabalho não é um castigo. É uma necessidade e um bem.
Quem trabalha vale e, se bem trabalha, faz-se respeitar.
Deus ajuda a quem trabalha.

Em outro livro de leitura da década de 50, no excerto *O Menino Asseado*⁶, além de o tema abordado ser especificamente a higiene, a estrutura do texto difere do exemplo anterior. Evoca uma situação exemplar do *menino asseado* e apresenta cada tópico como um dever. Ao final da lição há um versinho, para reforçar o assunto através de rimas, recurso utilizado com a finalidade de facilitar a memorização dos conteúdos da leitura, neste caso em particular, os preceitos de higiene e boas maneiras.

O menino asseado

- acorda cedo e vai, sem demora lavar as mãos e o rosto e escovar os dentes;
- toma banho diariamente, com água e sabão;
- penteia os cabelos;
- tem cuidado com a roupa e com os seus objetos.

Água, sabão,
escôva e pente,
amigos são
de toda gente.

É importante destacar que o tema higiene nestes livros aparece como parte integrante da educação para a civilidade. Neste sentido, Stephanou (2006) afirma que nas primeiras décadas do século XX era possível observar “uma crescente importância dos cuidados pessoais nos domínios da urbanidade ou da civilidade, em especial nos domínios da higiene e da saúde”. A autora faz notar ainda a idéia difundida no período, principalmente pelos discursos médicos, de que “havia que zelar pela própria saúde, como principal preocupação de cada um, mas também como dever do cidadão” (Ibid., p.36).

Além dos preceitos anteriores, observou-se uma ênfase particular às lições que apresentam um forte cunho moral, algumas expostas em sentenças iniciadas pelo verbo dever no imperativo, indicando ordem e, no caso, obrigação. Um exemplo emblemático consta em um livro de leitura de fins dos anos 1940⁷:

⁶ HILDEBRAND, 1955, p.80.

⁷ SODRÉ, 1949, p.74.

Deveres

Devo obedecer a meus pais.
Devo amar os meus irmãozinhos.
Devo ajudar a meus pais em tudo que puder.
Devo ser bom para todos.
Devo falar sempre a verdade.
Devo estar alegre todos os dias.
Devo fugir das más companhias.

É possível observar certa imprecisão nos deveres expressos no texto, uma vez que *ser bom para todos*, por exemplo, depende de interpretações do que é *ser bom* e como *ser bom*. Alguns deveres escapam ao controle e autodisciplina do indivíduo, como por exemplo, aquele que prescreve *estar alegre todos os dias*, pois trata-se de algo que vai além de uma decisão da vontade, embora signifique impor ao indivíduo a sugestão de que deveria ser cordato, amistososo, ordeiro e alegre.

Assim como o exemplo anterior, o exemplo seguinte também expressa um sentido moral, já evidenciado no título da lição⁸. No entanto, neste caso, a moral é associada à etiqueta social, com destaque para o respeito e a reciprocidade como princípios para bem viver em sociedade. Cabe ressaltar a preocupação com o comportamento – *ser educado é conter-se – não corra, não assobie, não grite, não brigue; não abuse da sua liberdade*.

Educação Moral e Social: A Vida na Sociedade

Na rua, como em casa e na escola, procure proceder sempre bem.
Não corra, não assobie, não grite, não brigue.
Trate as pessoas com consideração.
Saiba pedir licença e dizer “muito obrigado”.
A rua é o lugar de todos. Não abuse, pois, da sua liberdade.
Nas reuniões e nas visitas, seja delicado com todos.
Respeite e estime os outros, para que os outros também o respeitem e estimem.

Fica evidente, nos exemplos selecionados, que apesar de serem várias as formas de apresentação das temáticas em estudo neste trabalho, sendo algumas mais diretas que outras, todas destacam bem preceitos e idéias de boa conduta e civilidade.

⁸ PEIXOTO, 1955, p.96.

Considerações finais

A partir da análise destes livros é possível constatar que o ensino da leitura não era apenas uma competência de domínio lingüístico, mas também uma prática de formação de sujeitos civilizados. Através destes textos, com os quais as crianças aprendiam a ler, eram transmitidos valores e normas para a sociedade esperada. Considerando que alguns destes livros foram reeditados mais de uma vez, supõe-se que tal objetivo era alcançado com êxito. Isto porque o livro tem um grande poder na educação, ou seja, o que está escrito é tido como verdade absoluta e, portanto, incontestável.

Ainda que com o passar dos anos algumas coisas tenham se modificado, muito do passado em estudo neste trabalho é mantido nas escolas. A civilidade continua sendo trabalhada no cotidiano das crianças, principalmente através do ensino das boas maneiras – não gritar, não correr, pedir *por favor*, dizer *com licença* e *muito obrigado*, etc. A higiene também é um tema constante na educação, entretanto, hoje é muito mais ligado à saúde e ao bem-estar físico do que à civilidade. Além disso, valores morais são passados a todo o momento, sendo alguns destes ainda os mesmos que aqueles identificados nos livros em estudo e trabalhados hoje também em livros, textos e atividades em sala de aula.

É importante refletir sobre este papel que a escola assume que vai além do ensino de conteúdos curriculares para formar cidadãos inseridos neste meio civilizado e urbanizado, priorizando o respeito para o bem viver.

Finalmente, o estudo deste tema no âmbito da História da Educação, na perspectiva da História Cultural, possibilita pensar os livros de leitura da escola primária não apenas como indícios para o conhecimento da cultura escolar propriamente dita, mas também como artefatos que expressam a cultura, as sociabilidades e os valores de uma determinada época, o que demonstra as mútuas relações escola e sociedade na História.

Referências

ALBUQUERQUE, Irene de. **Testes para o Curso Primário**: segunda série. Rio de Janeiro: Conquista, 19--.

- BRAGA, Erasmo. **Leitura I**. 148 ed. Porto Alegre: Melhoramentos, 1951.
- BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Ler**: primeiro guia de leitura. 23 ed. Rio de Janeiro: Gráfica Muniz S/A, 1956.
- BRAZ, Maria. **Vamos Sorrir**: cartilha. São Paulo: Editora F.T.D. S/A, 1967.
- CASASANTA, Lúcia. **As mais Belas Histórias**: segundo livro. 67 ed. Belo Horizonte: Editora do Brasil em Minas Gerais Ltda., 1962.
- CUNHA, Vilma. **Livro de Anita e Vavá**. 2 ed. Rio de Janeiro: J. Ozon + Editor, 1962.
- ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. v.1. Uma história dos costumes. Tradução de Ruy Jungmann. Revisão e apresentação de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- HILDEBRAND, Aracy. **Meu Primeiro Livro**. 9 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.
- LIMA, Afonso Guerreiro. **Já Sabemos Ler**. Porto Alegre: Globo, 19--.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876-1994. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.
- PEIXOTO, Vicente. **Coração Infantil**: primeiro ano. 31 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1955.
- PILLA, Maria Cecília Barreto Amorim. Manuais de Civilidade, Modelos de Civilização. In: **História em Revista**. v.9. Núcleo de Documentação Histórica. Instituto de Ciências Humanas. Pelotas, UFPel, 2003.
- RAINHO, Maria do Carmo Teixeira. A Distinção e suas Normas: leituras e leitores dos manuais de etiqueta e civilidade – Rio de Janeiro, século XIX. In: **Acervo**: revista do Arquivo Nacional. v.8, n.1-2 (jan./dez. 1995). Rio de Janeiro, 1995.
- RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. Livros e leitura na escola brasileira do século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- SANTOS, Theobaldo Miranda. **Estudante Brasileiro**. 3 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1956.
- _____. **Minha Cidade**. Rio de Janeiro: Agir, 1955.
- _____. **Riquezas do Brasil**. 6 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1957.
- SODRÉ, Benedicta Stahl. **Primeiras Lições Úteis**. 34 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949.
- SOUSA, Júlio de Faria. **Leitura Intermediária**. 11 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

SOUZA, Branca Diva Pereira de. **Quero Ler**. Porto Alegre: Selbach, 19--.

STEPHANOU, Maria. Bem viver em regras: urbanidade e civilidade em manuais de saúde. **Educação Unisinos**, v. 4, p. 35-44, 2006.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Leituras de Formação: Aventuras no Mundo da Higiene de Érico Veríssimo (1939)**. In: IX Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, 2003, Porto Alegre. Anais do IX Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. Pelotas: Seiva, 2003. v. único. p. 315-332.

THOFEHRN, Cecy Cordeiro; SZECHIR, Jandira Córdias. **Linguagem e Estudos Sociais e Naturais**: segundo ano primário. 11 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1957.

IMAGENS DE CIVILIDADE FEMININA EM TEXTOS NÃO-ESCOLARES: AS CONTRIBUIÇÕES DA REVISTA “O CRUZEIRO” (DÉCADAS DE 50 A 70 DO SÉCULO XX)¹

Jorge Luiz da Cunha²

Carine Martins Godoy Torres Frasson³

Cínara Dalla Costa Velásquez⁴

Cláudia Regina Costa Pacheco⁵

Denise Gonçalves Pinto⁶

Filipe Bordinhão dos Santos⁷

Janice Machado dos Santos Jensen⁸

Joana Elisa Röwer⁹

Josiane Caroline Machado Carré¹⁰

Líndice Martins da Rocha Pedroso¹¹

Luana Dettmer Cabreira¹²

Nadia Beatriz Casani Belinazo¹³

¹ Esta pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Estudo sobre Educação e Memória – CLIO/UFSM faz parte de uma parceria entre a UFSM, UFRGS e UDESC. A proposta geral destas três IES intitula-se “A Civilidade em Vários Tons” e é coordenada pela Prof^a. Maria Teresa Santos da Cunha da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

² Coordenador: Professor Dr. phil do Departamento de Fundamentos da Educação UFSM – jl Cunha@smail.ufsm.br

³ Pedagoga UFSM - carinepedagogia@yahoo.com.br

⁴ Mestranda em Educação UFSM - cinaravelasquez@gmail.com

⁵ Doutoranda em Educação UFPEL – crcpacheco@yahoo.com.br

⁶ Pedagoga UFSM - deniseufsm@hotmail.com

⁷ Acadêmico do Curso de Publicidade e Propaganda UFSM - filipebordinhao@hotmail.com

⁸ Mestre em Educação UFSM - machado_inc@yahoo.com.br

⁹ Mestre em Educação UFSM e Licenciada em Sociologia UFSM – joanarower@yahoo.com.br

¹⁰ Acadêmica de Pedagogia UFSM – josianecarre@yahoo.com.br

¹¹ Acadêmica de Pedagogia UFSM – lindy_sm@yahoo.com.br

¹² Acadêmica de Pedagogia UFSM - luanadettmer@yahoo.com.br

¹³ Mestranda em Educação UFSM – nadia.belinazo@gmail.com

Resumo

Este trabalho discute a concepção de fontes em História da Educação no intuito de valorizar leituras e escritas não acadêmicas veiculadas explícita ou implicitamente pela Escola. Buscou mapear o conjunto de regras e orientações que compunham um repertório para as civilidades, enfatizando os discursos de um possível 'projeto civilizador' da Revista "O Cruzeiro" (décadas de 50 a 70) como publicações formadoras de imaginários. Ressaltou-se a seção "Da mulher para a mulher" compreendendo os discursos que atuavam como veículos de propagação de normas e preceitos da época.

Palavras-Chave: Civilidade, Revista O Cruzeiro, História da Educação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho visa problematizar e ampliar a concepção de fontes em História da Educação e História da Leitura no intuito de construir uma historiografia menos generalista e de valorizar leituras e escritas não acadêmicas veiculadas explícita ou implicitamente pela Escola. Busca-se, sobretudo, mapear o conjunto de regras e orientações que compunham um repertório para as civilidades, enfatizando, os locais de produção dos discursos alvos e o 'projeto civilizador' da Revista "O Cruzeiro" (décadas de 50 a 70) como publicações formadoras de imaginários. Dessa forma, permeados pelo conceito de civilidade analisou-se na seção "Da mulher para a mulher" os discursos que atuavam como veículos de propagação de normas e preceitos da época. As etapas da pesquisa, que se encontra em andamento, constituíram na organização do acervo da revista, bem como a leitura e a interpretação dos textos por ela veiculados. O aporte bibliográfico que sustenta a pesquisa está ancorado nos pressupostos da História Cultural, sendo que, a revisão bibliográfica contempla, também, leituras referentes aos temas que perpassam a construção dos discursos veiculados como gênero, família, trabalho que correspondiam as normas de civilidade.

Dessa forma, o conteúdo deste texto tem como objetivo apresentar alguns resultados parciais da investigação realizada na Revista Cruzeiro. A pesquisa investiga imagens de civilidade veiculadas em livros não-escolares das décadas de 1950 a 1970, sobretudo destacando a seção "Da mulher para mulher". Sendo assim, buscou-se situar tais leituras em meio a um conjunto de práticas discursivas voltadas à preparação das meninas e mulheres em sua condição de cidadãs. A análise desse material volta-se para a complexidade das relações entre o próprio texto, seu

suporte, sua materialidade, seus conteúdos pretensamente educativos. Para isso, o estudo dedica-se, particularmente, em descrever e analisar o conteúdo dos textos e de imagens que estão neles impressas, relacionando-as com a construção de civilidades em intersecção com a moral vigente no período.

Buscamos fazer um entrelaçamento entre a seção examinada com teóricos que nos relatam a história da mulher. Através desta análise procuramos mostrar como a mulher vem sendo interpretada e como vem construindo sua história. A metodologia da pesquisa esta sendo realizada através de leituras das seções “Da Mulher Para a Mulher” da revista o Cruzeiro conjuntamente com uma revisão de literatura, embasada no comportamento da mulher e o seu desenvolvimento perante a civilidade ditada na época. A seção analisada apresenta cartas de leitoras que escrevem para Maria Tereza, pseudônimo utilizado pela pessoa responsável pela seção, com o objetivo de tirar dúvidas sobre o comportamento feminino em relação a atitudes ideais diante de determinadas situações. Maria Tereza ao responder as cartas dita regras, dá receitas de como uma mulher deve se portar, explicando como um comportamento inadequado pode prejudicar uma mulher que tem uma reputação a selar e desvelando os conceitos de civilidade perpassados a mulher.

REVISTA O CRUZEIRO: CONTEXTUALIZANDO O PERIÓDICO

Com direito a chuva de papéis picados jogados do alto de arranha-céus é lançada a Revista O Cruzeiro no dia 05 de dezembro de 1928. Sendo propriedade do empresário Assis Chateaubriand a revista constituiu-se na principal revista ilustrada brasileira. A revista fazia parte de um grande Império construído por Chateaubriand.

Paraibano, nascido em 1892, Francisco de Assis Chateaubriand Bandeira de Melo foi jornalista, empreendedor e político brasileiro. Conhecido como Assis Chateaubriand ou *Chatô*, foi considerado um dos Imperadores da Comunicação de sua época pela criação e direção de uma das maiores cadeias de imprensa do país. De acordo com a enciclopédia livre Wikipédia, ao todo foram criados 34 jornais, 36 emissoras de rádio, 18 estações de televisão, uma agência de notícias, uma revista semanal (O Cruzeiro), uma mensal (A Cigarra), várias revistas infantis e uma editora. Sendo ainda um dos pioneiros na transmissão de televisão brasileira, participando da criação da TV Tupi no ano de 1950.

O Império de Chateaubriand nunca se baseou na ética. Em nome de seus interesses chantageava, mentia e agredia seus inimigos. Apesar de sua amoralidade assumida, Chatô foi um empresário de espírito inquieto e arrojado. Contudo, na década de 1960 enredado em dívidas, Assis Chateaubriand viu seu Império desmoronar. Nesse sentido, o MASP - Museu de Arte de São Paulo se configurou no único pilar restante para as gerações futuras.

Chateaubriand morre em 1968. De acordo com a Enciclopédia Wikipédia, Assis foi velado junto às três coisas que mais amou na vida: o poder, a arte e a mulher, uma vez que em seu velório estavam duas pinturas de grandes mestres: um cardeal de Velázquez e um nu de Renoir.

Apresentando prejuízos desde 1960, a Revista O Cruzeiro encerrou suas atividades em 1975. Porém, uma nova tentativa de reerguer o periódico, com a transferência para Hélio de Bianco, fez com que a revista sobrevivesse até 1980. A Revista O Cruzeiro constituiu-se, sem dúvida, num dos mais audaciosos projetos de Chatô. Apresentando-se repleta de fotografias, com papel de melhor qualidade, a publicação semanal contava ainda com os melhores escritores do país e do exterior. Destinada tanto a homens quanto a mulheres foi, sobretudo, a partir dos anos 1940 que o público feminino ganhou mais espaço na Revista. Tal mudança reergueu a revista que passava por um período de enormes prejuízos.

Nesse contexto, destaca-se a participação do diretor de redação Accioly Netto que se empenhou em levantar a revista. Para ele, valia até inventar fatos para justificar imagens. Surgem então, os pseudônimos para denominar alguns autores de algumas seções. O próprio diretor assume pseudônimos para escrever determinadas colunas. Outro exemplo que é chave para esta investigação - no que tange aos pseudônimos - é a autoria da Seção *Da mulher para a mulher* que é assinada por Maria Teresa, mas não se tem nenhuma pista de quem seja realmente esta pessoa. Fato este que instiga a curiosidade para descobrir e conhecer quem foi Maria Teresa, a grande responsável pela coluna de comportamento, que “auxiliou” muitas mulheres no período de 1940 a 1963.

CIVILIDADE: DO PARADOXO INDIVÍDUO E SOCIEDADE ÀS REGRAS DE COMPORTAMENTOS DA MULHER

Pesquisas contemporâneas têm privilegiado, sobretudo, a autonomia e a singularidade do sujeito. A partir delas, são definidos novos parâmetros para se pensar sobre formação. Sejam eles, a produção do conhecimento e a transformação dos aspectos ligados à cultura social coincidindo com a pretensão de formação ética do novo sujeito.

A possibilidade de elucidar discursos referentes ao poder civilizador e normatizador de práticas sociais convida a uma análise das relações de poder. E muitos são os canais considerados de poder como o Estado, as instituições, o mercado, a mídia, a opinião pública. Relações que são efeitos de poder, pois não são produzidos por uma única causa, mas que se inter-relacionam com todas as práticas sociais geradora de uma dinâmica de poder que garante uma coesão. Nas palavras de Foucault

O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de serem submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte e consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles. (FOUCAULT, 1993, p.35)

O que se chama ‘poder’ é a capacidade de regulação do funcionamento da sociedade, das situações existenciais e das intensidades do comportamento humano no arranjo social.

Norbert Elias, ao questionar o conceito de “sociedade”, apontou em “A sociedade dos Indivíduos (1994)” que nossos hábitos e tradições se encontram em um determinado estágio evolutivo e que as mudanças não dependem propriamente da vontade ou do planejamento individual. Entretanto, as transformações ocorrem quando a coletividade assim o determina. Isto é, as mudanças ocorrem quando muitas pessoas querem e fazem acontecer.

As bases culturais, o próprio modo de vida e suas relações inter-pessoais vigentes em uma época são construtoras de estereótipos na sociedade. Não somente estes fatores, como também a mídia acaba dando suporte para formações estereotipadas dos seres humanos, sendo decorrência daquilo na qual a sociedade está “consumindo” em um dado período histórico. Portanto, a formação do indivíduo

se dá num contexto maior do que somente o individual, e sim influenciado por uma sociedade na qual o ser está inserido.

A CONSTRUÇÃO DOS PADRÕES SOCIAIS (REGRAS DE COMPORTAMENTO FEMININO)

Elias ao pesquisar em livros de etiquetas e boas maneiras avalia que desde a Idade Média, em que o controle das pulsões¹⁴ era bastante reduzido, até os nossos dias, as classes dirigentes foram paulatinamente sendo modeladas pela vida e pela história cultural. Desta forma, a espontaneidade cedeu lugar à regra e repressão na vida privada bem como na conduta social. Norbert ainda, analisa a história dos costumes, concentrando-se nas mudanças das regras sociais e no modo como o indivíduo percebe as alterações dos comportamentos e anseios - entendendo a si mesmo: em suma, a auto-imagem e a composição social – aquilo que o autor chama *habitus* – dos indivíduos. (ELIAS, 1994).

Com a normalização dos costumes a condição de existência foi atrelada às vivências pela ótica de um mundo masculinizado, as mulheres e seu papel social foram relegados ao de 'senhora do lar' e cuidadora dos filhos. As mulheres, assim, eram caracterizadas como fracas e submissas, não possuíam poderes na sociedade. Tinham apenas o dever de cuidar da casa, dos filhos e do marido, ou seja, zelar pelo seio familiar.

Com a expansão da Revolução Industrial para o mundo no século XIX, houve a necessidade de uma maior quantidade de mão de obra. Foi neste contexto então que a mulher foi introduzida no mercado de trabalho, como forma de reduzir os salários devido a grande oferta de mão de obra no mercado. Nesta atmosfera a mulher começa fazer parte da parcela ativa da sociedade, pois até então seu lugar de trabalho e convívio era restrito ao ambiente doméstico e familiar. Com as mudanças estruturais de configuração do trabalho a existência feminina passa por transformações, mas não perde sua dimensão moralista.

A presença, a fala e o discurso feminino são inovações que o século XIX apresentou. Até então, a História em relação às mulheres conferiu-lhe um "oceano

¹⁴ É um processo dinâmico que nasce no Inconsciente que leva o organismo em direção a um fim, uma tendência para agir, para resolver uma dada tensão orgânica. Esta orienta a pessoa para determinados afetos, mentalizações e comportamentos. Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

de silêncio” expressão que Michelle Perrot analisa em seu livro *“As mulheres ou os silêncios da história”*. Até o nascer do século XIX as mulheres foram, para História, esquecidas; suas memórias, suas narrativas foram inenarráveis, seus silêncios e suas vidas foram naturalizados, seus traços remetem ao obscurantismo à subordinação de uma voz masculina que atravessa os séculos.

Perrot (2005) ao analisar a irrupção das mulheres no século XIX leva-nos a compreender o quanto esse silêncio sugere uma ordem que vem através da história, da cultura e das sociedades, como uma representação que se realiza através dos discursos que regem seu comportamento, ora pelos sistemas políticos ora pela Igreja ou como se refere à autora, também pelos manuais de comportamentos.

O silêncio atravessou a História das mulheres por séculos pode-se pensar o quanto esse discurso permeou as relações tanto nas esferas do mundo público até aqui carregado de um eco masculino, e também de um espaço doméstico que reforçou a naturalização de seu comportamento perfeito, ou seja, silenciado, dominado e ainda poder-se-ia pensar: mundo que se refere ao apagamento de seus traços e o abafar de seus gritos, muitas vezes expressos por olhares e sussurros.

Agora, também a economia passa a regular os padrões existenciais femininos e a formular novas concepções e práticas sociais. Com isso, vem a pauta social a questão de a mulher fazer parte da sociedade, sua introdução no mercado de trabalho, sua posição social, suas contribuições em diversas áreas do conhecimento, enfim sua participação efetiva no mundo social.

Os padrões femininos começam a sofrer mutações, uma nova mulher começa a surgir em meio à evolução da humanidade. Assim, o papel desempenhado por meninas, moças, mulheres e esposas foi arditosamente pensado e arranjado por um aparato de preceitos institucionais acerca da civilidade.

É fundamental para uma análise das civilidades desnaturalizar toda e qualquer forma de lei seja ela religiosa, jurídica, moral, parlamentar ou científica, pois, essa desnaturalização compreende contar a história da norma, regra ou lei, o que resulta na captação dos modos e motivos que levaram determinados procedimentos adquirirem o estatuto de lei. As convenções sociais encontram-se em suas práticas e teorias, produzindo e reproduzindo o sistema vigente.

Nessa prática comportamentalista social a técnica de controle empregada é a classificação. Na mulher essa classificação social é construída miticamente através

das instituições sociais como a família, a igreja e o Estado. A sutileza da propagação da importância social da mulher veiculada principalmente a esses três aparatos ideológicos sociais anteriormente citados, permite o controle e a fragilização do 'feminino'.

A MULHER E SUAS POSSIBILIDADES DE SER E FAZER PERPASSADOS PELA SEÇÃO “DA MULHER PARA A MULHER”

A história das mulheres vem sendo construída através das lutas por igualdade e construção da autonomia. Partindo de uma história em que as mulheres eram vítimas, para chegar a história das ativas e percebendo que a valorização destas é algo que até hoje provoca indagações. Realizou-se análise da seção “Da mulher para a mulher”, da revista O Cruzeiro de 21 e 28 de março e 4,11 e 18 de abril do ano de 1953.

Através deste estudo percebe-se a importância do casamento para as mulheres, no sentido de um valor moral, trazendo assim a idéia de que o ideal de felicidade para a mulher esta no relacionamento conjugal, se a mesma tivesse um bom marido e filhos normais era uma pessoa feliz. Há nas páginas da primeira seção, o incentivo e a repressão à mulher no que diz respeito a sua vida individual e social. Mesclam-se diferentes conselhos, prescrições e recomendações, de como uma mulher deve se por diante do esposo e do seu comportamento na vida conjugal. Sempre incentivando seu marido e o ajudando nas horas difíceis.

Ama-o desde o dia do casamento. Desde a lua de mel, estuda-lhe o caráter. Se vires aborrecido, distrai-o. Se quer brigar, evita-o disfarçadamente (quando um não quer, dois não brigam...). Se está desanimado, dá-lhe coragem. Se é um intelectual, não faça barulho quando estiver trabalhando. Se tem tendência para beber, experimenta, com teu carinho, afastá-lo do vício. Nunca lhe mostres superior a ele. Nunca lhe demonstres os teus ciúmes. Nunca lhe perguntes o que esteve fazendo para chegar tão tarde. Nunca o censures na vista de amigos e de criados. Nunca o desautorize quando ele repreender os filhos; se houver injustiça aconselha-o, depois, à parte. Nunca sejas desleixada, deixando de te enfeitares. (Educação Physica, n. 51, 1941, p. 21 apud GOELLNER, 2003 p. 80)

Observa-se através do que Maria Tereza responde a leitora intitulada “Esposa Angustiada”¹⁵ que relata ter aparência de uma pessoa feliz, porém o contrário é o

¹⁵ Carta retirada da seção “Da mulher para a mulher” página 55 da revista “O Cruzeiro” numero 23 de 21 de março de 1953.

verdadeiro. A autora diz que seu caso deve ser patológico¹⁶, sendo que “o marido é um homem de bem, os filhos são normais, economicamente estão bem” (O Cruzeiro, 1953, p. 55), não há motivos para a infelicidade dessa moça, pois tem uma família ideal. Sendo que o ideal de felicidade para as mulheres da época seria ter uma vida conjugal bem estruturada, na qual a mesma cumpriria com seus afazeres domésticos e cuidaria dos filhos.

(...) a maternidade, o casamento é retratado como um acontecimento natural, como também são naturalizadas as relações, as tarefas, as expectativas e as satisfações de esposos e esposas. Afinal, preservar o casamento significa, também, neste contexto econômico e social, preservar a higiene social e a ordem pública. E a mulher pode e deve contribuir de forma eficiente para que assim aconteça. Aconselha a Revista Educação Physica (GOELLNER, 2003, p. 79-80)

Na maioria das vezes Maria Tereza aconselha as mulheres a se sacrificarem para assim agradar o marido, como vemos o exemplo de uma leitora que não gosta da vida no campo, mas segundo a autora se ela ama seu esposo “(...) a felicidade depende menos de circunstâncias externas do que do nosso íntimo.” e cita um trecho da bíblia para convencer à leitora “a mulher tem que abandonar a casa dos pais e acompanhar o marido aonde quer que ele vá” (O Cruzeiro, 1953, p. 55).

Nesse sentido, a autora tenta convencer as mulheres de que o seu dever e obrigação é zelar pelo seu marido.

O “ser mãe e esposa” sobrepõe o “ser mulher” e converte a maternidade em um rito de consagração do eterno feminino, uma passagem que inicia a mulher no mundo adulto e na maioridade, em que o fracasso quase a obriga a desenvolver um sentimento de frustração. Ou de saudade culpada do que não pensou ou quis ou teve condições de gerar, criar, educar e proteger. (GOELLNER, 2003, p. 78)

As esposas não devem questionar e nem privar os esposos em nenhuma circunstância muito menos de praticar esporte, pois eles necessitam descarregar suas energias e com isso ficaram mais animados e dispostos para com suas esposas, na revista do dia 28 de março estão descritos na carta intitulada: “Deixe-o fazer esporte” que “todo o homem precisa de exercício para aliviá-lo da tensão nervosa de suas horas de trabalho (...)” (O Cruzeiro, 1953, p. 95). Em resposta a esta carta Maria Tereza relembra a moça da importância de sempre apoiar o marido em suas decisões, pois esta é a tarefa de toda esposa, estar sempre do lado do

¹⁶ Nota-se que em alguns casos Maria Tereza definiu como problema do passado, caso patológico os “problemas” levantados pelas leitoras.

cônjuge. Pois como comenta Foucault “casar-se, (...) não concerne a um “valer mais”; casar-se é um dever” (FOUCAULT, 1997, p. 18).

Nessa mesma seção nota-se a manifestação de algumas mulheres com respeito à igualdade de direitos, autora explica a essas mulheres que elas já podem se considerar privilegiadas por estudarem nas mesmas escolas que os homens, e por seus deveres familiares, sendo que se exigirem a igualdade de direitos perderam esses privilégios, como o de ficar em casa e cuidar dos filhos.

Vemos um exemplo na revista do dia 4 de abril na carta “Noivos Egoístas” na qual, uma leitora relata que seu noivo não quer deixá-la concluir o curso de medicina, pois o mesmo também se formará neste curso, com isso Maria Tereza aconselha a moça que ela deveria sim abandonar o curso, pois só em se casar com um médico, ela já estaria realizando seu desejo de estar em contato com a medicina. Novamente a mulher priva-se de realizar seus sonhos em consideração ao marido.

É preciso, pois, educar as meninas, e não exatamente instruí-las. Ou instruí-las apenas no que é necessário para torná-las agradáveis e úteis: um saber social, em suma. Formá-las para seus papéis futuros de mulher, de dona-de-casa, de esposa e mãe. Inculcar-lhes bons hábitos de economia e de higiene, os valores morais de pudor, obediência, polidez, renúncia, sacrifício (...) que tecem a coroa das virtudes femininas. (PERROT, 2007, p. 93).

Nas seções seguintes percebemos a preocupação da mulher em se casar, como no caso da autora da carta “Velhice Prematura” intitulada por Maria Tereza de “Baianinha tristonha” esta preocupada porque ainda não se casou, e já esta com dezesseis anos. Neste caso a autora aconselha a menina de aproveitar sua juventude e não se preocupar tanto com o casamento “(...) Uma mocinha de dezesseis anos deve gozar a sua juventude, não permitindo que pensamentos tolos como esse receio de não encontrar o marido escureçam essa fase brilhante da sua vida (...)” (O Cruzeiro, 1953, p. 95).

Percebe-se que as mulheres tinham muita preocupação quanto a idade do seu casamento, pois na revista do dia 11 de abril, Maria Tereza recebe uma carta intitulada “Idade de casamento” a leitora demonstra sua curiosidade em saber se há necessidade em se casar cedo. A autora trás uma citação do sociólogo Gilberto Freyre que diz: “Com filha solteira de quinze anos dentro de casa já começavam os pais a se inquietar e a fazer promessas a Santo Antonio ou S. João.

Antigamente a mulher tinha como profissão o casamento e tudo conspirava para que se casa-se, os pais viam em suas filhas moças um bom chamariz para um ótimo partido e belos casamentos. O homem não via outra vantagem na mulher senão de lhe dar filhos, por isso procurava beleza física em suas noivas, pois belas mulheres terão belos filhos.

Para a mulher feminina e mãe, a beleza é sinônimo de saúde e também de uma genitália adequada para cumprir suas funções reprodutivas. Eis a razão pela qual os ovários devem ser preservados de choques consecutivos, o útero deve estar bem conformado, a bacia alargada para facilitar o parto e a região pélvica bem desenvolvida, possibilitando abrigar uma vida em formação. (GOELLNER, 2003, p. 112)

Maria Tereza explica que existem vantagens de se casar cedo, desde que a mulher faça uma boa escolha, quanto ao seu marido. E ainda destaca que a mulher mais nova tem mais disposição para criação dos filhos. Mas existem pessoas que discordam do casamento cedo, acreditam que a moça deve “gozar da vida” e por isso não deve assumir tão jovem as canseiras de uma dona de casa. A autora argumenta que “nenhuma mulher bem casada e que tenha personalidade lastimará os trabalhos decorrentes do casamento. Ela se sentirá útil e este simples pensamento a aliviará nos seus momentos de canseira e a confortará os seus momentos de desânimo, se os tiver”(O Cruzeiro, 1953, p.75).

Na seção do dia 11 de abril, uma leitora relata ser consciente de sua feiúra e gostaria de saber o que deveria fazer para que um dia venha a se casar, pois como relatamos anteriormente os homens da antiguidade buscavam mulheres bonitas. A autora aconselha a moça a não se isolar das pessoas, pois “a feiúra da moça fica mais em evidência, pela própria atitude de superioridade que ela assume” (O Cruzeiro, 1953, p.47). Maria Tereza a aconselha que se escondendo das pessoas não se sentirá mais feliz, é preciso compreender que a feiúra não lhe tira a possibilidades de ser feliz, pois “a felicidade não se compra com a moeda da beleza”(O Cruzeiro, 1953, p.47).

Além do corpo perfeito, para ser bela é necessário ter qualidades capazes de seduzir e chamar para si o olhar do outro. Ser bela é ser atraente e sensual. E, também, feminina: graciosa, virtuosa e submissa a ponto de não ameaçar os conceitos tradicionalmente demarcados para cada sexo. (GOELLNER, 2003, p. 49)

Quando se é feia é preciso investir em suas qualidades, para suprir a sua falta de beleza, o humor, por exemplo, conquista as pessoas. Uma mulher bem

humorada conquista todo mundo, pior será ouvir “ ‘Coitada’ Além de feia é tão antipática!”. Por isso a mulher feia deve se destacar de outra maneira, mostrando sua beleza, sendo simpática, comunicativa e alegre.

Através da análise destas seções percebemos a diferença dos papéis e do comportamento da mulher em relação ao do homem. A mulher por muitos anos viveu sobre o domínio do homem, suas idéias não eram valorizadas, suas atitudes eram avaliadas, por isso, muitas se privaram de realizar os seus desejos e satisfazer as suas vontades. Em primeiro lugar deviam pensar em seu marido e filhos.

Contudo, percebe-se claramente os espaços ocupados pela mulher, através da forma como Maria Tereza responde as perguntas das leitoras. O que transparece é que a mulher para ser bem vista pela sociedade e ser honrada, deveria dar prioridade a constituição e cuidado da família, ao cuidado do marido e dos filhos. No anteceder da revolução feminista, a análise da Revista O Cruzeiro, mais especificamente, a seção “Da mulher para a mulher” revela um mundo feminino já repleto de contradições e conflitualidades, mas que busca suas respostas nos discursos da tradição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler, analisar e compreender os textos divulgados na revista O Cruzeiro, especificamente, na seção da “Da Mulher para a Mulher” observando as normas de civilidade que constituíam tais discursos direcionados as mulheres possibilitou visualizar as transformações nos espaços e nas funções que as mesmas ocupavam dentro da família e da sociedade brasileira nas décadas de 50 e 60 na contraposição com os dias atuais.

Este estudo nos leva a pensar na mulher como sujeito do seu tempo, mas nos questiona sobre as possibilidades, as limitações e as brechas possíveis encontradas por estas mulheres numa sociedade que ditava o que era necessário para ser feliz. Mais do que isto, através das leituras das cartas, ficamos a refletir sobre as sensações que (in)confluíam nas vivências diárias na relação com os preceitos normativos e com outros sujeitos que vivenciavam e perpassavam (ou não) tais normas de comportamento. Sua função era ser dona de casa e mãe, a mulher tinha que cuidar da família e zelar pelo bem estar de todos, muitas vezes sem pensar no

seu próprio bem estar (ou talvez, este bem estar deveria ser decorrente do cumprimento destas funções).

REFERÊNCIAS

BELLE, Françoise. “Executivas: quais as diferenças na diferença?” In: CHANLAT, Jean-François. (coord.). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas, 1993, v. 2, p.195-231

ELIAS, N. **O processo civilizador.v.1. Uma história dos costumes**. 2^ad.RJ: Jorge Zahar Edit.: 1994

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. SP: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A mulher / os rapazes – da História da Sexualidade**. RJ: Paz e Terra, 1997.

_____. **História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **História da Sexualidade 1: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Physica**. Ijuí, Ed.Unijuí. 2003. (Coleção Educação Física).

NETO, Accioly. *Império de Papel? Os Bastidores De O Cruzeiro*. Disponível em: http://www.netsaber.com.br/resumos/ver_resumo.php?c=3672, Acesso em: 23/01/2008.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. EDUSC, São Paulo, 2005.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. “O trabalho como linguagem: o gênero do trabalho”. In.: COSTA A O, BRUSCHINI C. Uma questão de gênero. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo, F.C.C.,1992, pp. 252-265

SORJ, Bila. “O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade”. In. Costa A O, BRUSCHINI (orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fund. Carlos Chagas, 1992, p.15-23.

SCOTT, Joan. *História das Mulheres*. In: BURKE, Peter. (Org). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

STUDART, Heloneida. **Mulher - objeto de cama e mesa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

WIKIPÉDIA. *Assis Chateaubriand*. Disponível em:
http://pt.wikipedia.org/wiki/assis_chateaubriand, Acesso em: 22/01/2008.

LEITORES DE ALMANAQUE: AS CARTAS DOS LEITORES DO NOVO ALMANACH DE LEMBRANÇAS LUSO-BRAZILEIRAS

Carla Gastaud

CEFET-RS

UFRGS/PPG-Edu

cgastaud@terra.com.br

Resumo

Esse estudo explora as cartas de leitores enviadas ao *Novo Almanaque de Lembranças Luso-Brazileiras de 1887* (ALLB). Publicado anualmente em Lisboa, o ALLB inclui, como é praxe nos almanaques, calendário, curiosidades e utilidades. Os leitores contribuem com a obra, trocam correspondência com o editor e relacionam-se entre si. A correspondência é uma troca, uma forma de comunicação, um evento que requer no mínimo dois sujeitos interlocutores. As cartas de leitores constituem um tipo particular de correspondência em que a possibilidade e o desejo de publicação estão presentes desde o momento de sua escritura. Para os leitores do almanaque isto se realiza na publicação de suas contribuições oferecidas ao editor ou, caso não ocorra a publicação, no reconhecimento de seus esforços pela resposta pública à carta enviada.

Palavras-chave: Escritas ordinárias, cartas de leitores, almanaques.

Esse artigo explora a participação dos leitores e as contribuições que fazem ao *Novo Almanaque de Lembranças Luso Brazileiras para o anno de 1887*.

Os almanaques constituem um tipo particular de objeto impresso e, nas palavras de Roger Chartier, constituem um “gênero ao mesmo tempo literário e editorial utilizado para difundir textos de natureza extremamente diferente. Ao mesmo tempo, útil e prazeroso, didático e de devoção, tradicional e ‘esclarecido’ ”¹. Com uma história que remonta ao século XV e raízes nos calendários da antiguidade e Livros de Horas medievais, os almanaques continuam sendo

¹ Chartier apud Park, 1999: 10

publicados e procurados por um público fiel a esse modelo “literário e editorial” que tem uma expressiva estabilidade de temas e se caracteriza pela anualidade. O *Novo Almanaque de Lembranças Luso-Brazileiras para o ano de 1887* é o trigésimo sétimo exemplar de uma publicação anual que trata de temas diversos e inclui, como é praxe nos almanaques, calendários, curiosidades e utilidades.

O tempo, sua contagem, marcação, previsão, é tema constante nos almanaques de todas as épocas. No calendário, estaria a origem do almanaque pois, todos os almanaques, “sem exceção desde os mais antigos até os atuais apresentam um só tipo de organização (...) relacionada ao tempo, à lua, ao mês podendo estar vinculada ao horóscopo, aos signos, aos calendários agrícolas ou não”.²

Os almanaques são livros destinados a todos e todos podem ler³. Diz Jacques Le Goff que “o almanaque dirige-se aos analfabetos e a quem lê pouco” e que o almanaque “reúne e oferece um saber para todos” passando pelo astronômico; religioso e social; científico e técnico, “com conselhos sobre os trabalhos agrícolas, a medicina, a higiene”; e, ainda, “histórico, utilitário, com a indicação das feiras, das chegadas e partidas dos correios; literário, com anedotas, fábulas, contos; e, finalmente, astrológico”. (1994:527)

O *Novo Almanaque de Lembranças Luso Brasileiras para o ano de 1887*, (ALLB), foi impresso na *Typographia e Stereotypia Moderna*, Becco dos Apóstolos, nº11, Lisboa⁴. Tem 9 x 14 x 2,5cm. – in 8º - capa dura, estampada com o título e desenhos, forrada internamente com papel azul dobrado que faz também a folha de rosto, não impressa. A segunda folha é de papel branco. Do outro lado (à direita com o livro aberto) a mesma folha traz a estampa de Fagundes Varella separada da folha de rosto propriamente dita por folha de papel de seda.

É justamente sobre o “infausto poeta” Luiz Nicolau Fagundes Varella, o artigo de Antônio Xavier Rodrigues Cordeiro⁵, editor do Almanaque, que abre esta edição do ALLB. A publicação do artigo sobre o poeta brasileiro atesta a importância da circulação do ALLB no Brasil, como também o faz a grande participação de

² Park, 1999: 36

³ Chartier, Roger . O Livro dos livros apud Park, 1999: 9.

⁴ ALLB, p. 2.

⁵ O editor é “Bacharel formado em Direito”, lê-se na folha de rosto do ALLB.

leitores brasileiros na correspondência publicada, nas listas de decifradores de charadas e na relação de colaboradores. O próprio nome⁶ do almanaque ajuda a sustentar essa proposição, *Luso-Brazileiro*, embora tenha leitores na África, Cabo Verde e Madeira.

Esta edição do ALLB não informa tiragem ou número de assinantes.

No ALLB podem ser identificados diversos dos temas que são habitualmente tratados nos almanaques: clima, trens, selos, correio, telegramas, geografia, história, etnografia, indicações de medicamentos (e relatos de curas). Tais temas são apresentados na forma de poesia ou em prosa e são organizados em seções tais como *Varietades*, *Archivo de raridades* e *Pérolas Soltas*.

Na seção do almanaque denominada *Correspondencia*⁷, o editor responde a quarenta e quatro leitores e leitoras aos quais usualmente⁸ dirige-se pelo prenome, pelas iniciais, ou utilizando alguma expressão que, obscura para nós, deveria permitir ao leitor-correspondente identificar-se como destinatário daquela correspondência. Destes quarenta e quatro destinatários, doze são mulheres e nenhuma delas é referida pelo nome completo.

As listas dos colaboradores do ALLB de 1887 são organizadas em ordem alfabética (considerada apenas a inicial do prenome), e separadas em arrolamentos distintos pelo gênero do “contribuinte” e não pela categoria da contribuição.

Há duas listas de contribuintes, a primeira intitula-se “*Senhoras que colaboraram no presente almanaque*”⁹ e dela constam setenta e quatro nomes e, embora escrevam e tenham suas contribuições publicadas, as mulheres não designadas como autoras e sim como senhoras colaboradoras.

A segunda lista é denominada “*Auctores que colaboram no presente almanach*”¹⁰ e dela constam duzentos e setenta e quatro nomes de homens, entre eles Alexandre Herculano, Pe. Antônio Vieira e São Jerônimo, lado a lado com O.

⁶ Correia e Guerreiro, 1986: 6. - “Os títulos [...] elucidam-nos dos respectivos destinatários ou dos seus fins «noticiosos», «estatísticos», «facetos» ou «recreativos»”.

⁷ ALLB, p 55 a p 62

⁸ A única exceção é o Sr. Eugênio Alão, “Não pense no que há de vir’ nem se preocupe. Deus é grande. A respeito dos seus versos digo-lhe que de anno para anno se accentua mais a pena que os traça. Há progresso vizível. Em que não há melhoria é em letra, custam a ler. É contemplado com dois artigos, e sel-o-há também no *Supplemento*”. ALLB p 55.

⁹ ALLB, p 37 a 39.

¹⁰ ALLB, p 40 a 47.

Magadoxo, que envia sua contribuição do Recife, e com Jacintho V. Rodrigues, que escreve de Cametá, no Pará.

O Sr. O. Magadoxo é o destinatário da correspondência do editor, intitulada *Parce Sepultis*¹¹, que dá prosseguimento a assunto iniciado em edições anteriores e que resultou na publicação de texto do leitor, nesta edição do almanaque, intitulado *A Minha República*¹² que mereceu do editor elogio, expresso no texto,¹³ e perdão, implícito no título.

A partir dos números relatados acima é possível especular um pouco sobre a proporção de homens e mulheres na composição dos *colaboradores do Almanach* e dos destinatários da correspondência do editor. Não há como saber em que proporção as contribuições recebidas dos leitores eram aproveitadas na composição do *Almanach de Lembranças*, ou descartadas. Todavia, há certa proporcionalidade na relação contribuintes masculinos e femininos e na de destinatários da correspondência do editor, masculinos¹⁴ e femininos,¹⁵ que parece indicar uma preocupação do editor em atender eqüitativamente a seus leitores.

O tratamento que Antônio Xavier Rodrigues Cordeiro oferece a seus correspondentes também é diferente para as colaboradoras: com as doze *senhoras colaboradoras*¹⁶ que foram contempladas na *Correspondência* é gentil e mesmo as

¹¹ ALLB, p. 58.

¹² ALLB, p. 236.

¹³ *Parce Sepultis* - “Há três annos, a propósito de sua geographia no amor – dissemos-lhe: “temos pena que empregasse n’isto seu espirito, tendo faculdades para mais”. Hoje dizemos-lhe-há sempre o que quer que seja de extravagante nos seus versos, mas a forma salva-os. Metrifica bem, e em esdrúxulos, o que não é para todos. La vae a *sua republica*”. ALLB, p. 58.

¹⁴ Os autores que colaboraram no ALLB contam 274, o que perfaz um total de 78,7% do total. ALLB, p. 40 a p. 47. Os destinatários homens entre os correspondentes do editor são 32, o que resulta em 72,7% do total.

¹⁵ As senhoras que colaboraram no ALLB contam 74, o que perfaz um total de 21,2% do total. ALLB, p. 35 a p. 37. As destinatárias mulheres entre os correspondentes do editor são 12, o que resulta em 27,7% do total.

¹⁶

Pág.	Senhoras	Teor da correspondência
55	Violeta	“A novel avesinha ensaiou tímido vôo acima das flores que tapizam o solo do seu Brazil, e soube sustentar-se, não cahio. Quando outros soltar, mais alta se elevará, ainda para mais a admirarmos”.
57	Terão entrada as duas provincianas?	“Foram acceitas, recebidas com muito agrado, e contempladas com a melhor vontade, as duas provincianas”.

reprimendas, quando as há, são matizadas por elogios. A eventual não publicação da contribuição enviada é justificada pela chegada tardia ou pelo fato de que o ALLB não publica este tipo de charada.

Os correspondentes masculinos, ao contrário, podem ser repreendidos com certa dureza. O “Espreitador da corte”, por exemplo, é alvo de ironia, “*Vemos que espreitou bem e que se poz ao facto da guerra cazeira-comico-burlesca, que se deu em certa casa*”, e de dura crítica por parte do editor, “*entretanto essas guerras não são para figurar no Almanach, por que não emendam, nem instruem ninguém*”¹⁷.

O ALLB, como é característico nos almanaques, inclui um calendário, denominado *FOLHINHA PORTUGUEZA*, em que cada mês é precedido pela indicação do signo (um para cada mês e não com a divisão que tem hoje) e em que,

57	A. M. S.	“Sabe a nossa gentil colaboradora por que não viu, com magua nossa, seu nome no almanaque de 1887? Foi por que não tínhamos cá da sua lavra senão um logogrifho normando, e os logogrifhos normandos estão suprimidos já desde a página 26 do <i>Almanach</i> de 1885”.
57	Noviça lisbonense	Ainda bem que os reiterados pedidos d’uma collaboradora d’este livrinho venceram a sua modéstia, fazendo com que batesse a uma porta que logo, logo se lhe abriu”.
58	Serei atendida?	“Foi, e merecia sel-o. Mandou versos e charadas. Escolhemos o melhor. Versos”.
59	Filha de Traz os Montes	“Ainda bem que na lucta entre o desanimo e a vehemencia dos desejos venceram estes. A estréia promete. Fica no rol das collaboradoras. Agradecido.
60	Alice	“Não faz parte do bando de importunos; é sempre a bem vinda, a saudada, a recebida como merece sel-o e isto paga-se não deixando passar nem o <i>Almanach</i> nem o <i>Supplemento</i> , sem seu nome como collaboradora”.
60	Ondina Melancólica, habitante das grutas do parnaso	“Bravo! Melancólica Ondina. Sentimos receber a sua última remessa já tão tarde, senão já este anno a contemplaríamos como poeta. Entretanto uma observação. A segunda peça de versos, que acaba –Sentindo como o cysne, sentida monodias – precisa ser refeita, porque quando a escreveu não tinha presentes as regras do verso alexandrino. Para me não repetir: Veja o que dissemos a respeito no Almanach de 1880, p. LXVII, e no <i>Almanach</i> de 1881, pág. LIV. Cá a esperamos. Espere o <i>Supplemento</i> .”
61	Rainha Cigarra	“... Secaram todas as afarrobeiras na sua bella província? (...) Ainda lá não appareceu a primavera? Que é isso rainha das cigaras? E tivemos nós em 1885 a simplicidade de dizer: “A cigara canta nos dias d’estio e nunca se esquece de nós”!”.
61	Fernandina	“Bem vinda. Chegou tarde. No <i>Supplemento</i> e no <i>Almanach</i> de 1888 verá seu nome”.
61	Ailanna – Madrugadora devota	Por que é que a sua intelligente amiga, a sua apresentada em abril de 1885, não figura no Almanach de 1887?
62	A que se estreou	“A quem confiando em si e no bom nome que o seu intelligente e prestantissimo mestre tem n’este livrinho, chegou, bateu palmas e apresentou o fructo de suas proveitosas lições, não podeia deixar de lhe ser aberta a porta, de par em par. Que esta recepção a traga mais vezes a porto e salvamento”.

¹⁷ ALLB, p. 58.

a cada dia, são listados os santos, as missas e celebrações, assim como, as promessas de indulgência para quem realizar tais ou quais obrigações religiosas relacionadas. São listados também acontecimentos não religiosos, como o calendário lunar e eventos cívicos e sociais.

O uso do latim nos títulos é freqüente, aparece tanto aqui, indicando os signos do zodíaco, como na correspondência do editor, como também em um artigo sobre a Santa Semana¹⁸, nomeando as etapas do calvário.

O autor deste texto, que assina ao final Dr Leocádio Correia (Paranaguá – Brasil), inicia dedicando A Santa Semana Ao revdmo. padre Manuel Vicente da Silva, depois descreve a “maravilhosa traggedia que há dezenove séculos, com todo aparato do horror, foi representada no cimo do Calvário”. Subtítulos em latim dividem o texto: I – *Hosana in excelsis*; II – *Quem Queritis*; III – *Attendite et videte*; IV- *Consumatum est!...* O ALLB não prescinde da religião e, além da religião, não prescinde da moral: sucedem-se historietas com o objetivo de elevar a condição moral dos leitores.

Os leitores do *Almanach* contribuem com a publicação: enviam enigmas e adivinhações (e as resolvem), oferecem publicações locais, mandam notícias e trocam correspondência com o editor. Mais do que isso, as dedicatórias de trabalhos enviados de uns leitores a outros leitores de outros lugares indicam que esses se relacionam entre si, através do almanaque.

As charadas, logogrifos e enigmas são uma parte importante do ALLB, deviam ser solucionados pelos decifradores que enviavam seus resultados para o almanaque, que os publicava, no próximo ano, em ordem decrescente, de acordo com o número de decifrações (166, o maior, e 100, o menor, para 1876). Algumas charadas, *por difficílimas*, ficavam sem resposta, ou tinham somente um decifrador. Muitas são enviadas pelos leitores e, muitas vezes, “*por difficílimas senão impossíveis*”, algumas charadas não foram “*offerecidas para a decifração*”, isto é, não foram publicadas no ALLB de 1877, explica-se o editor.

Há alguns registros curiosos do relacionamento entre leitores e entre os leitores e o ALLB. Vários textos e charadas publicados são oferecidos pelo autor-leitor do ALLB para outros leitores, às vezes também autores, às vezes decifradores.

¹⁸ ALLB, p. 178 a p. 184

Na correspondência intitulada J. P. P., o editor agradece a trilogia, “*tão obsequiosa para mim*”¹⁹, enviada por J. P. P., que pode ser identificado como José Pereira Pegas.

O *Logogripho XI*²⁰, de José Pereira Pegas do Rio de Janeiro, é por ele oferecido “*ao inimitável decifrador o Ilmo. Sr. Dr. Francisco Xavier Paes Barreto*”, ao final o autor inclui a dedicatória obsequiosa: “*o anagrama destina-se especialmente ao auctor dos logogriphos grammaticaes a quem reputo adivinho.*”

Em correspondência dirigida a outro leitor, F. M., o editor faz um comentário²¹ que permite supor que as relações editor-autores-leitores por vezes extravasavam as páginas do almanaque, do qual se entende que o editor foi visitado pelo colaborador em questão que buscava simpatia para com suas colaborações.

Assim como dedicam seus escritos ao editor, os colaboradores também dedicam suas contribuições a outros leitores. Dona A A Benny (Pelotas, Brasil) oferece o Enigma XXVI ao sr PY Campos (Recife)²²; D. Francisca Dias de Bem²³ (Porto Alegre – Brazil) dedica o Logogripho XXVI²⁴ “Ao meu illustrado mestre Damasceno Vieira” igualmente de Porto Alegre e também colaborador do ALLB e um autor de Bagé dedica um Anagrama a um grupo de decifradores pelotenses que se denominam “Teimosos”:

Anagramma 1

Offerecido aos “Teimosos”, ilustres pelotenses, destemidos, sem rivaes, decifradores deste livro)

¹⁹ J. P. P. - Às vezes os eleitos ficam de fora, sem sabermos por que, e outros que não são do mesmo grau, são no seu dizer – felizardos. No *Almanach* de 1887, porem não aconteceu o mesmo e quando recebemos a sua carta de (agora reparo que não traz a data), já sua trilogia, tão obsequiosa para mim, estava impressa”. ALLB, p. 60.

²⁰ ALLB, p. 232.

²¹ F.M. - “Não precisava ter relações comigo, vindo pela primeira vez visitar-me, para ser recebido de melhor vontade. Mas não tem visto as reclamações que de toda a parte se levantam contra as charadas e logogriphos d’algibeira? Pois o seu era de fazer suar o topete, porque esteve a brincar com a palavra - KISCHEIBOLMANDEN- Faça coisa mais comesinha e mande”. ALLB, p. 59.

²² ALLB, p. 442.

²³ Possivelmente a mesma colaboradora referida na Correspondência, como “A que se estreou”, de Porto Alegre, “A quem confiando em si e no bom nome que o seu intelligente e prestantissimo mestre tem n’este livrinho, chegou, bateu palmas e apresentou o fructo de suas proveitosas lições, não poderia deixar de lhe ser aberta a porta, de par em par. Que esta recepção a traga mais vezes a porto e salvamento”. ALLB, p. 62.

²⁴ ALLB, p. 362.

Club dos gan **S** os pretos
 Fr **A** ncisco r. Bulhões
 José Soares Si **L** Va
 Justino Pai **V** A. Alemtejano
 Antônio Crat **E** Nguy
 !
 An **T** Onio A Orleans
 Dona F. Corr **E** Ntina
 Club Un **I** Ao
 Os Cos **M** Opolitas
 Luiz B **O** Otelho
 Luiz Alvare **S** Paderne Junior
 F. G. Finisterra (p **O** rtugues)
 Antero R de Ca **S** Tro
 Sr Antonio Luciano Rino (Bagé – provincia de São Pedro)²⁵

Esta alcunha – teimosos – parece ter feito sucesso, a lista de decifreadores de 1876 tem os Teimosos Canguçuenses e os Teimosos Maranhenses. Podem ser identificados vários desses grupos de leitores-decifreadores. Constituíam, talvez, algum tipo de clube de decifração, alguns deles, inclusive, se chamam de Club: de Bilontras, dos Cacetes, dos Cavalheiros do Luar, Iguarassuense e União. Outro pseudônimo bem cotado é o de Caçador, constam naquele rol o Caçador Indiano e a Caçadora Pernambucana,²⁶ e, no almanaque de 1877, o Caçador Indiano oferece o Enigma XX²⁷ a uma outra caçadora, a Caçadora Bahiana.

²⁵ ALLB, p. 133.

²⁶ ALLB, p. 152.

²⁷ ALLB, p. 376.

Os clubes de decifreadores²⁸ remetem a uma prática desaparecida, a decifração em conjunto. Roger Chartier escreve que “a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, engajamento consigo e com os outros”²⁹. Imaginar como se daria esta reunião abre possibilidades de pesquisa sobre as sociabilidades que acontecem em torno das leituras.

Os Teimosos de Pelotas, decifreadores sem rival, estão ausentes do ALLB de 1877, eles não enviaram o resultado de suas decifrações do almanaque de 1876, mas é provável que se tenham destacado nas decifrações de 1875, fazendo jus ao “Salve!Teimosos”. Isso faz pensar no descompasso de tempo inevitável em uma correspondência que se faz por uma publicação anual, os leitores-colaboradores reagem a “eventos” que se deram um ano antes.

O ALLB não declara praticar qualquer política de privacidade, também não informa nenhum endereço ou indicação que permita encontrar um correspondente protegido por pseudônimo. As relações epistolares que se estabelecem através do almanaque - pequenos recados, discretas mensagens escondidas em um enigma, dedicatórias – são intermediadas pelo almanaque e estão confinadas ao objeto impresso. Pode-se imaginar a ansiedade dos autores e também dos destinatários das mensagens: “Serei atendida? Terão entrada as duas provincianas?”³⁰ E quando eram publicadas dedicatórias e homenagens feitas a pessoas que não se soubesse serem leitoras do ALLB, para que o destinatário tomasse conhecimento, o autor ofereceria um exemplar do livrinho³¹? Possivelmente.

Aparentemente, na organização do Almanach de Lembranças, as contribuições dos leitores para o ALLB são valorizadas de forma igual independente de categoria: poesias, dados geográficos, textos de teor moralizante ou, ainda, charadas, logogrifos e enigmas misturam-se e sucedem-se nas páginas do Almanaque. A correspondência do editor aos leitores, entretanto, deixa ver que, para ele, a poesia ocupava um lugar de maior prestígio. À colaboradora do

²⁸ Talvez similares aos Clubes de Leitura de que fala Darnton in Burke, 1992: 216/7.

²⁹ Chartier, 1994: 16.

³⁰ ALLB –Correspondência, p 57 e p. 58.

³¹ Livrinho é como o editor Antônio X. Rodrigues Cordeiro modestamente se refere ao ALLB na sessão Correspondência. ALLB, p. 67.

almanaque que perguntava “Serei atendida?”: o editor responde: “*Foi, e merecia selo.*”³² E, justifica a escolha entre a poesia e a charada enviadas pela leitora de Cabo Verde: “*Mandou versos e charadas. Escolhemos o melhor. Versos*”³³.

Dirigindo-se a A. P. (Pará)³⁴, argumenta o editor: “*para que há de o poeta associar-se a essa phalange de charadistas, que de anno para anno timbram em se apresentar mais escuros, mais ininteligíveis e mais indecifráveis?*”³⁵. Tornando ainda mais claro que os poetas têm uma qualidade diferente do charadista, melhor dizendo, uma qualidade única que os diferencia da falange, do batalhão, da multidão de charadistas.

O Almanach de Lembranças luso-brazileiras para o anno de 1887 traz também um outro tipo de contribuição de leitores, o *Registro Doloroso*. Nesta sessão são anunciados os falecimentos de colaboradores do ALLB informados por outros colaboradores ou por familiares ao editor que expressa “*às famílias de todos seus sinceros pêsamés*”³⁶. Dos seis falecimentos registrados, três foram informados por colaboradores, cujos nomes constam do anúncio e um deles foi informado por duas pessoas em diferentes correspondências, ambas registradas.

O século XIX se apresenta no *Novo Almanaque de Lembranças Luso-brazileiro para o anno de 1887*. Produto desse universo, o ALLB por sua vez produz sentidos, estimula pensamentos, alimenta conversas, sugere idéias e incita leitores e escritores diletantes de formas que se pode apenas imaginar considerando-se que ler não é apenas submissão ao mecanismo textual, ler é uma resposta, é “*caçar em terra alheia*”.³⁷ Através do ALLB é possível pensar a diversidade dos vestígios deixados pelos leitores nas suas correspondências, identificar estratégias através das quais editor e impressores tentaram impor uma leitura autorizada e também a multiplicidade de leitores: homens e mulheres, padres e médicos, moçambicanos e

³² ALLB, p. 58.

³³ Id ibid.

³⁴ ALLB, p. 59.

³⁵ Na íntegra: “Quando escrevia sua carta de 14 de janeiro, já a esse tempo corriam impressos nas páginas do Supplemento os versos que em segunda via nos enviou em março. Quanto ao logogrifho histórico-geographico-duplo, para que há de o poeta associar-se a essa phalange de charadistas, que de anno para anno timbram em se apresentar mais escuros, mais ininteligíveis e mais indecifráveis? A interrogação dá as razões porque não vê o seu nome no Almanach de 1887”.

³⁶ ALLB, p. 34.

³⁷ Certeau, 2000, 259ss: e também Chartier, 1992: 232ss.

brasileiros, velhos e moços, leitores que a cada ano esperavam o continuar do ciclo com a chegada do novo exemplar do seu almanaque.

Referências Bibliográficas

ANDRIES, Lise. Almanques – Revolucionando um gênero tradicional in Robert Darnton e Daniel Roche (orgs.). *A revolução impressa: A imprensa na França, 1775-1800*. São Paulo: EdUSP, 1996.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano*. 1. As artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 2000

CHARTIER, Roger. *A Aventura do Livro: do Leitor ao Navegador*. São Paulo: UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Brasília: Ed UNB, 1994.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras in Hunt Lynn *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CORREIA, J. D. P., e GUERREIRO, M.V. Almanques ou a sabedoria e as tarefas do tempo. *Revista ICALP*, vol 6, Agosto/dezembro de 1986. <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/bvc/revistaicalp/almanques.pdf> em fev/2006.

DARNTON. Robert. História da Leitura in Burke, Peter (org.). *A Escrita da História*. São Paulo: UNESP, 1992.

LE GOFF, Jacques. *Calendário in História e memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

MAGALHÃES, Maria das Graças Sandi. O “Livro do Pobre” in *28a Reunião Anual da Anped, 2005, Caxambu. 40 anos da pós-graduação em Educação no Brasil*. Caxambu : Anped, 2005. v. 1.

NOVO ALMANAQUE DE LEMBRANÇAS LUSO BRASILEIRO PARA O ANNO DE 1887. Por Antônio Xavier Rodrigues Cordeiro (editor). Livraria de Antônio Maria Pereira. Impresso na Typographia e Stereotypia Moderna. Beco dos Apóstolos, 11 - Lisboa.

PARK, Margareth Brandini. *Histórias e leituras de almanques no Brasil*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp: 1999.

**A REVISTA UNITAS E DOM JOÃO BECKER:
COMPREENDENDO OS IDEAIS CATÓLICOS RIOGRANDENSES
NO PERÍODO DE 1913 A 1946¹**

Cláudia Regina Costa Pacheco²

Doutoranda em Educação, PPGE/FAE/UFPEL

claudiareginapacheco@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta algumas considerações sobre o ideário católico rio-grandense no período de 1913 a 1946. Tem como objetivo principal compreender os mecanismos pelos quais a Igreja Católica do RS através do discurso veiculado na Revista Unitas - formava o clero e, indiretamente, idealizava a constituição de um homem e de uma sociedade perfeita. O estudo tem como suporte uma pesquisa de cunho bibliográfico, além da análise documental histórica do acervo da Revista Unitas. Dom João Becker através da Revista tentava reforçar a autoridade espiritual, tendo como instrumento uma política de recristianização social, cuja ação deveria se estender a todas as esferas da sociedade.

Palavras-chave: Igreja Católica Rio-grandense - Revista Unitas - História da Educação.

Palavras Iniciais

O tempo todo, ao escrever teremos a sensação de estarmos sendo espiados por um sempre possível leitor, intervindo a cada momento desde sua própria mudez. Uma mudez que incomoda, provocadora e desafiante. Seria mais tranqüilo ouvir a voz desse interlocutor, perceber como nos está interpretando, o que nos tem a dizer. Ele mudo, porém, se faz muito mais exigente e crítico, porque a mim transfere esses cuidados. (MARQUES, 2006, p. 23)

Dar início a este trabalho não se constitui numa tarefa fácil. Exige um repensar de teorias, concepções, fontes e metodologias. Sem ingenuidade, sinto a presença de leitores seletos que com olhares aguçados trarão novos

¹ Este artigo constitui-se num recorte da pesquisa que vem sendo desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Elomar Tambara e sob a co-orientação do Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha.

² Membro do Centro de Estudos e Investigações sobre História da Educação - CEIHE/UFPEL e Núcleo de Estudos sobre Educação e Memória - CLIO/UFSM.

questionamentos sobre este ensaio por hora apresentado. No silêncio de minha escrita, percebo as vozes de meus leitores/interlocutores.

Neste meu permanente processo de formação enquanto pesquisadora na linha de História da Educação o construir este artigo se delineia nas leituras, nas análises, nas interpretações e nas discussões realizadas. A busca é incessante pela definição da importância, da originalidade e da viabilidade da pesquisa. Tal busca repercute na investigação que vem sofrendo inúmeras transformações ao longo de sua construção.

Como uma obra de arte a pesquisa vem sendo esculpida. Desde a escolha da madeira, das ferramentas e das tintas tudo isso precisa ir sendo pensado. Além disso, a imaginação criativa me permite ousar. Permite descobrir novas possibilidades, desvelar o não-conhecido, repensar o já conhecido, visando não apenas preencher lacunas, mas permitir também a surpresa.

Como objetivo principal busco compreender os mecanismos pelos quais a Igreja Católica Rio-Grandense através do discurso veiculado na Revista Unitas - Revista Ecclesiastica da Archidiocese de Porto Alegre - formava o Clero e, indiretamente, construía o seu ideal de homem e de sociedade perfeita.

Neste trabalho, sobretudo, trarei apenas alguns recortes da tese que vem sendo desenvolvida junto ao PPGE/FAE/UFPEL. Sendo assim, apresento na seqüência um pouco da trajetória que venho percorrendo na delimitação de meu tema, do período temporal de análise, das fontes, bem como as justificativas para o estudo. No entrelaçar com os objetivos específicos apresento também meus enfoques teórico-metodológicos. Destaco ainda rapidamente o contexto histórico da Igreja Católica Rio-grandense no período de análise, assim como o que foi e o que representou a Revista Unitas para a época.

1 Delimitando a pesquisa: o quê, o quando e o porquê

A revista Unitas, constituindo-se na publicação oficial da Igreja Católica Rio-grandense aperfeiçoava o Clero e, indiretamente, incutia o seu ideal de homem e de sociedade, repercutindo na constituição humana. Uma das encíclicas de Pio XI (Divini Illius Magistri), datada de 31 de dezembro de 1929, ajuda-me a refletir sobre

esta tese. A encíclica refere-se a educação cristã da juventude e aborda a educação como ponto fundamental.

Es, pues de suma importancia no errar en la educación, como no errar en la dirección hacia el fin último, con el cual está íntima y necesariamente ligada toda la obra de la educación. En efecto, puesto que la educación esencialmente consiste en la formación del hombre tal cual debe ser y como debe portarse en esta vida terrena para conseguir el fin sublime el cual fué creado, es evidente que como no puede existir educación verdadera que no esté totalmente ordenada al fin último, así, en el orden actual de la Providencia, o sea después que Dios se nos ha revelado en su Unigénito Hijo, único “camino, verdad y vida”, no puede existir educación completa y perfecta si la educación no es cristiana. (Pio XI, Accion Catolica Española, 1944, p. 641)

Nesta passagem da encíclica de Pio XI percebo o quanto a educação se apresenta como possibilidade de determinação de valores e ideais católicos. Somente uma educação católica teria um caráter completo e perfeito seguindo os princípios de Deus.

A idéia de perfeição humana pode ser vista em diferentes passagens desta encíclica. “En lo cual se hace patente la importancia suprema de la educación cristiana, no sólo para los individuos, sino también para las familias y toda la sociedad humana, ya que la perfección de esta no puede menos de resultar de la perfección de los elementos que la componen”. (Pio XI, Accion Catolica Española, 1944, p. 641)

Nesta perspectiva, a educação é uma obra social e não solitária. São três as sociedades necessárias para a formação do homem.

Ahora bien, tres son las sociedades necesarias, distintas, pero armónicamente unidas por Dios, en el seno de las cuales nace el hombre: dos sociedades de orden natural, tales son la familia y la sociedad civil; la tercera, la Iglesia, de orden sobrenatural. (...) Sin embargo, la familia es sociedad imperfecta, porque no tiene en sí todos los medios para el propio perfeccionamiento; mientras la sociedad civil es sociedad perfecta, pues encierra en sí todos los medios para el propio fin, que es el bien común temporal, de donde se sigue que bajo este respecto, o sea en orden al bien común, la sociedad civil tiene preeminencia sobre la familia, que alcanza precisamente en aquélla su conveniente perfeccion temporal. La tercera sociedad, en la cual nace el hombre, por medio del Bautismo, a la vida divina de la Gracia, es la Iglesia, sociedad de orden sobrenatural y universal, sociedad perfecta, porque contiene todos los medios para su fin, que es la salvación eterna de los hombres, y, por tanto, suprema en su orden. (Pio XI, Accion Catolica Española, 1944, p. 643-644)

Buscando uma sociedade perfeita constituída igualmente por homens perfeitos a Igreja Católica via em seus ideais a possibilidade de concretização desta

sociedade. O ideal de homem, ou seja, o ideal de católico seria fruto de uma educação católica, na qual o homem “sobrenatural” é aquele que pensa, julga e age constante e coerentemente seguindo a reta razão iluminada pelos exemplos da doutrina de Jesus Cristo.

Em síntese, a Igreja se constitui em “Cuerpo místico de Cristo, la esposa Esposa inmaculada de Cristo, y por esto mismo Madre fecundísima y educadora soberana y perfecta” (Pio XI, Accion Católica Española, 1944, p. 689). É, com base nestes e em outros pressupostos que vou buscar mais elementos que me possibilitem a compreensão dos mecanismos pelos quais a Igreja ia defendendo seus princípios e valores.

No que tange a delimitação do período da pesquisa, estabeleci o período de 1913 a 1946. Esta delimitação temporal tem como marco de início o ano de criação da Revista *Unitas* por Dom João Becker, bispo católico brasileiro que teve grande atuação pública, tanto na administração eclesiástica da Igreja Católica Rio-Grandense como na esfera política, no período da República Velha. O ano de 1946 foi escolhido como limite da pesquisa devido ao encerramento das atividades de Dom João junto a Arquidiocese de Porto Alegre e o seu falecimento em 15 de junho de 1946. Busca-se a partir desta divisão cronológica compreender a atuação de Dom João Becker como resposta a uma realidade sócio, histórico, político-econômico-cultural e religiosa rio-grandense.

Ressalto que a Revista *Unitas* constitui-se na principal fonte desta pesquisa. Esta revista configurou-se na época na publicação oficial da Igreja Católica do RS, fato este que possibilita a percepção da ação dessa instituição no Estado, tanto em termos políticos quanto educacionais. Destaco, porém, que mesmo sendo a principal fonte a revista não será a única. Buscarei também outros documentos, tais como: cartas pastorais, encíclicas, código canônico, legislações complementares e estudos que discutam a temática em questão.

Sendo assim, apresento como objetivos específicos: compreender o contexto histórico e as turbulências pelas quais passou a Igreja Católica no período estudado. Entender o que foi e o que representou a Revista *Unitas* frente as ações da Imprensa Católica, bem como a atuação de Dom João Becker. Além disso, são ainda metas a compreensão do conceito de educação para o ideal católico, assim

como do ideal de perfectibilidade humana que perpassou o texto veiculado pela revista.

Esta investigação se justifica pelo fato de vir a colaborar na compreensão da História da Educação, sobretudo por analisar um período de grandes conflitos e rupturas que direta ou indiretamente influenciaram na constituição do campo educacional. Além disso, a pesquisa contribui tanto com a comunidade acadêmica, ao questionar aspectos ideológicos e mecanismos de consolidação de ideais, quanto com a comunidade em geral no sentido de refletir sobre a religiosidade cristã, sobretudo no que tange a doutrina católica.

2 Análise de Conteúdo e Teoria da Representações Sociais: Discutindo as bases teórico-metodológicas

Este trabalho tem como base uma pesquisa bibliográfica, na qual serão analisadas obras de distintos autores no que tange a temática estudada e, sobretudo, enfatizará a documentação histórica referente ao acervo da Revista *Unitas*. A pesquisa de cunho bibliográfico é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exibido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte de estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. (GIL, 1999)

A Análise de Conteúdo será a metodologia utilizada, tendo os estudos de Bardin como fundamentos para a análise do conteúdo veiculado nas edições da Revista. Esta metodologia “oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem”(BARDIN, 1977, p. 09).

A referida autora estabelece três fases cronológicas da Análise de Conteúdo. A primeira é denominada “Pré-análise” e constitui-se na fase de organização propriamente dita. Nesta fase organiza-se o material a ser analisado, objetivando-se a operacionalização e sistematização das idéias iniciais. Neste

período são realizadas: a leitura flutuante, ou seja, os primeiros contatos com os documentos para conhecer o texto a ser analisado; a escolha dos documentos, visando a delimitação do universo dos documentos - constituição do corpus; a preparação do material com a formulação de hipóteses e dos objetivos; além da referenciação dos índices, dos temas, juntamente com a elaboração dos indicadores através de recortes de texto nos documentos.

A segunda fase cronológica instituída por Bardin é a exploração do material. Nesta etapa há a definição das unidades de registro e das unidades de contexto, além da definição dos sistemas e categorias e dos sistemas de codificação. Ainda nesta fase há a identificação das unidades de registro nos documentos. Por unidade de registro entende-se a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro é de natureza e de dimensão variável. Já a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cuja as dimensões permitem a compreensão dos sentidos e significados da unidade de registro.

A última etapa da organização da análise é o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Esta fase consiste no tratamento estatístico simples dos resultados, permitindo a elaboração de tabelas que condensam e destacam as informações fornecidas para análise.

De acordo com Bardin (1977), Moscovici e Henry (1968) no livro intitulado "Problèmes de l'analyse de contenu" afirmaram que "tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo". Analisando esta frase faço referência ao autor Moscovici quem fundou a teoria das Representações Sociais na França. Foi então que associei tal teoria a compreensão dos discursos veiculados pela revista, tendo em vista que eles representaram uma forma de conhecimento elaborada de modo coletivo. Embora Dom João Becker tenha sido protagonista dos discursos da revista *Unitas*, ele representava todo um ideal católico que vinha sendo construído pela doutrina da Igreja Católica.

Enfatizo a teoria das Representações Sociais por esta ser uma forma de conhecimento que, de acordo com Denise Jodelet (2001) - a maior divulgadora desta teoria no contexto brasileiro -, é socialmente elaborada e construída, com um objetivo prático, e que vem para contribuir para a construção de uma realidade

comum a um conjunto social. A Revista *Unitas*, como o nome já diz, vinha com o objetivo de unir o clero das mais distintas paróquias.

De acordo com Jodelet (2001) a Representação Social teria como seu objeto uma relação de simbolização e de interpretação. Sua riqueza estaria enquanto fenômeno na descoberta de diversos elementos, tais como: informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, entre outros.

3 A Igreja Católica Rio-Grandense: o contexto histórico e suas turbulências

O período histórico de 1913 a 1946 é marcado pela efervescência de conflitos e lutas, tanto no âmbito regional quanto mundial. A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Segunda Grande Guerra (1939-1945) representam em termos mais gerais a agitação manifestada na época. No que tange ao contexto rio-grandense pode-se perceber a hegemonia borgiana (1913-1920), pela qual Borges de Medeiros ao reassumir o governo do Estado consolidou novamente o conceito de chefia unipessoal.

Nessa perspectiva, ressalto toda a influência do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR) fundado, ainda em 1882, por um pequeno grupo de advogados e médicos recém formados no centro do país, dentre eles: Júlio de Castilhos e Borges de Medeiros. Defendendo uma filosofia positivista, os partidários tinham em mente defender a República, o bem público e a democracia real contra a Monarquia.

Júlio de Castilhos, conforme Giolo (2007) esclarece, assumiu o governo, através do voto popular, justamente quando estourou a Revolução Federalista (1893-1895), que durou 31 meses e dizimou mais de 10 mil pessoas. O PRR venceu a Revolução, mas não conseguiu acabarm com os conflitos. O clima de oposição ainda perdurou nas épocas seguintes. Um exemplo disso foi a Revolução de 1923 que representou um movimento armado em que lutaram, de um lado, os partidários de Borges de Medeiros - também chamados de chimangos, identificados pelo lenço branco - e, de outro, os aliados de Assis Brasil - denominados maragatos, cujo lenço era vermelho.

Iniciando seu governo de forma precária o PRR interessava na aliança com a Igreja Católica que também ensaiava novas atuações no cenário religioso e político. O acordo entre Igreja e Governo possibilitaria a sobrevivência de ambos.

De acordo com Corsetti (1998) o projeto político dos positivistas republicanos rio-grandenses envolveu a escola pública, nos marcos de uma organização educacional e de uma política do Estado para o setor da educação. A partir das bases comtianas buscou-se construir uma sociedade racional, tendo a educação a função de moralizadora, além de modelar a conduta dos cidadãos, tinha a função de resolver os possíveis antagonismos sociais decorrentes das desigualdades inerentes ao próprio sistema que era legitimado pelos positivistas.

Para Tambara (2005)

Inquestionavelmente, foi na área da educação que o positivismo, no Brasil, obteve maior penetração. Apesar, ainda, de algumas incursões na área política, particularmente no RS, com a ascensão do PRR ao poder, com explícita inspiração comtiana e, apesar ainda do esforço hercúleo de Miguel Lemos e Teixeira Mendes na expansão da área de atuação do Apostolado Positivista do Brasil (o aspecto religioso do positivismo), foi nos estabelecimentos de ensino que, com maior sucesso, os ideais positivistas encontram ressonância. (p. 170)

O autor ainda afirma que

Em termos ideológicos, no Brasil, nota-se claramente uma divisão educacional do trabalho. Enquanto os estabelecimentos de ensino vinculados às instituições religiosas dedicaram-se a uma educação mais humanística, os estabelecimentos sob orientação positivista implementaram um ensino de caráter mais técnico. (p. 170)

Foi esse enfoque mais humanístico dado à educação pela Igreja Católica que suscitou um estudo maior sobre a constituição humana numa perspectiva católica.

4 Revista Unitas: O que foi e o que representou

A caracterização da Revista Unitas se faz necessária, percebendo-a nas suas peculiaridades analisando o que ela foi e o que representou para a época. A Revista Unitas foi “órgão oficial da Archidiocese de Porto Alegre e publica-se sob os auspícios do Prelado Metropolitano” (Contra capa Revista Unitas, Volume 1, 1913).

O primeiro exemplar da Revista foi lançado no ano de 1913, com o intuito de preencher uma sensível lacuna na vida paroquial, buscando unir entre si as autoridades superiores da Igreja.

Propondo-se modesta e despretenciosa, isso nas palavras de Dom João Becker, arcebispo metropolitano, 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 importância da Revista 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. Para Dom João Becker

a Unitas visita-los-á, como um anjo de paz, pregando-lhes a união fraternal, a concórdia, a harmonia, mostrando-lhes o fim commum para o qual todos devem trabalhar a saber: a santificação pessoal, a salvação das almas e a glória de Deus, e lhes conservará a lembrança da jerarchia ecclesiastica e o espírito de disciplina (REVISTA UNITAS, 1913, p. 03).

Saliento que Dom João Becker se constituiu em um personagem importante na história da evangelização no RS, influenciando não somente no âmbito religioso, mas também no campo político e pedagógico.

João Batista Becker nasceu em 24 de fevereiro de 1870, na Alemanha, e faleceu em 15 de junho de 1946. Com 8 anos emigrou para o sul do Brasil junto com seus pais que se estabeleceram em São Vendelino. Foi nomeado 1º Bispo de Santa Catarina em 1908 pelo Papa Pio X. Em 1912, foi nomeado arcebispo da Arquidiocese de Porto Alegre.

Como arcebispo metropolitano, Becker fez e desfez acordos no âmbito político, tendo em vista a grande penetração e legitimidade da Igreja junto aos pólos econômicos mais dinâmicos do Estado. Um exemplo disso eram os interesses do PRR ao aliar-se a Igreja, mesmo sendo radical seguidor do positivismo, teoria de base científica e não religiosa, devido a toda a força do Catolicismo.

Historicamente, conforme afirmou Giolo (2007), 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,

nenhum colégio, nenhuma ação missionária foi minimamente organizada. Segundo ele, a primeira diocese só foi criada em 1848, visando apagar os resquícios do cisma rio-grandense.

Ressalto 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 para a época numa importante publicação que consolidou alguns ideais cristãos, 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 a inculcação de idéias através de temas diferenciados, enfatizando aspectos educacionais e pedagógicos que permeavam os textos. Além disso, as influências dos conflitos de guerra na doutrina cristã e as possíveis repercussões na educação.

As seções doutrinárias nem sempre apareciam em destaque na Revista. Ao longo do Ano I, por exemplo, esta seção aparecia em separado nos seis números publicados nos anos de 1913 e 1914. A partir de 1915, a seção doutrinária desaparece, mas o cunho doutrinário continua diluído em toda a revista. Somente anos depois ela retorna à revista.

No primeiro volume da Revista no Ano 2, a Redação da *Unitas* traz um texto intitulado “Na portada”, que abre mais um ano de publicações.

Eis-nos a abrir o segundo anno de caminho! Um pouco atrasados, talvez, não, porém, arredios, pois que longe está a nossa meta a nos adejar com carinho, chamando-nos ás fileiras. (...) “Unitas”, na parte official, representará a união de vistas na direção espiritual dos fiéis tão acoroçada pela Santa Sé e nossos Venerandos Bispos (*Unitas*, 1915, Vol 1, p. 01)

Conforme mencionei a Revista era destinada ao Clero, buscando a união dos sacerdotes e a consolidação dos ideais cristãos. Nesse mesmo texto pode ser

observado um pouco do que a religião católica enfrentava no período e 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. (Unitas, 1915, Vol 1, p. 01)

Palavras Finais

Para finalizar este artigo saliento que estas breves reflexões não encerram as discussões, que ainda serão muitas na busca de uma, ou melhor, de algumas compreensões dos mecanismos utilizados pela Igreja Católica no período republicano para efetivar suas doutrinas e ideais. Este trabalho que se propôs suscinto trouxe mais indagações que propriamente resultados. Apresentou um caminho que vem sendo percorrido na constituição desta pesquisa. A definição do enfoque teórico-metodológico permite o exame da Revista Unitas como principal fonte de análise.

Referências

Accion Catolica Española. **Coleccion de Enciclicas y Cartas Pontificias**. Edicion Argentina, autorizada por la Junta Técnica Nacional de la Acción Católica Española. Buenos Aires: Editorial Poblet, 1944.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, Dom João. **Normas de Renovação Social. Vigésima quinta carta pastoral**. Porto Alegre: Centro da Boa Imprensa do Rio Grande do Sul, 1935.

CORSETTI, Berenice. **Controle e Ufanismo. A escola pública no Rio Grande do Sul (1889/1930)**. Tese de Doutorado. Santa Maria: UFSM, 1998.

DOMÍNGUEZ, Lorenzo Miguélez. **Código de Derecho Canónico y Legislación Complementaria**. 5^a Edicion. Madrid: Editorial Catolica S.A.- Biblioteca de Autores Cristianos, 1953.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5^a Edição. São Paulo: Atlas, 1999.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**. O princípio da Pesquisa.. 5^a Edição revisada. Ijuí- RS/ Brasília -DF: Ed Unijuí/INEP, 2006.

REVISTA UNITAS - **Revista Ecclesiastica da Archidiocese de Porto Alegre**. Num. 01. Setembro e Outubro. Anno I. Estado do Rio Grande do Sul. - Brasil. Porto Alegre: Typographia do Centro, 1913.

TAMBARA, Elomar. *Educação e positivismo no Brasil*. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. II: Séc. XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 166-178.

HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA PROFESSORA E AUTORA DE LIVROS DIDÁTICOS NELLY CUNHA (1920-1999)

FACIN, Helenara Plaszewski¹

Resumo

Este trabalho tem como foco dar visibilidade à história de Vida da professora primária Nelly Cunha (1920-1999), que foi também uma das mais importantes autoras de livros didáticos no Estado do RS, entre os anos de 1960 e 1980. A metodologia utilizada abarcou a revisão bibliográfica e a pesquisa documental, tendo como fontes de consulta, os documentos do arquivo privado da autora, disponibilizado pelas suas filhas, bem como as fontes orais coletadas através de entrevistas semi-estruturadas, com familiares, ex-alunas e co-autoras de obras didáticas, de maneira que a memória apresentou-se como uma valiosa fonte de pesquisa. No que tange à opção teórico-metodológica, os estudos sobre histórias de vida, arquivos privados e livros didáticos nortearam o estudo.

Palavras-chave: História da Educação; História de Vida: Nelly Cunha

Introdução

A História da Educação tem crescentemente alargado os seus campos de estudo, para compreender os processos educativos do passado, assim com a Antropologia, as questões de gênero ganharam espaço, a partir da década de 80, uma vez que, na história, os educadores *homens* são mais citados. Conforme Lopes e Galvão (2001, p. 70) *esquece-se que as mulheres sempre ensinaram a vida e a morte*. Legitimamente, durante muito tempo foi só nos conventos que a mulher

¹ Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – IE/FURG, Rio Grande/RS. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFPEL, Pelotas/RS e Pesquisadora do grupo HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares) – FaE/UFPEL. – Linha da História da Educação. E-mail: helenara.furg@gmail.com.

ocupava o lugar de educadora e para além disso, muitas ficaram no anonimato na história educacional.

Essa expansão de divulgar uma grande personagem feminina da educação e na produção de livros didáticos em nosso estado foi contemplada neste estudo, o qual pretende apresentar os resultados da pesquisa concluída em nível de mestrado em março de 2008 junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

A presente pesquisa teve por objetivo dar visibilidade à História de Vida da educadora Nelly Cunha (1920-1999), uma professora primária que foi também uma das mais importantes autoras de livros didáticos no Estado do RS, entre os anos de 1960 e 1980.

Tal investigação está vinculada ao projeto interinstitucional (UFMG, UFPel, UFMT) desenvolvido desde 2001 e intitulado “Cartilhas Escolares: ideários, práticas pedagógicas e editoriais – construção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a história da alfabetização e das cartilhas (MG/RS/MT, 1870-1996)” e foi realizado junto ao grupo de pesquisa HISALES – História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares, (PPGE/FAE/UFPel), sob a coordenação da professora Dr^a. Eliane Teresinha Peres.

Nesse contexto, durante a minha inserção neste projeto de investigação e objetivando colaborar com os estudos do mesmo, que era inicialmente fazer um levantamento das cartilhas produzidas e em circulação no Rio Grande do Sul, no período previsto na pesquisa é que surgiu a presente investigação. Ao fazer a análise dos dados coletados, observou-se que o nome da autora Nelly Cunha e sua vasta produção didática foram se impondo como possível e rico objeto de estudo. Surgia, assim, a pesquisa que propus, então, como projeto de dissertação de Mestrado.

1. Os bastidores da pesquisa

O primeiro passo foi fazer uma verdadeira *garimpagem pelos rastros* de Nelly Cunha, sem sequer saber se ela ainda estava viva! Parti, então, em busca de informações. Foi uma tarefa difícil e que exigiu persistência. Investigar e localizar o paradeiro de alguém ‘desconhecido’ constitui um dos grandes obstáculos da

pesquisa, verdadeiro exercício de paciência. Através de incessantes e longínquas investigações, realizadas por intermédio da Internet, catálogos telefônicos, contatos pessoais e endereços eletrônicos me conduziram ao endereço de Nelly Cunha.

Após ter ultrapassado a primeira barreira da localização, finalmente cheguei à informação do logradouro em que Nelly residia. Ao entrar em contato com o número telefônico relativo ao endereço da mesma, fui atendida por Thaís Nascimento, identificando-se como neta da autora e, apesar de informar a triste notícia de que Nelly havia falecido no ano de 1999, gentilmente dispôs-se a colaborar com o estudo, disponibilizando o número telefônico de sua tia Elaine Cunha da Silva, filha de Nelly Cunha, residente em Porto Alegre (RS).

Em meados de outubro do ano de 2005, ao conversar por telefone com Elaine, filha de Nelly, esta possibilitou que agendássemos uma data para entrevistá-la. No dia previamente marcado, 30 de outubro de 2005, Elaine rememorou com naturalidade a trajetória profissional da mãe e os fatos de seu cotidiano familiar, num clima de muita receptividade e confiança.

A primeira entrevista teve inicialmente um caráter mais exploratório, com o objetivo de coletar o máximo de informações possíveis. Foi um relato em forma de “linha de tempo”. Elaine mostrou-me e doou materiais da mãe, guardados por ela cuidadosamente, ou seja, o “arquivo privado de Nelly Cunha”. Por isso, é imprescindível citar a guarda e a conservação desse material pelos familiares ao longo dos anos, fato pouco comum e que merece destaque na pesquisa.

Sendo assim, o arquivo privado de Nelly consiste parte fundamental dos dados, vindo a contribuir decisivamente para compor a pesquisa, pois através da análise desse material, articulado às fontes orais, foi possível reconstruir sua história de vida.

É importante destacar que a terminologia adotada: *arquivo privado de Nelly Cunha* refere-se ao que Nelly guardou de documentos e que “testemunham” momentos de sua vida, suas relações pessoais e profissionais.

Nesta perspectiva, mergulhada no arquivo privado da autora, numa experiência sedutora e indescritível, apresento a seguir uma lista do material que foi localizado em seu arquivo:

- * documentos oficiais (diplomas de conclusão dos cursos de: piano 1937, de normalista, 1940 e de jornalismo, 1958, convite de formatura, etc);
- * rascunho de uma Antologia que não chegou a ser editada;
- * manuscritos de um livro de Contos, cuja edição também não ocorreu;
- * um livro de Prêmio Petrobrás – JC de Literatura (Poesias-Contos-Crônicas) ano de 1985, na qual há um texto de Nelly que foi selecionado e premiado pela poupança Habitasul;
- * um álbum de recordações, no qual as pessoas prestavam homenagens escritas para Nelly;
- * um caderno de planos da professora, datado de 1941 a 1946;
- * 29 fotos da autora;
- * um caderno de planos da professora, datado de 1941 a 1946;
- * um diário-relato, no qual descreveu as impressões da viagem aos Estados Unidos, em 1969;
- * dados por escrito em ficha, referente à autora Nelly Cunha, espécie de ‘currículo’ para a UNESCO;
- * o roteiro da viagem aos EUA e outro referente às palestras proferidas, o certificado de conclusão do curso realizado;
- * recortes de jornais referentes à viagem aos EUA e em relação à produção de seus livros;
- * as revistas Cacique do ano de 1954 até 1959, totalizando 105 revistas pedagógicas;
- * dados por escrito em ficha, referente à autora Nelly Cunha, espécie de “currículo” para a UNESCO;
- * sete contratos com a Editora Globo;
- * uma correspondência de Nelly à Secretaria de Turismo, solicitando material para a confecção de uma coleção;

* sete coleções de livros, cuidadosamente encadernados, totalizando 34 livros didáticos, ou seja, cada livro corresponde a uma série, tendo duas coleções da mesma edição e ano;

* alguns livros de sua biblioteca com dedicatórias dos autores como Celso Pedro Luft (04/07/1985 – Língua & Liberdade), outros ofertados pelo avô para Nelly (15/09/1944 – OS BUDDENBROOK), e do esposo para ela (Dante Vivo- livro de 1935) e de Nelly para a filha Nina Rosa (presente de natal 1959).

Por conseguinte, é com esse material, entrelaçado com as fontes orais, que elaborei a pesquisa, lançando-me na história de vida para adentrar no seu cotidiano, relatar e analisar o que aconteceu com ela, a partir do diálogo com as narrativas de familiares, amigas e de co-autoras de livros com Nelly Cunha, entrelaçando as informações colhidas no arquivo privado, para permitir compreender e apresentar a história de vida da educadora.

Com relação às fontes orais, Elaine, a filha de Nelly, proporcionou-me contato telefônico com as co-autoras em alguns livros escolares com Nelly: Sra. Tereza Iara Fabretti e Zélia Maria Sequeira Carvalho, a qual disponibilizou-se a dar outras informações numa futura entrevista, agendada para outra data, em sua residência.

Em 2005, mantendo contato novamente com Elaine, esta me forneceu o número telefônico do irmão de Nelly, seu tio, que atualmente reside na cidade de Estrela, interior do Estado do Rio Grande do Sul. Ao conversar com o senhor Heddy Pederneiras, este se dispôs a narrar acontecimentos e passagens da vida da irmã. Em seguida, digitou-os e enviou as informações através de correspondência.

As entrevistas foram realizadas, em 08 de fevereiro de 2006, com as co-autoras de livros escolares, Teresa Iara Palmira Fabretti e Zélia Maria Sequeira Carvalho. Ambas foram realizadas no mesmo dia, na cidade de Porto Alegre (RS), porém em horários e locais diferentes. As entrevistas feitas com as co-autoras de suas obras possibilitaram compreender como foi a organização, a elaboração e a produção dos livros didáticos revelando dados e particularidades que os documentos escritos não indicam. Sem dúvida, a qualidade dos depoimentos colhidos a partir das lembranças dos entrevistados revelaram-se de grande valia na pesquisa.

As fontes orais foram coletadas através de entrevistas semi-estruturadas, gravadas e transcritas, com familiares, colegas, amigas, alunas e co-autoras das obras de Nelly Cunha. Respeitando a singularidade de cada uma das entrevistas, e para além disso, o mais importante não foi a quantidade de relatos utilizados na pesquisa, mas valor e qualidade dos testemunhos.

Do mesmo modo, Elaine também me colocou em contato com a outra filha de Nelly Cunha, sua irmã, Nina Rosa da Cunha Wolff, atualmente residente em Blumenau (SC), que gentil e prestativamente marcou uma entrevista na casa de Elaine, em Porto Alegre.

2. Reminiscência de outrora: da infância a fase adulta

A trajetória de Nelly Cunha foi reconstruída, através das fontes escritas, dos relatos orais das filhas e co-autoras e relato escrito do irmão que possibilitaram, por meio de suas lembranças, constituir esta pesquisa.

Fui em busca de referenciais teóricos do campo da História da Educação, para auxiliar-me na identificação da escolha metodológica mais adequada à pesquisa, encontrando suporte ao estudo nas obras das autoras: Zeila Dermatini (1988), Beatriz Daudt Fischer (2006), Maria Isaura Queiroz (1988) e Maria Helena Abrahão (2004) e o autor António Nóvoa (1996).

Destaco as idéias de Fischer (2006) que menciona a importância em trabalhar com a história de vida, visto que revela informações sobre o passado, como no caso de sua pesquisa sobre a professora Nilce Léa, onde a autora enfatiza que:

Seus guardados de ontem agora ajudam a reconstruir parte do enredo de sua vida. Ao mesmo tempo permitem levantar questões pertinentes à história da educação. (p. 275-276)

Fischer (2006) também aborda a opção de um projeto que elege a história de vida como metodologia de pesquisa:

[...] quando elegemos história de vida como encaminhamento metodológico não pretendemos erigir um pedestal para esse tipo de abordagem. O que se está pretendendo é, antes, aliar documentos escritos e orais, articulando-os

dinamicamente á luz da análise discursiva. Isto, o fazemos conscientes das restrições que têm sido contundentemente referidas. (p.155)

Nessa linha de estudos, destaco Alarcão (2004, p.9), que indica importância e o interesse pelas histórias de vida, pois, segundo ela, *permite remexer no passado, reordená-lo, contextualizá-lo no tempo, no espaço e no contexto de cada indivíduo, entretecê-lo na teia da história – a história de uma pessoa - e compreendê-la na sua natureza multifacetada.*

No caso do estudo que propus, este permite compreender melhor um momento chave da história da produção e circulação dos livros escolares no Rio Grande do Sul.

Em virtude disso, apresento Nelly Cunha, que nasceu em 30 de outubro de 1920, na cidade de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul. Primeira filha do casal Romeu Velloso Pederneiras e de Celina Machado Pederneiras. Além dela, filha mais velha, havia apenas um irmão, Heddy Pederneiras. Seus primeiros anos de infância, bem como, os primeiros anos como aluna, passaram-se num casarão, em Porto Alegre. Local que servia como residência da família e também como escola, sendo que as professoras eram a mãe e a avó de Nelly Cunha, que ensinavam crianças de diferentes níveis de escolarização, em uma classe multisseriada. Ela estudou por dois anos nesta escola. Com o falecimento da avó materna, em 1925, o avô viúvo transferiu-se de residência e com isso o estabelecimento fechou.

Os conhecimentos adquiridos, antes de ingressar na escola, vinham dos ensinamentos da mãe, que ministrou a seus filhos as primeiras letras e outros conhecimentos. De acordo com as lembranças do irmão, a literatura sempre esteve presente na vida de Nelly Cunha, incentivada pela mãe. Ela fazia da leitura seu preenchimento das horas vagas e apreciava demais os livros. Assim, ela “sorvia” desde as revistas infantis Tico-tico, Eu sei Tudo e Para Todos, até outras do tipo: As coleções do Tesouro da Juventude, Júlio Verne e outros.

Retomando sua trajetória escolar, a família mudou de residência e os filhos Nelly e Heddy, foram matriculados em outro local. Nelly foi estudar no Colégio Americano, em Porto Alegre, e anos mais tarde transferiu-se para o colégio Oswaldo Aranha, onde concluiu o curso elementar.

Outra marca significativa, apontada na entrevista pelo seu irmão Heddy, foi à opção pelo magistério, que parece ter tido sua origem, segundo ele no contexto familiar, pois pertencia a uma família de professoras: a figura da avó-professora e da mãe-professora foi um fator que influenciou a sua opção profissional.

Na seqüência, Nelly ingressou no curso de magistério, no Instituto de Educação General Flores da Cunha, em Porto Alegre, formando-se em 10 de abril de 1940. A partir daí, começa sua trajetória profissional, como professora na cidade de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul. Posteriormente foi transferida e retornou a capital, sendo designada para o Grupo Escolar Rio Branco, no bairro Petrópolis, onde lecionou, segundo suas filhas, até se aposentar, em 1970, com 30 anos de experiência em sala de aula.

Paralelamente aos estudos, como “hobby”, matriculou-se no curso de piano, ministrado por uma professora, sua vizinha dona Noquinha Xavier da Costa. Ao atingir o limite de competência do curso, transferiu-se, por indicação da professora, para o Curso Superior de piano no Conservatório Mozart, formando-se em 31 de dezembro de 1937. O piano servia para reunir amigos, em recitais em sua residência durante os finais de semana. Passou a atuar com seu esposo em programa semanal em emissora de rádio-difusão de Porto Alegre.

A música sempre esteve presente na vida de Nelly, inclusive na sua trajetória profissional. Escreveu muitas histórias e para pedagógica Revista Cacique, sendo que esses eram freqüentemente relacionados à música. Também em sua prática pedagógica utilizava a música, conforme aparecem em relatos da colega e da ex-aluna.

Nelly também apresentou-se em inúmeros concertos, como, por exemplo no Teatro São Pedro, na cidade de Porto Alegre, no dia 03 de julho de 1957, no qual recebeu inúmeros louvores das pessoas que a assistiram, de acordo com o álbum de recordações.

2. Da escritora a autora de livros

Com apoio de uma amiga na época, a Sra. Rebecca, resolveu seguir seus conselhos e ir em “busca de seus sonhos”, voltar a estudar, almejando o tão sonhado curso superior. O sonho se concretizou e ela formou-se em 16 de

dezembro de 1958, em Jornalismo pela Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Após a conclusão do curso, e com a nova profissão, ela não abandonou seu ofício, seguiu atuando como professora primária no Grupo Escolar Rio Branco. No entanto, a nova profissão mudou o rumo de sua trajetória profissional, possibilitando exercer paralelamente outras atividades fora o magistério e nesse ínterim desempenhou as seguintes atividades: revisora de notícias na redação do jornal Zero Hora; Redatora e posterior redatora-chefe da Revista Cacique, em 1958; Assistente de Redação no Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, em 1964; no MEC ocupou os cargos de Coordenadora de Publicações, Documentações e Informações, em 1973; Amanuense Especializada, em 1974; Agente Administrativa em 1977; Técnica em Assuntos Culturais, em 1981; Chefe de Seção de Acompanhamento da Divisão de Programação e Desenvolvimento da DEMEC/RS, em 1987.

A trajetória de Nelly Cunha como escritora, inicia, na redação de uma revista pedagógica, destinada ao público infanto-juvenil, denominada *CACIQUE* Revista Infantil, na qual desempenhou duas importantes funções, inicialmente como redatora da revista no período de 15 de janeiro de 1958 a 30 de setembro de 1958, e posterior, atuou como redatora-chefe da revista em 15 de outubro de 1958 a 31 de dezembro de 1959.

Conforme o relato das filhas de Nelly, a mãe sempre contava sobre as boas lembranças da época da Revista Cacique, ela conheceu muitas pessoas que lá trabalhavam, fez vários amigos, mas, em especial, criou fortes laços de amizade com a professora Helga Joana Trein, que resultaria em 1963 uma parceria posterior também na produção didática, na qual publicaram a Série Era Uma Vez, destinado do 2^o ao 5^o ano primário, pela Editora Globo.

Nelly Cunha produziu sete coleções didáticas entre o período de 60 e 80, pelas Editoras Globo e do Brasil e em seu arquivo localizou-se em algumas coleções vários exemplares da mesma obra, como na coleção Nossa Terra Nossa Gente da 4^a à 28^a. Então, a seguir, apresenta-se uma tabela com a catalogação destes livros, em ordem cronológica, dos exemplares localizados:

TÍTULO	ANO	EDITORA	EDIÇÃO	SÉRIE
Revista Infantil Cacique	15/01/58 a 30/09/58 15/10/58 a 31/12/59	CPOE-SEC	1 ^a	Infanto - juvenil
Estrada Iluminada Bichano e Zumbi A festa do vaga-lume O álbum maravilhoso Canto da minha Terra Curso de Admissão Rodeio de estrelas	1960 1967	DO BRASIL	5 ^a , 7 ^a , 9 ^a , 12 ^a 24 ^a ed exemplar 4929	1 ^o ano primário 2 ^o ano primário 3 ^o ano primário 4 ^o ano primário 5 ^o ano primário Admissão ao Ginásio
Série era uma vez Travessuras Pirulim Páginas do Sul O canto do brasileiro Pinceladas Verde-Amarelas	1963	GLOBO	1 ^a	2 ^o ano primário 3 ^o ano primário 4 ^o ano primário 5 ^o ano primário
Série era uma vez Novas Travessuras Pirulim Páginas do Sul O canto do brasileiro Pinceladas Verde-Amarelas	1970	GLOBO	Coleção Reformulada	2 ^o ano primário 3 ^o ano primário 4 ^o ano primário 5 ^o ano primário
Nossa Terra Nossa Gente	s/d 1974	DO BRASIL	4 ^a 28 ^a	1 ^o ao 5 ^o ano primário
Alegria, Alegria E agora, André? Pequenos Turistas Querência Rumo Certo Espiral	1973 1974 1975	GLOBO	1 ^a	1 ^a série 2 ^o série 3 ^o série 4 ^o série 5 ^o série 6 ^a série
Tapete Verde	1976	GLOBO	1 ^a	1 ^a à 4 ^a séries
Paralelas	1979	DO BRASIL	1 ^a	1 ^a à 4 ^a séries

Em 1969, depois de produzir duas coleções de livros, Nelly Cunha foi uma das professoras brasileiras, autoras de livros didáticos, escolhidas para viajar aos Estados Unidos, no âmbito da política do COLTED (Comissão do Livro Técnico e Didático – decreto criado em 16/06/1966), no acordo MEC/USAID (Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional). Do Rio Grande do Sul, além de Nelly Cunha, fez parte dessa missão, outras dez profissionais - todas mulheres, professoras, assessoras, coordenadoras ou técnicas educacionais - estavam no grupo, sendo que uma delas era de Minas Gerais e as restantes de São Paulo e do Rio de Janeiro.

É importante ressaltar que essa viagem foi uma iniciativa do COLTED/MEC/USAID em colaboração com editoras brasileiras. Nelly Cunha foi indicada pela Editora Globo para fazer parte da comitiva.

O documento Program Information and Itinerary, que nos foi doado pelas filhas de Nelly Cunha, e fora distribuído à comitiva pelo U. S. Department of Health, Education and Welfare antes da viagem, continha os objetivos do programa, itinerários e atividades das participantes e indica que:

O objetivo deste programa é de ajudar o Governo Brasileiro, em colaboração com os editores de livros escolares, a ter disponível um suprimento adequado de livros escolares para os alunos de escolas primárias e de ginásios, bem como de prover livros, de baixo custo, aos estudantes universitários no Brasil.

Através da Comissão de Livros Técnicos e Didáticos (COLTED) do Ministério da Educação e Cultura, a USAID dá assistência técnica para incrementar o suprimento de livros escolares e para estimular e melhorar dentro das salas de aula o uso eficaz de livros didáticos e outros materiais de ensino.

No que se refere à viagem, localizou-se, em seu arquivo privado, documentos pessoais e profissionais, folders e fotos, entre outros materiais impressos que mostram alguns lugares que a comitiva visitou. E também um diário, ou seja, uma espécie de relatório diário datilografado, de autoria de Nelly Cunha, que registra os vários estados e cidades visitados, bem como as inúmeras instituições e palestras que o grupo participou.

Ao que tudo indica e conforme o relato da filha Elaine, depois de realizada essa viagem, em 1970, Nelly Cunha reorganizou e publicou pela segunda vez, pela Editora Globo, a SÉRIE ERA UMA VEZ, em co-autoria com Helga Trein.

Por fim, encontrou-se, em seu arquivo privado os rascunhos de obras que não chegaram a ser editados, ou seja, uma Antologia de 1º Grau, dirigida de 4ª a 6ª séries, escrita em outubro de 1983 e um livro de contos.

Articulações Finais

Escrever sobre a história da trajetória profissional de uma pessoa que realizou grandes feitos implica, entre tantas coisas, em voltar no tempo, ter muita atenção, responsabilidade e compromisso ao olhar para trás. Recuperar pacientemente na memória dos entrevistados às fartas lembranças (embora muitas

vezes difusas e fragmentadas) de uma história dinâmica, cheia de surpresas e lugares.

Um dos principais desafios encontrados, diz respeito ao longo processo de aprendiz de pesquisadora que agora encerra um ciclo. Nesse percurso muitos desafios perpassaram: chegar aos familiares de Nelly, as entrevistas, receber em doação o arquivo privado, trabalhá-lo, definir categorias, assim como fazer opções metodológicas não foram nada fáceis.

Considera-se, portanto, que diversas questões foram elucidadas nessa busca da trajetória de vida pessoal e profissional da professora, pois através desse estudo, tornou-se possível conhecer seu início profissional, aspectos da prática pedagógica, a produção didática e literária, sua “veia artística”.

Do processo ao entendimento da trajetória sócio-histórica da professora e autora Nelly Cunha, percebeu-se que ela esteve vinculada a órgãos como: CPOE (Centro de Pesquisa e Orientação Educacionais), SEC/RS; Editora Globo, pela política do COLTED (Comissão do Livro Técnico e Didático) e foi, de alguma forma, produtora e autora de livros escolares nesse contexto. Suas obras concentram-se em um período de grande incentivo à produção de livros escolares, em especial, a uma política voltada para a produção local de livros, pela Editora Globo, amplamente conhecida pela sua inserção no mercado dos livros didáticos.

Por fim, sendo, com base nas informações apresentadas percebe-se a importância de estudar a história de Nelly, já que esta nos aponta informações que podem ser úteis para a história da educação e, em especial, na formação de professores. Vê-se por isso que apesar da história da autora em questão ser única e singular, pode ser visualizada também como uma trajetória de vida com muitas significações, os quais podem servir como reflexão para futuras gerações. Também, permitiu compreender melhor um momento chave da história da produção e circulação dos livros escolares no Rio Grande do Sul.

Referências Bibliográficas

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica, teoria & empiria.** In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org). Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 201-224, 2004.

ALARCÃO, I. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (... e em muitas outras)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: VON SIMSON, Olga R. Moraes (Org.). **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice, 1988.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. Arquivos pessoais: incógnitas e possibilidades na construção de uma biografia. In: SOUZA, Elizeu Clementino e Abrahão, Maria Helena Menna, (org.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 263-296.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1996.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “Indizível” ao “Dizível”. In: VON SIMSON, Olga R. de Moraes (org.). **Experimentos com História de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988.

CRÔNICA DO JARDIM DE INFÂNCIA CRISTO-REI: VESTÍGIOS DE UMA CULTURA ESCOLAR (1960-1970)

Giani Rabelo (Universidade do Extremo Sul Catarinense/UNESC)
Maria Stephanou (Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS)

Resumo

Neste artigo apresentamos as práticas pedagógicas protagonizadas pelas religiosas do Instituto Coração de Jesus, junto aos filhos e filhas dos operários residentes na Vila Operária Mendonça Lima, da Companhia Siderúrgica Nacional, instalada em Capivari (Tubarão/SC). Com este intuito, analisamos a Crônica do Jardim de Infância Cristo-Rei. Trata-se de um documento depositário de indícios preciosos dessas práticas, minuciosamente descritas e registradas, reunindo relatos acerca de dez anos - 1960 a 1970 - do trabalho das religiosas. O documento possibilita uma aproximação com as práticas pedagógicas missionárias das freiras como jardineiras e de suas auxiliares, ao trazer vestígios daquela cultura escolar, dos fazeres daquelas educadoras dentro e fora do educandário, das diferentes habilidades exigidas das crianças e das jardineiras e suas auxiliares, das marcas de modelação e o modo como foram operadas no cotidiano do educandário.

Palavras-chave: Jardim de Infância. Cultura Escolar. Instituto Coração de Jesus.

Introdução

No intuito de promover uma maior aproximação às práticas assistenciais e educativas, protagonizadas por religiosas do Instituto Coração de Jesus, em obras missionárias junto às crianças, filhas de operários da estatal Companhia Siderúrgica Nacional – CSN, uma das empresas do complexo carbonífero do sul de Santa Catarina, entre os anos de 1960 a 1970, o estudo analisa a pedagogia missionária e a produção da idéia de infância sagrada. O Jardim de Infância aqui examinado, esteve localizado na cidade de Tubarão, Santa Catarina, Brasil. Elegeu-se como documento principal, que indicia em detalhes a experiência das religiosas à frente desta obra missionária, um documento por elas elaborado e intitulado Crônica do Jardim de Infância Cristo-Rei. Este, constitui documento ímpar, datado desde a inauguração da instituição, a 8 de maio de 1960, até 15 de agosto de 1970. Contém informações detalhadas e minuciosas sobre o cotidiano da instituição infantil e a ação das religiosas.

Explorando a Crônica do Jardim de Infância Cristo-Rei

Nos anos de 1950 as congregações religiosas femininas estavam disseminadas em cinco cidades que abarcavam parte do complexo carbonífero distribuídas em diferentes vilas operárias com o intuito de realizarem um trabalho educativo, assistencial e religioso. Assim como nas outras vilas, em Capivari de Baixo, na Vila Operária Mendonça Lima da CSN, onde estava instalado o Lavador de Carvão e a Usina Termoelétrica, também existia um educandário para atender os filhos e filhas de operários de quatro a seis e até sete anos de idade. Este, por sua vez, foi construído e mantido pela própria empresa e administrado pelas religiosas do Instituto Coração de Jesus. A atuação das religiosas do Instituto Coração de Jesus, especialmente neste Jardim de Infância, resultou de um convênio firmado entre a congregação e o Departamento de Serviço Social da Companhia Siderúrgica Nacional – DSS/CSN.

O documento *Crônica do Jardim de Infância Cristo-Rei de Capivari* constitui uma espécie de diário das atividades, que registra diversos aspectos do cotidiano do Jardim de Infância e, a partir dele, da vida na vila operária, espaço de atuação das religiosas.

A *Crônica do Jardim de Infância Cristo-Rei de Capivari* é datado desde a inauguração da instituição, 8 de maio de 1960, até 15 de agosto de 1970. O documento é todo manuscrito e permite identificar duas caligrafias bem distintas, uma até 1967 e outra até 1970. Há indícios de que a primeira caligrafia seja da Ir. Guiomar, sendo assim, ela ficou durante sete anos como a responsável em salvaguardar a memória deste educandário.

No início, as anotações são mais detalhadas e minuciosas. A partir de 1964 os registros são mais sintéticos e objetivos, havendo a redução do tamanho dos relatos ano após ano. Ao todo são 71 folhas, algumas ilustradas.

A existência da Crônica do Jardim de Infância Cristo-Rei foi mencionada em uma entrevista realizada com o senhor Heitor Carlos Sabadine Barbosa. Ele possuía, em seu arquivo pessoal, uma cópia desse documento. O original, posteriormente, foi localizado no Arquivo Público de Capivari. Antes de ser doado à referida instituição, a crônica original esteve sob a guarda de Josefina Furlan, que se aposentou como professora/jardineira do referido estabelecimento.

Na capa, o documento exhibe a imagem de Jesus Cristo e remete à passagem bíblica, escrita por São Marcos:

*Jesus e as crianças**Algumas pessoas traziam-lhe crianças para que as acariciasse.**Mas os discípulos ralhavam com elas.**Vendo isto, Jesus se indignou e lhes disse:**“Deixai vir a mim as criancinhas, e não as impeçais, porque o Reino de Deus**pertence**aos que são semelhantes a elas.**Eu vos declaro esta verdade: quem não acolher o Reino de Deus como**uma**criança, não entrará nele”.**E ele as abraçava e abençoava, e lhes impunha as mãos.**(Bíblia, s.d., Evangelho de São Marcos, 10, 13-6, p. 1037)***Figura 1:** Jesus Cristo com crianças**Fonte:** Crônica do Jardim de Infância Cristo-Rei (1960-1970)

Esta imagem, que é uma das versões da passagem bíblica, remete à devoção da “infância sagrada” ou “santa infância”. Para Ariès (1981, p. 150-151), tal cena já era difundida na iconografia antiga da Idade Média e também nas bíblias moralizadoras do século XIII. Contudo, era tratada como ilustração banal e aparecia com pouca frequência. Só a partir do século XVI ganha maior visibilidade e importância, correspondendo a uma forma nova e especial de devoção. Além da imagem que expressa esse evento bíblico, a frase de Jesus Cristo é abundantemente parafraseada, compondo, inclusive, a literatura moral e pedagógica do século XVII.

Ao analisar o conteúdo da Crônica do Jardim de Infância fica evidente o quanto a figura do Menino Jesus era associada às ações empreendidas pelas religiosas no Jardim de Infância Cristo-Rei.

Na contracapa, avista-se a inscrição: *Crônica do Jardim de Infância Cristo-Rei de Capivari. Inaugurado a 8 de maio de 1960. Obra pertencente à Companhia Siderúrgica Nacional*, em letras desenhadas e circundadas com ramos de flores. Entre suas 71 folhas encontram-se, além dos escritos, colagens de imagens referentes às datas comemorativas, convites utilizados para os eventos, programas detalhados das festas, além de alguns motivos desenhados, como sinos de natal, velas, balões de São João, coelhos, bandeiras, árvores e outros.

O documento possibilita uma aproximação com as práticas pedagógicas missionárias das freiras como jardineiras e de suas auxiliares do Jardim de Infância Cristo-Rei, ao trazer vestígios daquela cultura escolar, dos fazeres daquelas educadoras dentro e fora do educandário, das diferentes habilidades exigidas das crianças e das jardineiras e suas auxiliares, das marcas de modelação e o modo como foram operadas no cotidiano do educandário.

A discussão sobre a cultura escolar ajuda-nos a entender como as práticas pedagógicas missionárias foram sendo construídas. Dominique Julia (2005, p. 9) concebe 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”. O autor ainda entende que a cultura escolar “não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou popular” (JULIA, 2005, p. 10).

Parafraseando Julia, analisar a cultura escolar desse estabelecimento, por meio da Crônica, implica considerar as relações culturais operadas no jardim de infância em direção a outros campos sociais, suas formas e conteúdos e, inversamente, as transferências culturais operadas a partir de outros setores em direção ao Jardim de Infância. (JULIA, 2005, p. 37). No caso da prática pedagógica missionária em estudo, circunscrita ao Jardim de Infância Cristo-Rei, é preciso que se examinem as relações de reciprocidade entre a igreja, a CSN, as famílias dos operários e, por último, a relação com as teorias pedagógicas da educação infantil vigentes nos anos de 1960.

A implantação do Jardim de Infância Cristo-Rei na Vila Mendonça Lima

O surgimento do Jardim de Infância no século XIX não pode ser compreendido isolado de um movimento maior de redefinição do conceito de infância, movimento amplamente discutido pela História e pela história da educação. Igualmente não pode ser entendido sem levar em conta as mudanças ocorridas na relação da família com seus filhos.

Foi no final do século XVIII que as instituições de educação para as crianças entre 0 e 6 anos de idade começaram a se esboçar no continente europeu, inicialmente voltadas para atender crianças pobres e mães trabalhadoras. (KUHLMAN JR., 2001, p. 5). Entre as várias instituições de educação infantil, foi o Jardim-de-Infância a experiência mais bem sucedida no atendimento à infância, contrapondo-se às demais, sendo visto, às vezes, como possuidor privilegiado de uma concepção pedagógica.

Seu idealizador, Friedrich Froebel, abriu o primeiro *kindergarten* no final da década de 1840, em Blankenburgo, na Alemanha. Através dessa instituição ele pretendia reformar a educação pré-escolar e por meio dela reformar a estrutura familiar e os cuidados destinados à infância. Ao acreditar que a educação ministrada no lar e na escola estimulava a preguiça e a indolência, propôs a introdução de horas de trabalho manual na educação das crianças. A proibição dos jardins de infância em 1851¹ favoreceu sua propagação em várias partes do mundo. (KUHLMAN JR., 2001, p. 10).

O jardim de infância, como instituição estruturada como tal, chega ao Brasil ainda no Império, convivendo com outras instituições como creches e escolas maternas destinadas às crianças de famílias pobres, subordinadas a órgãos de saúde pública ou órgãos de assistência. O primeiro jardim-de-infância foi criado em 1875, no Rio de Janeiro, e era particular, junto ao colégio do médico Menezes Vieira. Dois anos depois, foi implantado um outro, por imigrantes norte-americanos batistas, em São Paulo, pertencente à Escola Americana. Outras iniciativas foram

¹ Segundo Allen, os Kindergartens receberam um forte apoio dos liberais e socialistas alemães em 1848, mas o regime reacionário prussiano proibiu os Kindergartens em 1851, por considerá-los centros de subversão política e de ateísmo e por facilitar e estimular o trabalho das mulheres fora da esfera domiciliar, e, além disso, por levar as características femininas para a esfera pública. (1988 apud KUHLMANN JR., 2001, p. 10-11).

implementadas posteriormente. Impõe-se destacar ainda que em 1882 o parecer de Rui Barbosa, ao tratar da reforma do ensino primário, dedicou um capítulo ao estudo do jardim-de-infância, considerando-o o primeiro estágio do ensino primário, com a incumbência de buscar o desenvolvimento harmônico da criança. Mas só em 1896 o Brasil assiste à criação de um jardim-de-infância público. Este foi criado anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo. (KUHLMAN JR., 2003, p. 474-477).

Mas é a partir do século XX, principalmente nas duas primeiras décadas, que começam a se expandir as instituições de educação infantil. Além de instituições de cunho assistencial, empresários também começam a investir na educação dos filhos e filhas de operárias, principalmente daquelas trabalhadoras da indústria têxtil.

Num contexto de expansão de vilas operárias em todo país, o jardim de infância constitui-se, em muitas, num dos equipamentos comunitários instalados e mantidos pelas próprias empresas. As vilas operárias do complexo carbonífero, em especial a partir dos anos de 1960, implantam esse tipo de instituição infantil e as religiosas inscrevem-se, então, neste movimento histórico de confinamento e cuidado da primeira infância, imbuídas do espírito educativo-catequético.

Quando as irmãs do Instituto Coração de Jesus chegaram a Capivari, em 1956, o jardim de infância ainda não havia sido construído. Após muitas discussões sobre onde iria funcionar o referido estabelecimento, a CSN construiu um espaço apropriado, abandonando a idéia inicial de adaptar as instalações do Recreio do Trabalhador, local que funcionava como uma espécie de clube recreativo para os operários e familiares. Decidiu-se por uma “construção adaptada ao número e idade das crianças e às orientações da psicologia infantil”, segundo as freiras.

Na visão das freiras, não poderia ser um local qualquer que passasse por algumas adaptações, manifestaram, mesmo se tratando de um estabelecimento instalado numa vila operária, que as “orientações da psicologia infantil” deveriam ser seguidas.

Pressupunha-se que as salas do Jardim de Infância precisariam ser vastas, iluminadas, com lavatórios e banheiros, contrapondo-se aos locais improvisados e apertados, nos quais as crianças muitas vezes eram confinadas. O

Jardim de Infância deveria ser um ambiente acolhedor, familiar e alegre, sendo nele tudo idealizado para as crianças como o mobiliário, material e objetos. Tal adequação acompanhava a disseminação dos saberes médicos e pedagógicos do período.

A planta definitiva do jardim de infância da Vila Mendonça Lima ficou pronta em 1958 e a construção foi iniciada em novembro de 1959, sendo concluída em abril de 1960. O lugar escolhido era conhecido por todos como o “redondo” e nele foi construído um prédio com duas salas de aula. Dois anos após a inauguração, o estabelecimento passou a contar com mais duas salas de aula, ampliando o número de matrículas.

A inauguração do Jardim de Infância ocorreu em conjunto com a de outras instalações, pertencentes ao poder público estadual e federal e, por isso, contou com a participação de várias autoridades vindas da CSN de Volta Redonda - RJ.

A CSN manteve o Jardim de Infância até 1967 sem cobrança de mensalidades, depois disso foi estipulado o valor de NCr\$ 5,00 (cinco cruzeiros novos) por criança matriculada, mas por falta de adesão as religiosas passaram para NCr\$ 3,00 (três cruzeiros novos) e quando havia duas crianças da mesma família a mensalidade ficava em NCr\$ 5,00 (cinco cruzeiros novos).

As professoras que atuavam no Jardim de Infância eram denominadas de jardineiras. O referido termo tem a ver com a idéia de que a criança é comparada a uma planta delicada, que precisa da atenção e perspicácia do jardineiro para desenvolver-se com força e beleza. O papel da jardineira seria então “preparar o terreno, semear, cercar de solicitude o crescimento e o desabrochar do germe no qual se acha em potência o homem de amanhã” (FIQUEMONT, 1958, p. 20).

Para Arce (2002, p. 113 e 108), Froebel comparava a criança a uma planta que deveria “receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa”. Nesse caso, caberia ao bom jardineiro “ouvir” as necessidades de cada planta, respeitando o seu processo natural de desenvolvimento, uma vez que “é o processo natural da planta que deverá determinar quais os cuidados a ela deverão ser dispensados. Certas plantas não crescem bem quando regadas em demasia, já outras precisam de muita água; algumas plantas precisam de muito sol, ao passo que outras crescem melhor à sombra”.

Saberes e fazeres da pedagogia missionária das jardineiras

Para oferecer no Jardim de infância uma “formação sólida, cristã e social dos pequeninos” (CRÔNICA, 1960-1970, p. 5), futuros operários da CSN, era preciso que as educadoras tivessem também uma sólida formação. Com esta finalidade as religiosas do Instituto Coração de Jesus participaram de vários momentos de formação.

Antes do início das atividades do ano de 1960, três religiosas receberam uma formação intensiva, ministrada por outras religiosas que eram professoras com experiência no assunto. Uma parte do curso foi reservada para as aulas de psicologia infantil, ministrada por uma professora leiga. Sobre seus conhecimentos, foi registrado o fato dela ser bem inteirada da matéria e resolver os casos de crianças apresentados com “precisão”. Também foram abordados assuntos como: horário de funcionamento do jardim, plano de ensino e divisão das turmas por idade, compreendendo as faixas etárias de quatro, cinco e seis anos. Tal divisão decorreu do entendimento de que cada uma dessas etapas exigia cuidados diferentes.

Vários assuntos eram discutidos em encontros mensais, entre eles: as qualidades de uma jardineira, ensaios de cantos para as datas comemorativas e principalmente assuntos relacionados à psicologia infantil.

Mas a formação das professoras não se resumia aos encontros mensais. Havia também as formações mais extensas, incluindo outros aspectos do ensino voltado à infância. Geralmente, quem ministrava esses cursos era Ir. Guerlinde e no início de cada ano letivo havia a preocupação de se fazer um planejamento mais geral das atividades, além de possibilitar a discussão de questões teóricas e práticas.

Um exemplo claro do tipo de formação oferecida às professoras-jardineiras e auxiliares aparece nas anotações realizadas na Crônica no início do ano de 1964 (p 43.). Na ocasião, Ir. Guerlinde, orientadora pedagógica do Jardim de Infância Cristo-Rei, antes de ir para a Alemanha, sua terra natal, ofereceu mais um curso, dessa vez de quatro dias, para 11 religiosas e 25 leigas. No curso os assuntos abordados foram divididos entre as religiosas que os ministravam e versaram sobre: planejamento anual e mensal; cantos referentes à idéia central do primeiro mês letivo e outros cantos; técnica do exercício do círculo e do silêncio;

instrução prática; a catequese no Jardim de Infância; psicologia da criança de 4 a 7 anos; jogos infantis; elaboração de material lúdico; técnicas de desenho; exercícios práticos, com iniciação da escrita para o 3^o. Período; programas de festas; dramatizações e, por último, ilustrações de álbuns.

Ao analisar os conteúdos dos programas de formação chama a atenção alguns aspectos relacionados às práticas pedagógicas das jardineiras. A pedagogia missionária estava impregnada das marcas das próprias experiências da religião católica, embora houvesse, também, uma apropriação particular dos saberes médico-pedagógicos sobre a criança. O tema psicologia infantil indica este traço. A busca de uma eficácia educativo-religiosa implicou estabelecer pontos de aproximação entre estes saberes, realizar algumas adaptações de uns a outros, e a partir disso, construir renovações na forma de ensinar as crianças do Jardim de Infância Cristo-Rei.

A formação das professoras-jardineiras também ocorria em encontros oferecidos por outras instituições. Há registros de que em 1965, por exemplo, elas participaram de um curso em Florianópolis, representadas pela Ir. Claudete e Josefina. O referido curso aconteceu no Colégio Coração de Jesus, com duração de 10 dias. Participaram do evento 66 pessoas, entre professoras-jardineiras e auxiliares leigas e religiosas de várias congregações.

A mensagem final do curso dizia: “Educadora, tua missão é árdua e exige de ti muita compreensão, ciência e muito amor” (CRÔNICA, 1960-1970, p. 51). Não bastaria apenas compreensão e muito amor, era preciso, também, dialogar e colocar em prática conhecimentos científicos para que as suas intervenções pudessem resultar na formação de pessoas mais inteligentes, capazes, verdadeiros cristãos. A palavra ciência revela a apropriação das educadoras de saberes de outros campos do conhecimento, especialmente os médico-pedagógicos.

Fica evidente a tentativa em moldar as crianças, cabendo às educadoras este papel, a fim de que viessem a atender as necessidades da Igreja Católica e da sociedade. A comparação da criança com a argila foi feita anteriormente por Froebel em seu livro *A educação do homem*. O autor, ao referir-se ao jovem ser humano, afirma que ele “é observado como um pedaço de cera, uma porção de argila na qual o homem pode moldar o que ele deseja” (FROEBEL, 1887 apud ARCE, 2002, p.

116). À professora-jardineira incumbia tal responsabilidade e qualquer deslize contribuiria para a deformação da criança.

Para o autor, a modelagem atribuída ao educador sobre a criança não deveria se contrapor à natureza divina dela, propulsora de um desenvolvimento belo e harmonioso.

A partir da apropriação dos conhecimentos ofertados nos vários encontros de formação e na troca de experiências com educadoras de outros jardins de infância, as professoras-jardineiras e auxiliares do Jardim de Infância Cristo-Rei foram construindo novas competências e inventando novas práticas. As religiosas, antes de assumirem este trabalho, não possuíam uma formação específica, apenas contavam com a formação própria da vida religiosa e, por isso, a improvisação e o pedido de auxílio a Deus, diante das situações que se tornavam complicadas e que eram recorrentes.

As jardineiras nas primeiras semanas não seguiram nenhum plano de aula, na tentativa de ambientar as crianças através de conversas, histórias e brincadeiras. No entanto, o processo de adaptação foi recíproco, uma vez que para as irmãs jardineiras e suas auxiliares se tratava de uma experiência nova, na qual elas eram ainda aprendizes.

Posteriormente, para cada mês era realizado um planejamento específico pautado numa “idéia central” que era trabalhada com as crianças, geralmente associada às datas comemorativas, como a Páscoa, Dia das Mães, Festa de São João, Dia dos Pais, Semana da Pátria, Dia da Árvore, Dia da Criança, Natal etc. Estas, por sua vez, eram circundadas por atividades, trabalhos, brincadeiras e histórias, culminando com eventos festivos, dentro ou fora do Jardim de Infância. Vale ressaltar a utilização da “idéia central” como elemento desencadeador do planejamento das atividades que as jardineiras deveriam realizar com as crianças.

A “idéia central” aparece no livro “Jardins de Infância”², de Jeanne Evrard Fiquemond. Trata-se de uma autora francesa, diplomada pelo Instituto J.J. Rousseau et Jardinières Défants de Genebra, que atuou num jardim de infância que ela própria fundou na Algéria. Esta obra foi utilizada como uma espécie de manual

² O ano de publicação no Brasil é 1958.

nesse educandário, e, certamente, em outros da época, sendo até presenteado às jardineiras nas datas de aniversário.

Para a autora, o termo “idéia central” ou “centro de interesses” não é de origem decroliana, pois já era adotado em escolas que empregavam o método Froebel, sendo, portanto, de inspiração froebeliana. O precursor do Jardim de Infância defendia o princípio da unidade, que posteriormente foi retomado por seus discípulos. A utilização da “idéia central” foi assim definida pela autora:

Nos jardins de infância froebelianos, ou nos que não têm nenhum método definido, uma idéia central tem por ponto de partida a introdução de um assunto de interesse que dá margem a conversas, observações dirigidas, realizações práticas, passeios, se possível evoluções, em suma grande número de atividades variadas que tem em si uma relação estreita. É principalmente a professora que escolhe o assunto, com o qual estabelece previamente o programa. (FIQUEMONT, 1958, p. 105)

As atividades realizadas pelas professoras-jardineiras e suas auxiliares no entorno das “idéias centrais” e a programação das “festinhas” eram definidas em encontros mensais. Estes agregavam não só as professoras-jardineiras e auxiliares do Jardim de Infância Cristo-Rei, mas também de outros educandários infantis da cidade de Tubarão, administrados ou não pelo Instituto Coração de Jesus. Participavam também as religiosas e leigas que atuavam nos jardins de infância “Santo Afonso” de Humaitá, “Pio XII” de Passagem; “Dom Anselmo” de Oficinas, as “Pastorinhas de Fátima” de Morrotes e “São Judas”, situado à margem esquerda do Rio Tubarão. Provavelmente, estes encontros que reuniam educadoras de diferentes instituições infantis buscavam certa uniformidade no fazer pedagógico.

Uma das professoras-jardineiras mais antigas do Jardim de Infância Cristo-Rei, Josefina Furlan (Pina), confirma que, desde o início, o método seguido para trabalhar com as crianças foi o Método Montessori, e que para atuar nesta perspectiva elas participaram de vários cursos em nível local e estadual³.

Na organização das atividades a serem realizadas com as crianças percebe-se uma ênfase na utilização de jogos, de material lúdico, de desenho, ou seja, os exercícios práticos ocupavam um papel preponderante nos fazeres

³ Josefina Furlan. Entrevista citada.

pedagógicos, o que guarda relação com os pressupostos escolanovistas que fundamentaram muitas das propostas pedagógicas desenvolvidas em jardins de infância da época. Cabe lembrar que a Escola Nova contribuiu para a “introdução de novos elementos para se compreender a infância como uma idade diferenciada das demais e a necessidade de se melhorar as condições físicas, pedagógicas e psicológicas das escolas (LEAL, 2003, p. 60).

Dois temas chamam especial atenção na formação organizada para as educadoras pela Ir Guerlinde, no início do ano de 1964: a indicação do uso da técnica do exercício do silêncio e a catequese. Ao recorrer ao livro “Jardins de Infância”, é possível verificar a importância atribuída à formação do caráter das crianças. A autora apresenta a *lição de silêncio* como um dos exercícios preparatórios para o domínio de si, indicado por Montessori. São exercícios que trazem como exigência o silêncio absoluto estabelecido progressivamente. Um deles é assim descrito:

A professora colocada no fundo da sala ou na sala vizinha, chama em voz neutra cada criança, começando pelas mais atentas. O escolhido levanta-se, arruma a cadeira e, na ponta dos pés, vai juntar-se à professora, permanecendo imóvel junto dela até o fim. Sucessivamente, todas as crianças serão assim chamadas. Essa lição, bem feita, constitui um ótimo exercício para a prática da disciplina. (FIQUEMONT, 1958, p. 167)

Embora referindo-se a um exercício indicado no campo pedagógico montessoriano, a catequese, integrando um outro conjunto de saberes, apropria-se dos mesmos mecanismos do exercício do silêncio para que o aprendizado através da oração, da reflexão e do diálogo interior aconteçam.

A presença dos saberes científicos na prática pedagógica das religiosas é indiscutível, ficando isso ainda mais evidente na preparação das crianças para a escola primária. O ensino da leitura e da escrita era priorizado no 3^o Período, ou seja, no ensino das crianças de 6-7 anos, o que é confirmado pela introdução dos testes ABC no Jardim de Infância, a partir de 1961.

Os testes ABC eram empregados com a finalidade de medir o grau de maturidade para a leitura e para a escrita, ficando as crianças classificadas em diferentes níveis de maturidade.

Os testes ABC, sistematizados por Lourenço Filho, resultaram na obra “Teste ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura

e da escrita”, publicada pela primeira vez em 1933⁴. Não reuniam provas originais, ao contrário, agrupavam testes e técnicas bem conhecidas. Num primeiro momento, compunham uma série de vinte e dois exercícios. À medida que estes foram sendo experimentados, houve uma redução dos exercícios, passando então para oito os pontos de análise, que foram esboçados e deveriam ser observados na hora da aplicação dos testes⁵. O propósito dos testes ABC não era verificar a aprendizagem da leitura e da escrita, afirmação que apareceu nos registros da Crônica acima citada. Para Lourenço Filho (1962, p. 57), os testes ABC serviam para classificar as crianças, “pela capacidade real de aprendizagem na leitura e na escrita”, ou seja, não tinham a intenção de identificar se a criança sabia ler e escrever, mas sim medir o nível de capacidade para a aprendizagem desses dois processos. Mais precisamente, “os testes ABC foram organizados para um objetivo fundamental: diagnosticar nas crianças, que procuram a escola primária, *um conjunto de capacidades necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita*” (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 143).

O processo de exclusão promovido pelos resultados dos testes ABC reafirmam as bases teóricas que os sustentam, pautadas na idéia de que crianças imaturas biologicamente são incapazes de aprender. Para Fontana e Cruz (1997, p. 21), “os resultados de tais testes têm, historicamente, impedido que inúmeras crianças tenham acesso ao conhecimento e à própria escolarização, ao fornecerem indicadores de sua ‘imaturidade’ ou de seus ‘déficits’ de ‘inteligência’”.

Das anotações realizadas na Crônica sobre os resultados dos testes, fica evidente que a maior parte das crianças entre seis e sete anos alcançava o nível médio e superior, raros eram os casos de crianças com nível de maturidade elevado ou elevadíssimo. No entanto, também havia aquelas que eram classificadas no nível inferior, ou melhor, nulo e até aquelas incapazes de responderem aos testes.

A aplicação dos testes mostra os movimentos das freiras no sentido de dotar a ação pedagógica de “validade científica”, movimento que busca legitimar e

⁴ O livro em sua 6ª edição, publicado em 1962, além de trazer dois novos capítulos, traz também o material para a aplicação dos testes ABC, em anexo.

⁵ O pontos para análise eram os seguintes: 1) Coordenação visual-motora; 2) Resistência à inversão na cópia da figura; 3) Memorização visual; 4) Coordenação auditivo-motora; 5) Capacidade de prolação; 6) Resistência à ecolalia; 7) Memorização auditiva; 8) Índice de fatigabilidade; 9) Índice de atenção dirigida; e 10) Vocabulário e compreensão geral. (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 57)

fortalecer a presença das religiosas na vila operária. Isto nos faz pensar sobre a produção de um efeito de verdade em relação aos mantenedores, muito mais do que em relação às famílias.

Os fazeres pedagógicos arrolados a partir da articulação entre saberes médico-pedagógicos e saberes religiosos foram desencadeando um conjunto de atividades que sustentaram durante dez anos a ação educacional das religiosas no Jardim de Infância Cristo-Rei, como as brincadeiras, eventos em torno das “idéias centrais”, a catequese aliada ao patriotismo.

Considerações finais

A região sul de Santa Catarina caracteriza-se pelas marcas profundas das atividades carboníferas, tanto no campo social, político, cultural e econômico quanto ambiental. Desde o início do século XIX até o final do século XX a extração do carvão mineral dinamizou a vida econômica da região. A vila operária na qual as religiosas do Instituto Coração de Jesus atuaram, integrava o complexo carbonífero catarinense.

Essas vilas operárias se constituíram em meio a uma forte expansão das atividades carboníferas. Em Capivari, a montagem das instalações da CSN aconteceu entre os anos de 1943 e 1945. Para acolher seus operários, entre outras iniciativas, a empresa organizou uma espécie de mini-cidade em Capivari, composta pelo Recreio do Trabalhador, com sala de cinema, ambulatório equipado com distribuição de medicamentos e oferta de serviços médicos e odontológicos, Jardim de Infância, armazém, padaria, refeitório, açougue, dois clubes de futebol. Aí atuaram as religiosas que produziram a Crônica examinada neste estudo.

A análise da Crônica do Jardim de Infância Cristo Rei possibilitou pôr em evidência a presença da figura do Menino Jesus, associada às ações empreendidas pelas religiosas naquele Jardim com a finalidade de cumprir um dos propósitos firmados no convênio entre estas e a Companhia Siderúrgica Nacional, ou seja, prestar assistência religiosa às famílias dos operários.

O Jardim de Infância configurou-se como espaço privilegiado para o cumprimento de propósitos missionários e educativos, normalizadores e

disciplinadores, católicos e cívicos, em que várias atividades foram organizadas junto às crianças, buscando despertar o “sentimento religioso”, o “sentido de Deus”. “Aulinhas” de religião, comemoração da morte e ressurreição de Jesus Cristo, coroação de Nossa Senhora, procissão de Corpus Christi, dia da Criança, traslado de recém-nascidos atingidos pela mortalidade infantil, são exemplos de práticas nas quais as crianças participavam ativamente.

O Dia da Criança foi uma data incorporada ao calendário comemorativo do Jardim e ocupou lugar especial no processo de catequização. A exaltação à figura do Menino Jesus, através de aspectos como obediência, amor e dedicação aos pais foram intensamente exploradas, no intuito de educar as crianças do Jardim. Como foi dito anteriormente, o tema era catequético e a forma, exemplar.

Outra prática, como a distribuição de santinhos, foi difundida, visando disseminar entre as crianças e suas famílias as imagens de santos e santas da Igreja Católica, o que não foi exclusivo daquela instituição. As ações foram insidiosas, organizadas para produzir sujeitos embebidos e praticantes dos valores católicos, através da adoção de rituais, práticas cotidianas e discursos, intenção proeminente das pedagogias missionárias, no contexto da produção carbonífera no sul do Brasil.

Além disso, percebe-se que houve a presença indiscutível dos saberes científicos na prática pedagógica das religiosas, ficando isso ainda mais evidente na preparação das crianças para a escola primária. O ensino da leitura e da escrita era priorizado no ensino das crianças de 6-7 anos, o que é confirmado pela introdução dos testes ABC no Jardim de Infância, a partir de 1961.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Frebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.20, p. 107-120, Mai/Jun/Jul/Ago. 2002.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da família**. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1981.

BÍBLIA Sagrada. Petrópolis, RJ: 1982.

CRÔNICA do Jardim de Infância Cristo-Rei de Capivari (1960-1970). Instituto Coração de Jesus. Capivari (SC).

FIQUEMONT, Jeanne Evard. **Jardins de Infância**. São Paulo: Flamboyant, 1958.

FONTANA, Roseli A. C.; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. SBHE/ Campinas, n.1, pp. 9-43, jan/jun. 2005.

KUHLMANN JR., M. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX.. In: MONARCHA, C.. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001, v. , p. 3-30.

LEAL, Maria Cristina. Retratos da educação brasileira: contraste entre a educação republicana imaginada e realizada. In: LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Maria Araújo Lima (orgs.). **História e Memória da Escola Nova**. São Paulo: Loyola, 2003.

MESTRE, AMANTE E RELIGIOSO, UM ÚNICO HOMEM: FAZENDO UMA VISITA A ABELARDO

Renata Lerina Ferreira Rios
Graduada em História pela PUCRS;
Mestranda em Educação pela PUCRS, bolsista CNPq
Orientadora: Dr.^a Maria Helena Camara Bastos
E-mail: profe_renata@hotmail.com

Resumo:

O artigo apresenta uma relação entre a vida de Abelardo, o contexto do seu período e sua produção intelectual. Analisa a contribuição histórica deste filósofo para as mudanças no perfil de educação e da própria escola, assim como para a fundação de novos métodos e valores intelectuais. Procura reconstruir o cenário histórico, principalmente de Paris, não se restringindo aos aspectos físicos, mas resgatando, na medida do possível, os sentimentos e imaginários que perpassavam aquela sociedade. Por fim, busca nos comportamentos contemporâneos, de pessoas de diferentes perfis, traços destes sentimentos e heranças que Abelardo e/ou a Europa do século XII possam ter deixado.

Palavras-chave: Educação, filosofia, história da educação, Abelardo, Heloísa, Idade Média, Paris.

Qualquer pesquisa hoje em dia está cercada por questões que envolvem o significado da memória, a relação de objetividade e subjetividade das fontes utilizadas e o cruzamento de áreas de interesses, ampliando o seu alcance. Ao mesmo tempo em que se investe na desmistificação da produção acadêmica, desenvolvem-se incertezas quanto ao que é uma produção acadêmica. As fontes cada vez mais se diversificam e o resultado segue o mesmo caminho. Com o devido cuidado, ganhamos todos, pois nada melhor que, em tempos de sustentabilidade, reciclarmos-nos.

O texto que se segue propõe um encontro com Pedro Abelardo, não exatamente com sua produção, mas com sua existência. Para isso procurou-se retratar o período vivido por ele, as relações que desenvolveu com mestres e alunos, seu envolvimento com Heloísa e sua paixão pelos estudos que acabaram por transformar tanto o mestre quanto o método.

Um resgate do período, através da análise de material bibliográfico, busca recriar no imaginário atual os sentidos que compunham o mundo concreto da Europa do século XII: aspectos físicos, a presença humana, os cheiros e as cores. Para todos que estudam a *história da educação*, beira quase a fantasia tentar imaginar as décadas que transformaram as escolas monásticas rurais em centros de estudos laicos urbanos, a ponte para o desenvolvimento das primeiras

universidades. Com o auxílio de imagens, filmes e literatura, esta visita à Paris de Abelardo não limita-se a um resgate histórico, mas recorre aos sentidos que ultrapassaram séculos e que estão presentes em muitos de nós.

I. Chegando ao século XII

Paris, centro cultural e cristão do século XII. Escolas pipocavam aqui e ali, atraindo estudantes e mestre de diversos locais da Europa. Um crescente estímulo ao comércio, despertado pelo aumento do contato Ocidente – Oriente, faz com que o pêndulo do processo de desenvolvimento

na Europa ocidental oscilasse mais na direção dos centros urbanos, contrariando a tendência de quase todo milênio anterior.



Gravura de uma praça de Paris da Idade Média.

Assim Paris, na realidade e simbolicamente, torna-se para uns a cidade-farol, a fonte de toda a satisfação intelectual, e para outros o antro do diabo onde se misturam a perversidade dos espíritos conquistados pela depravação filosófica e as torpezas de uma vida voltada para o jogo, o vinho, as mulheres. (Le Goff, 2006, p. 44)

Mas há neste universo urbano um paradoxo, criado pelo próprio processo: enquanto o desenvolvimento intelectual acompanha o urbano, ciclicamente, as instituições religiosas, meio responsáveis pelos centros de educação da época, desenvolvem, no mesmo ritmo, um desconforto relacionado com a independência e liberdade que alunos e professores gozavam. Podemos suspeitar que, já nesta época, *Paris é uma festa*¹ (Hemingway, 2000). Não muito distante do que Hemingway sentia ao beber um rum *Saint James* ou um *café au lait* na *Place Saint-Michel* ou no *Closerie des Lilas*, Paris estava cheia de gente, o comércio agitava

¹ Nesta obra, escrita em Cuba mais de trinta anos depois, Hemingway descreve uma rica Paris da década de 1920, onde artistas de todos os gêneros emergem em busca da própria prática da vida, que seria um constante locupletar-se, mesmo que a alegria de viver naquela cidade contrastasse imensamente com a dificuldade de viver lá.

suas ruelas e os diferentes interesses se confrontavam nas salas de aula e nas cúrias.

Tentamos entender o conceito de desenvolvimento urbano presente no século XII nos parece um desafio nos dias atuais. Sem crescimento vertical, abertura de grandes avenidas ou construções de viadutos, a Paris de Abelardo ainda era de pedra e feno, nada da cidade das luzes, mas sua iluminação lúgubre lhe dava provavelmente um constante tom acinzentado. A intensa urbanização, a construção de casas e igrejas, a própria edificação da catedral de Notre Dame, a juventude da população estudantil, tudo isso fazia de Paris o cenário principal das mudanças culturais e sociais que redesenhariam a história do Ocidente. Assim como Hemingway recorreu a Paris em busca de si e de conhecimento, Larry de *O fio da navalha* (Maugham, 1960) faz o mesmo, e outros tantos personagens, fictícios ou reais, vêm nesta cidade, há quase dez séculos, um lugar onde o saber de si e do mundo se encontram e se revelam aos olhos dos que assim o desejam.

No filme, *Em nome de Deus*², cuja história de Abelardo e seu trágico amor por Heloisa é retratada, os jovens alunos do já mestre andam pelas ruas de Paris fazendo algazarras, debochando das formalidades e das pessoas, mas são respeitados. Há uma admiração sombria por mestre e alunos, algo quase como a imagem capitalista de algo que está lucrando: uma relação de custo/benefício.

Repleta de alunos, Paris era o palco perfeito para a diversão, como já apontado por Le Goff (2006), esses jovens que erravam pelas ruas, assim como pelo continente, ganharam um apelido: goliardos. Para alguns, arruaceiros boêmios, para outros, estudantes questionadores. Na verdade, eram um pouco de cada, eram estudantes, talvez arruaceiros, mas por pobreza e não boemia. Nem todos eram convidados à festa. Fome e trabalho degradante era o mais comum entre esses jovens, que se tornavam domésticos para permanecerem estudantes. E aqui mais uma curiosidade medieval: nas universidades européias dos séculos XII e XIII, e até o Renascimento, não havia a necessidade de cotas ou reservas de vagas a nenhum elemento da sociedade, todos podiam freqüentá-las.

Nada influenciava a aceitação: nem a origem nem o estatuto, nem a distância nem a proximidade da residência, nem a pobreza nem a riqueza, nem a robustez nem a deficiência

² *Em Nome de Deus*. Diretor Clive Donner, USA, 1998.

física (...) desde que essa pessoa possuísse os recursos necessários. Esta premissa aplicava-se, antes de mais, às faculdades de Artes, mas em princípio aplicava-se também às outras faculdades mais importantes. (Schwinges, in: Ridder-Symoens, p.172)

Em *Paris, te amo*³, nove séculos depois de Abelardo e Heloísa, a cidade cresceu na esteira do processo que começou no século XII. Um centro comercial, uma metrópole cultural, uma capital cosmopolita, em Paris ainda encontra-se o amor e o conhecimento, a arte e a tecnologia, ela ainda é a inspiração e a aspiração que foi para Abelardo, para Robespierre, para Larry e para Hemingway, mas é também o mundo real e cruel que foi para o mesmo Abelardo, Robespierre, Larry e Hemingway.

Apesar da parca documentação sobre os goliardos, chega a nós, mesmo como suspeita, o nome de Pedro Abelardo. Um dos maiores intelectuais do século XII, sua figura é controversa tal qual o período em que viveu. Mesmo considerado por alguns autores como um intelectual sem muita criatividade, sendo superado em poucos anos após sua morte, seria imaturo afirmar que a sua atuação não contribuiu para a aceleração do ritmo das novidades e do papel da escola na vida cotidiana muito além de Paris e do próprio século XII. Ao que tudo indica, quando jovem estudante ele freqüentou mesas de tabernas, cantou pelas ruas e deve ter acordado com algumas ressacas, mas sempre se manteve comprometido com o seu objetivo: o de tornar-se um grande mestre.

II. O encontro com Abelardo

Primeiro filho de uma família da baixa nobreza bretã deveria ter seguido os passos de cavaleiro, tido aulas de montaria e aprendido a dominar a espada. Já mostrando sua forte personalidade, rompeu com a tradição e escolheu outro caminho, o do mundo intelectual. Primeiro, com preceptor, depois como discípulo de Roscelino, com quem já demonstra que, mesmo tendo seguido por outro caminho, há no sangue a herança belicosa. Novamente, esta herança é revelada com Guilherme de Champeaux, e então, após uma ou outra parada, chega a Paris. Aquela cidade borbulhante, aonde provavelmente quem chegasse num primeiro

³ *Paris, te amo*. Diversos diretores, França, 2006.

momento ficaria paralisado, principalmente que, para o período, o contraste entre campo e cidade era abismal.

A cidade era barulhenta, também. A chuva pouco fazia para amortecer o clamor das oficinas de artesãos, dos vendedores ambulantes apregoando suas mercadorias, das pessoas se cumprimentando, barganhando e discutindo, de animais relinchando, latindo e brigando.

- Que fedor é esse? – perguntou Martha, erguendo a voz acima do barulho.

Tom sorriu. Fazia uns dois anos que ela não entrava numa cidade.

- É cheiro de gente – respondeu. (Follet, 1989, PP. 47 e 48)

Ao imaginarmos a vida urbana nos primeiros anos do século XII não muito diferente do que será pelos próximos quatro séculos, é provável que não possamos fugir da sensação de total falta de higiene e recursos de saúde. Ruas apertadas, pensões de estudantes e tabernas, representadas com alguma sinceridade no filme de Abelardo e Heloísa, nos fazem refletir sobre a necessidade de ver além, de transformar, que os estudantes e filósofos da época tiveram. O próprio Abelardo, quando convalescente da agressão que sofreu, quase sucumbiu às complicações que a falta de recursos da medicina da época lhe impôs.

Para Verger (2001), este momento é o da “revolução escolar”, quando as escolas migram do campo para as cidades, abrem-se a pessoas comuns e passam, aos poucos, a abrir as próprias mentes. Essas possibilidades despertaram curiosidade naqueles que a simples subsistência não justifica a submissão, que o conhecimento restrito aos membros das ordens religiosas causava e que já não respondiam mais às perguntas que congestionavam suas mentes. Estes jovens, em geral, buscaram usufruir deste acesso ao conhecimento, criando uma ciranda de eventos: quanto mais jovens passavam a freqüentar as escolas, mais conhecimento era popularizado, possibilitando um maior questionamento sobre estes próprios conhecimentos, gerando a busca para uma nova explicação. Foi isso mesmo que Abelardo fez.

Num instante de inédita laicização, obra de Pedro Abelardo (1079 – 1142), professor que magnetizava os alunos e de turbulenta existência face as suas rumorosas aventuras com Heloísa, nascia a *universitas magistrorum et scholarium parisiense*. O mestre tão questionado, de brilhantes exposições, clareza e brilho de estilo, agudizava [sic],

dialeticamente, questões como a relação fé e razão. (Fonseca, 2007, p. 26)

Mesmo que ele não tenha sido o mais investigador, certamente foi o mais inovador. Pode ele não ter se interessado pelas traduções dos clássicos gregos que começavam a fazer escola, literalmente, na Itália e na Península Ibérica, mas desenvolveu métodos de estudo e entendimento do teórico que possibilitaram a análise mais profunda daquilo que estava sendo traduzido. Para o desenvolvimento dialético, compreendeu que o domínio da linguagem seria essencial, portanto, estudou e exigiu este estudo.

Abelardo foi antes de tudo um lógico e, como todos os grandes filósofos, deixou fundamentalmente um método. Foi o grande campeão da dialética (...) Daí a necessidade de uma ciência da linguagem. As palavras são feitas para significar – *nominalismo* – mas têm fundamento na realidade. (...) Esse professor acredita no valor ontológico do seu instrumento: o verbo. (Le Goff, 2006, pp. 70 e 71)

Enquanto no século XI as aulas eram simples reproduções e assimilações de textos denominados “autoridades”, textos prontos, com idéias restritas e doutrinárias, no século seguinte, mesmo com o aparecimento de novos textos escolares, o material de trabalho do mestre não era muito diferente, a mente dos mestres é que havia mudado. Abelardo não se limitou as explicações prontas ou a leitura mecânica das palavras. Ele era um espectador e ator ao mesmo tempo, que vibrava com seu próprio desempenho e que, ainda, chamava outras pessoas, às multidões, para verem-no, para verem as maravilhas que o mundo cotidiano pode apresentar, porém nem sempre são notadas (e aqui cabe dizer que tanto as maravilhas como as pessoas). Sem dúvida, isso transforma.

Abelardo (...) para estudar o texto sagrado não hesitou em substituir o comentário místico tradicional pela dialética a fim de chegar a uma formulação tão racional quanto possível das verdades da fé cristã, à qual ele deu o nome de “teologia”. A seguir, todos os mestres parisienses do século XII aderiram ao método. (Verger, 2002, p. 575)

A representação do mestre Abelardo, provocando seus alunos e sendo provocado por eles, em cenas do filme de Clive Donner, dá-nos a impressão de que realmente a questão fundamental para Abelardo não era o *que* ensinar, mas sim *como*.

Todavia, quanto mais longe e mais facilmente eu avancei no estudo das Letras, tanto mais ardentemente a elas me apeguei, e de tal modo fui seduzido pelo seu amor que, abandonando aos irmãos o esplendor da glória militar (...), renunciei inteiramente à corte de Marte para ser educado no regaço de Minerva. (Trecho de carta de Abelardo a um amigo, in: ROCHA, 1997, p. 51)

Essa poética declaração de Abelardo aos estudos, ao conhecimento, caracteriza esta figura, emblema da educação medieval, onde configurava disputas e discussões calorosas. Sua personalidade já foi deveras dissecada por filósofos, historiadores, escritores, tantos que também amam a sabedoria e a dedicação a ela. Então, o que dizer deste homem, que se dividiu entre os prazeres do intelecto e os do corpo?

Abelardo faz parte da transição característica do período, como se os conflitos da mudança encarnassem numa figura humana. Ele ainda era um mestre-filósofo, detentor de amplo conhecimento, centralizado nele próprio. Imaginar mentalmente Abelardo já nos dá uma resposta do porque sua figura é tão interessante: um homem extremamente inteligente, um verdadeiro apaixonado pelos estudos, um intelectual, que se entrega com este mesmo ardor a um amor que ultrapassa o especulativo e o envolve de alma e corpo, o mesmo amor que o levará quase à ruína, passa a viver um relacionamento bem menos ardente, mas não menos tumultuado, com a Igreja. Como alguém conseguiu ser tantos? Só uma mente disposta ao conhecimento conseguiria. Muitas das mudanças de sua vida não lhe foram impostas, mas escolhidas.

Desde jovem, seus objetivos não eram humildes. Foi essa característica de sua personalidade que lhe causou muitos problemas, lhe proporcionou méritos e garantiu sua sobrevivência diante de tantas desilusões. Seguindo seus objetivos, ele sempre buscou superar o mestre, não só pelos louros intelectuais, como também pela possibilidade de ocupar seu lugar.

Quando sente ter esgotado as possibilidades intelectuais na dialética, mergulha em estudos, novamente como aluno, sobre teologia, considerado o maior de todos os saberes da época. Agora sim ele estava no auge, torna-se diretor da Escola-Catedral de Paris, que alguns anos antes lhe negaram este mesmo cargo. Houve real mérito nesta titulação. Abelardo jamais deixou de desejar o conhecimento, lutar

por ele e prová-lo. Mas que novo desafio a vida apresentaria ao mestre? O pior de todos eles: resistir à tentação.

III. A aparição de Heloísa



Abelard and his pupil Heloise, 1882, de Edmund Blair Leighton

Enquanto o filósofo se esculpia, a natureza pôs no mundo uma criança, menina, e que o destino colaborou para o aprimoramento daquilo que lhe era nato, assim como em Abelardo: o gosto pelo saber. Heloísa parece criada por um hábil romancista medieval, para de forma irreparável, cruzar o caminho do protagonista. Ela materializava todo o processo pelo qual a sociedade medieval vinha passando. Culta, liberal e inteligente, para

completar, tinha boa presença.

Cabia ao mestre, dono de seu destino, desviar e seguir seu caminho. Mas o que fez foi o inverso. Após deixar-se envolver por essa mulher com metade da sua idade (ele estaria com aproximadamente quarenta anos e ela não teria vinte), que o surpreendia em discussões filosóficas, ele assume sua educação, como seu preceptor, indo morar em sua casa. Sendo ela sobrinha do cônego Fulberto, que gozava de certa influência em Paris, Abelardo se atira à cova dos leões. Seu contado diário com o objeto de seu desejo, de seu verdadeiro amor, ele não resiste e os dois sucumbem e enredam-se em disputas tanto intelectuais quanto carnis.

Não há quem não trema ao ver rolar como uma avalanche o carvão que se tentou cuidadosamente empilhar entre duas achas flamejantes. Ah! Atiçar o fogo quando se ama não é o mesmo que desenvolver materialmente o próprio pensamento? (Balzac, 2006, p.52)

Não era de se admirar que desse envolvimento uma criança fosse gerada, mas o escândalo de tal fato destruiria a ambos. Como Adão e Eva no Paraíso, fraquejaram à prova e deverão pagar por seu pecado.

Por liberal, Heloísa entendia que o casamento não era uma alternativa. Ela mesma aponta a incompatibilidade da dinâmica de uma casa, mulher, empregados e crianças, com a produção intelectual, o ministério das aulas, a posição de filósofo. Os fatos ocorrem numa esteira de eventos. Uma fuga para Bretanha, um casamento escondido, um filho batizado de Astrolábio, um tio traído e vingativo, a vingança.

Fulberto não aceita a não oficialização da união e contrata um serviço, e que é realizado: a castração de Abelardo. O filósofo despenca do alto do seu intelecto, pois seu corpo não mais responde como o de um homem, portanto, as idéias não estariam mais ao seu alcance. Um novo Abelardo surge, com a mesma sede de saber, a mesma personalidade irascível, mas não com o mesmo vigor, nem com o mesmo amor. Com a castração, parte do interior, do amante, do entusiasta, esvaiu-se.

Quando nos deparamos com um imaginário que persiste por séculos moldando relações sociais, fica difícil definirmos se as pessoas reproduzem as mensagens do mito ou se o mito é fruto dos valores destas relações. Como a imagem da mulher medieval foi definida? De que maneira antagonizaram homens e mulheres durante a história? Da Eva que seduziu Adão, Helena que destruiu a Tróia de Páris, Madalena que tentou Jesus, Heloísa que corrompeu Abelardo, a Gwinevere que casou com Artur, mas amou Lancelot, a mulher está sempre associada com o pecado e a destruição. Esta mulher do século XII, que ousou ocupar espaços reservados aos homens, Heloísa é um símbolo enigmático para a história, despertando nos pesquisadores o desejo de decifrá-la, talvez o mesmo desejo que Abelardo tenha sentido e que o tenha levado ao penoso círculo cristão de prazer – culpa – expiação.



The farewell of Abelard and Héloïse, 1780, de Angelica Kauffman

Heloísa foi a Eva⁴ e Abelardo o Adão, que por não resistirem à tentação foram expulsos de seu paraíso, da Paris dos saberes e dos prazeres.

Uma das principais licenças poéticas que o filme *Em nome de Deus* apresenta é o reencontro de Abelardo e Heloísa com seu filho Astrolábio. O destino da vida dos dois amantes fez com que a história do filho de seu amor não fosse mais levantada. Nada mais se soube ao certo do rapaz, que não o fato de ter sido criado por sua tia, irmã de Abelardo, no interior da Bretanha. Que rumo seguiu, se herdou a capacidade intelectual de seus pais, não se sabe, nem eles, provavelmente, souberam.

O contraste das duas imagens de Abelardo torna a segunda ainda mais sombria. Por ter sido um filósofo de enorme influência, sempre houve quem, por despeito ou por hábito, invejasse qualquer posição de superioridade, o que muitas vezes o próprio Abelardo sentiu por seus mestres. Mas o destino assegurou que os papéis fossem invertidos e, enquanto recuperava o corpo da violenta castração, a alma padecia. A mácula pública, o orgulho destruído e a incapacidade intelectual para solucionar estes problemas, serviram como munição para que seus rivais, que não o venciam nas disputas filosóficas, o vencessem com discursos difamatórios.

Apesar de totalmente diferentes e contrastantes, estas duas partes da vida de Abelardo dialeticamente se completam e revelam o grande enigma da sua personalidade, pois ele encarnou, de certo modo, na sua pessoa as contradições da época em que viveu. (Rocha, 1997, p.9)

O seu perfil altivo, decidido, sua mente sempre pronta para solucionar ou problematizar, seu vigor estavam abalados com o escárnio social, a deformidade física e a condição de que não poderia mais ser *marido* de Heloísa. O que antes era vaidade, agora se transformou em sentimento de perseguição. Ainda assim, Abelardo era o centro das atenções. Mas não podemos negar que motivos ele tinha para acreditar-se perseguido. Não houve momento de tranqüilidade que não fosse interrompido, mais cedo ou mais tarde, por um atrito, típico das relações de Abelardo, mas agora agravado por ter ele próprio tornado-se monge, e o que

⁴ Duby apresenta Eva, em seu livro *Eva e os padres* como uma heroína e representante da condição humana: “Ela respondia a três perguntas: por que a humanidade é sexuada? Por que é culpada? Por que é infeliz?” (Duby, 2001, p. 45) Não parece ser a história de Abelardo a partir de Heloísa?

restaria a um eunuco? Imagina Le Goff (2006), quanto aos sentimentos de Abelardo. O intelectual livre e polêmico era agora um religioso que havia prestado votos de pobreza, celibato e, o pior de todos, obediência. Que castigo mais severo que o da castração física se não o da intelectual? Acontece que a esta, o mestre soube, não sem conflitos, esquivar-se até a morte.

IV. *A despedida*

Heloisa e Abelardo entregam-se ao amor a Deus como um intermediário do amor entre os dois. Dedicando-se a algo em comum, dedicavam-se um ao outro. Novamente Abelardo assume seu papel de mestre, novamente provoca iras, novamente muda-se como um nômade, fugindo dos conflitos que gerou ou que o procuravam. Mas sempre manteve contado com Heloísa, que mesmo sob o hábito de freira, amava-lhe como a jovem de antes. Para isso testemunham suas cartas, que nada de casto ou celibatário defendem.

Todavia, aqueles prazeres amorosos que juntos experimentamos foram tão agradáveis que não me incomodam e dificilmente podem ser apagados de minha memória. Para onde quer que eu me volte, eles estão sempre presentes aos meus olhos com seus desejos e, nem mesmo quando durmo, eles me poupam de suas ilusões. Durante a própria solenidade da Missa, na qual mais pura deve ser a oração, as fantasias obscenas daquelas volúpias cativam inteiramente meu misérrimo espírito, de modo que me entrego mais àquelas indecências do que à oração e, quando devo lamentar as coisas cometidas, de preferência suspiro pelas que perdi. (Trecho de carta de Heloísa para Abelardo. In: Rocha, 1997, p.193)

As inúmeras declarações que Heloísa faz a seu amado, reclusa em uma ordem religiosa, portanto em constante pecado, retratam o imenso amor que ela tinha por seu mestre e amante, uma paixão além do ideal da alma, mas profundamente física, pois a sua leitura exalta o erotismo extremo que o desejo de Heloísa despertava em seu corpo, pela simples lembrança dos amores vividos aos braços de Abelardo. Mas a recíproca não era verdadeira. Abelardo jamais demonstrou tamanha paixão por Heloísa. Rocha diz que ele era o primeiro em tudo para Heloísa, já ela não ocupava tal lugar na vida de seu amado. A vaidade egocêntrica de Abelardo jamais permitiria que qualquer outro pronome pessoal fosse

conjugado antes do *eu*. Se o *homem* é feito a imagem de Deus, como uma mulher poderia se comparar ao primeiro sem se estar comparando ao segundo também? E isso não era possível de ser concebido.

A submissão de Heloísa em atender a um pedido/ordem de seu grande amor e converter-se religiosa, servindo a Deus como uma presidiária num cárcere, contribui para a transformação da imagem de mulher desafiadora ao papel determinado à figura feminina, segundo Santo Agostinho. “Não se deve crer que a mulher antes do pecado não tinha sido feita para ser dominada pelo homem, para ‘voltar-se para ele’, para servi-lo.” (Santo Agostinho, in: Duby, 2001, p.59)

V. O legado de Abelardo e do século XII

Se não há registro conhecido sobre a formação de discípulos em seu tempo, hoje temos muitos que, se não seguidores fiéis de seu conhecimento, admiradores declarados de sua história e da contribuição dela para as épocas que se seguiram. “...Abelard had transformed himself from *Peripateticus Palatinus* to philosopher of Christ; for Abelard himself, the two roles had been complementary.”⁵ (Marenbon, 1997, p.25)

De jovem errante, em busca de todo conhecimento que o mundo podia lhe ofertar; intelectual capaz e mestre invejado e admirado; amante apaixonado e desesperado; a monge castrado. Metamorfose como essa só podia gerar profundas investigações, ainda mais que seu amor e sua produção têm registro até os dias de hoje, mesmo que em alguns casos ainda se questionem a originalidade ou autoria dos mesmos. Dostoiévski dizia que, para seguir, havia o caminho de Deus e os outros todos. Abelardo fez o seu, e não negou nenhum outro.

Diante da narrativa da vida de Abelardo e do momento em que viveu, fica difícil definir o ponto que separa um do outro. Quem mudou quem? Abelardo é fruto do irriquete século XII, mas este também se transformou quando passou a ser percebido de maneira diferente. É o início da laiscização, do crescimento das cidades, do renascimento do comércio ativo; o que nos faz pensar: quantas pessoas dominaram, descofiaram pelo menos, dos significados e das conseqüências que os

⁵ “...Abelardo precisou transformar-se a partir do *Peripateticus Palatinus* a filósofo de Cristo; para o próprio Abelardo, o duplo papel assumido foi um trabalho de complementação.”

acontecimentos daquele período trariam, num processo que culminaria trezentos anos depois e que traria mudanças a toda ordem política, econômica, religiosa, cultural e social do mundo conhecido e do mundo por conhecer? Não há revolução fruto do hoje, do imediato. O sorriso de Monalisa não pode ser isolado, por mais significativo que seja. Seu valor só se completa pelo olhar que o acompanha ou a paisagem que o rodeia.

Referências:

BALZAC, Honoré de. *Estudos de Mulheres*. São Paulo: L&PM, 2006.

DE BONI, Luis Alberto. *De Abelardo a Lutero: estudos sobre filosofia na Idade Média*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

DUBY, Jacques. *Eva e os padres: Damas do século XII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LE GOFF, Jacque e SCHMITT, Jean-Claude. *Dicionário temático do Ocidente Medieval*. Tomo II, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado; Bauru: EDUSC, 2002.

FOLLET, Ken. *Os pilares da terra*. Vol. 1, São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

FONSECA, Eduardo. *Universidade: do trivium-quadrivium ao ensino-pesquisa extensão, numa visão "on the Road"*. São Paulo: Alexa Cultural, 2007.

HEMINGWAY, Ernest. *Paris é uma festa*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MARENBOON, John. *The philosophy of Peter Abelard*. Nova York, USA: Cambridge University Press, 1997.

MAUGHAM, W. Somerset. *O fio da navalha*. Porto Alegre: Globo, 1960.

RIDDER-SYMOENS, Hilde de. *As universidades na Idade Média*. Vol. I, série Uma história da universidade na Europa. Portugal: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

ROCHA, Zeferino. *Abelardo – Heloísa, cartas: as cinco primeiras cartas traduzidas do original apresentadas e comentadas por Zeferino Rocha*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1997.

STEINER, George. *Lições dos mestres*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

VERGER, Jacques. *Cultura, ensino e sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

Filmes:

Em Nome de Deus. Diretor Clive Donner, USA, 1998.

Paris, te amo. Diversos diretores, França, 2006.

DOMINGOS JOSÉ DE ALMEIDA E A INSTRUÇÃO PÚBLICA NA REPÚBLICA RIO-GRANDENSE (1836-1845)

Itamaragiba Chaves Xavier (autor)
Mestrando em Educação, PPGE/FAE/UFPEL e membro do CEIHE/UFPEL.
Xavier-i.c@hotmail.com

Resumo:

O presente artigo faz parte da pesquisa que realizo no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Pelotas (FAE/UFPEL), onde são abordados aspectos sobre a Instrução Pública na República Rio-grandense (1836-1845), durante a Revolução Farroupilha. Domingos José de Almeida foi escolhido para ser analisado devido a sua importante participação na organização administrativa republicana. As fontes utilizadas neste estudo são: livros e publicações sobre o período; as cartas dos participantes da Revolução Farroupilha, editadas pelo Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul; os jornais oficiais do Governo da República Rio-grandense O Povo e O Americano.

Palavras-chave: Domingos José de Almeida. Instrução Pública. República Rio-grandense. Revolução Farroupilha.

INTRODUÇÃO:

O presente artigo faz parte da pesquisa que realizo no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Pelotas (FAE/UFPEL), na linha de pesquisa História da Educação, orientado pela professora Giana Lange do Amaral, onde analiso a Instrução Pública na República Rio-grandense (1836-1845). Este é um espaço de tempo em que a Província de São Pedro do Sul, atual Rio Grande do Sul, esteve separada do Império brasileiro, inclusive criando a República Rio-grandense, com ideais liberais e modernos, contrapondo no discurso a Monarquia brasileira como opressora e atrasada.

Domingos José de Almeida foi escolhido para ser analisado devido a sua importante participação na organização da administração da República Rio-grandense (1836-1845), sendo inclusive denominado por Laytano (1983, p. 160) de “o cérebro da Revolução Farroupilha”, por Cunha (1902, p. 32) e Rodrigues (1990, p.349 e 353) “a cabeça pensante e dirigente da Revolução” e por Barreto (1984, p. 159) “o verdadeiro homem-ação da República”. Nosso objetivo é conhecer melhor a

participação deste na revolução farroupilha e principalmente referente à Instrução Pública.

As fontes que utilizo neste estudo são: a bibliografia referente ao tema, as cartas dos participantes da Revolução Farroupilha, editadas pelo Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, conhecida pela historiografia por Coleção Varela(C.V) e os jornais oficiais do Governo da Republica Rio-grandense, O Povo e O Americano. O acesso às fontes foi facilitado, pois, a Coleção Varela tem a obra completa na biblioteca das ciências humanas na Ufpel e os dois jornais em fac-símile, com todas as edições, no acervo pessoal do senhor Ramão Costa, em Pelotas.

O artigo está dividido em duas partes, na primeira é abordada uma rápida retrospectiva sobre a vida de Domingos de Almeida, desde seu nascimento, sua vinda para o sul, sua participação na vida pública pelotense e da Província (ao ocupar na primeira legislatura Provincial a vaga de Deputado pela oposição) e finalizando com sua atuação no início da Revolução Farroupilha. Tendo como referências de análise as obras de Cunha(1902) e Rodrigues(1990), que dentro do possível são cruzadas com as informações contidas nas cartas da Coleção Varela(C.V).

Na segunda parte é apontada sua participação na proclamação da República Rio-grandense e no transcorrer desta, nas funções de ministro, de deputado constituinte e de jornalista, onde em todos estes cargos atua em benefício da Instrução Pública. As fontes utilizadas são, as cartas de D.J. de Almeida(C.V) e os jornais oficiais.

Devemos ter em mente que os jornais a serem empregados na pesquisa, eram de propriedade do governo republicano, conforme Arriada (2007, p. 31), “no geral, sobrevivem muito mais documentos de caráter oficial”.

A produção jornalista não esta isenta das perspectivas políticas, sociais, econômicas e culturais de quem a produz, ao analisar os jornais devemos estar ciente desta não neutralidade, mas isto não retira o seu credito se analisado com esta consciência. Devemos nos inserir em que contexto o jornal foi produzido, qual relação do redator e o assunto que escreve, e perceber de qual lugar o jornalista esta escrevendo. O jornal é uma ferramenta importante para se aproximar de como

era a sociedade da qual se escreve. Que no nosso caso, sabemos que D. J. de Almeida era ministro do governo republicano e redator dos jornais analisados¹.

Ao ponderar um dado fato iremos contrapor as informações contidas nas cartas e nos jornais. Este cruzamento de informações possibilitará uma melhor elucidação dos acontecimentos, conforme Brandão(2007, p. 133), “é importante o foco em diversos documentos que venham trazer informações sobre o tema específico bem como do contexto político, econômico, social do período pesquisado”.

1. DOMINGOS JOSÉ DE ALMEIDA

Domingos José de Almeida nasceu em Diamantina em Minas Gerais, em 09 de julho de 1797. De família pobre, aprendeu somente as primeiras letras, o que muito surpreende devido a sua capacidade intelectual que demonstrou na sua vida pública.

Segundo Cunha (1902, p.6-4) o Dr. Manoel Moreira Figueiredo, que era conselheiro de sua Majestade, Dom João VI, ao passar por Diamantinas convidou D.J de Almeida para ir com ele ao Rio de Janeiro. Desde então, este passou a ser seu protetor e em 1819 Domingos José de Almeida veio para a Província de São Pedro, levar tropa de mula para o centro do país. Ao que consta mandou somente a primeira que estava encomendada e se instalou em São Francisco de Paula, atual Pelotas. Onde fez sociedade com o cirurgião João Ferreira Paes, em uma loja de fazenda e, posteriormente, uma casa de exportação de charque e outros produtos.

Em sociedade com Antonio José Gonçalves Chaves, José Vieira Vianna e José Marques Canarim comprou uma máquina a vapor que adaptou a um barco construído na margem esquerda do arroio Santa Bárbara, na atual cidade de Pelotas, o qual recebeu o nome de Liberal. A primeira viagem em águas internas na Província sulina de um barco a vapor foi realizada por esse barco no dia 07 de outubro de 1832, entre Pelotas e Rio Grande (RODRIGUES, 1990, p. 347 e CUNHAS, 1902, p.06).

Domingos José de Almeida também fundou uma charqueada na margem direita do arroio Pelotas, onde tornou a ser o primeiro a utilizar um cilindro a vapor

¹Sobre o uso do jornal como fonte ver: LUCA(2005).

na produção de graxa, aumentando a produção com a nova tecnologia (CUNHA, 1902, p.07).

Em 1833 quando houve eleição para o Conselho Geral da Província ficou de suplente pelos liberais, posteriormente após o Ato Adicional de 1834 quando se instituiu que cada Província teria uma Assembléia local, D.J. Almeida foi eleito Deputado pela oposição (RODRIGUES, 1990, p.349).

A Assembléia inicia seus trabalhos em 20 de abril de 1835, onde os liberais da Província de São Pedro do Sul buscam maior autonomia local e força em defesa de seus interesses. Mas estas intenções são frustradas, pois o Presidente da Província era escolhido pelo governo central, tornando a Assembléia um local de discórdia, finalizando seus trabalhos em 20 de junho de 1835 com os ânimos exaltados. Devido a este e outros fatos no dia 20 de setembro deste mesmo ano eclodiu a Revolução Farroupilha.

No início da Revolução Farroupilha D.J. de Almeida foi preso pelos legalistas, fatos que são contados por ele, em sua proclamação aos patriotas em 29 de outubro de 1835(C.V-179), após ter sido solto. Onde consta que durante a tomada da cidade de Porto Alegre pelos Farroupilhas em 20 de setembro de 1835, fugiu o Presidente da Província Antônio Rodrigues Fernandes Braga, para Rio Grande e em outubro de 1835, este chegou a Pelotas. Onde os oficiais do Batalhão de Guardas Nacionais, que haviam passado para o lado dos Farroupilhas, queriam prender o Presidente, mas Almeida com muito esforço desfez estas intenções, querendo evitar vítimas e o ódio dos vencedores contra a cidade.

Na noite do dia 04 deste mês, foi D.J. Almeida preso e no dia seguinte conduzido na barca a vapor para Rio Grande, ficando na escuna de guerra 19 de Outubro, onde informalmente ficou sabendo que o motivo seria que haviam interceptado correspondência sua, através de seu capataz, com ordem para sublevar seus escravos. Posteriormente foi interrogado e oficializado do motivo, que seria pôr ter ido com uma força armada à cidade de Pelotas e isto confirmaria um discurso proferido na Assembléia Província em que prometeu fazer a Revolução (ANAIS DO AHRS, 1978, v.2, C.V-179, p.145)

Tudo negado por D.J. Almeida que afirmou ter ido a cidade convencer Braga de não continuar contra os interesses da maioria da Província e assim evitar derrame de sangue e o seu discurso nada havia de relação com os fatos que

estavam ocorrendo e não configurava crime, pois tinha imunidade do que disse em Plenário (ANAIS DO AHRS, 1978, v.2, C.V-179, p.145).

Neste local passou necessidades e risco de ser morto, sendo solto somente em 22 de outubro de 1835, quando representantes da Câmara da cidade, por solicitação de Bento Gonçalves, vão falar com Braga, mas para ele a influência mais importante foi do Major legalista Manuel Marques de Souza, que segundo Almeida acreditava que saindo este da Prisão poderia ajudar a evitar mais derrame de sangue (ANAIS DO AHRS, 1978, v.2, C.V-179, p.145).

Até este momento fizemos um apanhado geral de sua vida chegando ao início da Revolução Farroupilha, passaremos a analisar ao período da República Rio-grandense que é a parte que realmente nos interessa neste artigo e principalmente referente à Instrução Pública.

2- REPÚBLICA RIO-GRANDENSE (1836-1845)

A própria proclamação da República Rio-grandense, segundo Cunha (1902), Rodrigues (1990) e Fagundes (1985) têm a participação direta de D. J. de Almeida, pois após ser ferido no rosto o General João Manuel de Lima e Silva, na segunda batalha do Passo dos Negros, dia 02 de junho de 1836, este foi conduzido à casa do futuro “cabeça pensante da Revolução”, onde estes teriam acertado a separação da Província de São Pedro do resto do Brasil e adotado o sistema Republicano de Governo.

João Manuel de Lima e Silva havia sido diretor do jornal “O Continentino” que circulou em Porto Alegre entre 1831 a 1833. Este defendia abertamente o sistema Republicano, mas se utilizou para convencer Neto a Proclamar a República, de seus dois amigos, Joaquim Pedro Soares (braço direito de Neto) e Manuel Lucas de Oliveira, ambos adeptos deste sistema de governo.

Por atuações diretas destes dois republicanos, Neto no dia 11 de setembro de 1836, proclama a República Rio-grandense, podendo se ligar por laços de federação com outras Províncias brasileiras que adotassem o sistema republicano, conforme consta na sessão realizada na Câmara Municipal de Piratini, em 05 de novembro de 1836.

A organização do Governo Republicano se deu na vila de Piratini que foi escolhida para ser a capital da nova nação, por estar localizada mais ao centro da

região de domínio Farroupilha e ser de difícil acesso, podendo ser detectada a aproximação do inimigo com tempo para fuga. A reunião ocorreu no dia 06 de novembro de 1836 e escolheram para presidente da República Bento Gonçalves da Silva, que estava preso no Rio de Janeiro devido sua captura na batalha do fanfa em 04 de outubro de 1836, sendo escolhido para substituí-lo, José Gomes de Vasconcelos Jardim.

Gomes Jardim ao ser empossado passa a organizar os ministérios, Domingos J. de Almeida fica com a pasta do Interior e interino da Fazenda.

D.J. Almeida é atuante em favor da Instrução do Povo, sendo que na circular de 01 de agosto de 1838 que enviou às Câmaras Municipais ordena a criação de Escolas de Primeiras Letras nas povoações ou em locais notáveis.

Circular

Convencido o governo da República que só por meio da difusão das luzes e da moral é que podem prosperar e robustecer os estados como este baseado nos princípios representativos; e tomando em consequência por aquele motivo na mais séria consideração a Educação e Instrução da mocidade Rio-grandense, inteiramente derrocadas em todos ou quase todos os pontos do estado pelas vicissitudes de uma guerra de três anos qual a que sustentamos contra os opressores de nossa liberdade e independência; determina que v. Mcês; pondo em vigorosa ação o patriotismo e mais qualidades que os distinguem, façam instalar provisoriamente com a possível brevidade tantas escolas de 1^{as}. Letras quantas forem às povoações ou lugares notáveis do seu município, provendo-as logo de mestres idôneos, morigerados e instruídos, na falta dos conhecimentos do sistema de **Lancaster**, pelo menos nas quatro primeiras operações aritméticas e suas definições e na escrita com acerto, os quais farão examinar por duas pessoas entendedoras da matéria e perante V. Mcês, que igualmente lhes arbitrarão ordenados adequados as circunstância do local onde tiverem de exercer tal magistério, dando de tudo parte ao governo por esta repartição para a inteligência e acerto no tesouro. Outrossim, lhes previno que tais provimentos não prejudicam aos professores que, na conformidade das leis em vigor despachados forem pelo governo. (ANAIS DO AHRs, 1978, v.2, C.V -247, p. 210).

Na parte inicial da circular demonstra a importância das luzes para as nações baseadas nos princípios representativos, tendo coerência com as novas bases que se instalava no novo país, saber ler e escrever era tão necessário para participar politicamente e usufruir seus direitos de cidadão que proibia o analfabeto de votar, mesmo os que fossem de posses, como consta no Projeto da Constituição apresentado a Assembléia Constituinte em 08 de fevereiro de 1843, pela comissão que a redigiu, composta por Ulhôa Cintra, Sá Brito, José Mariano de Mattos, Serafim dos Anjos França e Domingos José de Almeida, que em seu artigo 92, VII, fazia esta proibição, ressalva que não constava na Constituição Imperial de 1824.

Através de decreto, Almeida age para criar na capital da República, um gabinete de leitura, que é o início de uma Biblioteca Pública, pois se fazia necessário, para prosperar o novo Estado. No ofício de 28 de junho de 1839, manda que a comissão criada para o arrolamento dos bens dos inimigos da República, envie para a capital, todas as obras retiradas destes.

Ilmos. srs. – Tencionando o governo criar na capital um gabinete de leitura onde reunidas as obras do Estado existentes possam nossos concidadãos consultar os materiais que lhe forem mister, e nelas se contenham, tem para esse fim juntos o melhor de oitocentos volumes de obras escolhidos e para enriquecer o dito gabinete que talvez seja percursos da primeira Biblioteca do Estado, determina que V. Sra. dos bens dos inimigos da República a arrendarem, mandem separar, e enviar a esta Repartição todos os livros que tiverem arroladas (O POVO, 28/06/1839, n° 80).

O governo republicano, através de D.J. Almeida, demonstra o controle sobre a Educação Pública, nomeando uma comissão para examinar a aula e os alunos das Primeiras letras de São Gabriel. E quando, desconfiado da conduta dos professores, como no caso de Anna Francisca Rodrigues Pereira, por não se mostrar favorável à causa Republicana, manda averiguar, cessando quando esta se mostrou redimida.

Ilmo.sr.

Querendo o governo impor se do estado da aula pública a seu cargo e dos alunos que a freqüentam há nomeado uma comissão composta dos cidadãos Manuel Martins da Silveira Lemos, José Maria Pereira de Campos e Augusto de Siqueira Pereira Leitão, marcando-lhe o dia 17 do corrente para o respectivo exame; o que lhe comunico para sua inteligência. Deus guarde a V. S^a. secretaria do interior em São Gabriel, 15 de abril de 1841. (ANAIS do AHRs, 1978, V.2, CV- 517, p.388).

Ilmo.sr. –[...] sucede que depois de lhe mandar passar provimento, por um anônimo sou informado de que referida D. Anna Francisca, posto seja de conduta ilibada, é fidalga inimiga da causa do Estado, e tanto que à suas alunas propagam doutrinas a ela opostas. E porque deseja acertar em todos os atos da parte de Administração que me foi confiada; espero que V.S. acerca do assunto me informe com urgência e com a inteireza que lhe é própria (O POVO, 14/08/1839, n°92).

O que se percebe através deste controle que a Instrução Pública fazia parte do Aparelho Ideológico do Governo, sendo que não poderia tolerar doutrina contrária a este, ainda mais no momento de luta.

O Governo Republicano, através da ação de seu Ministro D.J. Almeida, adotou várias medidas em benefício a Instrução Pública, ordenando a liberação de dinheiro pelas coletoras para pagamento dos ordenados atrasados, gastos com utensílios e aluguéis de prédios ou solicitando casas para serem transformadas em

escolas(ANAIS do AHRS, 1978, V.3, C.V- 905, p. 257, C.V-1125, p. 300 e C.V-1140, p. 303).

Apesar de todas estas ações, é notável que a Instrução estivesse desorganizada em boa parte da República, com salários atrasados, contando e muito com os esforços dos professores e uma carência de prédios. Alguns destes problemas eram presentes desde o Período que fazia parte do Brasil, pois não é por que mudou o regime de governo que estes iriam terminar, mas partes destes se agravaram devido o momento de luta armada.

Aos estrangeiros que desejassem ser cidadãos da República, D.J. de Almeida não esqueceu da Instrução Pública, pois se estes tivessem conhecimentos para o magistério seriam aceitos como Rio-grandenses, conforme consta no decreto de 18 de dezembro de 1838, em seu artigo 2º, inciso 6º:

Art. 2º. São igualmente cidadãos da República, e considerados na fruição daqueles mesmos direitos todos os estrangeiros, que tem trabalhado, e possa para o diante trabalhar na defesa da liberdade, independência, e prosperidade deste País, provando:

[...]

§6º. Terem os conhecimentos indispensáveis para serem admitidos ao Magistério das Universidades, Liceu, Academias, ou Cursos Jurídicos do Estado (O POVO, 19/12/1838, n. 32).

Segundo Rodrigues (1990, 354) foi D.J. Almeida quem criou este decreto.

O Ministro se mostrava muito agradecido, quando outros republicanos tomavam atitudes em benefício da Instrução Pública, como observamos nos ofícios de 5 de setembro de 1839 e de 11 de setembro de 1839, (O Povo n.101). Também notável é a valorização dada à Instrução e a crença nos benefícios que esta daria a causa Republicana.

Em 5 de setembro de 1839:

Ilmo. e Exmo.sr. – Desejando por todos os meios ao meu alcance, não só cumprir as determinações do governo, como ver propagada a educação pública, base primeira do Sistema que nos rege fiz todo esforço para que se instalasse a Aula do ensino mútuo debaixo da mediata direção do Professor Luiz Carlos de Oliveira. Faltando fundos na coletoria desta Capela supri com todo o necessário para as despesas precisas[...]todos estão persuadidos que o governo, a pesar das peias que lhe põem os sucessos da guerra não omite diligência para estabelecer os fundamentos verdadeiros do Republicanismo, que se escoram na ilustração, e na moral; dando o exemplo na prática e na doutrina. (O Povo, 14/09/1839, nº101).

Em 11 de setembro de 1839:

Ilmo.sr. – Os esforços por V. S: feitos para instalar nesta Povoação a escola de Ensino Mútuo, e a solenidade com que esta teve lugar a 12 do passado, como avisa por ofício de 5 do corrente, tem merecido do governo da República sincero encômio, por ver que V. S. compreende e desenvolve as verdadeiras bases da felicidade pública. – Sim; sem a difusão do ensino primário não podem germinar a agricultura, o comércio, as artes, as ciências, e o que é mais que tudo ainda – a liberdade – para o que cooperando V. S. tão eficazmente assaz se tem distinguido no serviço da Pátria, e merecido os respeitos de seus concidadãos em cujo número eu ocupo o primeiro lugar(O Povo, 14/09/1839, n°101).

Como podemos observar parte da motivação deste cidadão foi cumprir, a já citada circula 247(C.V), enviada por D.J de Almeida, por outro lado demonstra conhecimento dos princípios republicanos e a importância para este sistema da Instrução do Povo.

A ação do Ministro em pagamento de professores, aluguéis de prédios, circulares e outros atos referentes à Instrução do Povo, que Laytano (1983, p. 190) o chama “a figura mais culta e mais realizadora da República”, devemos ver os resultados destes esforços, em 1839 havia Escolas de primeiras letras em Caçapava (75 total, com 53 meninos e 22 meninas), São Gabriel (68 total, com 43 meninos e 25 meninas), Piratini (36) Rio Pardo (47), Cachoeira (32), Santana da Boa Vista (14), São Borja (08), Itaqui, Alegrete, Setembrina, Santana do Livramento, Cruz Alta, Santa Maria da Boca do Monte, Encruzilhada, Bagé e Mostarda (SCHNEIDER, 1993, p. 55). Inclusive usando o método de Lancaster em São Gabriel, professor Luis Carlos de Oliveira (O POVO, 14/09/1839, n°101) e em Alegrete professor Antonio Bento (SCHNEIDER, 1993, p.52), estes para meninos. E para meninas, temos em Cachoeira Professora Ana Francisca Rodrigues Pereira (O POVO, 14/08/1839, n°92)².

Talvez a maioria dos Homens de frente de batalha não percebesse a necessidade das letras para a Revolução, mas Domingos José de Almeida e outros letrados a defendiam, para adquirir novos adeptos, estruturar a nova nação e acreditavam que para participar da República era fundamental saber ler e escrever.

Outra forma de Instrução do Povo era através dos jornais oficiais da República Rio-grandense, que foram O Povo, O Americano e O Estrela do Sul. A aquisição da tipografia foi realizada à custa de D.J. de Almeida, sendo necessário à

² Sobre o Método de Lancaster ver: BASTOS e FARIA FILHO(1999), onde tem o artigo de GIOLO, Jaime(p. 217-238), referente à Província de São Pedro, século XIX.

venda de 17 escravos seus, para percebermos a importância dada a esta “arma” (Expressão usada pelo próprio Almeida, C.V 422, em 17 de dez. 1840) de doutrinação, pois o preço do escravo não era barato e sendo poucos os que tivessem nesta região esta quantia de cativos. O jornal O Povo iniciou sua publicação em 1^o de setembro de 1838, duas vezes por semana, nas quartas e aos sábados, e encerrou sua atividade em 22/05/1840, atingindo 160 edições, sendo substituído pelo O Americano que perdurou entre 24/09/1842 a 01/03/1843, tendo 36 edições. Este foi substituído pelo Estrela do Sul que durou de 04/03/1843 a 15/03/1843, com apenas três edições.

Vamos utilizar somente os dois primeiros, por serem os quais D.J. de Almeida foi redator, no O Povo junto com o Italiano Rossetti até agosto de 1839, quando este foi para o campo de batalha junto com Garibaldi para tomada de Santa Catarina (BARRETO, 1986, p. 159). A partir deste mês Almeida foi quem dominou as publicações do O Povo e posteriormente do Americano, não vou utilizar o Estrela do Sul, pois não tenho a convicção de ser este o redator do mesmo.

Na primeira edição de O Povo, em 1^o de setembro de 1838, escrevia em primeira página “este periódico é propriedade do Governo” e no primeiro artigo apresentavam quais eram os objetivos,

Procurar, com todas as nossas forças, propagar entre o Povo doutrinas essencialmente democráticas, sendo aquelas das quais depende a salvação e a felicidade da República. [...] excluir de nossas colunas qualquer correspondência ou comunicado que não esteja em perfeita harmonia com nossas doutrinas (O POVO, 01/09/1838, nº01).

Demonstrando o caráter doutrinador da ideologia que estavam querendo implantar na República Rio-grandense, sendo um jornal difusor dos interesses do governo, que em última instância corresponde aos da elite Farroupilha.

Importante ressaltar que os editores do jornal sabiam do seu caráter de Educadores não formais, como podemos observar em (O POVO, 01/09/1838, nº01), “o jornalista, enfim, para não ser inferior, nem a sua missão, nem a sua época, deve ser essencialmente Educador”.

Conforme demonstramos, no próprio jornal constava ser de propriedade do governo e publicar somente o que este defende, por isto é relevante apresentar parte do artigo, intitulado “Vantagens e Necessidades de uma Educação Pública”, publicado em maio de 1840, período que D.J. de Almeida estava sem a presença de

Rossetti, sendo que esta publicação muito esclarece as intenções com a Instrução Pública, que não tinha como objetivo mudar o estado das coisas e sim excludente e dominadora, como podemos observar,

Ela requer que todos os indivíduos da sociedade possam participar da educação do magistrado, e da Lei, cada um, porém segundo suas circunstância e sua destinação. Ela requer que o Lavrador seja educado para ser cidadão Lavrador e não para ser magistrado, ou General. (O POVO, 16/05/1840, nº159).

Complementando e para não nos iludirmos quando anteriormente empuxemos que D.J. Almeida defendia a Instrução do Povo para possibilitar a participação política do cidadão, vamos citar o jornal O Americano, que deixa evidente esta participação como recurso ideológico para a elite exercer o seu poder,

Os eleitores das classes inferiores, pouco antes obstinado e turbulento tornarão a ser dóceis e laboriosos, e a gozar de inteiro respeito. Satisfeitos de haver exercido seus direitos, se prestando, tanto mais facilmente às ordens superiores e convenções sociais (O AMERICANO, 19/11/1842, nº 17).

Através dos jornais oficiais, conforme Fachel (2002, p.104) “objetivavam propor à própria classe dominante formas mais eficientes e convenientes de manutenção do poder”.

A utilização dos jornais como fonte de pesquisa é fundamental para percebermos a sociedade do século XIX, pois se constituía num importante mecanismo de comunicação e com demonstração explícitas dos objetivos da classe dominante, conforme Neves (2006, p. 351), “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”.

3- CONCLUSÕES PRELIMINARES

As conclusões são preliminares, pois estou no processo de pesquisa em documentos na dissertação, sendo possível levantar novas informações sobre Domingos José de Almeida, devido a sua ativa participação na organização das estruturas da nova Nação.

Por enquanto posso afirmar que D.J. Almeida, na República Rio-grandense, atuou em prol da Instrução Pública, tanto nas funções de Ministro, quanto nas de jornalista, porém dentro dos limites já apresentados, de manter o estado das coisas.

Para finalizarmos, após o fim da Revolução Farroupilha (1845), em abril de 1859 D.J. Almeida publicou em seu jornal, “O Brado do Sul”, que iria contar a História da República Rio-grandense e em 23 de junho deste ano, publicou alguns documentos do período, que gerou agitação de seus adversários e também de seus amigos. Sendo convencido de não fazer neste momento, ainda delicado, então deixou para o futuro o que infelizmente não pode executar, pois faleceu em 06 de maio de 1871.

Almeida havia reunido um acervo documental, que posteriormente, Alfredo Varela conseguiu anexar a outros, perfazendo um total de treze mil peças, parte publicada em História da Grande Revolução, obra de 1933, em 6 volumes(FLORES, 1985, p. 15).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**, Lisboa; presença, 1974.

ALVES, Francisco das Neves. A Imprensa. In: BOEIRA, Nelson e GOLIN, Tau (Org.). **História Geral do Rio Grande do Sul**. Vol. 2 Império. Passo Fundo: Méritos, 2006.

AMARAL, Giana Lange do. **Gymnasio Pelotense e a Maçonária: uma face da história da educação em Pelotas**. 2.ed. Pelotas: Seiva publicações, 2005.

Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, Anais. Porto Alegre, Vol.2 e 3.

ARRIADA, Eduardo. **A Educação Secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público**. Programa de Pós-Graduação da PUCRS, Porto Alegre, 2007. (Tese de Doutorado em Educação).

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 & FILHO, Luciano Mendes de Farias.(orgs), **A Escola Elementar no Século XIX: O Método Elementar/Mutuo**. Passo Fundo: Ediupef, 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.

CUNHA, José zeferino da. **Apontamentos para a História da Revolução Farroupilha: Biografia de Domingos José de Almeida**. Pelotas: Typografia da livraria Americana, 1902.

ESTRELA DO SUL. Alegrete, 1843. Edição fac-similada da Livraria do Globo, 1930.

FACHEL, José Plínio Guimarães. **Revolução Farroupilha**. Pelotas: EGUFPEL, 2002.

FAGUNDES, Morivalde Calvet, **História da Revolução Farroupilha**. 2.ed. Caxias do Sul: EDUCS, 1985.

FLORES, Moacyr. **Modelo Político dos Farrapos**. 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

LAYTANO, Dante de. **História da República Rio-grandense (1835-1845)**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 1983.

LUCA, Tania Regina de. **História dos, nos e por meio dos periódicos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.), *Fontes Históricas*, SP: contexto, 2005.

O POVO. Piratini, 1839. Edição fac-similada da Livraria do Globo, 1930.

O AMERICANO. Alegrete, 1842/43. Edição fac-similada da Livraria do Globo, 1930.

RODRIGUES, Alfredo Ferreira. **Vultos e Fatos da Revolução Farroupilha**. Brasília: Imprensa Nacional, 1990.

SCHNEIDER, Regina Portella. **Instrução Pública no Rio Grande do Sul 1770-1889**. Porto Alegre: UFRGS, 1993.

VARELA, Alfredo. **História da grande revolução**. Porto Alegre: Livraria Globo, 1933. 6v.

NACIONALISMO E CIVISMO: A POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E NOS MANUAIS DE LEITURA NO RIO GRANDE DO SUL (1930/1945)

Berenice Corsetti
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos.
bcorsetti@unisinos.br

Dilmar Kistemacher
Licenciado em História e mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos
kistemacher@yahoo.com.br

Resumo

No período o Estado Novo, no Brasil, é estabelecida a política nacional do livro didático, em consonância com ideário nacionalista da época. As repercussões das diretrizes nacionais são analisadas, em nosso estudo, a partir da legislação da época e dos manuais de leitura utilizados no Rio Grande do Sul. Os livros didáticos nos permitiram perceber aspectos significativos do processo estudado. Através de categorias teóricas escolhidas para sistematizar as informações, foi possível perceber a constituição de um universo de valores identificados com o projeto nacionalista de então, que foram sendo transmitidos às crianças das escolas primárias do Rio Grande do Sul, preparando-as para a sua inserção ordeira e disciplinada na sociedade de então.

Palavras-chave: Nacionalismo; civismo; Livros Didáticos; Política Educacional; Rio Grande do Sul.

Introdução

Em novembro 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, a qual foi elaborada por Francisco Campos. 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. Ademais, a composição dos ministérios públicos atesta o hibridismo do regime estadonovista, para os quais foram nomeados ministros de diversas tendências políticas, com o objetivo de neutralizar as forças políticas dos diferentes setores da sociedade brasileira.

O Estado Novo, resguardadas as suas especificidades, firmou-se, no campo político, por meio de uma política voltada às classes populares, com o apoio do Exército. Segundo Fausto, o período foi marcado pelo incremento das Forças Armadas, em especial a do Exército, que, apesar de algumas contradições, foi leal ao governo central (FAUSTO, 2002).

Nesse período é estabelecida a política nacional do livro didático, em consonância com ideário nacionalista vigente à época. As repercussões das diretrizes nacionais serão analisadas, neste texto, a partir da análise da legislação da época e, também, considerando os manuais de leitura utilizados no Rio Grande do Sul.

Nacionalismo e autoritarismo

O sentimento nacionalista, as idéias autoritárias e totalitárias, bem como as de desenvolvimento econômico e social, como garantia de autonomia nacional, também se desenvolveram no Brasil. A fim de garantir o sucesso do projeto de desenvolvimento econômico-industrial, então idealizado pelo governo Vargas, fez-se necessário fortalecer a identidade nacional brasileira, como uma das possibilidades para a manutenção deste projeto. O governo central afirmou que somente o *Estado* poderia realizar a construção da *Identidade Nacional* e isto ficou expresso no projeto político-pedagógico adotado para educar as massas. O sucesso desta política seria assegurado por meio da propaganda política de massa e da nacionalização do ensino, em especial nas zonas de colonização.

A política do Estado de modernização político-econômica, cultural e institucional brasileira contou com o apoio da rede escolar como uma agência de difusão e de propaganda de uma cultura nacionalista, de normas de convivência social, de civismo e de uma identidade nacional, inspiradas, sobremaneira, em valores marcadamente autoritários que, em última instância, representaram, com certas resistências, um controle e uma padronização da cultura brasileira (BASTOS, 2005).

A gestão de Gustavo Capanema, junto ao Ministério da Educação, contribuiu para atenuar o impacto das medidas autoritárias adotadas pelo governo. Nesta

direção se faz necessário compreender de que forma as instituições e os aparelhos do Estado foram usados na construção da “nova ordem”, seja pelo consenso, seja pela coerção, e neste sentido a papel então destinado à educação nacional. A política adotada pelo Estado trouxe implicações para a afirmação de uma estrutura reguladora para o sistema educacional. Assim, pode-se cotejar que a orientação política tomada pelo Estado, a partir da emergência da indústria, acabou por conferir à esfera cultural, em especial a educacional, os mesmos limites e contradições verificados na evolução econômica e social do país.

A formação cívica

A fim de desenvolver o patriotismo foi disseminado o uso de *Livros de Leitura* destinados à formação cívica das crianças, como “*O Catecismo Cívico do Brasil Novo*” e “*O Brasil é Bom*”, cujo conteúdo continha frases de efeito como: “*O menino, para ser bom brasileiro, deve também saber ler. Um homem sem instrução é um homem infeliz! Por isso o governo não quer que haja brasileiros que não saibam ler*”. Numa cartilha escolar, *O Catecismo Cívico do Brasil*, uma das muitas obras editadas pelo Ministério da Educação, para a divulgação do regime, apareciam, na forma de perguntas seguida das respectivas respostas oficiais, os argumentos que legitimavam a governo.

O estímulo ao patriotismo e ao civismo que foi estabelecido através da prescrição do uso de símbolos e ritos nacionais, da comemoração cívica de datas nacionais, do culto a personalidades públicas, do canto orfeônico nas escolas, entre outras práticas, foi usado para a construção e edificação do patriotismo brasileiro e este foi reafirmado por meio do uso das propagandas políticas governamentais.

Nacionalização do ensino

A nacionalização do ensino, atendendo a política governamental implicou num profundo controle dos currículos das escolas brasileiras. A escola nacionalizada e monitorada pelo governo seria a porta de entrada para a formação da identidade nacional e assim seria garantida a unidade e a soberania nacionais, além de impedir

o avanço das influências, de tendências exógenas, que pudessem advir da multiculturalidade (D'ARAUJO, 2000).

As medidas nacionalizadoras tiveram maior impacto nas escolas primárias particulares e confessionais das regiões coloniais, principalmente no sul do Brasil, como a publicação de decretos que proibiram o uso do idioma estrangeiro em sala de aula¹. Outras medidas foram impostas como a adoção dos livros didáticos de autores nacionais, e a mudança do currículo², com a introdução do ensino de História e Geografia do Brasil, Educação Física e Educação Moral e Cívica.

A nacionalização do ensino atendeu, de forma especial, o ideal nacionalista do regime autoritário, cujo objetivo era padronizar o sistema escolar e educacional, na perspectiva de homogeneizar a cultura nacional brasileira e de assegurar o pleno desenvolvimento do projeto político, econômico e social do Brasil.

A orientação política para o livro didático

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, via a construção da identidade nacional, 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

¹ A fim de fazer cumprir as determinações nacionalizadoras do ensino, o interventor Federal no Estado do Rio Grande do Sul, baixou os seguintes decretos: o Decreto nº 7212, de 08/04/1939 e o Decreto nº 7247 de 23/04/1938, o primeiro obrigava as instituições a se registrarem junto ao órgão competente do estado, sob pena de fechamento do estabelecimento, enquanto que o segundo decreto estipulava o tempo de menos de uma hora de atividade, em sala de aula, em língua estrangeira. (CORSETTI, Berenice. KISTEMACHER, Dilmar. PADILHA, Alessandra. Vieira. *A política educacional no rio grande do sul e a questão da nacionalização do ensino (1930/1945)*. In: Anais do IV Congresso Internacional de Educação. São Leopoldo: Programa de Pós Graduação em Educação/Unisinos (2005).

² "Mudanças curriculares, é preciso lembrar, não resultam nem produzem efeitos apenas em relação aos conteúdos de ensino, ms estão ligadas às relações de poder situadas externa e internamente à escola" (GASPARELLO, 2004, p.164).

aluno, além da preservar a tradição da comunidade e da família, o que evidencia o caráter sentimental à pátria presente nos livros didáticos. Capelato 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 (1998, p.219).

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 (GASPARELLO, 2004).

A legislação do livro didático

A idéia de que o papel do livro didático na vida escolar poderia ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial, imposto por determinados setores da sociedade e pelo o Estado, foi fundamental na publicação do *Decreto-Lei nº. 1006, de 30 de Dezembro de 1938*³, que estabeleceu, entre outras medidas, as condições para a elaboração e a concessão da autorização da produção e da disseminação de obras didáticas. A autorização para a publicação de livras, por parte do Estado, era realizada por meio da Comissão Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação.

A compreensão, do que seria o Livro Didático aparece pela primeira vez, no Decreto-Lei nº. 1006, de 30 de Dezembro de 13938, no Artigo 2, que reza:

Para os efeitos da presente Lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe. Compêndios são os livros que exponham total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. Livros de Leitura de Classe ao os livros usados para leitura dos alunos em aula.

³ GOVERNO FEDERAL, **Legislação Federal**. Diário Oficial da União, 1938. Acervo da Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul.

Os livros didáticos a serem usados nas escolas seriam de escolha dos diretores e professores, dentre aqueles que constavam na relação oficial das obras devidamente autorizadas, ademais fosse observada a orientação didática dos programas escolares. A obra didática, devidamente autorizada, e escolhida pela escola poderia ser utilizada por anos sucessivos, mas não poderia a mesma ser substituída durante o ano letivo. A Lei prescrevia ainda que uma das funções primordiais da caixa escolar seria a distribuição dos livros didáticos às “crianças necessitadas”, matriculadas no ensino primário em todo o território nacional (Decreto-Lei nº. 1006, Artigos 6 -8).

As obras didáticas, devidamente autorizadas, conforme exigências da Lei, deveriam conter na capa, impresso ou por meio de etiqueta, os seguintes dizeres: “*Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação*”, seguido do número do Registro feito pela Comissão Nacional do Livro Didático (Decreto-Lei nº. 1006, Artigo 19).

O estabelecimento do referido Decreto-Lei que regulamentou as condições, em âmbito nacional, para a produção e para a concessão da autorização, por parte do poder público, dos livros didáticos a serem utilizados nas escolas, tanto da rede pública quanto da privada, representou a afirmação política da unidade nacional, idealizada pelo governo autoritário e ainda o controle do Estado sobre a educação.

A concessão da autorização dos livros didáticos, pelo Ministério da Educação, via a Comissão Nacional do Livro Didático, buscou, em especial, homogeneizar a cultura escolar e os valores cívico-morais, de acordo com os interesses do Estado e de determinados 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).

Os conceitos de unidade nacional e da identidade nacional, que foram transportados para os livros didáticos, são oriundos da concepção de nação adotada pelo Estado e por uma elite. Ademais, os livros didáticos, autorizados pelo poder público, são também um produto da articulação de elementos que estimularam e consolidaram a produção didática, em particular as de história, ou ainda, o local social dos autores e as instituições científicas abalizadora.

A produção e a autorização dos livros didáticos, por parte do Estado, não estava isenta de intencionalidade, elas respondem às aspirações sociopolíticas de seu momento histórico. Nesta direção as obras didáticas analisadas e estudadas serviram para afirmar a política adotada no Rio Grande do Sul.

Os livros de leitura como instrumento da política educacional

Na busca de elementos empíricos que nos possibilitassem compreender a política educacional implementada no Rio Grande do Sul, no período de 1930 a 1945, os livros didáticos nos permitiram perceber aspectos significativos do processo estudado. Do conjunto de exemplares localizados, a opção inicial foi a análise dos livros de leitura, pelo conjunto de elementos que afloraram, em termos do conteúdo dos mesmos, em que foi possível identificar forte relação com a política educacional então implementada.

O procedimento metodológico utilizado foi o de selecionar o conteúdo identificado nos livros, agrupando-o através de categorias teóricas escolhidas para organizar as informações. Essas categorias, uma vez aproximadas, permitiram perceber os ingredientes ideológicos que integraram o processo de consolidação do modelo político, econômico e social implementado no Rio Grande do Sul, à época.

As categorias escolhidas foram: trabalho, propriedade, hierarquia, família, ordem, civismo, heróis, higienização e educação. Esclarecemos que algumas dessas categorias encontram-se articuladas, em diversos momentos, na construção dos conteúdos dos livros de leitura, que eram utilizados pelas crianças das escolas primárias do Rio Grande do Sul.

Para fins deste trabalho, iremos trazer as reflexões que desenvolvemos a partir das categorias indicadas, ressaltando que se trata de uma primeira sistematização de um universo de informações bem mais amplas do que poderemos retratar aqui.

A consolidação do ideário nacionalizador e legitimador do Estado-Nação que se afirmava, à época, destacam-se elementos que merecem ser explicitados. O

civismo é permanentemente salientado, como podemos observar através dos trechos escolhidos e que expomos a seguir.⁴

É no **trabalho honesto**, que enriquece a nação. É com a instrução militar para a defesa da Pátria, na hora do perigo. É **servindo bem a Pátria**, na paz e na guerra. (BRAGA, 1944, p.41) Ninguém é humilde demais para cumprir o seu dever com heroísmo e dedicação. (BRAGA, 1944, p.137) [...] os meninos podem prestar grandes serviços á sua pátria e á humanidade, com muita inteligência e coragem. (BRAGA, S/D. p.112)

A pátria, como conceito chave, aparece com destaque em todas as publicações analisadas, como é possível perceber nos trechos que selecionamos, entre outros tantos que poderíamos apresentar, mas que, pelas dimensões deste texto, não puderam ser incluídos.

O **patriotismo** exclue effectivamente o cosmopolitismo [...] Há [...] quem pregue e sustente o cosmopolitismo [...] Brazil, para nós o seu território é mais sagrado do que qualquer outro, o seu pavilhão mais digno da nossa veneração que todas as bandeiras do mundo. (RIBEIRO, S/D. p. 89) Conhecer a historia da patria é conhecer as suas lutas e os seus revezes; os seus triumphos e os seus dias gloriosos; os homens que a tem illustrado em todos os tempos [...] heróicos antepassados que morreram combatendo os primeiros inimigos, expellindo os primeiros invasores, edificando com sangue e lagrimas os primeiros templos e as primeiras cidades. (RIBEIRO, S/D. p. 120-121) [...] a pátria precisará do vosso concurso, das vossas faculdades, do vosso amor, do vosso patriotismo [...] é necessario que vos mostreis dignos de tamanha gloria servindo-a com todas as dedicações. (RIBEIRO, S/D. p.121) [Para servir a **pátria**] [...] basta que eu seja instruído, honesto e trabalhador. [...] homem vadio ou [...] criminoso [...] se pensasse na pátria não praticaria actos indignos della! [...] O que ama o seu paiz deve honral-o, engrandecel-o. (RIBEIRO, S/D. p. 120)

Os livros de leitura aparecem, no contexto do período, como instrumentos legitimadores de personagens destacadas do período, como podemos observar a seguir:

Getulio Vargas e Osvaldo Aranha [...] dois nomes a inscrever em caracteres indeléveis, nos annaes da Pátria e no coração de todo brasileiro [...] syntethizam as esperanças todas da pátria [...] (S/A. 1930, p.99) Creanças, venerae-os, honrae-lhes o nome e procurae imitar-lhes o valor inexcrcivel, o nobre patriotismo. (S/A. 1930, p.100)

⁴ Esclarecemos que, em todas as citações que estamos apresentando nesse trabalho, os grifos são nossos e estão sendo utilizados para ressaltar não apenas elementos relevantes dos conteúdos escolhidos, mas, também, para permitir a percepção da articulação entre as diferentes categorias teóricas que escolhemos para organizar as informações coletadas.

Os efeitos da campanha de nacionalização tão fortemente implementada no período de nosso estudo, também podem ser percebidos, sobretudo no que tange às regiões coloniais: “[...] sou de **origem italiana, o Brasil é minha pátria**. Sou brasileiro de nascimento e de coração. Pelo Brasil farei tudo.” (S/A. 1930, p. 93)

Não faltam exemplos edificantes do mais exacerbado patriotismo, como destaca a apologia feita a figuras representativas da história brasileira: “General Osório, um grande general gaúcho [...] soldado da pátria e da liberdade [...] um semi-deus [...] Avante! Viva o Brasil! avante! avante!” (S/A. 1930, p. 54)

A idéia de ordem é ressaltada tanto no plano social como familiar, configurando mais um dos ingredientes que integraram o imaginário coletivo reforçado pelo conteúdo dos livros de leitura:

Começa-se por casa, meu filho. É aqui, aprendendo a cumprir o dever, a falar a verdade, a obedecer e a servir, a trabalhar e tornar-nos úteis, a estimar aqueles que Deus nos deu. (BRAGA, 1944, p. 40-41) Um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar – esta é a norma que a mamai dá aos domesticos para trazer a casa em **ordem**. (BRAGA, S/D. p.07) [...] juiz [...] garantia da paz e da ordem pública [...] (BRAGA, S/D. p. 119)

Nesse contexto, o valor do núcleo familiar é ressaltado com destaque, nas publicações analisadas, complementando o universo de valores destacados: “A primeira de todas as escolas é a **familia**, porque os primeiros educadores são o pae e [...] a mãe sobretudo.” (RIBEIRO, S/D. p.97)

Salta aos olhos do leitor atento a valorização e naturalização dos valores relacionados ao modelo capitalista, já dominante no cenário gaúcho, mas cujo reforço destaca-se em vários aspectos. A defesa da propriedade privada é um dos mais expressivos.

Nunca se deve entrar na **propriedade** alheia sem a licença do dono, especialmente quando se pretende utilizar de qualquer coisa, seja do terreno, da mata ou da água. (BRAGA, 1944, p. 111) Reparem como é bonita a nossa casa. Não é rica, não tem luxo. Mas é a *nossa casa*. Foi papai quem comprou o terreno, trabalhou muito. Economizou muito. (BRAGA, 1944, p. 5-6) [...] as leis do nosso paiz e estas garantem a cada um o **direito de propriedade**.” (BRAGA, S/D. p.117) Tirar de outrem o que lhe pertence é uma violencia. (RIBEIRO, S/D. p. 66) Até aqui, meus amigos, tenho falado dos **deveres** que consiste em não atacar a vida, a **liberdade e os bens** dos nossos semelhantes. (RIBEIRO, S/D. p 68) A economia é a base da prosperidade. (S/A. 1930, p.36)

Aliado ao valor da propriedade, encontramos a defesa ideológica do trabalho, como valor social e produtivo. São muitas as representações de ingrediente fundamental para a configuração do ideário social do período, como podemos perceber através das citações que escolhemos, entre tantas outras que poderiam ser ainda incluídas, pois realmente é surpreendente como os livros de leitura acentuam este elemento constitutivo do ideário da época.

Eu e o José começamos a **trabalhar pela Pátria**. O filho do vizinho, o Tonico, não sabe ler. Pedimos ao papai que comprasse uma cartilha, um caderno e um lápis. E começamos a dar-lhe as nossas lições. (BRAGA, 1944, p. 42) Quem não sabe empregar bem seu tempo, e desperdiça as horas vagas, perde muito. Há no **trabalho**, tanta alegria que é uma pena, se não a soubermos aproveitar. (BRAGA, 1944, p. 157) Madruga e verás, trabalha e terás. (BRAGA, S/D. p.5) Reserve-se o dia para o trabalho, a noite para o descanso, e o domingo para as relações sociais e a vida ao ar livre. O domingo é o descanso instituído por Deus em favor do operário. (S/A. 1930, p. 152)

A hierarquia social também é consagrada através dos livros didáticos, conferindo uma naturalidade à ordem social e às desigualdades sociais nitidamente perceptíveis, nas obras didáticas que analisamos:

Todos os empregados seguem uma **regra**, que mamãe repete, para que a casa esteja sempre em **ordem**. Essa regra é: *um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar*. Siga também esta regra. (BRAGA, 1944, p.11) As desigualdades que existem são inevitáveis, e consideram-se desigualdades necessárias: - dependem da inteligência, da saúde e da fortuna. (RIBEIRO, S/D. p. 91) Qualquer que seja a idade ou condição de um filho, deve ele sempre reconhecer, tanto em seus pais como em seus legítimos **superiores**, uma autoridade necessária e incontestável. (RIBEIRO, S/D. p. 101) Os **criados** são os domésticos. Eles recebem pagamento pelo serviço que prestam. São pessoas de confiança. [...] Todos em casa trabalham para si e para o bem de todos. Os domésticos têm dia de folga e hora de repouso. Eles, porém, servem de boa vontade em todas as ocasiões que a família precisa de seus serviços. (BRAGA, S/D. p.6)

Aliado a esse conjunto de valores que apresentamos, e que vão configurando o universo ideológico legitimador da ordem social, econômica e política implementada à época, no Rio Grande do Sul, os valores morais aparecem, com clareza, cimentando o imaginário coletivo que predominou à época.

O tempo próprio para **educar a vontade** é a juventude. (RIBEIRO, S/D. p. 24) A ociosidade é um perigo constante, pois está cercada de todos os vícios, associada de antemão a todos os crimes. (RIBEIRO, S/D. p. 30) O homem **ocioso** [...] é um

depravado e o seu contato deve ser evitado como se fosse um leproso. (RIBEIRO, S/D. p. 30)

Nesse contexto, a importância da educação é da maior relevância, já que é através da atividade educativa que o conjunto de valores até aqui apresentados foi sendo legitimado, reforçado e consolidado. O valor do trabalho, por exemplo, é amplamente difundido pela escola:

A **instrução** é a riqueza do pobre. Devemos aplicar toda a nossa inteligência ao estudo, pois a ignorância é um grande mal. O trabalho afugenta o aborrecimento. (S/A. 1930, p. 6) [...] os nossos alunos não recebem isso de favor – eles obtêm sua merenda pelo seu trabalho. Vamos ver as oficinas e a horta. (BRAGA, 1944, p. 124)

Um dos ingredientes expressivos da política educacional do período é a implementação da educação profissional, defendida tanto a nível nacional como regional. E os livros de leitura não deixaram escapar esse aspecto, ao propor as escolas profissionalizantes:

Tanto aos governos como á sociedade incumbe o dever de fundar ESCOLAS PROFISSIONAIS, CURSOS MODELOS [...] (RIBEIRO, S/D. p. 32) [Cursos profissionais; instrução e trabalho] [...] combate do **trabalho** contra a miséria [...] onde não ha canhões, nem trincheiras [...] mas o suor que fecunda, as **fábricas**, as oficinas, as **escolas**, os cursos profissionais, os certames da industria, as academias, e por fim o vapor e a eletricidade vinculando e unificando os povos! (RIBEIRO, S/D. p. 3)

A modernização almejada pela nação brasileira passava pela educação, o que é salientado insistentemente nas páginas dos livros de leitura que analisamos:

[...] eis a divisa do século [...] a **sciencia** [...] hoje ela é acessível a todas as classes sociais [...] (RIBEIRO, S/D. p. 4) Para gozar da mais ampla liberdade é mister que a inteligência se haja desenvolvido pelo estudo. (RIBEIRO, S/D. p. 13) [...] a **instrução** dá-nos a sciencia, mas a educação dá-nos a sabedoria. (RIBEIRO, S/D. p. 51)

Papel de destaque é atribuído, nas obras investigadas ao professor primário, cuja função social é largamente alardeada. No entanto, percebe-se a visão idealizada desse mestre, muito mais um missionário a serviço da nação do que um profissional da educação. Essa configuração ideológica do professor encontra sua

explicação na política educacional da época e no ideário que a legitimou. Também seu caráter de substituto dos pais é emblemático:

[...] devido também às profissões que exercem e lhes roubam o tempo, não podem cuidar, tanto quanto desejam do preparo do coração de seus filhos. Eis ahi o **professor** primario substituindo esses paes e essas mães que, depositam nelle o mais sagrado dos penhores [...] (RIBEIRO, S/D. p. 111) [...] para que os meninos possam bem compenetra-se de tão gratos deveres, preciso é que formem uma justa ideia da missão e da autoridade dos mestres [...] O professor é um segundo pae [...] (RIBEIRO, S/D. p. 110) [...] sua missão não se limita pois em derramar [...] os conhecimentos indispensaveis na vida; elle exerce a um tempo dois nobilíssimos sacerdócios – ensina e educa [...] basendo todo o seu ministerio no amor, no desinteresse, na abnegação, na virtude. (RIBEIRO, S/D. p. 111).

Em diversas passagens das obras analisadas, percebemos que as categorias que escolhemos para análise do seu conteúdo encontram-se articuladas, reforçando o ideário que vimos destacando. É o que podemos perceber no caso do trabalho, civismo, ordem e valores morais.

É no **trabalho honesto**, que enriquece a nação. É com a instrução militar para a **defesa da Pátria**, na hora do perigo. É servindo bem a Pátria, na paz e na guerra. (BRAGA, 1944, p.41) Mas é preciso, meus filhos, acrescentou com ternura, que todos cultivem sempre o amor ao trabalho, qualquer que êle seja. E que trabalhem honestamente e com entusiasmo na profissão que adotarem, qualquer que ela seja. Toda espécie de **trabalho dignifica o homem**. (BRAGA, 1944, p. 47) [...] todas as maneiras de animar e premiar os que trabalham pela nossa riqueza devem ser postos em prática para o **engrandecimento** de nosso **país**. (BRAGA, 1944, p. 131)

Outros tantos exemplos poderiam ser oferecidos sobre a forma como a narrativa exposta nos livros de leitura articularam os valores que interessavam aos setores dominantes da época, no sentido de estabelecer um ideário legitimador da sociedade então estabelecida. Na impossibilidade de trazermos todas as possibilidades percebidas, apresentamos alguns dos trechos que articulam família, pátria, ordem, trabalho, disciplina e hierarquia:

A **família** é a **Pátria** em ponto pequeno. (BRAGA, S/D. p.4) A **ordem** é o melhor auxiliar do **trabalho**. (BRAGA, S/D. p.7) [Brasil] [...] maior paiz da América do Sul. Porém é preciso que se construa um grande pais através do trabalho, caráter e capacidade dos brasileiros; [...] cumprir o dever, a falar a verdade, a obedecer e a servir, a trabalhar e tornar-nos uteis, a estimar aqueles que Deus nos deu. É na escola, aprendendo as coisas simples [...] mas que nos ensinam a pensar por nos mesmos [...] É com a instrução militar para a defesa da pátria [...] (BRAGA, S/D. p. 39-40) O homem dotado de um espirito cultivado comprehende melhor os seus

deveres e direitos e contempla com mais interesse a família, a sociedade e a pátria. (RIBEIRO, S/D. p. 50) [...] devemos amar a humanidade, mas devemos preferir a pátria, como devemos colocar a família acima de tudo. (RIBEIRO, S/D. p. 89) [...] é preciso pensar na família e na pátria em todos os actos da vida. Onde não há virtudes privadas não há também virtudes cívicas [...] Lembrae-vos de [...] vossa honra [...] a honra de vossos paes e a honra de vossos concidadãos que formam a grande família de que a pátria é a mãe commum. (RIBEIRO, S/D. p. 120)

Na conclusão da obra de Hilário Ribeiro, encontramos a mensagem com a qual pretendemos encerrar essa primeira exposição dos resultados das investigações que realizamos nos livros de leitura que foram utilizados nas escolas primárias do Rio Grande do Sul, no período de nosso estudo. Parecem-nos palavras significativas para compreender o quanto essas obras merecem ser entendidas no conjunto mais amplo das ações políticas que marcaram a educação rio-grandense, à época.

Meus amigos [...] Esforcei-me quanto pude para encaminhar-vos na senda que devem trilhar os **homens de bem**. Mais alguns dias e entrareis na vida pratica, na luta pela existencia: cada um de vós escolherá uma carreira, irá exercer uma profissão. Novas obrigações, portanto: é a esfera do **dever** que se dilata, é a **moral** seguindo o homem em todas as circunstancias [...] em todas as relações que o unem á família á pátria e a humanidade [...] (RIBEIRO, S/D. p. 143)

Considerações finais

As considerações aqui apresentadas tiveram a finalidade de tornar público o resultado das pesquisas que estamos desenvolvendo sobre a política educacional rio-grandense, mais especificamente, nesse momento, sobre o papel desempenhado pelos livros de leitura como instrumentos dessa política, em articulação com as diretrizes nacionais estabelecidas, à época, para a escolha e utilização dos manuais de leitura nas escolas primárias do país.

Mesmo constituindo-se numa primeira aproximação a este tipo de estudo, entendemos que os elementos que apresentamos nos permitiram perceber o quanto os livros didáticos de leitura foram veículos portadores e transmissores do ideário nacional, legitimador do sistema sócio-econômico e político estabelecido no Brasil e no Rio Grande do Sul, no período que investigamos.

Através das categorias teóricas escolhidas para sistematizar as informações selecionadas nas obras estudadas, foi possível perceber a constituição de um

universo de valores que foram sendo transmitidos às crianças das escolas primárias do nosso Estado, preparando-as para a sua inserção ordeira e disciplinada na sociedade de então. A preparação de cidadãos educados, produtivos e disciplinados, conhecedores de seus deveres para com a pátria, foi tarefa da escola primária e, nesse processo, os livros de leitura tiveram um papel significativo, como parte da política educacional do período.

Referências Bibliográficas

- ARRAIS, Monte. **O Estado Novo e suas diretrizes**. Rio de Janeiro: Olympio, 1938.
- BALDISSERA, José Alberto. **O livro didático de História: uma visão crítica**. 4.ed. Porto Alegre: Evangraf, 1994.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista**. Pelotas: Seiva, 2005.
- 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.
- BRAGA, Erasmo. **Leitura I**. São Paulo: Melhoramentos, ed. 86, S/D.
- BRAGA, Erasmo. **Leitura II**. São Paulo, Melhoramentos, ed. 157, 1944.
- CAPELATO, Maria Helena Rolin. **Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo**. Campinas: Papyrus, 1998.
- CORSETTI, Berenice; KISTEMACHER, Dilmar; PADILHA, Alessandra Vieira. A política educacional no Rio Grande do Sul e a questão da nacionalização do ensino (1930/1945). In: **Anais do IV Congresso Internacional de Educação**, São Leopoldo, PPGEdU/Unisinos, 2005.
- CUNHA, Célio da. **Educação e Autoritarismo no Estado Novo**. 2.ed. São Paulo: Cortez. 1989.
- D'ARAUJO, Maria Celina. **O Estado Novo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: EDUSP. 2002.
- 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.
- HEUSER, Bruno (org). **Terceiro Livro de Leitura**. Ed. 22. Petrópolis: Editora Vozes, 1943.
- RIBEIRO, Hilário. **Quarto Livro de Leitura**. Rio de Janeiro: H. Garnier, Livreiro-Editor, S/D.
- S./A. **O Meu Segundo Livro**. Porto Alegre: Livraria Selbach & Fagundes, 1930.

AS SÉRIES GRADUADAS DE LEITURA EM SANTA CATARINA E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO REPUBLICANO (1911-1935)

PROCHNOW, Denise de Paulo Matias¹
denisedepaulo@yahoo.com

UDESC- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

Resumo. As séries graduadas de leitura entram em cena a partir da inauguração da escola graduada - representada pelo grupo escolar (em Santa Catarina, no início do século XX). Nesta nova configuração de escola forma-se uma nova cultura escolar, cujos traços podem ser observados nos conteúdos que os livros de leitura traziam. Um currículo que se pretendia laico, enciclopédico, científico, moralista e nacionalista pedia a seleção literária a compor os livros a serem adotados nas escolas primárias. É no intuito de perceber as intencionalidades, estratégias governamentais e articulações relacionadas ao livro de leitura que algumas questões serão tratadas neste trabalho.

Palavras-chave: Manuais escolares. Séries graduadas de leitura. Cultura escolar.

Quando se fala em série graduada de leitura está-se referindo aos livros de leitura, que surgiram no momento da institucionalização da escola graduada, configurada pelos grupos escolares. Conhecidos também como livros de leitura, manuais escolares ou paleógrafos, cada coleção correspondia a quatro livros de leitura, um para cada ano (de 1º ao 4º), todos pertencentes a uma mesma autoria, mantendo a continuidade, coerência e o aprofundamento das lições, conforme o ano ou série a que se destinavam.

Este texto pretende levantar, e na medida do possível responder, algumas questões pertinentes ao livro de leitura ou série graduada de leitura: que requisitos foram levados em conta para a seleção dos livros nas escolas públicas primárias de Santa Catarina, no início do século XX? Quem se incumbia de fazer dita escolha? Quais as séries graduadas que circularam nos grupos escolares catarinenses entre o período da reforma da instrução, iniciada em 1911 até a metade do século XX? Que temas estão presentes nestas séries graduadas, quais seus pontos comuns e

¹ Mestranda do curso Mestrado em Educação, linha de História e Historiografia da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Orientadora Profa. Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive.

suas divergências? Enfim, como o livro de leitura se destacava como dispositivo escolar e que funções pedagógicas interferiam na formação do cidadão republicano?

A primeira parte do presente trabalho trata do contexto em que a série graduada surge nos grupos escolares, conformando parte de uma nova cultura escolar. Observa-se a forma como o pensamento republicano percebe o livro de leitura como importante veículo de seu ideário modernizador da sociedade. Neste capítulo, aparece a importância do nacionalismo exprimida tanto por autorias como por temas preferencialmente brasileiros. A segunda parte relaciona a importância do livro como objeto denunciador de intenções e disseminador de comportamentos desejáveis, e modos de organizar o ensino. Seu poder de modificar a sociedade conectado às estratégias governamentais, à forma como é implantado e como a sua apropriação é feita pela clientela escolar. A terceira parte vai adentrar nos temas abordados, os pontos em comuns e a divergência encontrada nas duas coleções utilizadas em Santa Catarina: a série graduada de Francisco Vianna e a série de Henrique Fontes.

1 - A REFORMA DO ENSINO E A ESCOLA GRADUADA

As questões pedagógicas que começam a ser debatidas no final do século XIX no Brasil, não se referem somente a que conhecimentos ensinar, mas especialmente sobre os fatores de ordem regulatória, tais como a forma de organização escolar, seus métodos, disciplinas, tempos e espaços, posturas e rituais. Buscando romper com o antigo sistema conhecido como pedagogia tradicional, inaugurava-se uma nova forma escolar viabilizada pelas Reformas do ensino que eram empreendidas nos diferentes Estados brasileiros. Esta nova configuração escolar, conhecida como pedagogia moderna, faz surgir os primeiros grupos escolares – reunião de várias escolas isoladas num único prédio para a utilização exclusiva do ensino.

O grupo escolar, dividido em duas alas, uma para as meninas e outra para os meninos, classificava e distribuía as crianças em turmas homogêneas por idade, sexo e nível de aprendizagem. As salas ou classes, divididas por séries ou anos (do primeiro ao quarto ano) prometiam um melhor controle das atividades escolares e conteúdos a serem ensinados. Instaurava-se, enfim, uma nova gramática da escola,

cujo suporte combinaria formas de disposição científica e cívica, abandono de preceitos religiosos – o ensino laico, e a instituição do auto-governo como padrão ideal de disciplina e de ordem que deveria partir da criança e seguir em direção à sociedade.

No início do século XX, as reformas que eram iniciadas no país tinham por referência o modelo de reforma da instrução pública de São Paulo. A partir de 1911, almejando a modernização do Estado, o Governador de Santa Catarina, Vidal Ramos resolve contratar os serviços do professor paulista Orestes Guimarães a fim de realizar a Reforma da Instrução Pública catarinense. Orestes Guimarães, assim como Vidal Ramos, achava-se conectado com o pensamento republicano, que percebia a educação como peça chave para a regeneração da sociedade. Vale ressaltar que, o professor Orestes Guimarães, além de ter participado da reforma paulista, também já havia realizado, em 1907, a reformulação do Colégio Municipal de Joinville - cidade catarinense. Com a Reforma de Orestes Guimarães, inaugurava-se, em Santa Catarina, pela implantação dos primeiros grupos escolares, uma nova configuração de escola pública primária no Estado.

O ensino primário, distribuído em quatro anos, passava a ser regido pelo ensino simultâneo, e seguia os ditames do regimento e programa dos grupos escolares catarinenses. Estes documentos, organizados e reformulados por Orestes Guimarães, prescreviam os conteúdos, as formas pedagógicas e as disciplinas que guiariam o ensino público elementar. Neles, além dos procedimentos pedagógicos e administrativos dos grupos escolares, podemos encontrar uma listagem dos materiais a serem utilizados pelos professores e alunos, todos detalhadamente elencados. Ali encontramos os livros de leitura indicados pelo reformador, cuja importância histórica é referenciada nos próximos capítulos deste trabalho.

2 – A NACIONALIZAÇÃO DO LIVRO DE LEITURA

Ter no livro de leitura o apoio central aos conteúdos curriculares indicava a importância pedagógica que o livro assumia num momento em que a adoção de diferentes materiais (cadernos, mapas, coleções, quadros, murais...) estava sendo implantada nas escolas públicas. Foi este o pensamento de Orestes Guimarães ao declarar que o livro é o compêndio dos compêndios”, e que, despindo-se dos

fatigantes exercícios teóricos, a linguagem deveria ser aprendida apenas no livro de leitura, podendo o professor fazer “a leitura propriamente, a linguagem, a história a geographia, a educação cívica” e podia “dar amplas lições de cousas” (GUIMARÃES, 1909, p.23).

Em nível nacional, juntamente com toda a reformulação da escola e do ensino, se verificava uma proposta pela nacionalização da literatura escolar. Criticava-se a adoção dos livros importados de Portugal ou traduzidos da Europa cujos assuntos divergiam da nossa realidade. O país precisa valorizar o que é seu, as suas riquezas, o seu povo, - defendiam os republicanos e educadores. Na busca pela nacionalização da literatura, Orestes Guimarães afirmava que o ideal era que em apenas um livro de leitura houvesse páginas dedicadas aos nossos prosadores, aos nossos poetas, nossos navegantes, que descrevessem a nossa terra, o que temos, o que somos, o que seremos. Era a entrada do livro de leitura nacional nas escolas e no mercado editorial brasileiro.

Neste clima nacionalista, a partir do final do século XIX, ocorre um processo de incentivo à nacionalização do livro escolar, liderado por escritores nacionais, professores e outros intelectuais, que na busca pelo mercado editorial, reivindicavam uma ideologia de país que se via independente. (LAJOLO apud FRADE e MACIEL, 2003) Contrariamente, percebemos que as idéias pedagógicas propagadas neste período eram importadas da Europa e dos Estados Unidos. Desta forma, o país, no campo cultural, na medida em que buscava a valorização de seus autores e de suas obras, não podia deixar de querer se igualar aos países considerados modelo, seguindo modismos também no campo educacional.

Um exemplo de proposta importada é o método intuitivo, traduzido do Manual de Lições de Coisas, do americano Norman Calkins². Numa abordagem dedutiva do saber, o ensino deveria partir do simples para o complexo, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, e do concreto para o abstrato. O método intuitivo, tornava-se metodologia oficial dos recém-inaugurados grupos escolares, e seguia pressupostos que concebiam a criança como um ser ativo na educação.

Tanto os compêndios quanto os apontamentos, utilizados até então, levavam o aluno à memorização das intermináveis lições que eram passadas em aula. Esta

² Para saber mais sobre este autor e o método intuitivo ver TEIVE, 2008.

prática, condenada definitivamente pela pedagogia moderna, deveria ser substituída pelo moderno método intuitivo, o qual, servindo de base para a educação primária, pregava o desenvolvimento da atenção infantil, componente fundamental à verdadeira aprendizagem. As explicações dadas pelos professores aos seus alunos/as viriam acompanhadas de suportes que instigavam o uso dos sentidos sensoriais (ver, tocar, ouvir, cheirar), desenvolvendo a atenção da criança. As classes, em conformidade com os pressupostos da pedagogia moderna, passariam a receber uma série de artefatos e objetos (mapas, coleções, museus, quadros, etc.) que dariam uma nova aparência às escolas públicas auxiliando diretamente o ensino. Com a utilização de objetos (as coisas) as aulas tornavam-se mais agradáveis, e o ensino, mais dinâmico. O resultado final esperado era o desenvolvimento da inteligência infantil.

Substituir os compêndios referentes a cada disciplina por um único livro, o de leitura, significava seguir o princípio intuitivo-pestalozziano que dizia: “pouco livro e muita reflexão”, e do qual, segundo Gladys Mary Ghizoni Teive, Orestes Guimarães era um ferrenho defensor: “O livro de leitura é o livro dos livros no ensino primário” (GUIMARÃES, 1911, p.2). Cumpre ressaltar que nesta nova concepção pedagógica, o livro só deveria ser apresentado à criança após ela ter praticado lições de coisas, ou seja, lições de olhos, pelos ouvidos, pelo tato, pelo cheiro, pelo gosto. Entretanto, é observado nas escolas deste período que o uso do livro, especificamente das séries graduadas, tornou-se elemento fundamental ao ensino, pois, na falta dos artefatos para as lições de coisas, o livro era o único objeto escolar que marcava presença no ensino. Por estas questões e outras, o livro deveria abarcar os conhecimentos de todas as disciplinas, adquirindo um papel singular de organizador das aulas e regulador do tempo distribuído no decorrer do ano letivo.

3 – SÉRIES GRADUADAS DE LEITURA – A DISSEMINAÇÃO DE VALORES

Com a concepção de leitura laica e instrutiva, educativa e moralizante, pretendia-se a mudança da sociedade brasileira pela ação da lei, da escola, da imprensa e do livro (VIDAL, 2005). É nesse contexto que o livro didático aparece como elemento central de um ensino moralizante, cívico, civilizador e científico. Adotados para substituir os antigos compêndios, os livros de leitura estabeleciam as

bases de uma literatura infantil mais “racional” e “moderna”, contrapondo-se aos livros utilizados até então com caráter humanista e religioso, característicos do ensino do século XIX.

O livro escolar, por ser considerado um "depositário" de conteúdos educacionais que retrata conhecimentos e valores considerados importantes na sociedade em uma determinada época acaba ganhando evidência dentro do projeto reformador da instrução brasileira e catarinense em particular.

Para Alan Chopin (2002), o livro de leitura veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que lê à emancipação: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude.

O que se percebe, na prática, era a construção de um meio – a escola – onde fosse possível educar e instruir o povo, especialmente as camadas populares, para que a nação entrasse em consonância como os novos ideais republicanos de modernidade, sob cujos pressupostos residia a aquisição de hábitos de higiene, valores morais, cívico e de trabalho.

A questão do civismo era um fator considerado de fundamental importância para o projeto republicano, que trabalhava pela integração do país no mesmo ritmo que buscava a consolidação do novo sistema de governo. Neste contexto, e na nova configuração da escola, a série graduada de leitura é introduzida em sala de aula legitimando o uso do livro e transformando-o num instrumento escolarizado – o livro didático. Como sublinha Faria Filho (2005), o livro se insere num processo de paulatina produção de referências sociais que tem na escola, ou na forma escolar de socialização, na transmissão de conhecimentos, o eixo articulador de seus sentidos e significados. Instruir e educar eram os dois eixos em que se apoiava a idéia da escola republicana. Instruir no sentido de prover a criança dos conhecimentos científicos, úteis à vida em sociedade. Educar no sentido de desenvolver o caráter, disciplina e qualidades morais, para que esteja apta a saber regular sua conduta e se auto-governar. A escola, portadora dos conhecimentos científicos, portanto dos saberes válidos e legítimos, assumiria também o caráter de legitimidade perante a população (TEIVE, op. cit.). E na legitimidade e obrigatoriedade da escola, o livro

também assumiria o estatuto de verdade perante toda a comunidade escolar e a comunidade em geral.

Neste sentido, para se formar um bom cidadão, bastavam lições de bons costumes, moralidade, higiene e civilidade. As camadas populares, através da educação, deveriam adquirir hábitos burgueses e incorporar gosto e propensão ao trabalho. “Depositário de um conteúdo educativo, o manual tem antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o saber “ser”) os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se” (CHOPIN, op. cit., p.14). Neste caso, lições de civismo, de valorização do trabalho, de aspectos morais, higiênicos e conduta disciplinar formavam a base para se fabricar o modelo de cidadão republicano.

Seria, pois, a escola a instituição por excelência responsável pela transmissão dos saberes e valores que toda a sociedade deveria introjetar. A intenção republicana, no que se refere à educação escolarizada, era basicamente extrair das crianças os vícios do lar, e inserir no seu lugar a disciplina, a ordem e a obediência, visando a construção de um modelo muito particular de homem. Por isso as questões de moral e civilidade permeavam a literatura do período estudado. Princípios de moral são assim, largamente difundidos na literatura infantil, especialmente nos livros escolares.

Maciel e Frade (op. cit.) nos alertam para o modelo formativo que associa o ensino de leitura aos conteúdos morais, cívicos e ideológicos. Estes permitem mais que o ensino propriamente dito da leitura, dão também um ordenamento pedagógico que associa estes aprendizados de linguagem e escrita básicos aos valores morais e cívicos. Neste sentido, o livro marcava, tanto simbólica como pedagogicamente a vida escolar das crianças.

O poder de difusão de determinados pensamentos acham-se ampliados na leitura. Como menciona Anne Marie Chartier¹ (2002, p.49.), “daí o estatuto particular dos textos que pretendem instituir os comportamentos considerados legítimos: não apenas eles devem explicitar as normas às quais referir-se, mas também ordenar os dispositivos que permitirão sua inserção”. Talvez esta seja a explicação para a fiscalização e o controle a que estava submetido o livro escolar neste período. Para circular no meio escolar o livro necessitava de aprovação por parte das autoridades.

Neste caso entrava em ação os estatutos, regulamentos e leis que autorizavam e regulavam o consumo e a circulação dos livros nas escolas do governo.

4 – AS SÉRIES GRADUADAS EM TEMPOS DE LAICISMO ESCOLAR

Com a institucionalização da República, a escola deveria deixar de lado os conteúdos religiosos dando lugar aos conteúdos morais-cívicos e científicos. Começou-se a entender que aspectos de religiosidade só deveriam ter espaço em instituições confessionais, não em escolas públicas. Em consonância com os princípios republicanos para a escola, Orestes Guimarães, através do Regimento dos grupos escolares (1914), indica a série graduada de leitura de Francisco Vianna, buscando, desta forma, acatar as exigências do ensino laico nas escolas públicas primárias.

A coleção de Francisco Vianna obteve aprovação para ser adotada em vários estados brasileiros, o que possibilitou a sua circulação por inúmeros grupos escolares e escolas isoladas no período da Primeira República. Esta série graduada foi adotada nos grupos escolares e escolas isoladas catarinenses, entre 1911 a 1919, período em que Orestes Guimarães esteve no comando da instrução pública do Estado. A partir de 1920, a série de Vianna é substituída pela Série Graduada Fontes, de autoria do professor catarinense Henrique da Silva Fontes, de onde inicia uma longa trajetória pelas escolas públicas primárias de Santa Catarina, permanecendo até meados dos anos 1950.

Por ser de autoria nacional, e principalmente por concordar com o ideário republicano de seguir os postulados do método intuitivo, a série de Francisco Vianna buscava tratar dos assuntos do país instigando a curiosidade infantil. A valorização da família, da escola, do trabalho e da natureza eram temas recorrentes nesta coleção, cujos textos traziam uma linguagem fácil e simples para a compreensão da criança.

Além destes aspectos, Vianna, seguindo os princípios intuitivos, buscava ilustrar cada história narrada, a fim de colaborar na compreensão infantil pelo sentido da visão, tal como advertira Pestalozzi quando divulgava o método intuitivo ou lições de coisas. Observa-se na continuidade das histórias de Francisco Vianna um crescente nível de dificuldade, conforme também preconizava o método de

ensino intuitivo, o qual deveria partir do mais simples ao mais complexo, do concreto ao abstrato, do mais geral para o particular.

Francisco Vianna e Orestes Guimarães bebem das mesmas idéias pedagógicas em vigor no início do século XX no Brasil. A obra de Vianna, ao privilegiar temas relacionados à natureza, à família, à escola, ao cotidiano infantil, ao trabalho e ao patriotismo, ressaltava os valores morais. Cada uma das séries traz textos literários, construído em prosa ou verso, que contam historietas infantis, hinos, poemas, anedotas, e que descrevem, louvam, divertem, e principalmente ensinam lições de moral.

Referindo-se aos ensinamentos contidos em sua obra, Vianna afirma, no prefácio de seus livros, que convinha “aproveitar em taes lições assumptos” que concorriam para a formação na criança “de seus sentimentos e de seu character, em summa, de seu(sic) moral” (VIANNA, 1917, p.IV). Vianna, em sua coleção, ignora qualquer assunto de cunho religioso – assunto considerado comum nos currículos escolares de até então. Por sua vez, nos livros da sua Série Graduada encontramos lições que induzem ao amor à natureza, ao respeito e à obediência aos pais, à valorização da escola, à descoberta do momento presente pueril constituindo traços marcantes, reveladores de um período, e de uma intencionalidade para com a formação do caráter do povo. É o que demonstra o trecho abaixo da lição intitulada “Luizinho”:

[...] Anda sempre muito asseadinho, porque não só não sae sentando no chão, como porque tem muito cuidado em suas refeições.
Come á mesa apenas o que os paes lhes dão e obedece-lhes por um simples olhar, sem, no emtanto, ter-lhes medo.
Para dizer tudo: é uma dessas creanças que nos captivam por suas boas qualidades. Os outros paes apontam-n’o aos filhos como modelo digno de ser imitado. (VIANNA, 1917, p.104-105)

Conforme nos explica Caldin (2002), a literatura infantil propicia à criança o contato com ensinamentos de normas e de moralismo. Assim, a visão de mundo do adulto seria passada à criança com alguma condescendência: a inserção de animais e fadas na narrativa ficcional, serviria como disfarce do autoritarismo e dos valores adultos. “Dessa forma, camuflada e temperada com seres que interessam à criança e aguçam sua imaginação, a literatura infantil se constitui como um suporte pedagógico institucionalizado” (idem, p.26).

Ao observar a reforma empreendida por Orestes Guimarães e suas escolhas literárias para circular nas escolas, percebemos uma afinidade de idéias com a dos autores selecionados. No entanto, quando se dá a saída de Orestes, ocorre a substituição dos livros indicados pela série Fontes, onde, a partir de 1920, se verifica uma retomada de antigos valores comuns nos bancos escolares. Os conteúdos religiosos passam novamente a circular no ambiente de ensino.

Podemos dizer que, no período da adoção da série de Vianna (1912-1919), a relação entre o livro didático e a formação do aluno abarcava aspectos de civismo e da moral. A escola laica perdia, ou deixava de lado o conteúdo religioso, mas a moral era uma constante nas séries de leitura utilizadas. Os títulos: A adivinhação, Comer com o seu dinheiro, Luizinho, Os premios de desenho, O melado, Gallinhas magicas são histórias que versam especificamente sobre a formação moral, sem que haja menção à religiosidade cristã³. Patriotismo, respeito à família, amor à natureza, a dedicação à escola dão o tom às demais histórias.

Já, nos livros de leitura da série Fontes, os textos trazem uma diversificação maior de temas e de autores. Henrique Fontes, mesmo tendo escrito algumas lições, caracteriza-se mais como um organizador de sua série graduada de leitura. Sendo assim, é perceptível que as escolhas deste autor contemplam em grande parte a religiosidade. Títulos como: Confiança em Deus (sem autor); Oração do educador, de Prisciliana Duarte de Almeida; O amor de Deus e o de nossos pais; Hino ao Creador, de Domingos José Gonçalves de Magalhães; José de Anchieta, de Machado de Assis⁴ revelam fortemente este aspecto.

Infere-se então que, Henrique Fontes, através da sua série de leitura graduada, coloca em segundo plano o caráter laico da educação escolar defendido pelos republicanos e, particularmente, por Orestes Guimarães, o idealizador da Reforma do ensino em Santa Catarina. Apesar da exclusão do ensino religioso no currículo escolar do período, Henrique Fontes, seja por sua formação católica ou mesmo por suas convicções, deixa entrever na sua coleção, aspectos que valorizam a religiosidade, seja com ensinamento de caridade e de fé, ou mesclado ao patriotismo, como evidenciam os exemplos abaixo:

Á porta de tua casa
Nunca bata o pobre em vão,
Manda Deus que lhe repartas

³Títulos do segundo livro de Leitura de Francisco Vianna, 1917.

⁴Alguns títulos trazem sua autoria, outros possuem codinomes como Extr., e noutros ainda, a autoria é ausente.

Do teu teto e do teu pão!⁵

Foi belo o viva de César:
A graciosa criança
No momento do perigo
Já tinha em Deus confiança.⁶

Minha mãe, a sorrir, olhou p'r'os céus
E respondeu:- Um ser que nós não vemos
É maior do que o mar, que nós tememos,
Mais forte que o tufão! Meu filho, é DEUS!⁷

Não chega o teu estudo
Ao centro disso tudo,
Que escapa ao olhos teus!
O centro disso tudo
Homem vaidoso, é DEUS!⁸

A marca da civilidade cristã bem como as lições de moral religiosa nos textos, como revela Roger Chartier (2004), denotam a busca por uma elevação do pudor, por um controle da afetividade e a exigência de um recalque das pulsões. A civilidade cristã é encarada como uma forma de “render homenagem a Deus”, e que, além disso, manifestaria uma relação mais fundamental: “aquela que faz da criatura uma imagem do Criador e identifica assim o respeito que o homem deve a si mesmo e aos outros pela reverência para com Deus, presente em cada ser.” (Roger Chartier, idem, p.64)

Apesar das divergências ou diferenças entre as duas séries utilizadas durante o período da reforma de Orestes Guimarães (1911-1935), seja pelo caminho do laicismo ou da religiosidade, ambas as séries graduadas de leitura concorrem para um mesmo ponto: a moral. Enquanto na escola laica republicana o conteúdo religioso é substituído pela moral cívica, observa-se que na era Fontes, uma retomada de princípios da moral cristã associados aos princípios de patriotismo são muito bem articulados. Por um período de trinta anos, por meio da Série Fontes, a escola convive com a associação entre ideários cívicos e valores de moral cristã.

⁵ FONTES, Henrique, **Primeiro livro de leitura**, 1951, p.21

⁶ Idem, ibidem, p.23

⁷ ABREU, Casemiro de In: FONTES, Henrique, **Segundo Livro de Leitura**, 1945, p.11

⁸ BILAC, Olavo. *O Universo*. In: FONTES, Henrique, **Terceiro Livro de Leitura**, 1951, p.13

CONSIDERAÇÃO FINAL

Francisco Vianna era escritor republicano, adepto à laicidade da instrução. Henrique Fontes foi mais um organizador da sua coleção, formando uma coletânea com textos de vários autores, mesclando alguns de sua autoria (sem indentificar-se). Os motivos que levaram Henrique Fontes a escolher determinadas histórias de cunho religioso para compor sua série graduada ainda são obscuros, mas é colocada a hipótese de que a sua formação moral cristã obteve preponderância sobre a laicidade do ensino pregada pelo pensamento republicano. E esta será uma questão para futuras pesquisas.

BIBLIOGRAFIA

CALDIN, Clarice Fortkamp.(2002) A leitura como função pedagógica: o literário na escola. **Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 7, n. 1

CHARTIER¹, Anne-Marie. (2002) **Um dispositivo sem autor – cadernos e fichários na escola primária**. Revista Brasileira História da educação. Sociedade Brasileira de História da educação – SBHE. Campinas/ SP. Autores associados. Jan-jun/2002. n.3.

CHOPIN, Alain. **O historiador e o livro**.(2002) In: História da Educação/ ASPHE, n. 11 (abr/ 2002), Pelotas, Editora da UFPel.

FONTES, Henrique. Primeiro Livro de Leitura. 1.ed. Tip Livraria Central. Florianópolis, 1920. (Série Fontes)

_____. Segundo Livro de Leitura. 1.ed. Tip Livraria Central. Florianópolis, 1922. (Série Fontes)

_____. Terceiro Livro de Leitura. Tip Livraria Central. Florianópolis, 1947. (Série Fontes)

_____.Quarto Livro de Leitura. Tip Livraria Central. Florianópolis, 1951. (Série Fontes)

GONÇALVES, Irlen A. e FARIA FILHO, Luciano M. (2005) “História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teóricos metodológicos”. In: SOUZA Rosa F. e VALDEMARIN, Vera T. (orgs.) **A cultura escolar em debate**. Campinas, São Paulo. Autores associados.

GUIMARÃES, Orestes – **Relatório do Colégio Municipal de Joinville**. 1907 a 1909.

_____. **Parecer sobre a adoção das obras didáticas ao Excellentíssimo Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos** – DD. Governador do Estado de Santa Catarina, 1911, Florianópolis, Typographia D'O Dia.

MACIEL, Francisca I. P. e FRADE, Isabel C. A. S. (2003) “Cartilhas de alfabetização e nacionalismo”. In: TAMBARA, Elomar e PERES, Eliane. **Livro escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)**. Pelotas/ RS. Seiva Publicações e FAPERGS.

RAMOS, Vidal José de Oliveira. Mensagem ao Congresso Representativo do Estado, **Florianópolis, Santa Catarina: Gab. Typ. D'O Dia, 1911.**

VIANNA, Francisco F. Mendes. **Terceiro livro de leituras infantis.** (1917) 21^a. ed.. Rio de Janeiro. Francisco Alves.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni (2008). “**Uma vez normalista, sempre normalista**” – **cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense: 1911-1935)**. Florianópolis, SC: Insular.

VIDAL, Diana Gonçalves. (2005) **Culturas Escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção memória da educação)

SANTA CATARINA. Programma dos Grupos Escolares e das escolas Isoladas do Estado de Santa Catarina. Aprovado e mandado observar pelo Decreto n°796, de 2 de maio de 1914. Joinville:Typographia Boehm, 1914.

SANTA CATARINA. Regimento interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catarina. Aprovado e mandado observar pelo Decreto n°795, de 2 de maio de 1914. Joinville:Typographia Boehm, 1914.

LAJOLO, Marisa.(2002) Projeto memória de leitura: pressupostos e itinerários. In: ABREU, Márcia (org.) **Leitura, História e História da Leitura.** São Paulo: Fapesp (p.79-100)

EDUCAÇÃO DOS, PARA E PELOS TRABALHADORES: O JORNAL OPERÁRIO “O NOSSO VERBO” COMO FONTE PARA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR (1918-1921)

Francisco Furtado Gomes Riet Vargas¹

Resumo: Neste trabalho apresentamos a análise do jornal operário “O Nosso Verbo” para o entendimento do pensamento e da ação dos anarquistas no campo da educação. Para tal intento recorre-se autores que analisaram a imprensa operária como Tânia Luca, Jorge Jardim e Eliana Xerri. Ainda, com aportes em Silvio Gallo, proponho uma discussão sobre o pensamento anarquista no que educação. Realizamos uma análise sobre a materialidade deste jornal e seu conteúdo, de forma a contextualizá-lo. Objetivamos apresentar a riqueza deste órgão, que circulou na cidade de Rio Grande/RS entre 1919 e 1921, para o estudo da História da Educação Libertária, suas particularidades e generalidades.

Palavras chave: Educação Libertária, História, Anarquismo.

Escrevemos este texto com a intenção de mostrar uma fonte onde é possível encontrar-se os debates da História da Educação Popular, mais especificamente a Educação Libertária, na cidade do Rio Grande, no Rio Grande do Sul durante a Primeira República (1889-1930). Entendemos educação popular, conforme diz o título, a educação de, para e pelos trabalhadores. Por isso daremos ênfase as discussões constantes pelos trabalhadores acerca do tema.

Neste sentido, nos propomos a mostrar uma das fontes para um estudo da História Social da Educação, entendendo essa como uma História das classes e de seus pensamentos (BARROS, 2005, p.97), mais especificamente uma História da Idéias e Movimentos Pedagógicos. Dessa forma, essa História Social da Educação congrega também elementos da História Cultural e Política, ao trabalhar com formação de consciência de classe. A História Política que nos apoiamos é a do

¹ Mestrando em Educação pela UFPel, orientando do prof. Dr. Elomar Tambara e membro do Centro de Estudos e Investigação em História da Educação (CEHIE). E-mail: chicaov@yahoo.com.br e chicaov@gmail.com

pensamento e das ações políticas de classe, do pensamento, sobre as construções que levam os homens e mulheres a acreditar em algo, “pautando a ação e a percepção da realidade” (PESAVENTO, 2004, p.75). Sendo assim, não nos limitamos a uma análise tradicional, apenas observando a educação libertária sobre um viés político e institucional (GALVÃO, 2001, p.51), buscamos também observar o cotidiano e a aplicação prática das idéias anarquistas na educação através desse periódico. Além de fazer apenas uma História do ensino, buscamos a História da leitura desses operários e seus filhos, observando esse jornal como parte do seu cotidiano e como um de seus porta-vozes, mostrando seus anseios e frustrações com a sua própria educação bem como de suas crianças.

Consideramos que o termo mais apropriado do que buscamos é a *educação em amplo sentido*, onde focamos não só na educação escolar proposta pelos anarquistas, mas também na suas atuações para a formação de uma consciência de classe libertária na cidade do Rio Grande. Dessa forma compreendemos por educação em amplo sentido, para esse trabalho, todo o processo que aponte um acréscimo na formação de um ser humano, uma extensão compreensão da realidade e maior capacidade de se situar no mundo para transformá-lo. Assim sendo, ponderamos como parte de um processo educativo não só a formalidade da sala de aula, mas também processos informais de educação como a leitura, as discussões políticas ocorridas nos vários espaços sociais, peças de teatro que levam o indivíduo a refletir o seu universo e o seu aprendizado que se tem no cotidiano das lides, entre outros (GALLO, 1995b, p.67-68; GALLO; MORAES, 2005, p.89).

Cabe ressaltarmos que os estudos sobre educação libertária no Rio Grande do Sul são escassos e suas fontes pouco trabalhadas. Porém existem alguns estudos como os de Norma Corrêa, sobre educação libertária no Rio Grande do Sul merecem uma atenção mais especial devido à sua análise sobre o funcionamento das escolas libertárias no Rio Grande do Sul. Porém, tal obra se autocritica na sua análise sobre Rio Grande, tendo em vista a autora não ter estudado o período de hegemonia libertária, conforme ela seria nas primeiras décadas do século XX (CORRÊA, 1987, p.128). Porém, conforme Beatriz Loner, esse período hegemônico libertário acontece na Sociedade União Operária após 1924 (LONER, 1999, p. 215-219). Norma Corrêa ainda não encontrou os principais periódicos libertários de Rio

Grande, os jornais *O Nosso Verbo* e *Cultura Proletária*, e o *Centro de Cultura Racional Veritas* (de orientação ácrata). Ainda destacamos um artigo de nossa autoria, propondo uma introdução para o estudo da educação libertária em Rio Grande, que está publicada na Revista Didática Sistêmica da FURG (2007).

Justificamos este estudo no fato de que cabe à História da Educação no Rio Grande do Sul aumentar sua colaboração para essa discussão, ampliando o estudo da educação libertária para além da capital do Estado. Citando Elomar Tambara, é importante “resgatar o perigo potencial que os projetos populares acarretavam aos interesses da classe dominante” (1995, p. 395).

Portanto, será importante para esse estudo a produção intelectual desses trabalhadores sobre educação, encontrando-se na imprensa uma das principais fontes para essa reflexão, evidenciaremos o jornal *O Nosso Verbo* (NV). Cabe acrescentar que esse jornal não é a única fonte para uma História da Educação Popular de Rio Grande, também existindo outras fontes como as atas da *Sociedade União Operária* e os jornais *O Echo Operário* e *Cultura Proletária*.

Desde já esclareço que não temos a pretensão de esgotar a contenda, mas sim de contribuir para a História da Educação. Para tanto nos apoiaremos em uma leitura crítica da fonte, colocando possibilidades e limitações.

Produção dos Trabalhadores, uma produção ideológica

Sim, afirmamos que a produção dos trabalhadores é sim uma produção ideológica, assim como toda produção humana, inclusive a própria historiografia, conforme afirmam Michel de Certeau (1982, 70) entre outros teóricos. Não entendemos ideologia dentro do que Silvio Gallo coloca como *concepção clássica marxista*, isso é, como falseamento da realidade (GALLO, 1995a, 65), mas sim como uma maneira de ver o mundo, uma cosmovisão.

Este discurso ideológico produzido sobre a educação em um dado espaço de tempo é o tema da nossa abordagem. Não só o discurso em si, mas sim como eles chegaram até nós, o que levou a serem conservados frente a outros discursos que não tiveram a mesma sorte.

Nesse sentido destacamos a produção dos trabalhadores, não de forma individual, mas sempre agregados a alguma associação operária. Para tanto observamos os discursos reproduzidos em seus impressos para o público.

Aqui já se faz importante discutir a diferenciação da intencionalidade dos registros. Os discursos dos apontamentos das reuniões das associações operárias e de suas atividades têm a função de prestação de contas para com os seus sócios.

Já os jornais operários têm, conforme coloca Eliana Xerri, um caráter doutrinador (1996, p. 91), o que é assumido pelo informativo aqui estudado, contendo no seu número 14 uma coluna denominada “Doutrinando” (05/01/1921, p. 1). Mesmo assim, em alguns momentos também trazem matérias informativas. Mas, tais fontes se mostram bastantes reveladoras no que tange ao pensamento pedagógico e ao que se quer transmitir aos trabalhadores. As referidas questões serão demonstradas mais especificamente nos momentos seguintes do artigo.

Portanto nos perguntaremos: Quais as prioridades de registros que encontramos em tais fontes? Quais as intenções dos registros?

A Imprensa Operária

Concordamos com Jorge Jardim, que não só os periódicos operários e partidários estão no âmbito ideológico, mas também a grande imprensa, dita isenta, “não supera a posição de classe de outros órgãos de imprensa” (JARDIM, 1996, p.29). Como já foi colocado, a imprensa operária, tem uma orientação que vai além da informação, e passa mais para a formação de seus leitores. Está claro que a imprensa operária não é apenas um veículo entre sindicatos e trabalhadores, mas sim “uma instituição do movimento operário” (SILVA JÚNIOR, 1995, p.46).

Grifamos que o jornal operário não é apenas uma fonte para averiguarmos as ações educativas do operariado, mas sim, ele por si só, é um meio formador, uma forma de educação em amplo sentido. Desde já explicitamos que o jornal que aqui será estudado, o jornal O Nosso Verbo, não se diferencia em nada dessas prerrogativas.

O Nosso Verbo

Aqui destacamos que o jornal O Nosso Verbo tem tamanho aproximado ao papel carta, com variações nesse tamanho. É impresso em papel jornal, tendo poucos gráficos. Adiciona-se a isso que a quantidade de páginas deste informativo é inconstante, variando de duas (NV, 9/5/1919; 08/5/1921) a seis páginas (24/11/1920; 01/5/1921). Porém a maior parte das edições às quais tivemos acesso possuem quatro páginas. O referido jornal foi produzido na cidade do Rio Grande, no período aproximado de 1919 a 1921. Sua periodicidade era incerta, apesar de que em seu 6^o exemplar, após sua ausência por três meses, se propôs ser um informativo quinzenal (NV, 12/01/1920, p. 1), ainda se indicando como tal no seu 23^o número (19/5/1921, p.4). Porém comprovamos não se efetivar com constância, tendo em vista que, entre os dois exemplares supracitados, o segundo deveria estar no 38^o exemplar caso se mantivesse essa temporalidade. Entretanto, afirmamos que em curtos espaços de tempo ele se mantenha quinzenal, considerando algumas seqüências que conhecemos dessa série incompleta, como do número 21 ao 24. Mas nem todos os exemplares deste boletim foram encontrados.

Os exemplares encontrados estão em sua maioria na Biblioteca Riograndense, em Rio Grande/RS, e em menor quantidade no Centro de Documentação e Memória da Universidade Estadual de São Paulo, em São Paulo/SP. O impresso referido não sai do padrão dos demais jornais operários como “folhas sem periodicidade ou número de páginas definidas, feitas por não profissionais, mas por militantes (...), impressas em pequenas oficinas, no formato permitido pelo papel e máquinas disponíveis” (LUCA, 2005, p. 119).

A conservação de tal acervo é uma sorte, tendo claro que o Brasil passou por duas ditaduras em que se sabe que eram eliminados tudo que representasse uma ameaça eminente, mesmo que de maneira remota, ao governo vigente². Contudo, destacamos a intencionalidade de alguns militantes brasileiros em conservar esses arquivos, concomitantemente foi criado o Archivio Storico del Movimento Operaio

² Nos referimos a Ditadura de Getúlio Vargas da dec. de 1930 e a Ditadura Militar de 1964-1989. Frisamos os inúmeros anarquistas perseguidos durante essas ditaduras, dos quais destacaremos dois. Frederico Kniestedt (1874-1947) foi preso diversas vezes durante o governo de Vargas (MARÇAL, 1995, p.93). Outro exemplo é Venâncio Pastorini Sobrinho (1885-1966), que foi preso durante o Golpe de 1964 (Ibidem, p.138).

Brasiliiano³, na década de 1970, para o qual eram doados arquivos desses militantes e outros documentos que eram enviados do Brasil para o exterior, com o intuito de evitar que esses se perdessem. Para tanto, foi cedido em Milão um espaço físico para a estadia desses documentos na Europa. “Após 17 anos no exílio o acervo retorna ao Brasil passando a ser propriedade do Instituto Astrojildo Pereira. Em agosto de 1994 a UNESP o recebe sob custódia e passa a ser seu fiel depositário” (CENTRO, 08/7/2008, http://www.cedem.unesp.br/acervos/acervo_asmob.htm). A importância desse acervo é reconhecida por Tânia de Luca, pela variedade de dados deste corpo documental (2005, p. 119). Já os números existentes na Biblioteca Riograndense⁴, cogitamos que tenham se conservado devido a um descuido com o possível material subversivo existente em tal entidade ou com a valorização que tal instituição contava junto à comunidade.

Acrescentamos que o informativo citado é um jornal anarquista, se apresentando como um órgão da *União Geral dos Trabalhadores* até o seu 6^o exemplar (NV, 12/01/1920) e a partir do 10^o número desse informativo o encontramos como órgão da *Federação Operária*⁵, fundada dia 5 de abril de 1920 (NV, 16/9/1920, p.1). Tal passagem leva-nos acreditar que isso não passa de uma mudança de nome da mesma associação. Outro aspecto peculiar do jornal é o fato de que a partir do 23^o exemplar, foi abolido o calendário cristão, passando de 1921, no número 22 (NV, 08/5/1921), e foi adotada a data do 4^o Ano da Revolução Social, no exemplar seguinte (19/5/1921⁶), fazendo uma alusão a Revolução Russa, em caráter de marco de posição, ou seja, é a efervescência de uma esperança social na revolução e de sua inevitabilidade, que já começa a despontar.

Ainda é importante colocarmos que importantes líderes libertários escreveram para esse jornal como José Oiticica e Zenon de Almeida. Zenon merece um comentário à parte, pois, só aparece em uma matéria com esse nome, escrevendo

³ Os números disponíveis deste jornal na Centro de Documentação e Memória da Unesp são: 3, de 09/5/1919; 5, de 01/10/1919; 10, de 16/6/1920; e 32, de 27/11/1921.

⁴ Os números disponíveis deste jornal na Biblioteca Riograndense são: 5, de 01/10/1919; 6, de 12/01/1920; 12, de 16/9/1920; 13, de 24/11/1920; 14, de 05/01/1921; 18, 15/6/1921; 21, de 01/5/1921; 22, de 08/5/1921; 23, de 19/5/1921; e 24, de 01/6/1921.

⁵ Não há notícia sobre a conservação de exemplares entre o 6 e o 10 desse informativo.

⁶ Não utilizaremos 4^o Ano da Revolução Social, para facilitar a compreensão do leitor, e entendendo que se refere ao 4^o Ano após a Revolução Russa usaremos a data de 1921.

outras matérias sob o seu pseudônimo que, conforme afirma Kniestedt, era Spartacus do Sul (1990, p.114).

No conteúdo dos números disponíveis desse jornal, encontramos vários artigos referentes a informações sobre o movimento dos trabalhadores de Rio Grande, do Brasil e do Mundo. Esses textos não atenderão nosso cuidado, pois procuramos nesse informativo os processos educativos. Porém atento que isso dá uma idéia de pertencimento aos trabalhadores, de fazerem parte de um projeto universal.

Destacamos que em todos os exemplares aparecem textos que exaltam declaradamente as lutas populares e que denunciam o governo municipal ou estadual, assim como a burguesia, usando formas conotativas para tal intento. Ora compara-se o então presidente da província do Rio Grande do Sul, Borges de Medeiros, a águia que come o fígado de Prometeu, o povo (NV, 9/5/1919, p.1), denunciando o comtismo. Ora conclama-se a “batalhar pela emancipação econômica e moral da Humanidade” (NV, 08/5/1921, p. 1). Nota-se no material um caráter erudito, usando figurativamente mitos para colocar a questão da exploração social assim como também colocam a necessidade de mudanças sociais. Essa forma ilustrada provavelmente leva aos trabalhadores a, no mínimo, uma curiosidade e reflexão frente às leituras, assim despertando uma necessidade de se apropriar também dessa erudição. Portanto vemos o caráter formativo da imprensa operária.

Outra questão que nos parece importante citar, é que conforme Edgar Rodrigues, poucos operários sabiam ler (1992, p. 48). Devido a tal fato, ocorriam leituras públicas desses jornais pelos militantes que sabiam ler, para os demais (GALLO; MORAES, 2005, p. 91). Por este motivo foi priorizado nacionalmente a implementação das escolas operárias, junto à implantação dos sindicatos e da imprensa, conforme resolução do 1^o Congresso Operário Brasileiro, de 1906 (Ibidem, p. 92).

É possível notar que a União Geral dos Trabalhadores e, posteriormente, a Federação Operária, convergem com movimento operário brasileiro, inclusive até conclamam em seus estatutos, publicado no jornal O Nosso Verbo (01/10/1919, p. 3; 16/9/1920, p. 1), como consta em seu 4^o artigo, que é objetivo da União Geral dos Trabalhadores a “manutenção de uma biblioteca e uma escola racionalista diurna e

noturna quando tal for possível” e o mesmo é colocado no 2º artigo da Federação Operária. Outra questão que a União Geral dos Trabalhadores apóia, no seu estatuto, é qualquer greve que defenda melhoramento da higiene, questão que parece vital para os anarquistas, principalmente dentro da escola, conforme podemos ver em Francisco Ferrer⁷, mentor das propostas de Escolas Racionalistas ou Modernas, que dedica um capítulo de seu livro A Escola Moderna à higiene escolar (27/03/2005, http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/escuelamoderna/7.html). Ainda referindo-se a Ferrer, no estatuto da Federação Operária, em seu 25º artigo, reconhece juntamente com o 1º de maio, o “dia 13 de outubro, dia em que caiu o corpo do companheiro Francisco Ferrer”, como dia de protesto. O nome de Francisco Ferrer é freqüentemente citado neste jornal (12/01/1920, p. 1; 19/5/1921, p. 1). Além disso, no mesmo estatuto, podemos observar no 1º artigo o comprometimento da associação em “promover o levantamento moral e intelectual dos trabalhadores” (16/9/1920, p. 1).

Porém, é possível notar-se algumas divergências com o mesmo Ferrer, pois não coloca a questão da co-educação de classes, tão defendida pelo educador espanhol (27/03/2005, http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/escuelamoderna/6.html). Contrariando tal principio, essa organização coloca que é direito dos sócios utilizar a escola, mas só quem pode ser sócio são operários assalariados (NV, 01/10/1919, p.3-4).

Percebe-se nessa fonte, um atrito com um padre, Zenon de Almeida que defendia uma das propostas educacionais anarquistas, “a instrução integral, custeando a *in totum* até os 18 anos” (NV, 01/10/1919, p. 2), que são diversas vezes reproduzidas em outros exemplares do mesmo órgão (12/01/1920, p. 2). No mesmo texto de Zenon, ele denuncia o estupro de crianças em internatos católicos.

O mesmo informativo coloca as freqüentes conferências realizadas pela UGT e, posteriormente, pela Federação Operária. No exemplar de 12 janeiro de 1920, anuncia uma conferência a ser ministrada pela tesoureira da Liga Operária de Pelotas, Amélia Gomes, em um domingo (p. 4), remetendo-nos às conferências

⁷ Francisco Ferrer é um espanhol considerado um marcante pedagogo que funda a Escola Moderna ou Racionalista, com inspiração e apoio dos anarquistas espanhóis e é se torna grande inspiração para as propostas pedagógicas anarquistas em todo mundo (CORRÊA, 1987, p. 42).

dominicais propagadas por Francisco Ferrer (27/03/2005, http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/escuelamoderna/12.html).

Também foram anunciadas nesse jornal quatro conferências, sendo uma delas ministradas por Libero Alto Mar, tratando-se sobre a inexistência de Deus; outras duas, por Tácito Ferreira, uma palestra sobre o sindicalismo e outra sobre a situação da Rússia; e uma de Cidálio Pinheiro Lemos, que foi secretário geral da União Geral dos Trabalhadores, sobre anarquismo (16/9/1920, p. 3). No número 18 do mesmo informativo encontra-se a transcrição de uma exposição, na qual fez-se freqüente acusações contra a burguesia e o Estado, denunciando a oficialidade como contadora de mentiras (19/3/1921, p. 2). É inquestionável o caráter pregador dessas palestras.

É anunciado, no número 12, a criação do Centro Internacional de Cultura Racionalista Verita. Tal centro é citado como “um punhado de moços animosos e estudiosos” que procuram retirar Rio Grande das trevas. Nesse mesmo exemplar coloca-se a importância “de tomar de iniciativas próprias mormente no campo da educação, problema mais vivo e palpitante que se faz maiormente sentir”, acrescentando que “censurar, invectivar, blasfemar contra isto ou aquilo não basta, organizar-se em sindicatos, fazer greve, proclamar mais ordenado não chega, é preciso compreender e saber”. Nesse ponto percebe-se a importância dada pelos anarquistas rio-grandinos à educação, que converge com a importância que é dada internacionalmente (16/9/1920, p. 3). Neste sentido o Centro Racionalista teve por fim “promover e difundir os modernos princípios de emancipação moral e social, é de cultivar a mais alta idealidade humana, mediante conferências histórica científica, ‘Lições instrutivas’ e ‘Leitura explicativas de desvulgarização científica e sociológica” (16/9/1920, p. 4). Para tanto o Centro Racionalista possui uma biblioteca, assim como pretende organizar uma mesa de leituras. Ainda apelaram para a “mocidade operária que mais carece de instrução e esclarecimento”. Também é interessante sublinhar que tal centro se diz isento de qualquer partido ou organização econômica, e tem por único fim a educação.

Através deste impresso podemos observar que o Centro Racionalista tem relações com outros grupos, por exemplo, com o grupo do Livre Pensamento de São Paulo (24/11/1920, p. 5) e ainda ofereciam para venda textos, incluindo o texto

“Como se deve educar”, do anarquista francês Sebastian Faure⁸. Também podemos notar que ele exige contribuição de seus sócios (19/5/1921, p. 3), o que não é condenado por vários pensadores anarquistas e da educação libertária, como Pierre Joseph Proudhon e Ferrer. Ferrer coloca claramente que:

Eu poderia ter fundado uma escola gratuita, mas uma escola para crianças pobres não pode ser uma escola racional, porque se não fossem ensinar credulidade e submissão, como nas escolas antigas, haver-se-ia necessariamente inclinado a rebelião, tinha surgido espontaneamente sentimentos de ódio.”⁹ (27/03/2005, http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/escuelamoderna/6.html).

Este mesmo informativo mostra apoio ao modelo bolchevique de educação, citando a adoção de uma educação baseada no desenvolvimento por faixa etária, adotado na Rússia. O periódico faz apologia ao conteúdo ministrado na Rússia sem “o catecismo, a história guerreira e os patrióticos” (24/11/1920, p. 5).

Ainda traz notícias de escolas operárias de outros estados. Citamos a carta de José Alves, que menciona uma série de associações operárias norte-riograndenses que mantêm escolas operárias nesta província, colocando a esperança “que daqui alguns anos, todo o ensino e secundário estarão monopolizados pelos operários” (19/3/1921, p. 4). Isso demonstra uma pretensão que provavelmente era a mesma dos anarquistas rio-grandinos. Por outro lado, será que esse monopólio seria fruto de uma leitura mais atenciosa aos ensinamentos de Ferrer no que condiz co-educação das classes?

O jornal ainda coloca uma concepção de educação, citando M. Pierrot que:

(...) é no sindicato que os operários se educam moralmente, essa educação obtêm-se pelo exemplo e contágio que do exemplo nasce, aprendem, animam-se a não curvar a frente, a não ter medo. Todos os dias as greves põem em prática a solidariedade e a revolta, e é por isso que as greves, ainda parciais e conseguindo apenas modificações imediatas, insignificantes, se nos antolham úteis e necessárias, para a educação da solidariedade e da revolta (01/5/1921, p.5).

Na mesma matéria assinada por Spartaco, pseudônimo de Zenon, conclama as trabalhadoras a aderirem ao Centro Racionalista, chamando-as a tomar exemplo das tecedeiras, na fundação de um sindicato (01/5/1921, p.5).

⁸ Esse pensador destacou-se entre outras coisas, pela experiência pedagógica em “*La Ruche*”, uma experiência ocorrida na França de 1904 a 1917 (CORRÊA, 1987, p.40-41; GALLO, 1995b, p. 127).

⁹ Livre tradução do autor.

Também demonstra o papel formativo da imprensa operária no periódico citado, a publicação de textos de anarquistas clássicos, de renome internacional como o fragmento “Desordem e Anarquia”, escrito por Piotr Kropotkin¹⁰, na qual ele fala da desordem como momento de passagem, momento revolucionário para chegar à anarquia. Além disso, discutem conceitos básicos da luta sindical como sabotagem e boicote (01/5/1921, p. 6).

No número 24 desse periódico, é publicado, na primeira página, o texto do professor José Oiticica, um notório anarquista brasileiro, professor e poeta (PRADO, 2000). No texto, que ocupa quase duas páginas, Oiticica escreveu sobre a necessidade das lutas dos trabalhadores irem além da mera questão salarial e de horas de trabalho. Oiticica atenta que houve “um núcleo libertador cujas aspirações era elevar a vida humana pelo elevamento da inteligência e do sentimento coletivo”, “erguer a multidão ignara, a besta humana rude à condição de ser pensante e sensível”. O anarquista brasileiro traz que além da penúria econômica que os trabalhadores sofrem, ainda há a penúria intelectual. Para ele, essa elevação intelectual é uma libertação, assim como podemos ver em outros anarquistas como Proudhon e Bakunin (VARGAS, 2007b, p. 90-96). Oiticica alerta quanto à questão de Auguste Comte e seus discípulos, que viam a problemática da especialização do ensino, pois queriam “o ensino integral, o desenvolvimento intelectual completo”, mas ficavam nisso. Para Oiticica a questão iria adiante, apoiado em outros autores, como Ernest Renan e José Enrique Rodó, o ensino menos especializado seria uma forma de harmonizar a existência entre os homens. O professor complementa, dizendo que os trabalhadores querem não só melhorar o salário e reduzir as horas de serviço, querem é melhorar o corpo de forma a ficarem sadios, querem altear a sua inteligência e conhecer o mundo e as leis que o regem, querem a liberdade moral, de fazer escolhas (NV, 01/6/1921, p.1-2).

Podemos ainda verificar a importância dada a educação expressada nas páginas desse informativo. Em um texto publicado neste jornal, um operário coloca: “não disponho do preparo necessário para fazer da pena uma arma de combate contra essa sociedade hipócrita”. Apesar de dizer isso, esse operário mostra no decorrer do texto alguns conhecimentos de história, citando Nero e Ferrer, além de

¹⁰ Piotr Kropotkin (1842-1917) é um anarquista russo, de origem nobre, que adere ao anarquismo. Também é um geógrafo reconhecido (CORRÊA, 1987, p. 25-26).

mostrar um vocabulário refinado e habilidade com as palavras. Todavia o importante aqui é destacar a importância dada ao conhecimento e, neste sentido, o autor do texto coloca que era “obrigado a empunhar a ferramenta produtiva na idade que devia cursar as aulas” (19/5/1921, p. 1).

Considerações Finais

Testemunhamos que o jornal O Nosso Verbo não diverge dos demais modelos de jornais operários brasileiros, caracterizando-se pela variação de periodicidade e tamanho. Mas também se caracteriza pelo caráter ideológico formativo da imprensa operária e anarquista.

Contudo, ressaltamos através desse jornal a importância dada pelos anarquistas à educação, através das freqüentes queixas sobre a ignorância que abate a classe trabalhadora rio-grandina. Assim como observamos as diversas intenções e tentativas de se criar instituições educativas nesta cidade para os trabalhadores e seus filhos com a finalidade de germinar consciência de classe.

Durante o período de circulação desse jornal, onde não foi noticiada a criação de uma escola, observamos a criação do Centro de Racionalista Veritas. Nesse centro, apesar de certa dificuldade, funcionou por algum tempo, formando os trabalhadores.

Testemunhamos no O Nosso Verbo algumas concepções dos anarquistas rio-grandinos sobre a educação. Apesar de características próprias, divergentes dos tratados de educação libertária existentes, mostram-se, em linhas gerais, afinado com o discurso internacional.

Tecemos o presente artigo o estudo nessa fonte inédita e rica para a História da Educação. Que se mostrou bastante frutífera, merecendo maior apreço por parte daqueles que estudam a História da Educação Popular e Libertária no Rio Grande do Sul. Tal jornal, se utilizado e aliado às outras fontes, ajudará na criação desse mosaico que é a História.

Fontes

Biblioteca Riograndense: Jornal: “O Nosso Verbo”.

Centro de Documentação e Memória/UNESP: Jornal: “O Nosso Verbo”.

Fontes Publicadas: FERRER Y GUARDIA, Francisco. **La Escuela Moderna.** Disponível em:
<http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/escuelamoderna/caratula.html>. Acessado em: 27/03/2005.

Referências Bibliográficas

BARROS, José d’Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História:** da Escolha do Tema ao Quadro Teórico. Petrópolis: Vozes, 2005.

CENTRO de Documentação e Memória da Unesp. **ASMOB - Archivo Storico Del Movimento Operaio Brasileiro.** Disponível em:
<http://www.cedem.unesp.br/acervos/acervo_asmob.htm>. Acessado em: 08/7/2008.

CERTAU, Michel de. **A Escrita da História.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CORRÊA, Norma Elisabeth. **Os Libertários e a Educação no Rio Grande do Sul (1895-1926).** Dissertação (Mestrado em Educação), UFRGS, Porto Alegre: 1987.

GALLO, Silvio. **Educação Anarquista:** Um paradigma para hoje. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995a.

GALLO, Silvio. **Pedagogia do Risco:** Experiências Anarquistas em Educação. Campinas: Papirus, 1995b.

GALLO, Silvio; MORAES, José. Anarquismo e educação. In: BASTOS, Maria Helena Câmara & STEPHANOU, Maria. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil,** Vol. III: Século XX. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2005.

GALVÃO, Ana Maria; LOPES, Eliane. **História da Educação.** Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2001.

JARDIM, Jorge Luiz. Imprensa operária: comunicação e organização. In: **Estudos Ibero-Americanos.** Porto Alegre: PUCRS, v. 22, nº 2, p. 27-40, dez. 1996.

KNIESTEDT, Friedrich. **Memórias de um imigrante anarquista** (Editado por René Gertz). Porto Alegre: EST, 1989.

LONER, Beatriz Ana. **Classe Operária: Mobilização e Organização em Pelotas:** 1888 – 1937. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS, Porto Alegre: 1999. 2 vol.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezzi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. pp.111-153.

MARÇAL, João Batista. **Os anarquistas no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EU/Porto Alegre, 1995.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2^a ed., Autêntica, Belo Horizonte: 2004.

PRADO, Antonio Arnoni. Elucubrações dramáticas do professor Oiticica. In: **Estudos Avançados**. São Paulo: USP, v. 14, n. 40, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142000000300021&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03/8/2008.

RODRIGUES, Edgar. **Quem tem medo do anarquismo?** Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

SILVA JUNIOR, Adhemar Lourenço. Confederação Operária Brasileira e o Rio Grande do Sul (1913-1915). In: **Logos**. Canoas: Ulbra, v.7, n^o 1, p. 45-54. jan./jun. 1995.

TAMBARA, Elomar. **Positivismo e Educação: A educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo**. Pelotas: Ed. Universitária/UFPEL, 1995.

VARGAS, Francisco. Exórdio para o Estudo da Pedagogia Libertária em Rio Grande. In: **Didática Sistemática**. Rio Grande: FURG, p.81-106, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.redisis.furg.br/edicoes/vol6/art7v6.pdf>>. Acesso em: 04/03/2008.

XERRI, Eliana Gasparini. Uma Incursão às Fontes do Movimento Operário de Rio Grande no Início do Século XX. In: **Estudos Ibero-Americanos**. Porto Alegre: PUCRS, v. 22, n.º 2, p.91-110, dez. 1996.

CULTURA MATERIAL ESCOLAR: AS PROPAGANDAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE PELOTAS-RS DANDO VISIBILIDADE AO ESPAÇO ESCOLAR (1975-1910)

Dnda. Helena de Araujo Neves

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas
Integrante do Grupo de pesquisadores do Centro de Estudos e Investigações em História da
Educação (CEIHE)/ Universidade Federal de Pelotas – RS
lennan@terra.com.br

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar alguns dados acerca da cultura material escolar em Pelotas-RS, durante a segunda metade do século XIX e início do século XX, especialmente no que se refere aos espaços físicos que abrigavam as instituições de ensino. Esses dados foram investigados por meio do conteúdo de propagandas institucionais, publicadas em distintos periódicos que circulavam na cidade de Pelotas-RS no período investigado.

Palavras-Chave: Arquitetura Escolar; Propaganda; História da Educação

Introdução

A expansão no campo do trabalho do historiador, tanto no que diz respeito a atores, quanto aos temas e objetos, foi contemplada em uma pesquisa, em nível de mestrado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas-RS, ao propor uma investigação sobre aspectos da História da Educação Pelotense utilizando, como fonte privilegiada para esse estudo, o uso de propagandas de instituições de ensino. Este artigo tem por objetivo divulgar parte dos resultados obtidos com essa pesquisa – no que se refere à cultura material escolar expressa nos anúncios das instituições de ensino de Pelotas-RS, entre os anos de 1875 a 1910. A determinação do recorte temporal foi estabelecida levando em consideração dois fatores: o primeiro, e provavelmente mais importante é que a propaganda torna-se, atualmente, uma das únicas fontes existentes que contém informações sobre as instituições de ensino de Pelotas – principalmente no que se refere aos aspectos da materialidade dos espaços de ensino então existentes na cidade. O segundo fator relacionou-se à possibilidade de acesso ao acervo de jornais existentes na Bibliotheca Pública Pelotense. Foram disponibilizados, para

consulta, periódicos com publicações a partir do ano de 1875¹, por isso essa data de início. Já o ano de 1910 foi ligado ao fato de que, a partir da década seguinte, surgiram escolas públicas – municipais e estaduais – e escolas particulares que, ao que tudo indica, configuraram um diferente perfil educacional para a cidade de Pelotas.

Com base nas fontes encontradas, e por meio da análise documental, observou-se que os anúncios destacavam características da estrutura física de algumas instituições de ensino de Pelotas-RS, na virada do século XIX para o século XX. Dados que serão contemplados por este artigo.

1. A diversificação de Fontes: a Imprensa e a Propaganda

Antes de realizar uma investigação histórica, há que se ter em vista as críticas ou as contestações de certas posturas historiográficas presentes na ruptura dos paradigmas das últimas décadas do século XX. Segundo Pesavento (2003, p.9) essa ruptura:

não representa uma ruptura completa com as matrizes originais. Ou seja, foi ainda dentro da vertente neomarxista inglesa e da história francesa dos Annales que veio o impulso de renovação, resultando na abertura desta nova corrente historiográfica a que chamamos de História Cultural ou mesmo de Nova História Cultural.

Para a autora, essa mudança se deu nos anos de 1970, ou mesmo antes em 1960, quando se iniciou a hoje tão comentada crise dos paradigmas explicativos da realidade, que acabou por ocasionar secções epistemológicas profundas pondo em xeque os marcos conceituais dominantes na História (PESAVENTO, 2003, p. 8). No panorama da história mundial, ainda havia então uma vertente interpretativa da história, que vinha desde o século XIX. Essa chamava a atenção para as discontinuidades dos tempos históricos e para a necessidade de se buscar os sentidos de cada momento do passado.

O que se observou sobre as transformações no século XX, no campo dos estudos históricos, sobretudo na França, foi uma crise dos paradigmas, uma

¹ É importante destacar que a Bibliotheca Pública de Pelotas possui jornais mais antigos do que os do ano de 1875, mas esses se encontram ou em um número reduzido, ou não são disponibilizados para consulta. Foram analisados seis exemplares de jornais com a periodização anterior ao ano de 1875 com títulos e anos distintos. Neles foi possível encontrar apenas um anúncio que não trazia nenhum elemento novo e relevante para a investigação. Optou-se, então, por estabelecer-se, definitivamente, o ano de 1875 como o início do período, levando-se em consideração o ano em que foi possível encontrar jornais com uma publicação diária.

descrença nas formas de interpretar o real, conflito esse que se instaurou no seio das ciências humanas. Para Luca (2005, p.112):

a face mais evidente do processo de alargamento do campo de preocupação dos historiadores foi a renovação temática, imediatamente perceptível pelo título das pesquisas, que incluíam o inconsciente, o mito, as mentalidades, as práticas culinárias, o corpo, as festas, os filmes, os jovens e as crianças, as mulheres, aspectos do cotidiano, enfim uma miríade de questões antes ausentes no território da História.

Com o alargamento dos temas abordados pelos pesquisadores, aos poucos foram também ampliados os usos das fontes e, assim, os historiadores da educação observaram que a História se faz a partir de qualquer vestígio deixado pelas sociedades passadas. Nesse sentido, Souza e Gatti Júnior (2004) apontam que:

toda essa compreensão do desenvolvimento na pesquisa em História, levou conseqüentemente, ao avanço das investigações em História da Educação. Devido ao avanço da investigação da história educacional brasileira o conhecimento sobre as mais diferentes épocas e temáticas ampliou-se consideravelmente. Isso trouxe a possibilidade de recriação de um dos objetos da história da educação brasileira, a instituição escolar, trazendo à tona aspectos antes ignorados ou secundarizados. [...] começa-se a questionar o porquê deste prédio, o porquê destes alunos, o porquê destes professores. Qual era a situação política e econômica na época em que esta escola foi instalada.

O uso de novas fontes, então, não trouxe implicações somente para a seleção dos objetos a serem pesquisados, mas também mudou o tratamento dado a elas. Tão importante, quanto o documento, são as perguntas que o pesquisador formula sobre o mesmo. O ponto de partida, desse modo, torna-se um questionamento e não o documento por si só. É por isso, segundo Lopes e Galvão (2001), que se diz que uma fonte nunca está esgotada, já que enquanto existirem perguntas, o material não estará suficientemente explorado.

Percebe-se, assim, que o olhar da História ampliou-se, voltou-se para outras questões e problemas. Essa ampliação no campo do trabalho do historiador é, neste artigo, contemplada ao propor uma investigação sobre aspectos da cultura material escolar utilizando, como fonte privilegiada para esse estudo, o uso de anúncios publicitários. Entende-se que estes foram um testemunho das características do cotidiano escolar de um período, que ilustravam também uma concepção moral e social de um grupo de profissionais. Além disso, podem ser utilizados como um caminho para se estudar a vida escolar e o pensamento pedagógico através dos discursos veiculados dentro e fora do universo escolar.

Dessa forma, reflete-se sobre o fato de que a utilização da imprensa para se investigar a história da educação ganha, cada vez mais, espaço nas pesquisas realizadas na área da História da Educação.

Em Pelotas, apesar do aparecimento tardio da imprensa – em relação à cidade de Porto Alegre – segundo Reverbel (1981, p.41), logo que se instalou se equiparou à da capital. Em Pelotas, durante o período investigado existiam periódicos como o *Onze de Junho*, o *Diário de Pelotas*, o *Correio Mercantil* e *A Pátria*, jornais que, para Reverbel (1981), possuíam uma qualidade que pouco, ou nada, devia ao padrão porto-alegrense. Já a partir de 1870, surgiu, em Pelotas, o prelo de ferro e, logo em seguida, a máquina a vapor que agilizam a editoração e produção jornalística, viabilizando a sustentação de periódicos diários como o *Diário de Pelotas* (1868-1889), de Ernesto Augusto Gerngross, e o *Correio Mercantil* (1875-1915), de Antônio Joaquim Dias.

No período de seu apogeu econômico e cultural (1860-1890), apontado por Magalhães (1993), Pelotas chegou a ter uma dezena de jornais com circulação simultânea. Pelos estudos de Loner (1998) encontra-se que dos jornais existentes na cidade, no período investigado, os que tinham uma periodicidade diária eram os seguintes: *Correio Mercantil* (1875), *A Pátria* (1886), *Diário Popular* (1890), *Tribuna Federal* (1893), *A Opinião Pública* (1896) e *A Reforma* (1906-1911). Segundo a autora, esses jornais, no princípio da República Velha, costumavam ter duas folhas, impressas dos dois lados, com um tamanho variável entre 45cm x 62cm e 41cm x 60cm. Era comum que as duas primeiras páginas fossem dedicadas às notícias; na terceira, estas dividiam espaços com os anúncios e os editais; e a última era constituída integralmente por propagandas.

Rüdiger (1993, p.47) aponta que o *Correio Mercantil* de Pelotas foi o introdutor do uso de maquinários de gás na imprensa da província, tornando-se um dos primeiros jornais a estabelecer serviço telegráfico regular para transmissão de notícias. Ainda em 1881, apesar do alto custo, seu fundador, Antônio Dias, conseguiu montar uma estrutura empresarial em seu jornal. Dessa maneira a imprensa pelotense foi deixando de ser artesanal, com publicações esporádicas e eventuais, para se tornar industrial, com a circulação de exemplares diários. Já no princípio do século XX, ocorreu em Pelotas a difusão de duas grandes complementações às técnicas até então utilizadas na impressão: o uso da fotografia

nas ilustrações das publicidades e crônicas, em substituição aos desenhos, e a utilização do sistema de impressão *offset* (1904) que ampliaram enormemente o campo de aplicação litográfica. Esta passou a ser gradativamente utilizada em maior escala na publicidade para, posteriormente, ser empregada nas reportagens jornalísticas (VANTI, 2003, p.51).

A fonte privilegiada por esta investigação, a propaganda foi um meio muito utilizado pelas instituições de ensino de Pelotas para se comunicar com o seu mercado consumidor – até porque, nesse momento, o jornal era o meio de comunicação mais popular e difundido no Brasil. Ao utilizar a propaganda como forma de expressão e divulgação dos estabelecimentos de ensino, seus dirigentes deixaram registrado, no conteúdo dos anúncios, dados importantes sobre o passado da cultura material escolar pelotense – na virada do século XIX para o século XX.

2. A Propaganda das Instituições de Ensino de Pelotas-RS dando visibilidade à Cultura Material Escolar

Durante a segunda metade do século XIX Pelotas abrigou um número expressivo de instituições de ensino particulares. Eram conceituadas escolas privadas de ensino primário e mesmo de humanidades que nada ficavam a dever às da capital rio-grandense na mesma época. Nesse período a cidade recebia estudantes oriundos de outras localidades do estado, que se deslocavam de sua terra natal para, em Pelotas, obter o ensino de qualidade que então procuravam.

O cenário abordado por esta pesquisa: os anos de 1875 a 1910 foi um período de ascensão e de declínio das charqueadas, em que a oferta de serviços urbanos aumenta – com a diversificação de atividades econômicas voltadas para o comércio e para o serviço. Neste momento a educação torna-se fundamental para o desenvolvimento de tais atividades, e conseqüentemente para a cidade.

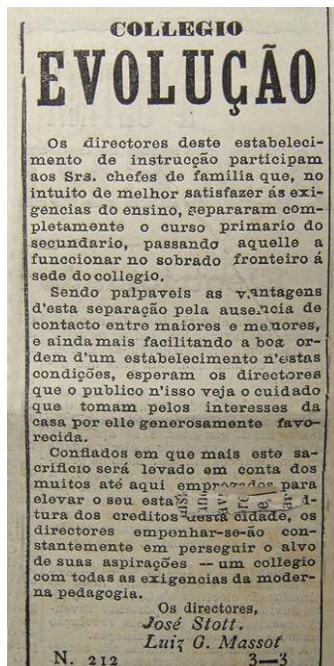
Assim, diante desse panorama, verificou-se, a partir das propagandas das instituições de ensino encontradas na pesquisa, que existia, por parte dos diretores dos colégios, a exposição de aspectos da cultura material escolar – principalmente no que se refere à estrutura física das instituições. Além disso, as escolas de caráter privado, tanto para o sexo feminino, quanto para o masculino, encontradas na investigação, também deixaram evidenciados em seus anúncios a localização da

instituição, as disciplinas que eram oferecidas, o programa e livros adotados, bem como seu corpo docente.

É importante destacar que as instituições precisavam manter os pais de seus alunos informados – caso houvesse alguma modificação no contrato firmado. Esta realidade ficou evidenciada no Art.107º, parágrafo 2º, do Decreto Nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854, no Capítulo Único “do Ensino particular primário e secundário”, quando foi vetado aos diretores:

mudar, sem previa declaração e licença, o caracter de seu estabelecimento, quer estendendo o programma, quer deixando de observar e de cumprir os empenhos tomados com as famílias nos prospectos ou annuncios (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p.64).

Um ponto observado acerca do espaço escolar foi a ocorrência de instituições oferecendo prédios distintos para o ensino secundário e primário, fato esse que ilustrou uma realidade encontrada no período analisado: que, em algumas, os alunos ficavam misturados, independentemente do nível de ensino em que estariam submetidos. Entretanto, o Collegio Evolução de Pelotas cumpria, segundo ele próprio anunciava, com “as exigências da moderna pedagogia”, ao separar os alunos do primário e do secundário, como apresentado nesta propaganda²:



Os directores deste estabelecimento de instrução participam aos srs. chefes de família que, no intuito de melhor satisfazer as exigências do ensino, separaram completamente o curso primario do secundario, passando aquelle a funcionar no sobrado fronteiro á sede do collegio. Sendo palpáveis as vantagens d’esta separação pela ausência de contacto entre maiores e menores, e ainda mais facilitando a boa ordem d’um estabelecimento n’estas condições, esperam os directores que o publico n’isso veja o cuidado que tomam pelos interesses de casa por elle generosamente favorecida. Confiados em que mais este sacrificio será levado em conta dos muitos até aqui empregados para elevar o seu estabelecimento a altura dos créditos desta cidade, os directores empenhar-se-ão constantemente em perseguir o alvo de suas aspirações – um collegio com todas as exigências da moderna pedagogia. Os directores José Stott e Luiz C. Massot.

Figura 1 – Anúncio do Collegio Evolução.
 Fonte: JORNAL A DISCUSSÃO, 1/4/1886.

² Ao longo deste artigo, em função da legibilidade, partes dos textos dos anúncios serão destacadas em caixas de texto. Além disso, a grafia original dos textos será mantida.

Com relação à estrutura física das escolas, foram encontrados dois anúncios que ilustram a fachada da instituição. Em uma propaganda do Collegio Evolução, além da ilustração do prédio, aparece a descrição do mesmo. O texto chama a atenção para o fato de que o colégio ocupava duas casas, possuindo três grandes pátios que possibilitavam separar os alunos por idade. Essa preocupação por parte da escola, diferentemente de outras instituições, permite perceber que os alunos poderiam ser separados por classes, dentro das horas de estudo, como também nos momentos de lazer.

COLLEGIO EVOLUÇÃO
(Fundado na cidade de Pelotas em Janeiro de 1886)

Este estabelecimento de instrução primaria e secundaria reabre suas aulas a 9 de Janeiro p. l. Funciona, á praça da Igreja, em dois espaços edificados, que dispõem de tres grandes pátios para jogos e recreios dos alumnos separados segundo as idades.

Admite alumnos internos, semi-internos, sendo as contribuições pagas por trimestres adelantados nas condições seguintes:

Internos secundarios	150\$
Idem primarios	120\$
Semi-internos secundarios	90\$
Idem primarios	75\$
Externos secundarios	50\$
Idem primarios (1º grão)	15\$
Idem primarios (2º grão)	25\$

Todo o alumno pagará a jora annual de 6000 para o fornecimento de papel, penhas, tinta, etc. e o interno a de 40000 por uma só vez, correspondente ao uso da mobilia do dormitorio durante sua permanencia no collegio.

N.B. — Não se fará descontogum por ferias ou ausencia de alumnos.

Distribuição dos trabalhos

CURSO PRIMARIO (1º grão)—
Leitura pelo methodo João de Deus, lingua materna praticamente, calculo, arithmetico mental, calligraphia, desenho linear, lições de cousas:

2º grão. — Leitura de prosa o verso, grammatica portugueza, arithmetica pratica, calligraphia.

Os directores: — Affonso Massot — Luiz Carlos Massot.

Corpo docente
Carlos A. Laquintaine, Dr. Alexandro C. do Nascimento, Antonio Lorenzini, Luiz, Oscar Bêchu, Antonio A. Duarte, Frederico Trebbi, Alfonso E. Massot e Luiz Carlos Massot.

Não fazendo cabedal exclusive da educacão intellectual, o — Collegio Evolução cuidará igualmente da educacão moral e physica, por todos os meios aconselhados pela hygiene da alma e do corpo.

Terá tambem classes de desenho, pintura e musica, fornecendo para o estudo da ultima os instrumentos de lãnda e o piano.

O CURSO PRIMARIO, a cargo dos dous directores, será especialmente cuidado e dirigido como até aqui tem sido, por um systema de todo novo entre nós.

Na direcção interna os directores serão auxiliados por sua mãe, cuja longa pratica constitue uma garantia da confiança dos Srs. chefes de familia.

— Para mais informações recomendamos a leitura de nossos estatutos.

Este estabelecimento de instrução primaria e secundaria reabre as aulas a 9 de janeiro p.f.

Funciona, á praça da igreja, em dous espaços edificados, que dispõem de três grandes pátios para jogos e recreios dos alumnos separados segundo as idades [...]

Figura 2 – Anúncio do Collegio Evolução.
Fonte: JORNAL DIÁRIO DE PELOTAS, 1/1/1888.

Ressalta-se que somente foram encontrados nos anúncios imagens de duas fachadas dentre as tantas escolas que funcionaram em Pelotas. Causa estranheza o fato de, por exemplo, o Gymnasio Pelotense não publicar sua fachada, uma vez que possuía prédio próprio, um palacete que pertencia à família Ribas e que fora adquirido pela Maçonaria. Este prédio, no final do século XIX, chegou a abrigar membros da família real em visita a Pelotas. Portanto, o espaço ocupado pelo Gymnasio Pelotense era um diferencial dentre outros existentes na cidade. Embora não apresentasse o prédio, discorria nos anúncios, as suas características singulares (NEVES, 2007). Convém destacar que foi possível perceber, com a

pesquisa, que muitas instituições mudaram seu endereço ao longo dos anos. Um exemplo disso é a Escola Allemã/Deutsche Schule que, em 1902, se localizava na Rua General Osório, já em 1904, tinha como endereço a Rua Felix da Cunha e no ano de 1906, muda-se para a General Netto n.16 (NEVES, 2007). Os textos dos anúncios revelam, então, que muitas delas alugavam um espaço para desenvolver as atividades da educação não possuindo, portanto, o seu próprio prédio. Com isso, as aulas particulares e os colégios representam 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”.

Por outro lado, aquelas escolas que divulgavam sua estrutura física apresentavam um discurso sobre a qualidade, a tradição, além de reforçar a identidade pretendida por elas. Esse discurso auxilia na construção de um sentimento de pertencimento, pois além de um nome e de professores competentes, a instituição possuía um marco que lhe identificava dentro do espaço urbano pelotense. Esse é o caso do Lyceu Rio-Grandense observado na próxima propaganda.

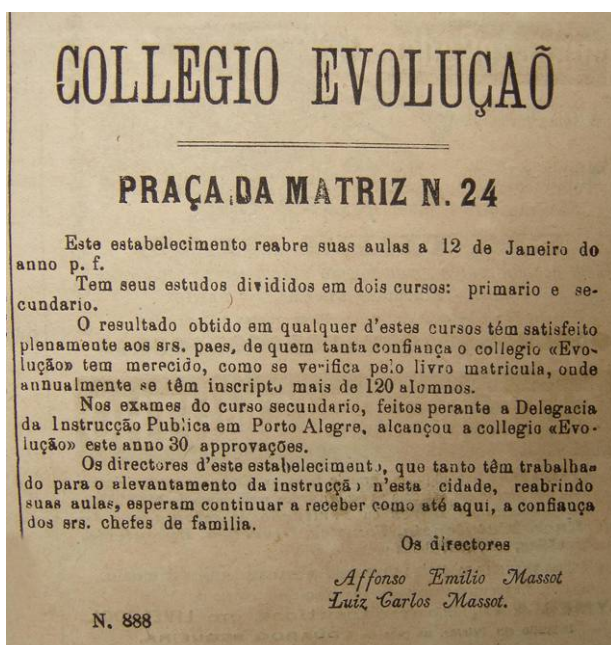


No cliché acima reproduzimos a vista do Lyceu Rio-Grandense de Agronomia e Veterinária desta cidade, importante estabelecimento de instrução, e um dos melhores ornamentos do município. [...] as aulas do Lyceu são espaçosas e arejadas e estão mobiliadas pelo moderno systema das escolas. [...] O edificio da Escola Pratica ha pouco foi reformado e apresenta o melhor aspecto [...]

Figura 3 – Anúncio do Lyceu Rio-Grandense.
Fonte: JORNAL DIÁRIO POPULAR, 1/1/1893.

Quanto ao tamanho das instituições escolares, torna-se necessário realizar uma pesquisa mais ampla e aprofundada, mas encontrou-se alguns dados que podem dar pistas da estrutura de determinadas escolas. Por exemplo: o número de alunos e de professores e a importância destes no cenário educativo local; o preço cobrado pelos trimestres; o número de disciplinas oferecidas e o número de diretores que a instituição possuía.

Sobre o número de alunos que cada instituição abrigava, algumas propagandas apontam a quantidade máxima de discentes permitida para a matrícula; outras não davam pistas da capacidade da escola. O que se percebeu foi que provavelmente algumas instituições de ensino divulgavam o número total de alunos ao somar a quantidade de matriculados em cada disciplina oferecida. Com isso, a quantidade seria bem maior do que o número real de alunos freqüentando a escola. O Collegio Evolução, por exemplo, apresentou, no próximo anúncio, que o número anual de alunos chegou a 120. Isso significa que, ao longo de quatro trimestres, 120 matrículas foram efetuadas no colégio, não necessariamente por 120 alunos. Isso porque poderiam ser, por exemplo, 30 alunos que se matricularam durante quatro trimestres.



[...] O resultado obtido em qualquer d'estes cursos tem satisfeito plenamente aos srs. paes, de quem tanta confiança o collegio Evolução tem merecido, como se verifica pelo livro de matricula, onde annualmente se têm inscripto mais de 120 alumnos [...]

Figura 4 – Anúncio do Collegio Evolução.
Fonte: JORNAL A DISCUSSÃO, 1/4/1886.

Já outras instituições davam a entender que o número de alunos divulgado era de fato absorvido pela instituição trimestralmente. Esse é um elemento que dá pistas

do tamanho da instituição, já que algumas publicavam que 60 seria a quantidade máxima de matrículas. Esse número seria dividido em duas turmas do ensino primário, acrescido de dez matrículas para o nível secundário, como foi descrito no anúncio da Escola Moderna encontrado no Jornal Diário Popular de 9/1/1898. Um caso em que a quantidade de alunos divulgada era significativa, se comparada com a de outras instituições, refere-se ao Collegio São Francisco de Paula, que se dispunha a receber um número superior a 100 alunos.

COLLEGIO S. FRANCISCO DE PAULA
103 RUA GENERAL VICTORINO 103
Director : Washington da Camara Barcellos

Este estabelecimento de instrução primaria e secundaria, situado no centro da cidade com espaço sufficiente para recreio dos alumnos e acompanhado de todas as circunstancias hygienicas, tem capacidade para receber numero superior a 100 discipulos.

MATERIAS DO ENSINO

Ensino primario
Lectura prosa e verso de autores classicos, de letra manuscripta ; grammatica oral e analyse oral e escripta ; as quatro operações de arithmetica, e sua applicação ao systema metrico decimal ; orthographia theorica e pratica e geographia physica.

Curso secundario
Exercicios de analyse oral e escripta, dos classicos adoptados para o curso de preparatorios; grammatica physosophica acomodada ao idioma vernaculo, francez, ensino theorico e pratico ; inglez latin, rhetorica geographia physica e astronomica, algebra, geometria e escriptura mercantil; esta disciplina é a parte e depende do convenio com os Srs. pais.

Professores
Carlos A. Laquintinie, Emerik Royal, Francisco de Paula Malwal, Luiz Carlos Massot, Alfredo Ferreira Roiz, Mario de Paula Couto e o director.

Pensões por trimestre adiantadas

Pensionista secundario	140\$000
Dito primario	120\$000
Meio dito, tanto primario como secundario	75\$000
Externo secundario	30\$000
Dito primario	15\$000

Os alumnos, cujos pais residirem fora da cidade, deverão ter um correspondente com quem se possa entender o director quando for necessario.

O mez das ferias não soffrerá desconto algum e nenhuma restituição se fará ao alumno que se retirar do collegio depois do comecado o trimestre.

Este programma que apresento e me comprometo a cumprir conscienciosamente, penso agradará aos Srs. pais preparando seus filhos para um curso superior em qualquer academia.

O resultado que o collegio acaba de obter dos alumnos que responderam a exames de instrução em Porto Alegre bem demonstra o zelo e dedicação dos professores d'esta escola.

Pelo que respeita a boa ordem, disciplina e moralidade do estabelecimento, nada ha que receiar, pois o director em pessoa assiste ao estudo e recreio dos alumnos.

Este estabelecimento de instrução primaria e secundaria, situado no centro da cidade com espaço sufficiente para recreio dos alumnos e acompanhado de todas as circunstancias hygienicas, tem capacidade para receber numero superior a 100 discipulos [...]

Figura 5 – Anúncio do Collegio São Francisco de Paula.

Fonte: JORNAL A NAÇÃO, 16/1/1894.

Ainda que o colégio não tenha deixado claro se era anual a capacidade de recebimento de alunos, o fato de tornar público que poderia abrigar uma população superior a 100 alunos e que possuía espaçosos pátios além condições higiênicas favoráveis para receber os discentes, permite constatar aspectos sobre a estrutura física da escola, além de dar sinais sobre o que era oferecido aos alunos com relação a um tipo de ambiente escolar, existente na cidade de Pelotas, no período estudado.

Mesmo entendendo que esse foi um momento em que não era comum a construção de prédios escolares, foi importante perceber que, para este fim, eram

alugadas construções de pessoas reconhecidas pela comunidade pelotense, em espaços urbanos também privilegiados, como muitas vezes divulgado nas propagandas encontradas. Segundo Faria Filho (1998), esta:

é uma cultura escolar que dialoga com a cultura urbana, criando e/ou se apropriando de representações sobre o conjunto do social a partir do seu lugar específico na cidade. É a cultura de uma escola que se localiza, literal e simbolicamente, no centro, visando a influenciar os "poderes constituídos" e, neste movimento, constituir-se como um poder de influência sobre os "outros", sobre aqueles que se localizam na periferia (Grifos do autor).

Salienta-se que este foi um momento em que as escolas buscavam melhores condições higiênicas para desenvolverem o seu trabalho e respeitar a legislação, mas também usavam o espaço urbano como um diferencial, ajudando, portanto a construir as representações de um espaço público que estava em construção: a cidade de Pelotas.

Durante este estudo deparou-se também com o fato de que, em diferentes anos, escolas distintas ocuparam o mesmo prédio – provavelmente porque este apresentava condições para o desenvolvimento das atividades relacionadas à educação.

Além disso, em muitas propagandas, era divulgado que o endereço de determinadas instituições seria provisório, possivelmente porque necessitavam saber o número de alunos matriculados para, então, definir o tamanho do prédio a ser ocupado e o que gastariam de aluguel com o mesmo. Esse fato deixa evidenciado que, nesse momento, essas instituições de ensino não tinham um espaço físico próprio. Essa realidade, enfrentada pelo ensino privado, poderia ocorrer, em função da deficiente oferta de espaços adequados para aluguéis. Conforme foi apontado por Werle (2005, p.87), com relação ao ensino público no Rio Grande do Sul, “em lugares mais populosos a disputa por espaços residenciais era maior o que tornava mais altos os aluguéis das casas em que funcionavam as escolas”.

Diante do todo exposto, ao analisar-se traços da cultura material escolar, em especial à arquitetura e ao espaço urbano pelotense, foi possível perceber as representações produzidas pelos agentes e profissionais da educação sobre o espaço escolar que ocupavam e, conseqüentemente, sobre o espaço urbano pelotense. Nos seus discursos estavam presentes não só as qualidades da rua e do prédio que ocupavam, mas, também, em alguns casos, os seus antigos proprietários e seus

vizinhos – que, por serem pessoas conhecidas na cidade, eram usados como referência do local (NEVES, 2007).

3. Considerações Finais

Com base nos dados das propagandas institucionais do período que se investigou, (1875-1910), constatou-se que nesse momento estava sendo constituído, pouco a pouco, um sistema de educação – não só em Pelotas como no Brasil. Em que o ensino saía de dentro das casas, como prática do ensino privado, para, aos poucos, serem formadas instituições de ensino, cujas estruturas iam sendo alteradas com o passar dos anos. Essa alteração dá subsídios para se pensar a cultura material escolar nesse período. Assim, acredita-se que, de alguma forma, essa cultura material tenha sido contemplada pelas propagandas das instituições de ensino expostas neste artigo. Isso porque, os anúncios dão pistas, em muitos momentos, acerca da arquitetura e da organização escolar dentro dos espaços destinados à educação – que eram privados e que se tornavam públicos mediante a exposição nas propagandas.

Por fim, com relação à localização das escolas, não foi possível realizar uma distribuição geográfica respeitando os zoneamentos dessas – com base nos endereços indicados nos anúncios – uma vez que a grande maioria das instituições não informava entre que ruas se situavam. Buscou-se documentos que contivessem a numeração dos prédios nesse período, mas não foram obtidos dados significativos. Ainda assim, acredita-se que é possível fazer uma procura mais criteriosa nesse sentido, tentando encontrar dados mais específicos sobre as ruas nesse período que se investigou. Isso porque, entende-se que os dados levantados podem contribuir com uma busca pela localização dos prédios, para então verificar se ainda existem no espaço urbano pelotense. Essas informações, caso encontradas, trarão elementos mais concretos sobre a estrutura dos estabelecimentos de ensino – um tema importante para a construção do ambiente histórico-espacial da educação pelotense.

5. Referências

CHARTIER, Roger. **A História Cultural – entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1990.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de.. **Dos Pardieiros aos Palácios – cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões.** Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, nº1, v.24, Jan/Jun, 1988.

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 nº14, Mai/Jun/Ago, p.19-33, 2000.

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

LOPES, Eliane Marta Teixeira.; GALVÃO, Ana Maria. **História da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUCA, Tania Regina de. **História dos, nos e por meio dos periódicos.** In: PINSKY, Carla Bassanezi Pinsky. Fontes Históricas. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

MAGALHÃES, Mario Osório. **Opulência e Cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul – Um estudo sobre a História de Pelotas (1860-1890).** Pelotas: Editora da UFPel, 1993.

NEVES, Helena de Araujo. **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.

NÓVOA, António. A Imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do repertório Português. In: CATANI, Denice Bárbara.; BASTOS Maria Helena Camara. **Educação em Revista – A imprensa Periódica e a História da Educação.** São Paulo: Escrituras, 1997.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas.** São Paulo: Editora Contexto, 2005.

REVERBEL, Carlos. **Um Capitão da Guarda Nacional – vida e obra de J. Simões Lopes Neto.** Caxias do Sul: Martins Livreiro, 1981.

SOARES, Paulo Roberto Rodrigues. **Modernidade Urbana e dominação da Natureza: O Saneamento de Pelotas nas primeiras décadas do século XX.** História em Revista, Pelotas, n.7, 2001. Disponível em: <<http://ich.ufpel.edu.br/ndh/revista.htm>> Acesso em: 9 set. 2005.

RÜDIGER, Francisco. **Tendências do Jornalismo.** Porto Alegre: UFRGS, 1993.

SOUSA, Mariana Pecoraro de.; GATTI JÚNIOR, Décio. **História da Educação e Instituições Escolares: Aspectos Teórico- Metodológicos.** Revista HISTEDBR ONLINE, n.15, setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/rev.html>> Acesso em: 19 set. 2005.

TAMBARA, Elomar. **Profissionalização, escola normal, e feminilização: Magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX.** História da Educação. ASPHE. Pelotas: Editora da UFPel, n.3, p.35-57, Abr.1998.

TAMBARA, Elomar; ARRIADA, Eduardo. **Coletânea de Leis sobre o ensino primário e secundário no Período Imperial Brasileiro.** Pelotas: Seiva, 2005.

6. Fontes Documentais

Jornal A Discussão, 1/4/1886.

Jornal A Discussão, 1/4/1886.

Jornal A Nação, 16/1/1894.

Jornal Diário de Pelotas, 1/1/1888.

Jornal Diário Popular, 1/1/1893.

PARA QUE(M) UM ACERVO DE MANUAIS ESCOLARES DO RS?

MAXIMILIANO MAZEWSKI MONTEIRO DE ALMEIDA
PPG-HISTÓRIA/PUCRS - max_mazewski@yahoo.com.br

Esta comunicação parte do meu doutoramento sob orientação da Prof^a. Maria Helena C. Bastos e questiona livros didáticos e paradidáticos de História e Geografia do Rio Grande do Sul, percorrendo os caminhos de pesquisa na manualística escolar regional iniciados, em 1979, pelo Prof. Dante de Laytano. A metodologia de análise abordou as imagens nos manuais escolares como “clichês de memórias” da sociedade local e, apresentando o tratamento à única figura feminina, investigou a adulteração de retratos de personagens da Revolução Federalista (1893/95) e do Dr. Assis Brasil (Revolução de 1923) ocorridas em duas edições do livro didático *Cronologia da história rio-grandense* de Affonso Guerreiro LIMA (1916-1928).

INTRODUÇÃO

Como identificar quais objetos devem constar em um acervo de livros didáticos de História e Geografia do RS? Recorrendo a um guia bibliográfico ou catálogo de manuais escolares. Dante de Laytano, em 1979, publicou um “guia” de fontes bibliográficas¹ para o estudo da História geral do RS. “É um catálogo comentado, apenas. Uma referência um pouco maior aqui e ali de livros e autores do Rio Grande do Sul”².

Ampliar esse “catálogo” deve ser a primeira tarefa ou continuidade do trabalho de Dante de Laytano que, admitiu seu esforço pessoal de coleta de material “fica assim como espécie de testemunha de uma época”. Sabendo desse limites, é necessário incorporar uma história das editoras, livrarias e casas tipográficas responsáveis pela publicação de livros didáticos; ampliar o número de títulos e autores daquele apresentado; rever a forma de apresentação dos resultados, atualizando a abordagem e complexificando a análise do objeto. Porém, para dar prosseguimento ao trabalho iniciado por Dante de Laytano, algumas ferramentas são necessárias: uma ficha catalográfica, por exemplo. Essa ficha catalográfica pode

¹ LAYTANO, Dante de. *Manual de fontes bibliográficas para o estudo da história geral do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Ed. Metrópole. 1979.

² Idem. p.18.

ser obtida através de colaboração entre programas de pesquisa e catalogação de livros didáticos brasileiros (LIVRES) ou estrangeiros (MANES, EMMANUELE).

Catalogar os livros didáticos do RS, desde os primeiros manuais do período republicano até os editados em finais do século XX, não deve ser o objetivo principal de um projeto de pesquisa, mas o imprescindível é que seja um resultado de questionamentos sobre a função do texto e da imagem no ensino de História e Geografia. Produzir um acervo de livros didáticos deve ser uma iniciativa institucional. Afinal, esses livros didáticos foram lidos por milhares de estudantes, hoje, porém, estão esquecidos.

AS HIPÓTESES DE ORGANIZAÇÃO GERACIONAL À MANUALÍSTICA ESCOLAR DO RS REPUBLICANO

Advertimos que consideramos uma hipotética organização que categoriza os manuais escolares de história do RS, no contexto republicano brasileiro, a partir do uso ou não de ilustrações nesses objetos de leitura.

A primeira geração de manuais escolares republicanos no RS, segundo nossa hipótese, formou-se a partir dos livros essencialmente constituídos por textos, em um quadro temporal de 1896 até 1911. Compõem essa geração um conjunto diversificado de autores, o jovem bacharel em Direito, José Pinto da Fonseca Guimarães³; o jornalista, João Cândido Maia⁴; o professor de geografia do Colégio Militar de Porto Alegre, Henrique Martins⁵. Participam, nesse enquadramento temporal, diferentes casas editoriais e oficinas tipográficas, situadas entre Pelotas (Livrarias Americana) e Porto Alegre (Oficinas a vapor de Franco & Irmãos, Livraria do Globo e Editora Selbach).

A professora do ensino público, Stella Dantas de Gusmão⁶ apresentou sua narrativa da história do RS em 1911. Naquele ano, Afonso Guerreiro Lima editava

³ GUIMARÃES, José Pinto da Fonseca. *O Rio Grande do Sul para as escolas*. Pelotas: Livrarias Americana, de Carlos Pinto e sucessores. 1896.

⁴ MAIA, João Cândido. *História do Rio Grande do Sul para o ensino Cívico*. Porto Alegre: Oficinas a vapor Franco e Irmão. 1898.

⁵ MARTINS, Henrique. *Geographia do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Oficinas a vapor Franco e irmãos. 1898. (4ª e última edição, 1909, SELBACH e MAYER, Porto Alegre).

⁶ GUSMÃO, Stella Dantas de. *História do Rio Grande do Sul: por pontos resumidos*. Pelotas: Livrarias Americana. 1911.

*Noções de Geografia*⁷ do RS. Contudo, a figura do profissional em educação de História, como autora de livros didáticos e paradidáticos, é uma constante na manualística de História e Geografia do RS. Em 1911, então é o ponto limite para o modelo de leitura e representações da informação em livros didáticos oficiais. Tem-se uma edição chave que marca a passagem tecnológica em artes e ofícios gráficos do Estado. A segunda geração da manualística escolar republicana resultou do capital investido na aquisição de maquinários pela Livraria do Globo. O maquinário adquirido pela Livraria Globo permitiu romper com o modelo de impressão difundido pelas oficinas tipográficas a vapor, com pouca variação de tipos nas formas de letras. Anteriormente a 1916, os livros didáticos de história e geografia do RS constituíam-se exclusivamente por textos, apresentando uma tradição historiográfica marcada por narrativas concentradas em eventos históricos da Revolução Farroupilha e/ou República de Piratini. No caso de *O Rio Grande do Sul para as escolas*, de José Pinto da Fonseca Guimarães (1896), cuja editora a Livraria Americana possuía oficinas de impressão em Pelotas abastecendo a partir dessa cidade, a demanda de objetos escolares daquele sistema de educação do castilhismo. As ilustrações, que vieram “amenizar o estudo” (A. G. LIMA, 1916, c/ 165 gravuras), produziram um outro fenômeno paralelo, geraram recorrências às mesmas ilustrações por autores e editoras diversas.

CASAS TIPOGRÁFICAS E OS MANUAIS ESCOLARES NO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DO RS.

A segunda geração de manuais escolares envolve os livros de história e geografia do RS que introduziram ilustrações em seu conteúdo interno. Afonso Guerreiro Lima inaugura essa fase da manualística escolar⁸ do RS de Geografia sob a primeira

⁷ Em 1911, A G Lima editou o compêndio *Noções de Geografia do RS*, contudo ainda não encontramos um exemplar da série. Em 1929, a sexta edição está ilustrada, com mapas coloridos, tal como *Chronologia*. São os livros de História que datam as séries editoriais propostas como mostras de uma concepção gráfica da didática de história.

⁸ Augustin Escolano Benito, atualmente tem proposto denominar “manualística escolar” um novo campo disciplinar “que agruparia todo o conjunto de estudos em torno da história dos modos de projeto, produção e uso dos livros escolares. Este campo, que está dando origem a um corpus de conhecimentos acadêmicos especializados, começa a construir rubricas de estudo no currículo de história da educação, integrando-se nos programas de investigação sobre cultura escolar”.

edição em 1911, Compendio de Geografia do RS. A historiografia escolar esperaria sua vez até 1916, recebendo de A G Lima a *Chronologia da história rio-grandense*, editada pela Livraria do Globo, em Porto Alegre. Essa editora foi responsável, também, pela primeira impressão ilustrada da obra de João Maia, *História do Rio Grande do Sul para o ensino cívico*, em 1920 (10^a edição)⁹. O marco final proposto para a segunda geração desses manuais escolares está relacionado à edição de 1936 do livro de A. G. Lima. Identificamos o ano limite, não apenas em razão da última edição do manual de A. G. Lima, mas por representar uma revisão do projeto gráfico executado pela Livraria do Globo. Os resultados desse tratamento profissional foram incrementos na qualidade visual das imagens, substituição e eliminação de gravuras e redimensionamento na escala dos mapas.

A. G. Lima sentenciou que a “cronologia e a geografia são os dois olhos da História” – e, para “amenizar” a leitura, tratou de introduzir figuras, retratos e mapas, “intercalando leituras interessantes de escritores patricios, já apresentando pequenos esboços biográficos dos nossos homens notáveis” (LIMA, 1916, p.3). Encontram-se fragmentos textuais de autores como Alcides Varela, padre Ambrosio Schupp, Dyonisio Cerqueira, Achylles Porto Alegre, índice cronológico de datas comemorativas, resumo e recapitulação de lições, como recursos à memorização daquelas lições. A proposta pedagógica da obra fundamentou-se em concepções científicas do conhecimento histórico, que envolveram um projeto de “história da civilização do RS” e, como expressão cultural, o livro apresentava uma síntese seletiva da produção literária regional.

Chronologia (LIMA, 1916) foi tomado como objeto material histórico e representativo da capacidade industrial aplicada sobre um objeto escolar, apesar do atraso na introdução de imagens nos livros didáticos em relação às potencialidades gráficas existentes no Estado¹⁰. Consideramos referência pioneira na utilização

ESCOLANO BENITO, A. *Historia ilustrada del libro escolar en Espana*. Madrid: Fundación G. Sanchez Ruiperz, 1998. Vol 2. p.38

⁹ Em 1927, *História do RS para o ensino cívico*, retornou a ser editada pelas casas Selbach, conservando as ilustrações utilizadas pela Livraria do Globo em 1920.

¹⁰ A quarta edição do livro escolar *História do Rs para o ensino cívico*, de João Maia (1904) incluiu um retrato de Júlio de Castilho e pequeno texto em homenagem à memória daquele “pai da pátria” que falecera no ano anterior. Em Porto Alegre, a edição do *Álbum do Rio Grande do Sul*, organizado por CARLOS REIS (1905), “diretor da Revista do Sul”, na tipografia de César Reinhardt, demonstra técnicas de ilustração qualificadas, possíveis litogravuras (a confirmar). Os manuais escolares de

didática de imagens, um “divisor de águas” na manualística escolar de História e Geografia¹¹ do RS desde a Primeira República. O próprio autor caracterizava, assim, seu livro: “Esse processo de ensinar História, ainda que muito conhecido e divulgado em outros países, no nosso é inteiramente novo, ao que nos consta. Existem, é verdade, entre nós trabalhos desse gênero, nenhum, porém, com caráter didático” (LIMA, 1916, p.3).

O professor espanhol em História da Educação Augustin Escolano analisou a introdução de novos modos de comunicação em livros didáticos, como o recurso às imagens. Para ele a iconografia nos manuais escolares representa o imaginário social, “reflete tradições bem arraigadas no tecido social, transmitidas através de costumes e da educação, emanando o doutrinamento político e os mecanismos de socialização cultural [...] as imagens são os clichês da memória, e o manual, a textura do suporte”¹².

A baixa qualidade gráfica das gravuras impressas, naquelas primeiras edições do livro de A. G. Lima (1916/1928), permitiu utilizar uma mesma imagem-matriz para retratar distintas personalidades históricas, como os irmãos Saraiva, Gumercindo (p.112) e Aparício (p. 117), caudilhos federalistas.



Figuras 1 e 2

História do RS permaneceram na materialidade textual até 1916, quando aconteceu a primeira edição da *Chronologia*, de Afonso Guerreiro, Lima com 165 gravuras (linotipos).

¹¹ Entre os acertos da obra destacamos os mapas históricos anexados.

¹² ESCOLANO, Augustin. E libro escolar como espacio de memória. In: OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, Miguel. *Los manuales escolares como fuente para la historia educacional en America Latina*. Madrid: Projeto MANES/UNED, 2001. p.46.

É possível, também, comprovar a apropriação de retratos de outras personalidades brasileiras para ilustrar os “heróis sul-riograndenses” na falta de ilustrações apropriadas destes. Na edição de 1928 (LIMA, p.106) utilizou-se um retrato manipulado do poeta parnasiano e diretor da instrução pública do RJ, Alberto de Oliveira (1859-1937), cujos fios de bigode foram encurtados e o cabelo embranquecido, atribuindo àquela sua imagem ao republicano Assis Brasil.



Figuras 3 e 4

Assis Brasil, segundo A. G. Lima (1928, p.106).

Na edição de 1936 (LIMA) foram descartados muitos desses “equívocos”. Reduziram-se as gravuras, de 204 para 165 (número equivalente à primeira edição, 1916) e substituiu-se àquela retrato adulterado de Alberto de Oliveira por uma autêntica fotografia de Assis Brasil.



Figura 5

Entretanto, a revisão editorial excluiu a única representação de uma figura feminina, utilizada em 1916 e 1928. Uma imagem cujos traços de feminilidade são sugeridos pela acentuação do contorno dos lábios e cílios, pelas flores que enfeitam penteado e busto. Essa gravura, inserida na “Leitura V – Os açorianos”. Naquelas

linhas extraídas de Alfredo Varela (LIMA, 1928,p.23), não há nenhuma referência às mulheres açorianas enquanto são elogiados os “homens da temperatura antiga [...] os súditos da dinastia de Aviz [...] o português-velho” (ibidem). Esta pode ser tomada como indício da não correspondência entre texto e a imagem associada a ele. Uma outra vez, na manualística escolar do RS, o gênero feminino como sujeito histórico havia sido omitido pela narrativa (ver MAIA, 1898).

Outro elemento gráfico que distingue essa segunda geração da manualística escolar/RS é a profusão tipológica utilizada na impressão. Foram encontrados, pelo menos, quinze estilos diferentes de fontes (contemporâneos, modernos e antigos, com ou sem serifa). Alternam-se também os tamanhos de fontes, os caracteres em negrito e itálico. Sobrepõem-se estilos, tamanhos e tipos de fontes, fazendo que uma miscelânea de recursos gráficos componha os breves parágrafos, cujos reduzidos número de linhas, multiplicam os espaços em branco nas páginas.

A. G. Lima encerrou as lições de seu livro (1936) no lustro 1923 a 1928, nas palavras: “O ano de 1927, restituiu a calma ao Estado, tendo-se realizado na maior ordem, as eleições para o período governamental.” Após, confirma a realização das solenidades de posse do governo do RS, para ao quinquênio de 1928-1933. O qual não cumpriria integralmente seu mandato, porque parte daquele gabinete alcançou o governo nacional por meio de um golpe em 1930.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comparando os livros didáticos editados entre 1896 e 1916, obtivemos comprovações das transformações tecnológicas ocorridas na indústria gráfica do estado, nas primeiras décadas do século XX, substituiu as prensas a vapor por máquinas elétricas de linotipos. Nesse contexto, inclusive, ocorreu a transferência do pólo gráfico desde Pelotas até Porto Alegre, o que acompanha as mudanças no formato de apresentação de conteúdo dos livros didáticos.

Alcançamos resultados interessantes, na abordagem qualitativa do fenômeno de ilustração nos livros didáticos. Apesar do manual de A. G. Lima haver aumentado quantitativamente as imagens utilizadas, entre as primeiras edições da obra, a qualidade visual permanecia baixa, o que possibilitava duplicar uma imagem a fim de representar graficamente diferentes personagens da história do RS. A novidade

tecnológica possibilitou acumular 218 figuras em 140 páginas (1928), oferecer mapas produzidos localmente, sem precisar recorrer aos onerosos impressos litográficos, cujas placas eram importadas da Alemanha. Os editores da Livraria do Globo (Bertaso e Barcellos) pouco se preocuparam se àquelas imagens utilizadas correspondiam, de fato, aos sujeitos históricos por elas retratados. A seleção das gravuras de alguns “varões ilustres do RS” recorreu, nas edições iniciais de *Cronologia* (LIMA, 1916-1928), a critérios de semelhança e, na falta desses, a procedimentos de manipulação artística da imagem.

Por outro lado, o presente trabalho abre novas perspectivas de investigação para a manualística escolar de história e geografia do RS. Propõe pensar o livro didático, não apenas como suporte de saberes e memórias, mas, também, como um objeto artístico que se revela quando questionado em função dos elementos gráficos utilizados em sua produção. Ampliando a compreensão da rede de inter-relações sociais e epistemológicas necessárias à industrialização dos livros didáticos.

BIBLIOGRAFIA

BASTOS, M.H.C.; STEPHANOU, M. (orgs.). *História e memória da Educação no Brasil*. Petrópolis: Ed. Vozes. 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). In: *Educação e pesquisa*. São Paulo: FEUSP. Vol.30 nº3 2004. p. 475-492.

BRUTER, Annie. Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: A história ensinada no século XVII. Trad. Maria Helena C Bastos. *História da Educação*. Pelotas. Vol.9 – Nº 18 – setembro/2005.

CHOPPIN, Alain. Os manuais escolares na França e a formação do cidadão. Trad. Julieta Beatriz R. Dsaulniers. In: *VERITAS*. Porto Alegre. V. 43, dez. 1998. p183-192.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. *Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

LAYTANO, Dante de. *Manual de fontes bibliográficas para o estudo da história geral do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Ed. Metrópole. 1979.

A MÚSICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIDOCENTE - PEDAGOGIA/UFSM - RS (1984-2008)¹

Frankiele Oesterreich²
Luciane Wilke Freitas Garbosa³

Resumo: O presente trabalho, vinculado à linha de Educação e Artes do PPGE/UFSM e ao grupo de estudos FAPEM: Formação, ação e pesquisa em educação musical, apresenta o projeto de mestrado em desenvolvimento, cuja temática é voltada à trajetória da disciplina de Música no curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria, contemplando o período de 1984 a 2008. Desde 1984 o Curso de Pedagogia tem contado com disciplinas específicas de Artes, englobando Teatro, Artes Plásticas e Música. No caso da Música, verificam-se disciplinas específicas ao longo deste período. Assim, busca-se investigar a história da disciplina de Música no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, analisando-se como foi construída/implantada no curso de Pedagogia/UFSM, os fatores que influenciaram tal construção e, as mudanças que se fizeram presentes na área ao longo dos anos. O estudo se insere no campo da história das disciplinas escolares, fundamentando-se em CHERVEL (1990), GOODSON (1995), e SANTOS (1990). A metodologia empregada será baseada na história oral, tendo em vista a ausência de uma história escrita acerca da implantação e trajetória da disciplina de Música no currículo da Pedagogia, verificando-se assim a necessidade de pesquisas que contemplem tal temática.

Palavras-chave: Educação musical, formação de professores unidocentes, história das disciplinas escolares.

O presente estudo vincula-se ao grupo de pesquisa FAPEM: Formação, ação e pesquisa em Educação Musical e ao Laboratório de Educação Musical - LEM - CE/UFSM, tematizando sobre a história da disciplina de música no curso de Pedagogia dessa instituição.

Desde 1984 o curso de Pedagogia da UFSM tem contado com disciplinas específicas de Artes em seu currículo, mas poucos são os trabalhos que têm se voltado à história do curso, envolvendo currículo, professores, áreas do saber, materiais e metodologias de trabalho. Neste sentido, ainda não há uma história

¹ Pesquisa de mestrado, em andamento.

² Mestranda em Educação PPGE/UFSM, vinculada à linha de pesquisa Educação e Artes. frank.vey@gmail.com

³ Professora orientadora, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, linha de Educação e Artes. l.wilke@hotmail.com

escrita acerca da área de Música no curso, verificando-se a necessidade de pesquisas que contemplem tal temática. Desde sua implantação, em 1984, à atualidade, passaram-se 24 anos de atividades voltadas à formação de professores, podendo-se considerar a UFSM como pioneira (SPANAVELLO, 2005) na formação musical de professores unidocentes.

O curso de Pedagogia da UFSM sofreu diversas alterações curriculares, sendo que a reformulação efetuada em 1984 marcou de modo significativo, tendo em vista que até então não havia disciplinas específicas de Artes no currículo do curso. Nesta reformulação, o curso foi reelaborado, introduzindo-se a habilitação para o 1º Grau. Salienta-se que anteriormente não havia tal habilitação, motivo pelo qual não existiam disciplinas específicas voltadas à Pré-Escola e Séries Iniciais⁴. Ocorrendo esta mudança de habilitação, havia a necessidade de se pensar o curso voltado às crianças pequenas. Assim, em 1984, pela primeira vez, oferecia-se aos futuros professores uma disciplina específica de Música, entre outras metodologias. Ressalta-se que até então, as aulas existentes de música nas escolas eram ministradas por professores com formação em Educação Artística, habilitação curta⁵ ou plena⁶, não existindo formação específica para professores unidocentes.

A partir da visão de professores que presenciaram essas transformações, pretende-se analisar como foi construída/implantada a área de Música no curso de Pedagogia/UFSM, analisando-se os fatores que influenciaram tal construção e compreendendo-se as mudanças que se fizeram presentes na disciplina de Música, de 1984 até 2008. Este estudo demanda voltar ao passado e compreender cada época e suas disposições; as formas de pensamento que constituíram a disciplina. Isso requer, primordialmente, a compreensão e análise das reformulações da disciplina

⁴ Salienta-se que “Pré-Escola” e “Séries Iniciais” foram os termos utilizados na reformulação de 1984. Atualmente, estes níveis de ensino são chamados de Educação Infantil e Anos Iniciais.

⁵ Os cursos de curta duração - dois anos de formação geral em todas as linguagens artísticas - tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) que apresentavam listagens de atividades e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas, ou mesmo bibliografias específicas. As faculdades que formavam para Educação Artística, criadas na época especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. (PCN Arte, 1998, p. 27)

⁶ A habilitação plena era mais dois anos após a curta numa área artística escolhida.

na instituição, em face de suas características históricas ao longo desse recorte temporal.

Assim, esta pesquisa contribuirá para os campos da Educação e da Música, trazendo uma história ainda não investigada e registrada, a da disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM. Cabe aqui ressaltar que a UFSM foi pioneira na implantação da Música na formação de professores unidocentes, em curso de Pedagogia. Salienta-se a importância de tal formação, tendo em vista a obrigatoriedade, mas não exclusividade, da música em todos os níveis da educação básica, conforme a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, a qual altera a Lei 9394/96 para dispor da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. O estudo se constituirá ainda em subsídio para outras pesquisas voltadas à Música na formação de professores não especialistas⁷, tendo em vista uma maior compreensão da área para o profissional da Pedagogia.

Referencial teórico

A presente pesquisa se insere no campo da história das disciplinas escolares, utilizando-se os estudos de Chervel (1990), Santos (1990) e Goodson (1995, 2001) como suporte para a realização desta investigação. Além disso, utilizam-se as Leis 5692/71 e 9394/96, analisando-se como a música passou a fazer parte do ensino oficial brasileiro, e estudos voltados ao campo da formação musical do professor unidocente.

A história das disciplinas escolares lida com fontes primárias que podem revelar uma história ainda não analisada e nem registrada. À medida que a história se desenrola, sofre transformações, podendo lançar luz sobre os conteúdos e suas práticas. A investigação histórica das disciplinas escolares deve desvendar não apenas os processos de sua constituição e de sua consolidação, como também as modalidades de sua difusão e apropriação, seja através diferentes propostas curriculares ou por livros didáticos e publicações educacionais. No entanto, salienta-se que nesta pesquisa será focalizado o processo de constituição e consolidação da

⁷ Termo utilizado para designar o professor não especialista em música, ou seja, o professor unidocente.

área na Pedagogia da UFSM, bem como sua trajetória ao longo do período selecionado.

Assim, a história das disciplinas objetiva analisar e explicar as transformações que essas sofrem ao longo do tempo, isto é, as mudanças de tendências, conteúdos, métodos de ensino, referencial teórico-bibliográfico, corpo docente, voltando-se ao currículo da instituição e, neste caso, do curso de Pedagogia. Para Goodson (2001),

[...] a história do currículo procura explicar como as disciplinas, as vias de ensino e os cursos têm constituído mecanismos para designar e diferenciar os alunos. Também oferece uma forma de analisar as relações complexas entre a escola e a sociedade, porque mostra que as instituições educativas tanto refletem como refratam as definições sociais do conhecimento culturalmente válido, desafiando os modelos simplistas da teoria da reprodução. (GOODSON, 2001, p. 98)

Conforme Santos (1990), as mudanças nas disciplinas ocorrem por interferência de fatores internos, ligados às próprias condições de trabalho na área, e por fatores externos, relacionados à política educacional e às condições sociais. Neste sentido, tendências sociais, legislação, estrutura acadêmica, materiais didáticos, corpo docente e ainda, corpo discente, constituem fatores implicados na constituição e nas transformações curriculares e, conseqüentemente, disciplinares.

Para compreender melhor o processo pelo qual a disciplina de música está inserida da formação de professores unidocentes, faz-se necessário analisar à luz da legislação voltada à área de Música. Salienta-se que em 1971, a música passou a fazer parte do ensino oficial, através da Educação Artística, conforme o artigo 7º.

Art. 7º: Será obrigatória a inclusão de educação moral e cívica, educação física, educação artística e programa de saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira disposto no Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, LDB 5.692/71)

Com uma defasagem de dois anos em relação à Lei, apenas em 1973, os cursos de formação de educadores artísticos passaram a existir. Tais cursos buscavam a integração entre artes plásticas, artes cênicas e música. No entanto, tal integração foi prejudicada em virtude de ações realizadas por um único profissional, com formação proveniente dos cursos de licenciatura em suas modalidades curta ou plena, de modo que um mesmo professor deveria ministrar todas as áreas artísticas. Neste sentido, as escolas passaram a ter práticas alicerçadas sobre o fazer artístico

predominante na formação do professor. Salienta-se que em virtude do número de cursos existentes de cada linguagem artística no Brasil, o fazer predominante recaía, quase que na maioria das vezes, sobre as artes plásticas.

Assim, em grande parte, as aulas restringiam-se ao trabalho voltado à preparação de eventos culturais que, embora altamente motivadores, vinham em nome de um produto, sacrificando o processo. Os professores cumpriam com a função de “preparadores de festas” e de hinos. Muitas vezes tais docentes encaravam o trabalho musical como instrumento para a fixação de conhecimentos de outras disciplinas, justificando ainda o trabalho como momento de liberação emocional e/ou relaxamento. A partir deste momento, iniciou-se um processo de “esvaziamento de conteúdos no campo das artes, [...] que causou a interpretação de que o ensino da arte é qualquer coisa que deixe a aula mais descontraída e feliz” (BELLOCHIO, 2000, p.93).

Com a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, foi extinta dos currículos escolares a disciplina Educação Artística, a qual foi substituída pelo “Ensino de Arte”, correspondente à Música, Artes Visuais, Teatro e Dança. Conforme o artigo 26 da LDB 9394/96, “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, LBD 9394/96, § 2º).

Segundo a Secretaria de Educação Fundamental do MEC,

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (BRASIL, PCN-Arte, 1997, p.15)

A partir desta Lei, chega o momento de abolir a figura do Educador Artístico - responsável pela difícil missão polivalente, a de ensinar todas as linguagens artísticas, como previa a Lei 5692/71 que instituiu a Educação Artística.

A nova LDB e os respectivos documentos orientadores, RCN e PCN's, trazem possibilidades de reformulação deste quadro geral do ensino de Arte no país. A partir da substituição do termo Educação Artística pelo Ensino de Arte, vislumbra-se

um período diferente daquele que temos vivenciado em relação ao tratamento das linguagens artísticas nas escolas. Evidentemente só a troca de palavras não promove mudanças, mas é possível compreender que a supressão de certos termos desgastados com relação ao ensino das Artes tem por finalidade estimular a busca por novas e mais eficientes estratégias com relação às atividades deste campo na escola.

Salienta-se que atualmente vivenciamos um momento de grande transformação em relação à legislação, em virtude do movimento nacional pela volta da música às escolas brasileiras como componente curricular obrigatório, o qual teve início no ano de 2006. O projeto de Lei, que previa a volta na área de Arte a música como obrigatória mas não exclusiva na educação básica, foi sancionado pela presidência da república em agosto de 2008. O projeto que tramitou no Congresso Nacional agora constitui a Lei de número 11.769/2008, já está publicada no Diário Oficial da União. Tal aprovação significa uma grande conquista para a área de Música, sendo resultado do trabalho de muitas pessoas, incluindo artistas, músicos profissionais, educadores musicais, dentre outros.

O trabalho de todas as pessoas envolvidas de alguma forma com a música, daqui para frente incluirá debates sobre propostas para a área da música nas escolas brasileiras. Além disso, devemos acompanhar o desdobramento desta legislação nas instâncias estaduais e municipais, intensificando o contato com as secretarias de educação, auxiliando no processo de abertura de vagas para a área de música nos concursos públicos que virão.

Metodologia

A presente pesquisa, com enfoque qualitativo, é aqui compreendida como um processo investigativo que examina o mundo,

[...] com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo [...] nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. (BOGDAN & BICKLEN, 1991, p. 49)

Levando em consideração o objetivo da pesquisa, entende-se que cada colaborador apresenta visões diferenciadas, as quais necessitam ser interpretadas

qualitativamente de modo que, cada novo dado coletado seja subsídio para a compreensão da realidade.

A pesquisa qualitativa corresponde a um universo que não pode ser unicamente quantificado, isto é, reduzido à operacionalização de variáveis. Segundo Minayo (1994, p. 120), este universo compõe-se dos “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” dos participantes da pesquisa. Conforme Bogdan e Biklen (1991, p.16), os investigadores qualitativos, “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”.

Assim, este estudo está organizado a partir da história oral, utilizando-se como referências os trabalhos de Meihy (2000), Alberti (2005), Freitas (2006) e Ferreira & Amado (2006). A História Oral é uma metodologia muito usada em pesquisas históricas e sociológicas. Surgida como forma de valorização das memórias e recordações de indivíduos, a história oral permite o recolhimento de informações através de entrevistas com pessoas que vivenciaram algum fato ocorrido. Consiste em realizar entrevistas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea.

A história oral começou a ser utilizada nos anos 50, após a invenção do gravador, nos Estados Unidos, na Europa e no México, difundindo-se significativamente desde então. Assim, a história oral vem ganhando cada vez mais adeptos, ampliando o intercâmbio entre os que a praticam, incluindo historiadores, antropólogos, cientistas políticos, sociólogos, pedagogos, teóricos da literatura, psicólogos e outros.

No Brasil, a metodologia foi introduzida na década de 1970, quando foi criado o Programa de História Oral do CPDOC, Centro de Pesquisa e Comunicação de História Contemporânea do Brasil. A partir dos anos 1990, o movimento em torno da história oral cresceu, com a criação de inúmeros programas e pesquisas que utilizam os relatos pessoais sobre o passado para o estudo dos mais variados temas.

A história oral caracteriza-se como uma história do tempo presente, uma história viva. Neste sentido, a pesquisa utiliza depoimentos de professores que

presenciaram as modificações no currículo do curso de Pedagogia da UFSM.

A moderna história oral usa deliberadamente a palavra “colaborador” (MEIHY, 2000), tendo em vista a importância desse na definição do relacionamento entre o entrevistador e o entrevistado. Sobretudo, é fundamental porque estabelece uma relação de compromisso entre as partes (ibid., p. 49).

Para a história oral, na entrevista,

[...] as mediações e etapas de diálogo entre as partes são discutíveis e passíveis de juízo. Além disso, há necessidade de sensibilização do papel das entrevistas tanto para o entrevistado quanto para o entrevistador. Isso implica um acordo em relação às formas de uso do produto conseguido. (MEIHY, 2000, p.49)

Salienta-se que nesta pesquisa será utilizada a história oral do tipo temática híbrida, a qual caracteriza-se, segundo Meihy (2000), como uma história que utiliza relatos orais combinados com documentos escritos. Assim, é temática por focalizar um tema específico, no caso a inserção e a trajetória da disciplina de música no curso de Pedagogia, e híbrida por utilizar documentos escritos e relatos orais.

No que se refere aos entrevistados, a seleção dos colaboradores que participarão desta pesquisa se dará a partir de um mapeamento dos docentes que vivenciaram, direta e/ou indiretamente, as várias etapas da área de Música no curso, desde sua inserção, em 1984, até os dias atuais. Buscar-se-á, além dos professores que ministraram/ministram aulas de Música, docentes vinculados a outras áreas que presenciaram tais mudanças no departamento ao qual a disciplina está alocada.

Alguns resultados: Um passo adiante

Analisando-se a formação musical oferecida no curso de Pedagogia da UFSM, verifica-se que a Universidade é pioneira na implantação da área de Música na formação de professores não-especialistas. Em meados da década de 80, buscava-se formar o professor de 1^o grau para atender às escolas e, conseqüentemente, as crianças. Assim, o curso foi reelaborado e novas metodologias foram introduzidas, dentre as quais, a Metodologia do Ensino de Música. Segundo Oesterreich (2008):

[...] a criação de uma disciplina específica de Música no curso de Pedagogia da UFSM, em 1984, foi fruto de práticas escolares que não contemplavam as necessidades do momento, tendo em vista a polivalência, bem como de um grupo de professores com uma visão singular em relação às artes. (OESTERREICH, 2008, p. 61)

À época desta alteração curricular, predominava a polivalência, na Educação Artística desenvolvida nas escolas. Os cursos formadores dos profissionais da Educação Artística ofereciam a habilitação curta - dois anos de formação geral em todas as linguagens artísticas - e a habilitação plena - mais dois anos numa área artística escolhida. Analisando-se o modelo de formação da época, verifica-se uma grande dificuldade no que diz respeito à formar o professor apto para o trabalho com todas as linguagens artísticas em apenas dois anos, tendo em vista a inexistência de práticas musicais escolares concretas, envolvendo corais, bandas, orquestras escolares ou outras práticas musicais. Ressalta-se, neste sentido, que além da formação específica, o profissional ligado à docência em arte necessita de preparo pedagógico, o que se torna incoerente diante do tempo de dois anos. Para completar este quadro, o ensino de todas as linguagens artísticas na escola deveria ocorrer no reduzido espaço destinado à Educação Artística. Os professores de Educação Artística, em geral habilitados em uma área artística, optavam pelo desenvolvimento de uma linguagem em sua prática pedagógica. Por razões diversas, predominavam os professores de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas. Além disso, muitos professores de música não se dirigiam para a Educação Artística na escola, optando por outras atividades profissionais, também de ensino, em escolas livres ou especializadas.

Assim, mesmo diante da Educação Artística, de caráter polivalente, com a reformulação do currículo do curso de Pedagogia de 1984, foram inseridas disciplinas específicas de cada linguagem. A música no curso continua presente, ampliando seu espaço e ajustando-se às necessidades de cada momento da história da educação brasileira.

Referências

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 3. ed., 2005.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. *Lei n. 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Seção 1. Brasília: Imprensa Nacional, 19/08/2008. P.01.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a educação infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares nacionais: arte (5^a a 8^a séries)*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares nacionais (1^a a 4^a séries)*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, v.6. 1997.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71*. Brasília: MEC, 1971.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1991.

CHERVEL, André. "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa". In: *Teoria & Educação*, n.2. Porto Alegre, 1990. Pp. 177-229.

FERREIRA, Marieta de Mores; AMADO, Janaína (coord.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 8. ed., 2006.

FREITAS, Sônia Maria de. *História Oral: possibilidades e procedimentos*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2. ed., 2006.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto (Portugal): Porto Editora, 2001.

MEIHY, José Carlos. *Manual de História Oral*. São Paulo: Ed. Loyola, 3^a edição, 2000.

MINAYO, Maria Cecilia S. et all. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

OESTERREICH, Frankiele. *A inserção da música no curso de Pedagogia da UFSM (1984): contribuições para a formação do professor não especialista em música*. Santa Maria: UFSM, 2008. Monografia de conclusão de curso. Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria & Educação*, n.2, 1990.

SPANAVELLO, Caroline Silveira. *A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM*. Santa Maria: UFSM, 2005. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

A “OPERAÇÃO LIMPEZA” NA UFRGS

Jaime Valim Mansan*

Mestrando em História – PPGH/PUCRS
jaimemansan@gmail.com

Resumo: No Brasil, após o golpe de abril de 1964, um amplo processo de perseguição político-ideológica foi instaurado pelo grupo que assumira o poder, a fim de devassar a burocracia civil e militar. Tal ação era chamada, pelos autodenominados “revolucionários”, de “Operação Limpeza”. Importa aqui refletir sobre seu impacto na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, durante os seis meses de existência da Comissão Geral de Investigações, criada pelo Decreto nº 53.897 de 27 de abril de 1964, com base no Ato Institucional nº 1, para “promover a investigação sumária”. Em função da ação repressiva, dezessete professores da universidade gaúcha foram sumariamente afastados naquele ano.

Palavras-chave: “Operação Limpeza” – Ditadura Civil-militar brasileira – Expurgos na UFRGS

Observações preliminares

O objetivo desta comunicação é refletir acerca do impacto da chamada “Operação Limpeza” na UFRGS, a partir de uma análise que privilegia o processo político, sem ignorar suas múltiplas relações com as demais facetas da realidade. O enfoque privilegia os seis meses de existência da Comissão Geral de Investigações, criada pelo Decreto nº 53.897 de 27 de abril de 1964, com base no Ato Institucional nº 1, para “promover a investigação sumária”, e extinta pelo Decreto nº 54.609 de 27 de outubro de 1964.

A análise é embasada por fontes diversas quanto a suas origens e características. A documentação constitui-se de fontes orais e relatos textuais de memórias, periódicos, legislação e documentos institucionais. As fontes orais correspondem a trinta e uma entrevistas, realizadas pelo autor entre 2006 e 2008, com indivíduos que foram professores e/ou estudantes da UFRGS nas décadas de 1960 e 1970. Há ainda três depoimentos concedidos ao autor por correio eletrônico,

* Licenciado em História pela UFRGS (2006). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com apoio financeiro integral da CAPES.

três entrevistas gravadas em vídeo por outrem e uma grande quantidade de relatos de memória disponíveis em publicações impressas e virtuais.

A documentação institucional corresponde a atas de reunião, decisões, correspondências, protocolos, circulares, “fichas de informação”, folhetos, índices de correspondência, entre outros tipos, disponíveis na própria UFRGS e em centros de documentação de Porto Alegre e Caxias do Sul. Os principais periódicos utilizados foram *Zero Hora*, *Coojornal* e *Diário Popular* (Pelotas/RS).

Buscando aproveitar as possibilidades e contornar os riscos de um enfoque apoiado empiricamente em uma massa documental ampla e heterogênea, foi utilizada uma metodologia multidisciplinar de trabalho que, considerando as proposições de reconhecidos profissionais da área da História, da Educação, da Comunicação e das Ciências Sociais, moldou-se às distintas especificidades e potencialidades das fontes escolhidas.

No plano teórico, esta reflexão baseia-se majoritariamente nas proposições de autores situados de maneiras diversas dentro da tradição marxista, como Antonio Gramsci (1989; 2004; 2007), István Mészáros (2004) e Pierre Bourdieu (2006). Na incrivelmente ampla historiografia hoje existente sobre o período do regime ditatorial civil-militar, a pesquisa na qual esta comunicação baseia-se é significativamente devedora dos monumentais trabalhos de Maria Helena Moreira Alves (1989) e René Armand Dreifuss (2006).

A “Operação Limpeza”

Com o golpe *civil-militar* de abril de 1964, instaurou-se no país uma ditadura que, ao longo dos anos, reprimiu os mais diversos setores da sociedade.¹ Em várias instituições, em todo o território nacional, foram afastados sumariamente aqueles

¹ A caracterização do golpe de 1964 e da ditadura por ele implantada no Brasil como “civil-militares”, que destaca o importante apoio de grupos civis às ações autoritárias, tem sido cada vez mais aceita. Dreifuss (2006) e Alves (1989) utilizaram tal expressão ainda na década de 1980, sendo essas duas obras bons exemplos de argumentação a favor do termo. Além disso, o apoio civil foi reconhecido publicamente pelo próprio comando da “Revolução” já nos primeiros dias após o golpe, o que é notório na primeira frase do Ato Institucional (AI-1): “É indispensável fixar o conceito do *movimento civil e militar* que acaba de abrir ao Brasil uma nova perspectiva sobre o seu futuro”. (Brasil, 1964a). Grifo ausente do original.

que eram considerados possíveis ameaças à manutenção da ordem instaurada pela via autoritária. Isso se deu, inclusive, nas universidades.

A educação foi seriamente atingida pelos expurgos, ainda que, em termos quantitativos, outros setores tenham sido mais afetados. Alves (1989: 56) aponta que, de um total de 1408 afastamentos sumários na burocracia civil em 1964, 505 ocorreram no Ministério de Obras Públicas (35,9%), 275 no Ministério da Fazenda (19,5%), 219 no Ministério do Trabalho (15,5%), 89 no Ministério do Comércio e Indústria (6,3%) e 67 no Ministério da Educação (4,8%), somando os outros oito ministérios atingidos 253 casos (18,0%). Os números são significativos do impacto causado pela ascensão ao poder da coalizão civil-militar de perfil conservador capitaneada pelos oficiais militares. Buscava-se eliminar a oposição real ou potencial, especialmente aqueles com algum vínculo com o governo Goulart, de modo que os percentuais díspares são sintomáticos dos setores mais diretamente responsáveis pela política econômica e social praticada no governo deposto autoritariamente (Alves, 1989: 64).

Assim, torna-se compreensível o fato de que a característica principal da repressão de 1964 foi o foco naqueles com ligações políticas com o governo anterior (e com o trabalhismo, de forma ampla), bem como com os movimentos sociais que marcaram o período pré-golpe (operários, estudantes, camponeses e setores católicos progressistas) e, é claro, com o comunismo. Vale lembrar que, para boa parte da sociedade da época e, especialmente, para muitos civis e militares no poder, a noção de comunismo era bastante difusa e abrangente, não incluindo apenas aqueles ligados ao PCB ou ao PCdoB.

Assim, após o golpe, um amplo processo de perseguição político-ideológica foi instaurado, para 'depurar' toda a burocracia civil e as Forças Armadas. Como observa Alves, os militares chamaram-no de "Operação Limpeza". Baseada nos ideais da Doutrina de Segurança Nacional, "tinha em mira áreas específicas e estrategicamente sensíveis de possível oposição: política, econômica, psicossocial e militar" (Alves, 1989: 56). Tratava-se de realizar uma verdadeira devassa na sociedade política, buscando, de maneiras diversas, a eliminação, imobilização ou controle de toda e qualquer possibilidade de ação "contra-revolucionária", ou seja, de oposição ao regime que se estruturava, nos quatro segmentos apontados por

Alves. No plano econômico, tal operação repressiva guiava-se pela busca de destruição de quaisquer barreiras à implantação das medidas econômicas que visavam ao desenvolvimento conforme proposto pela “Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento” (Alves, 1989; Comblin, 1978), ideal caracterizado fundamentalmente por dois objetivos mutuamente complementares: 1) atração de capital estrangeiro; 2) adoção de política econômica que favorecesse a obtenção de mais-valia absoluta – especialmente através da diminuição do valor real do salário-mínimo – e relativa – principalmente a partir de incentivos governamentais ao uso de tecnologias para aumento da produção.

Com essas justificativas foram perseguidos comunistas, trabalhistas, socialistas e membros da esquerda católica, bem como indivíduos e grupos que, a despeito de possuírem outros vínculos partidários ou perfis político-ideológicos, eram percebidos como ligados, de alguma forma, com o governo deposto autoritariamente e com o que ele representava. E, como observa Alves, “a força da repressão e a rapidez com que os estrategistas do novo Estado trataram de aplicar suas diretrizes desarmaram a oposição. Isso, por sua vez, dotou o novo Estado de ampla margem de manobra para outras medidas que aprofundassem sua estrutura organizacional” (Alves, 1989: 79).

No dia seguinte à promulgação do AI-1, foram cassados por dez anos os direitos políticos de cem civis e militares brasileiros, através do “Ato nº 1”, que era baseado no AI-1 (Brasil, 1964b). A medida autoritária atingiu alguns dos principais nomes do comunismo e do trabalhismo no país. Encabeçada por Luiz Carlos Prestes, o grande líder comunista no Brasil, seguia com João Goulart, o presidente deposto e um dos ícones do trabalhismo brasileiro. A lista continha ainda nomes como o do enigmático Jânio Quadros, Miguel Arraes, Darcy Ribeiro, Leonel Brizola, Celso Furtado, Francisco Julião, dentre outras figuras políticas de expressividade.

Conjuntamente, o “Comando Supremo da Revolução” impôs o “Ato nº 2”, cassando mandatos legislativos de quarenta membros do Congresso Nacional (Brasil, 1964c). Como era de se esperar, o PTB foi o partido mais atingido, com dezenove membros cassados na ocasião. Também sofreram baixas PSP, PSB, PSD, PST, PDC e UDN (dois a quatro cassados). Todos os políticos afetados pelo Ato nº 2 sofreram também a punição do Ato nº 1. Dentre os atingidos pelos atos citados, estava o prof. Armando Temperani Pereira, que, além de deputado federal

pelo PTB, era catedrático da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS desde 1946. Com a cassação de seus direitos políticos, passou a ser automaticamente proibido de atuar em qualquer instituição pública, inclusive na universidade onde lecionava há anos.

Até 11 de junho de 1964, 378 brasileiros haviam perdido seus direitos políticos, dentre eles três ex-presidentes da República (Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart), seis governadores de Estado, dois senadores, 63 deputados federais, além de 300 deputados estaduais e vereadores. Foram reformados 77 oficiais do Exército, 14 da Marinha e 31 da Aeronáutica. Aproximadamente 10 mil funcionários públicos foram demitidos e foram abertas 5 mil investigações, atingindo cerca de 40 mil pessoas (Arquidiocese de São Paulo, 1985: 61).

A Comissão Especial de Investigação Sumária da UFRGS

A Comissão Geral de Investigações foi criada pelo Decreto nº 53.897 de 27 de abril de 1964, com base no Ato Institucional nº 1, para “promover a investigação sumária”. Com base nela, foram instituídas, pelo Ministro da Educação e Cultura Flávio Suplicy de Lacerda, as chamadas *Comissões Especiais de Investigação Sumária* (CEIS) nas universidades brasileiras.

Na UFRGS, pouco depois do golpe, o Prof. Elyseu Paglioli, que havia sido reitor da universidade por doze anos e que possuía notório vínculo com o PTB, foi substituído. Seu lugar foi ocupado interinamente pelo Prof. Luiz Leseigneur de Faria. Este, em circular interna, transmitiu oficialmente as diretrizes determinadas pelo 3º Exército, sobre como, a partir de então, seria regida a universidade. Entre outras coisas, solicitava a “abstenção de qualquer ato que venha importar em perturbação da ordem, aos bons costumes e no desrespeito às autoridades em geral”.²

Em 13 de abril, o vice-reitor, prof. Pery Pinto Diniz da Silva, apresentou à presidência do Conselho Universitário sua renúncia à função, nos seguintes termos:

² Circular nº 35, s/d [abril ou maio de 1964]. NPH/UFRGS.

“Tenho a *honra* de apresentar a Vossa Excelência expressamente minha renúncia à função de Vice-Reitor da Universidade do Rio Grande do Sul”.³

Cerca de vinte dias após o golpe, quatro coronéis do 3º Exército foram designados para atuarem como interventores nas principais entidades estudantis gaúchas: na União Estadual dos Estudantes, na Federação dos Estudantes da UFRGS, na Casa do Estudante Universitário Aparício Cora de Almeida e na União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas de Porto Alegre.⁴ Assim, a criação da CEIS na UFRGS foi apenas uma das medidas levadas a cabo na universidade em função da “Operação Limpeza”. Um amplo processo de intervenção militar foi posto em prática. Nos órgãos públicos do Rio Grande do Sul, nada menos do que 92 intervenções foram decretadas já nos primeiros após o golpe, 61 delas em Porto Alegre. Seis meses depois, muitas dessas ações de controle e repressão já haviam sido encerradas, “por nomeação de titulares e conclusão de inquéritos”, restando seis entidades sob intervenção na capital e onze no interior do estado.⁵

Em 18 de maio de 1964 tomou posse o Prof. José Carlos Fonseca Milano, nomeado diretamente por Castello Branco.⁶ No mesmo dia, à tarde, com base na Portaria nº 259 de 20 de abril de 1964, baixada pelo Ministro da Educação e Cultura Flávio Suplicy de Lacerda, foi instalada, pelo reitor recém-empossado, a CEIS da UFRGS, contando já com a presença do general Jorge Cesar Garrastazu Teixeira, representante militar indicado pelo 3º Exército para compor a comissão.⁷ O reitor teria solicitado a todas as congregações que indicassem um docente como representante.⁸ O grupo de professores reunidos na CEIS mantinha troca de informações com o 3º Exército e com o Departamento de Ordem Política e Social do

³ Ata da 327ª reunião do Conselho Universitário da UFRGS, 25/04/1964, p. 2. Grifo ausente do original.

⁴ Ata da 2ª reunião ordinária da Comissão Especial de Investigação Sumária, pp. 2-7. 26/05/1964. CEDOC/UCS.

⁵ Intervenção Militar Perdura em 17 Órgãos. *Zero Hora*, 29/09/1964, p. 11.

⁶ Circular n.º 44, de 15 de maio de 1964, do professor Prof. Luiz Leseigneur de Faria, reitor em exercício, ao Prof. Jacy de Souza Mendonça, diretor em exercício do Instituto de Filosofia. NPH/UFRGS.

⁷ A Portaria nº 885 de 18 de maio de 1964 instituiu a Comissão e nomeou seus componentes. Ata da reunião de instalação da Comissão Especial de Investigação Sumária, p. 2. 18/05/1964. CEDOC/UCS.

⁸ *Id. ibid.*

RS (DOPS/RS) por intermédio do Gen. Teixeira.⁹ O grupo dividiu-se em quatro subcomissões a fim de agilizar os trabalhos. Para a subcomissão de Pelotas, o Gen. Teixeira designou como assessor militar o Cel. Bento Pena Fernandes.¹⁰

O Gen. Teixeira servia de ponte entre a 'Comunidade de Informações' e a CEIS.¹¹ Presidida pelo prof. Nagipe Buaes, a participação do militar nas reuniões da CEIS era contudo bastante significativa, definindo procedimentos e ações. Enquanto os professores atuavam nas unidades, o militar providenciava a troca de informações entre a comissão, o 3^o Exército e o DOPS/RS. Isso fica claro, por exemplo, pela leitura da ata da 4^a reunião ordinária da CEIS, quando o prof. Messias "ponderou que tem havido certa demora na entrega dos prontuários solicitados à DOPS e ao III^o Exército", e o gen. Garrastazu respondeu que "as informações provenientes do III^o Exército já estão todas, praticamente, encaminhadas às Sub-Comissões", mas que "da DOPS ainda existem muitas informações a serem recebidas".¹²

A CEIS da UFRGS, a despeito de sua existência efêmera (cerca de quatro meses) e de sua aparente simplicidade organizacional, caracterizou-se por um intrincado e complexo funcionamento, pautado pelo medo, pelo ressentimento e pela intolerância e envolvido por uma carapaça de formalidades e rituais burocráticos condizentes com o modo de reprimir típico daquela conjuntura imediatamente posterior ao golpe.

Após cerca de quatro meses de atuação, interrogando servidores e estudantes inclusive a partir de listas fornecidas pelo DOPS/RS, a comissão enviou os resultados de seu trabalho ao ministro Suplicy. Em setembro de 1964, 17 docentes –

⁹ Na referida reunião de instalação da CEIS, o Prof. Ney Messias, da Faculdade de Direito, afirmou na presença do Gen. Teixeira que, "quanto à posição do Sr. Gal. Assessor Militar face à Comissão, (...) será análoga a de um promotor público e, ainda, a de ligação com as fontes de informação militares e civis". Idem, p. 5. Grifo ausente do original.

¹⁰ Na época, a Faculdade de Direito e a Faculdade de Odontologia e Farmácia de Pelotas eram vinculadas à UFRGS. A futura Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) era então conhecida como Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul, mas formalmente constituía-se de unidades avançadas da UFRGS na cidade. Ata da 2^a reunião ordinária da Comissão Especial de Investigação Sumária, p. 8. 18/05/1964. CEDOC/UCS.

¹¹ Expressão usada pelos militares para designar a rede de relações criada, desde 1964, em torno do SNI, tendo em vista a "produção" e difusão de informações relevantes para o pleno desenvolvimento ditatorial (Fico, 2001: 93).

¹² Ata da 4^a reunião ordinária da Comissão Especial de Investigação Sumária, p. 7. 08/06/1964. CEDOC/UCS.

2 de Pelotas e 15 de Porto Alegre – foram afastados sumariamente, através de demissões, exonerações, dispensas ou aposentadorias compulsórias, conforme o vínculo com a universidade que cada um possuía na ocasião. Os catedráticos eram aposentados compulsoriamente, recebendo direitos equivalentes ao tempo de serviço. Já os “celetistas” eram demitidos, sem direito a nada. Alguns sofreram “dispensas”, como o prof. Ápio Cláudio de Lima Antunes, que exercia o cargo há vinte e oito anos, possuindo portanto garantia de estabilidade. Mesmo assim, foi dispensado, ficando sem receber nada (ADUFRGS, 1979: 54). Por fim, as exonerações se deram quando os docentes haviam sido anteriormente atingidos pela perda de direitos políticos. Nesse caso, também não recebiam vencimentos ou vantagens a que teriam direito segundo a legislação trabalhista vigente.

A Faculdade de Arquitetura perdeu na ocasião os professores Demétrio Ribeiro, Edgar Albuquerque Graeff, Edvaldo Pereira Paiva, Enilda Ribeiro, Luiz Fernando Corona e Nelson Souza. Da Faculdade de Economia foram afastados os professores Antônio de Pádua da Silva, Armando Temperani Pereira, Cibilis da Rocha Viana e Cláudio Francisco Accurso. Da Faculdade de Filosofia foi expurgado o prof. Ernani Maria Fiori, da Faculdade de Agronomia e Veterinária o prof. Luiz Carlos Pinheiro Machado, da Faculdade de Direito os professores Antônio Ajadil de Lemos e Brasil Rodrigues Barbosa e, da Faculdade de Medicina, o professor Antônio Santos Flores. Ainda outros dois professores, da Faculdade de Direito de Pelotas, foram expurgados naquela data: Ápio Cláudio de Lima Antunes e Hugolino Andrade Uflacker (ADUFRGS, 1979: 53). Em 27 de outubro de 1964, já encerrada a “operação limpeza” nas instituições públicas nacionais, extinguiu-se a CGI, através do decreto nº 54.609.

A avaliação dos expurgos de 1964 na UFRGS coincide com a caracterização da repressão naquele ano feita por Alves (1989: 320). Logo após o golpe, os alvos principais dos afastamentos sumários foram aqueles vinculados ao trabalhismo, ao comunismo e aos movimentos sociais que detinham grande força no pré-golpe. Este também foi o perfil dos expurgos de professores da UFRGS em 1964.

Considerações finais

A primeira questão a observar, após a análise do conteúdo exposto, diz respeito à especificidade do expurgo como ato repressivo. Insere-se no conjunto das ações coercitivas legais de acordo com a legislação do período, assim como as prisões oficiais (que diferiam das extra-oficiais, ou seja, dos seqüestros, típicos de casos de “desaparecimento”), as cassações de mandatos e direitos políticos, as extradições, o confisco de bens e outras formas punitivas. Difere, conseqüentemente, da tortura, das prisões extra-oficiais, dos assassinatos e dos “desaparecimentos”, pois estas ações repressivas, ainda que fossem de notório conhecimento público, não eram assumidas formalmente pelos governos ditatoriais. Os “desaparecimentos” consistiam em ações repressivas onde o indivíduo era seqüestrado, preso, torturado e assassinado. O corpo da vítima era ocultado para encobrir a ação criminosa do Estado ditatorial. Geralmente isso se dava através do uso de fossas clandestinas, ou atirando o corpo ao mar, às vezes ainda vivo. Até o momento, nenhum dos responsáveis por tais ações foi punido, no Brasil.

Observou-se que a atuação da CEIS da UFRGS, apesar de suas peculiaridades, seguiu em linhas gerais o padrão nacional de repressão da “Operação Limpeza”, resultando no afastamento sumário de dezessete docentes, em sua grande maioria comunistas e trabalhistas, segundo foi possível concluir da análise de suas trajetórias.

Se estiver correto o número de expurgos no MEC que Alves (1989: 64) aponta (67 casos), os afastamentos sumários de docentes da UFRGS foram bastante significativos, no que diz respeito à repressão a docentes universitários em âmbito nacional, naquele ano. A UFMG, apesar de ter sofrido uma intervenção militar logo após o golpe por cerca de uma semana, só sofreu expurgos de fato após o AI-5 (Gomes, 1979: 34). Na UnB, já em 1964, dezenas de seus professores foram presos. Na USP, em outubro de 1964, a CEIS daquela universidade sugeriu a suspensão dos direitos políticos de 52 pessoas, entre elas 44 professores, após concluir que eram “realmente impressionantes as infiltrações de idéias marxistas nos vários setores universitários, cumprindo sejam afastados daí os seus doutrinadores e os agentes dos processos subversivos” (ADUSP, 1979: 16).

Desde os primeiros dias do regime, o governo autoritário pautou-se tanto pela preocupação com a repressão à oposição quanto com a formação de crescente consenso junto a diversas camadas da sociedade. A “Operação Limpeza” cumpriu fundamental papel nesse sentido, abrindo o caminho para a implementação da política econômica anteriormente mencionada. Se, nos seis primeiros meses após o golpe, o bloco civil-militar no poder se afirmou majoritariamente através da coerção, no período subsequente foi possível afrouxar a repressão e, retomando as promessas de eleições presidenciais efetuadas desde os primeiros dias de ditadura, o governo pretendeu conquistar um progressivo reconhecimento dos brasileiros. No entanto, tanto a reorganização da oposição na sociedade civil quanto a existência de conflitos internos ao bloco civil-militar no poder, particularmente entre o grupo da ESG (arregimentados em torno de Castello) e o da “linha-dura” (que tinham em Costa e Silva um líder paradigmático), fez com que os anos seguintes não fossem tão tranqüilos como talvez imaginassem os golpistas em abril de 1964, ao iniciarem a “Operação Limpeza”.

Referências

ALVES, Maria Helena Moreira. (1989). *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. (1985). *Brasil: Nunca Mais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – ADUSP. (1979). *O Livro Negro da USP: o controle ideológico na Universidade*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – ADUFRGS. (1979). *Universidade e Repressão: os expurgos na UFRGS*. Porto Alegre: L&PM.

BOURDIEU, Pierre. (2006). *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BRASIL. (1964a). *Ato Institucional (Nº 1), de 9 de abril de 1964*. Outorgado à Nação pelos comandantes-em-chefe do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, representando o Comando Supremo da Revolução, que modifica a Constituição de

1946, na parte relativa aos poderes do Presidente da República. Disponível em <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em 18/11/2007.

BRASIL. (1964b). *Ato Nº 1, de 10 de abril de 1964*. Suspende direitos políticos. Disponível em <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em 14/10/2007.

BRASIL. (1964c). *Ato Nº 2, de 10 de abril de 1964*. Cassa mandatos legislativos. Disponível em <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em 14/10/2007.

COMBLIN, Joseph. (1978). *A Ideologia da Segurança Nacional: o poder militar na América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

DREIFUSS, René Armand. (2006). *1964: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

FICO, Carlos. (2001). *Como eles agiam: os subterrâneos da Ditadura Militar: espionagem e polícia política*. Rio de Janeiro: Record.

GOMES, Francisco de A. M. (1979). A Universidade contra Leviatã. In: PIMENTA, Aluísio et al. *UFMG: Resistência e protesto*. Belo Horizonte: Vega.

GRAMSCI, Antonio. (1989). *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. (2004). *Cadernos do cárcere. V. 2 – Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. 3. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. (2007). *Cadernos do cárcere. V. 3 – Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política*. 3. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

MÉSZÁROS, István. (2004). *O poder da ideologia*. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo.

OS PARADIGMAS ATUAIS E A EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

Plácio José Bohn

UNILASALLE – Canoas/RS

Mestrando em Educação

E-mail: placio@terra.com.br

RESUMO

Este ensaio contrapõe os paradigmas do século XXI com a realidade educacional de Moçambique. Busca elementos teóricos nas competências e tendências atuais da educação mundial nos espanhóis, Flecha e Tortajada, e na problematização da sociedade informacional, global e em redes de Orth. Estas novas tendências e desafios são postos em confronto com a situação da educação em Moçambique a partir dos conhecimentos e experiências adquiridos e registrados em cartas¹ escritas de próprio punho durante os anos de 2003 a 2006, oportunidade em que o autor trabalhou na região central daquele país do leste africano.

Palavras chaves: tendências atuais, paradigmas, educação, desafios, educação em Moçambique.

1. Século XXI e seus novos paradigmas

A sociedade de hoje vive uma grande pluralidade de opções, um cotidiano cheio de incertezas, crises, desaparecimento de valores, perda da liberdade e onde os Estados Nacionais se vêem confrontados com a globalização econômica. Mas, por outro lado, conforme Melucci (2001), a situação atual também propicia o surgimento de “anti-movimentos” contra a violência, racismo, desigualdades raciais e/ou baseados na afirmação da identidade cultural e de gênero, na defesa das minorias e pacifistas, da legitimidade da democracia.

Está mergulhada na era da cibernética, da automação, da virtualidade “em que a informação é a matéria-prima e o seu processamento é a base do sistema econômico.” (FLECHA e TORTAJADA, 2000, p.22). Essa “sociedade informacional requer uma educação intercultural quanto aos conhecimentos e aos valores, assim como a vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades” (IDEM, p.27). Exige um novo modelo de gestão, em rede, baseado na descentralização, na participação e na coordenação, e um novo sistema de produção baseado em alianças e cooperações, onde o planejamento passa a ser o fator-chave da competitividade. Castells (2003, p.119) define esta sociedade

¹ Foram trinta cartas escritas de próprio punho no período: as de 2003-2005 em Beira, capital de Sofala; e as de 2006, na Missão de Mangunde, Distrito de Chibabava, ambas localizadas em Sofala, Província central de Moçambique.

informacional, global e ou em rede e estabelece suas características, particularidades e interligações:

É informacional porque a produtividade e a competitividade de unidades ou agentes nessa economia (sejam empresas, regiões ou nações) dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar, de forma eficiente a informação baseada em conhecimentos. É global porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria-prima, administração, informação, tecnologia e mercados) estão organizados em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões entre agentes econômicos. É rede porque, nas novas condições históricas, a produtividade é gerada, e a concorrência é feita em uma rede global de interação entre redes empresariais.

A economia mundial é informacional, assimétrica e desigual, geradora de exclusões do mercado e da produção de grande parte da população. Segundo Flecha e Tortajada (2000, p.24.25) isso repercute drasticamente na educação:

[...] a sociedade da informação prioriza o domínio de certas habilidades. As pessoas que não possuem as competências para criar e tratar a informação, ou aqueles conhecimentos que a rede valoriza, ficam excluídas. [...] Habilidades como a seleção e o processamento da informação, a autonomia, a capacidade para tomar decisões, o trabalho em grupo, a polivalência, a flexibilidade, etc.

Para Orth (cf. 2007, p.17) as atuais teorizações sociais a respeito das transformações estruturais de nossa sociedade estão impregnadas pelas construções teóricas do paradigma tecnológico da sociedade pós-industrial. O novo paradigma tecnológico privilegia sempre mais a operacionalidade e a velocidade, a educação de habilidades e de competências: *“as pessoas que não possuírem as competências para acessarem, buscarem, tratarem, criarem informações ou conhecimentos que a rede oferece e valoriza, ficarão excluídas deste processo”* (IDEM, p.22).

Nossos pais e avós geralmente se aposentavam no mesmo emprego e na mesma função. Hoje as pessoas se aposentam mais tarde e após passarem por vários empregos. E mais: a terceira idade passou a ser o novo sujeito da Medicina, das Redes de Turismo, da Educação Física, das Academias, das Igrejas, dos Jornais, das Rádios... Os discursos voltados para este público sugerem: *“saíam de casa”, “viajem”, “dancem”, “transem”, “casem de novo”, “curtam”, “exercitem-se”, “continuem vivendo”, “a vida ainda não acabou!”*, entre outras. A expectativa de vida aumentou, jogando no lixo muitos conceitos, certezas, incertezas e preconceitos. Sim, os paradigmas estão mudando.

2. Desafios para a educação contemporânea

Diante deste contexto as atuais tendências e mudanças paradigmáticas nos questionam persistentemente. O que manter e o que abandonar na educação? Qual o papel da sociedade na aprendizagem de crianças, de adolescentes, de jovens e por que não também de adultos? Que redes e parcerias precisamos incrementar?

Orth (2007, p.16) afirma que “os teóricos da educação vêm profetizando a educação da Sociedade da Informação e da Comunicação e por outro lado vêm desafiando os professores a educar para esta nova realidade”. Moraes (1997, p.54) completa dizendo que “precisamos fugir do velho modelo tecnicista, da pedagogia transmissiva, e encontrar uma nova forma de trabalhar em educação, diferente da seqüência de conteúdos preestabelecidos, de disciplinas estanques”. A necessidade de fazer formação permanente dos educadores em nível superior para responder melhor às novas demandas das escolas e dos alunos, também é uma insistência de Dutra (*apud* SALINAS, 2006, p.61):

A nossa demanda é de um educando que vem de uma geração de políticas neoliberais para as quais valores como solidariedade são muito difusos, muito diluídos. Esta é a sociedade da competição, de quem pode mais. E os alunos vêm para as escolas impregnados do impacto econômico e cultural do neoliberalismo. Assim acreditamos que a formação dos educadores deve responder a essas questões.

Apesar do cenário novo, Flecha e Tortajada (cf. 2000, p.28) acreditam que a escola continua sendo um dos principais agentes de socialização, mesmo que ela não forme para o trabalho e aumente os índices de fracasso escolar. Em busca de caminhos para superação recomendam Paulo Freire (*apud* IDEM, p.28.29).

[É necessário passar] da cultura da queixa para a cultura da transformação. Os primeiros que devem estar mais preparados cientificamente somos nós, autores e autoras, que fazemos propostas educativas. Devemos propor teorias e práticas educativas que obtiveram êxito em outros lugares e não as que fracassaram. [...] Os agentes envolvidos não são exclusivamente as professoras e os professores, mas toda a comunidade. Cada vez mais, a educação e as aprendizagens dependem de uma realidade contextual mais ampla.

Diante disso, Orth (cf. 2007, 24-27) apresenta alguns desafios educacionais para este contexto hodierno destacando diferentes autores, concepções e contribuições para fazer frente à Sociedade da Informação e da Comunicação. A partir de Esteves convida a refletir sobre os processos de mudança da sociedade do conhecimento, caracterizada pela diversidade e pela diversificação do alunado; em

Pedro Demo apresenta os elementos para a desconstrução, reconstrução, provisoriedade e a inovação tecnológica; em Gadner lembra a teoria das inteligências múltiplas; em Edgar Morin resgata os sete saberes essenciais para a educação do futuro; em Perrenoud retira uma lista de dez competências necessárias para se ensinar no século XXI; em Paulo Freire frisa que a educação do novo cidadão necessita de novas competências, as quais devem iniciar pelo professor; em Jacques Delors retira os quatro pilares para a educação da sociedade informacional: “*aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser*”. Sintetiza os principais desafios da atualidade:

[...] a sociedade informacional, global e ou em rede desafia o ser humano a desenvolver uma série de habilidades e competências cognitivas, práticas, afetivas e de convívio, linkadas ou não em princípios éticos, de compreensão e de solidariedade humana. Porém, cabe à educação contribuir efetivamente na preparação das novas gerações para lidar com essas mudanças e a diversidade tecnológica, econômica e cultural, bem como a de qualificar as crianças e jovens para ingressarem e participarem ou não da construção e reconstrução deste novo processo de construção do conhecimento (ORTH, 2007, p.28).

E termina propondo sete competências e habilidades requeridas ao cidadão do século XXI (IDEM, p.29):

a) o intelectualismo e ou a valorização das atividades cerebrais em detrimento às atividades braçais; b) a criatividade, delegando às máquinas as tarefas repetitivas e chatas; c) a valorização da estética, o design, a ponto desta se sobrepor a técnica; d) a subjetividade; e) a emotividade; f) a desestruturação; g) a descontinuidade.

Outrossim, segundo as Políticas Públicas do Banco Mundial (cf. TORRES, 2003, p.130.131), os sistemas educativos dos países em desenvolvimento têm quatro desafios: *acesso* (particularmente na África); *eqüidade* (em relação aos pobres, às meninas e às minorias étnicas); *qualidade* (generalizado); e *redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas* (Europa Central e Leste Europeu). O Banco Mundial menciona nove fatores fundamentais para a qualidade educativa, mas recomenda investir em três: aumentar o tempo de instrução, proporcionar livros didáticos e melhorar o conhecimento dos professores (cf. TORRES, 2003, p.135).

Para dar conta disso, reunidos em Dakar, entre 26 a 28 de abril de 2000, os participantes da Cúpula Mundial de Educação produziram um importante documento

do qual extraímos os fragmentos do artigo 7º sobre os seis objetivos da Declaração (EDUCAÇÃO, 2000, p.1):

Nós nos comprometemos a atingir os seguintes objetivos: a) expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; b) assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015; c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania; d) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos; e) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.

Os objetivos acima representam um magnífico programa de erradicação da pobreza dos países deixados à margem das benesses do desenvolvimento. Reduzir até a metade o número de analfabetos do mundo até 2015 exige uma mega-ação envolvendo organizações mundiais, governos, sociedade e família. Exige ações imediatas para a educação da primeira infância, ainda mais se há mais de cem milhões de crianças no mundo fora da escola. Exige atenção à educação de jovens e adultos se um sexto da população mundial acima de 15 anos é analfabeta.

O cumprimento dessas metas precisa ter presente a educação dos pais e mães e o respeito às práticas tradicionais. Além disso, expandir e melhorar a educação e os cuidados da primeira infância requer também o desenvolvimento de outros fatores importantes, como a saúde, nutrição, higiene, desenvolvimento psicossocial. Apesar de a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, ter estabelecido a educação como um direito fundamental de todo ser humano, a Declaração de Dakar (EDUCAÇÃO, 2000, p.1) acrescenta que ela é "*a chave para o desenvolvimento sustentável e para assegurar a paz e a estabilidade em cada país*".

3. A realidade da educação moçambicana

Querer analisar a educação de Moçambique a partir do Brasil (cf. DIAS, 2002) incorre-se no risco de apontar o africano como o atrasado (local e tradicional) e o ocidental como parâmetro (universal e moderno). A História "*se desenvolve no espírito e na imaginação e se encarna nas múltiplas respostas da cultura de um*

povo”, segundo Said (1990), remete-nos à sua obra O Oriente é uma invenção do Ocidente. O Oriente tem uma história e uma tradição de pensamento própria. O Oriente é uma invenção cultural e política do Ocidente sob o signo do exotismo e da inferioridade e por isso é uma representação que tem pouca relação com a realidade. O Oriente é uma invenção ocidental a exemplo de uma imagem refletida no espelho para legitimar a identidade eurocentrista e discriminatória do Ocidente “racional, desenvolvido, humanitário e superior” (IDEM). Para Woodward (apud SILVA, 2000, p54),

[...] a diferença é marcada por representações simbólicas que atribuem significado às relações sociais, mas a exploração da diferença não nos diz por que as pessoas investem nas posições que elas investem nem por que existe esse investimento pessoal na identidade.

Uma razão a mais para olharmos a educação em Moçambique com respeito e responsabilidade social e sem julgamentos e não apenas e somente com pena e compaixão.

Este país do sudeste africano de 800 mil Km², dividido em 10 Províncias, “descoberto” por Vasco da Gama em 1498, foi colonizado até 1975, ano em que se tornou independente politicamente de Portugal e implantou o regime marxista. Diante de dois grupos antagônicos² instaurou-se uma guerra civil (1976-1992) que deixou mais de um milhão de mortos, muita dispersão e que levou o país ao caos: fome, pobreza, doenças, analfabetismo, falta de infra-estruturas básicas, espaços marcados pelas minas, destruição dos valores humanos e falta de perspectivas de futuro.

A educação escolar sempre foi levada a cabo por Portugal. A educação pensada a partir da realidade moçambicana e das tradições locais aconteceu após a independência, mas que só foi impulsionada com a reconstrução do país após a assinatura da paz, em 1992. Na virada do milênio o analfabetismo em Moçambique era de 60,5%, dos quais 78% mulheres. Hoje mais de 60% de sua população está entre 5 e 24 anos em idade escolar. Exemplificamos a situação concreta do ensino em Sofala³:

² FRELIMO é Frente de Libertação Nacional e RENAMO Resistência Nacional Moçambicana.

³ Província central de Moçambique com 66 mil Km², 1,7 milhões de habitantes, cuja capital é Beira, na qual trabalhei durante os anos de 2003-2005.

[Sofala] conta com 538 escolas públicas de 1^a a 5^a classe (EP1), 73 de 6^a e 7^a classes (EP2), 12 de 8^a a 10^a classes (ESG), 2 de 11^a e 12^a classes (EPU), 2 de formação de professores primários, 2 de Ensino Técnico e Instituto Nacional de Educação de Adultos, num total de 628, além de uma série de escolas privadas e comunitárias. Foram 323 mil alunos (19.543 nas privadas e comunitárias), 53 mil a mais que em 2002, das quais 42,7% raparigas (11 mil a mais que no ano anterior). Em todos os Distritos da Província há escolas de EP1 e EP2, mas três não têm escola de ESG. E somente as cidades de Beira e Dondo têm de EPU. [...] Na Alfabetização de Adultos, das 1.487 turmas, 703 são ao ar livre. Para 2004 houve um crescimento de 47 escolas públicas com quase 50 mil vagas? a mais em relação a 2003 [...]. A média na Província é de 49 alunos no EP1, 52 no EP2, 53 na ESG e 51 na EPU. Mas há Distritos em que a média é de 76 alunos. Em várias escolas de Dondo há turmas com mais de 90 alunos (BOHN, 2004d, p.32.33).

Isso mostra o predomínio das escolas públicas, mas que têm a ajuda das escolas da Igreja e/ou comunitárias. Só as escolas com Paralelismo Pedagógico⁴ podem gerir todo o processo de ensino, isto é, fornecer e assinar a documentação e corrigir e elaborar as pautas dos exames nacionais. No interior a situação é mais difícil, pois a reconstrução está mais lenta, há mais carência de escolas e falta de recursos. As distâncias e falta de transporte faz a maioria dos alunos maiores da 6^a Classe buscar abrigo nos internatos. Neste trabalho a Igreja tem participação significativa através de Congregações Religiosas, como é o caso das Missões da ESMABAMA⁵. Isso exige encontros nas localidades adjacentes na hora das entregas dos resultados para envolver a família no processo educativo escolar (cf BOHN, 2006g, p.67):

Entre os dias 4 a 13 de agosto [realizamos] 11 encontros com pais/encarregados dos internos nas comunidades de procedência. Trabalhamos em equipe, junto com o diretor da escola e os responsáveis dos internatos masculino e feminino. É muito bom ir nas bases e ouvir o que os encarregados perguntam, falam e questionam sobre o trabalho com estudantes/internos. Muito mito cai. Esta já foi a 2^a vez que fomos. É impressionante a receptividade, aceitação e apoio quanto ao método e dinâmica que estamos implantando em Mangunde.

Por sua vez, o ensino básico é organizado em Primário: EP1⁶ (1^a a 5^a classes) e EP2 (6^a e 7^a classes); e em Secundário: ESG1 (8^a a 10^a classes) e ESG2 ou EPU (11^a e 12^a classes). O ano letivo está dividido em três trimestres, com intervalos de duas semanas cada. O calendário escolar no país é único, pois no final de cada

⁴ Escolas oficializadas pelo Governo com Regimento próprio, Direção e professores suficientes com formação mínima requerida em todas as disciplinas.

⁵ ONG formada com as iniciais das quatro Missões ao Sul da Província de Sofala: Estaquinha, Machanda, Barada e Mangunde, com sede na cidade de Beira, criada em 1995 e dirigida pelo padre italiano Otorrino Poletto.

⁶ EP significa Ensino Primário; ESG é Ensino Secundário Geral; e EPU significa Ensino Pré-Universitário.

etapa todos os alunos precisam prestar exames nacionais, os quais acontecem no mesmo dia e horário em todo país:

O aluno para concluir o Ciclo precisa prestar um Exame no qual não pode tirar menos que sete sobre vinte pontos – as notas são sobre 20 e não sobre 10, como no Brasil – as quais são somadas duas vezes com a média do Ciclo, e precisa dar 10. Isso é o terror dos alunos, pois todas as provas são descritivas e algumas disciplinas - Português, Inglês e Francês - também têm a parte oral. E se o aluno não alcançar, chumba (reprova) (BOHN, 2003h, p.20).

Nos exames cada júri (sala) é de 25 alunos com dois professores vigilantes. Nas disciplinas de Português, Inglês e Francês há exames escritos e precisa alcançar média 7,5 sobre 20, para submeter-se aos exames orais. Os exames e as respectivas correções são intensamente fiscalizados e observados para evitar fraudes, colas, “*compra*” de notas, intervenção de direções.

Daqui da janela observo os Técnicos, Supervisora e o Inspetor da Educação Provincial e Distrital em conversa já que hoje é domingo. Estão aqui pernoitados e acompanham todos os exames, correções, pautas de notas, etc. Qualquer anomalia é motivo para registrar e enviar no relatório. [...] Os exames nacionais são uma tortura para os alunos, apesar do governo insistir que são a festa da educação. Quando alguém é pego com cábula (cola) vira notícia nacional, é suspenso por dois anos dos estudos, e alguns acabam na cadeia (BOHN, 2006i, p.72).

O Ministério da Educação e Cultura tem lançado inúmeros projetos de construção e reforma de escolas, principalmente primárias, mas sempre a mercê de ajudas internacionais de governos europeus, norte-americanos e/ou asiáticos, Banco Mundial, Banco Africano de Desenvolvimento, ONGs, Igrejas e outros. Recordo que numa das ajudas recebidas em abril de 2006, o Presidente da República relatava ao representante da Inglaterra que Moçambique tinha 800 mil crianças fora da escola por não terem onde estudar, que muitos alunos ainda estudavam embaixo de árvores, que muitos dos professores lecionavam durante três turnos consecutivos e que isso não favorecia um aprendizado de qualidade.

É concebível que alunos estudem em pleno século XXI debaixo de árvores? Bem, esta era uma realidade bastante presente nas escolas do interior moçambicano, especialmente na Alfabetização de Adultos. Para os nossos olhos é constrangedor e bárbaro ver 90 alunos sentados debaixo de árvores, em esteiras ou mesmo no chão, escrevendo silenciosamente sobre o joelho a matéria ditada pelo professor. A falta de salas de aula no País é um grande desafio para os próximos anos, já que mais de 50% da população ainda é analfabeta. Todavia, ano após ano

vai reduzindo o número de pessoas sem acesso à escola⁷. No entanto, os principais desafios da educação continuam sendo:

A necessidade de aumentar o número de salas, de professoras, de reparagens em estudo, material didático e equipamento escolar; diminuir as reprovações, desistências e repetências e excesso de carga horária de alguns professores e diretores; além de suprir a deficiência de professores nas áreas de Química, Inglês, Francês, Física, Educação Física, Educação Estético-Laboral/Desenho e disciplinas técnicas e de formação de professores, situação agravada pelo fato de não se formarem professores destas cadeiras no País (BOHN, 2003c, p.12).

Outra questão crucial na educação é a pandemia da AIDS. Nos quatro anos que trabalhei em Moçambique, o objetivo da educação sempre foi por uma escola livre do HIV/Sida e de reforço à cooperação com a família e a comunidade. Que todas as energias e capacidades de trabalho e de ação fossem orientadas para uma escola livre do HIV/Sida, participativa, solidária, responsável e com atenção especial às meninas.

Dia 22 de setembro não houve aulas em todo País, em vista de uma paralisação em todas as cidades na luta por Uma Escola Livre do HIV/Sida. [...] O Diretor Provincial de Educação disse na manifestação que neste ano já morreram mais de 50 professores em nossa Província de Sofala, vítimas da sida. Bem, na Escola João XXIII morreram neste ano um funcionário, três alunos e vários ex-alunos de 2003, além de três ex-professores do ano passado. O último foi enterrado sábado, dia 19 de setembro, ex-professor de História por 8 anos na escola. Foi um grande funeral. A verdade é que se morre demais (BOHN, 2004g, p.41).

O combate à doença do século, como é conhecida a AIDS, é uma das prioridades do governo. Os noticiários afirmavam que existem 700 mil crianças órfãs no ensino do país, sendo que em Sofala a AIDS era responsável por 30.480 órfãs.

Quanto aos números e as previsões da Sida a situação é alarmante. Hoje 1,5 milhões são soropositivos. E até 2010 devem morrer em Moçambique 1,7 milhões de pessoas, 100 mil ao ano. Na área do ensino público, a Sida atingirá 123 gestores e diretores de escola, 23% dos professores que somam 11 mil e 9.200 alunos deverão perder a vida por causa da Sida. Isto é, o setor forçosamente terá de se ajustar para compensar a perda de cerca de 17% do seu pessoal. Outro fardo será o dos órfãos. Em 2000 existiam cerca de 500 mil órfãos, dos quais 2/3 são de pais vitimados pela Sida. Até 2010 haverá, aproximadamente, 1,4 milhões de órfãos, dos quais 80% serão de pais vítima do HIV/sida (BOHN, 2003b, p.6)

Quanto ao cumprimento da alínea “b” da Cúpula Mundial de Educação (2000) de “eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015”, há muitos esforços. Quando Moçambique decidiu fazer uma opção preferencial pela inclusão das meninas na escola estava no caminho correto, pois boa parte das

⁷ Em 2008, o governo de Moçambique fala em seis milhões de matrículas nos subsistemas de ensino.

mudanças e melhorias na educação, saúde, AIDS e outros, passam necessariamente pela educação da mulher. A grande maioria dos alfabetizadores e professores continuam sendo homens.

A questão do gênero pela sua significação e urgência merece uma outra produção textual. Moçambique está longe de superar os desequilíbrios de gênero no sistema de ensino. A pobreza, a indigência e os hábitos culturais são constantemente relacionados como os responsáveis por esses desequilíbrios de gênero.

Somente nos atuais cursos de formação de professores é que 55% são do sexo feminino. Noutros níveis, as raparigas representam apenas 39,6% (ensino primário), 40% (secundário), 36,7% (pré-universitária), 42,2% (Magistério Primário), 29,8% (Técnico Básico), 23,2% (Técnico Médio) e 12,4% (Artes e Ofícios). A área de intervenção da mulher se restringe mais na manutenção da vida doméstica ou familiar, enquanto os homens estão mais nos postos de decisão do país. Todavia, Moçambique garante aos organismos internacionais que até 2015 a metade da população estudantil seja de raparigas (BOHN, 2003c, p.11).

Comparando com os dados da Província de Sofala do ano seguinte, quando da participação no Encontro Provincial de Planificação da Educação para 2005-2008, em Beira, dias 26 a 28 de abril de 2004, é possível verificar uma diminuição feminina no ensino pré-universitário: “Neste ano a média de participação feminina é de 43,9% no EP1, 37,2% no EP2, 36% na ESG e 32,2% na EPU” (BOHN, 2004d, p.33).

Em 2004 foi implantado o ensino bilíngüe, conforme a língua predominante de inserção da escola. A criança é alfabetizada na língua local. Na 3^a Classe passa a estudar o Português como língua estrangeira. A partir da 6^a Classe todo ensino é oficiado em Português, além do Inglês. O ensino bilíngüe muitas vezes é estigmatizado e não aceito pelos pais, porque na época do colonialismo, professores portugueses castigavam fisicamente alunos que falassem a língua tradicional. Apesar dos esforços de valorização da língua nativa há pais que proíbem seus filhos de frequentarem escolas bilíngües, pois não desejam aos filhos o que não lhes abre as portas para bons empregos, cargos públicos, logo que o português é a língua oficial nas repartições governamentais, públicas, bancos.

O uso da informática nas escolas e a internet é um sonho possível apenas para uma minoria. A falta de luz elétrica em quase 60% dos 138 Distritos do país, a falta de recursos e a inexistência dos serviços de comunicação eletrônica são as

causas apontadas. A Escola João XXIII⁸ foi privilegiada desde 1998 com o Núcleo de Informática para os seus alunos, totalmente modernizado e ampliado para 45 computadores em fins de 2003. As Missões da ESMABAMA, desde 2007, também estão disponibilizando Sala de Informática aos alunos internos, mas como a energia é gerada por motor a diesel, o funcionamento fica restrito a poucas horas diárias e a poucos.

É inegável afirmar que há esforços para a execução dos objetivos da educação, mas o caminho ainda é longo. Na virada do milênio um pouco mais de mil professores tinham graduação superior. Anos depois a situação dos professores continuava emblemática em Sofala:

Atualmente são 6.854 professores, dos quais 1.086 contratados neste ano. Entre estes novos apenas 480 possuem a formação requerida. Para 2005 há uma necessidade 2.747 docentes e 360 não docentes para preencher o quadro. Constata-se insuficiência de professores e de material escolar; muitas turmas ao ar livre; turmas numerosas e multisseriadas; muitos professores sem formação. A título de curiosidade, em 2003 se formaram em toda Sofala: 5 em Licenciatura, 3 em bacharelato, 46 para EP2 e 69 para EP1. Neste ano apenas um para o EP2. É carência que salta aos olhos. Há escolas que têm 30 turmas ao ar livre, outras 10 e assim por diante. Aqui na cidade, a Escola da Manga com 4.500 alunos, funciona em 36 tendas do Exército, enquanto sofre a reabilitação (BOHN, 2004d, p.33).

Diante dessas estatísticas, a formação dos professores é urgente, tanto para os em exercício como para os novos vocacionados ao magistério. Os Irmãos Lassalistas estavam empenhados em duas frentes. Numa de professores em exercício com 2^o grau completo:

Dias 24.07 a 01.08 o espaço da João XXIII foi palco para o início do Curso de Bacharelato - Ensino à Distância - para 208 professores em exercício na Província de Sofala, mas sem titulação. Durante os próximos quatro anos haverá duas etapas em cada ano, nas férias. (BOHN, 2003f, p.16).

E em outra, com professores em exercício sem o 2^o grau completo:

Durante o mês de outubro aconteceu a última etapa dos Cursos de Formação Permanente de Professores nas 4 Missões, os quais atingiram os professores que não têm titulação superior e/ou ainda fora da universidade.[...] Foram 8 etapas em cada [uma das 4 Missões] num total de 52 participantes. Segundo as avaliações esta formação permanente dos educadores foi de grande valia e esperam ter continuidade nos próximos anos (BOHN, 2006i, p.72).

⁸ Escola assumida pelos Lassalistas em Beira/MZ, em 1992, e na qual trabalhei de 2003 a 2005.

4. Considerações

Segundo as políticas do Banco Mundial o acesso universal à educação básica é o primeiro passo. A Declaração de Dakar dá à educação, enquanto um direito humano fundamental e chave para um desenvolvimento sustentável, a missão de preparar as atuais gerações para o domínio das tecnologias globais e linká-las no processo informacional e em rede.

Todavia, sabemos que entre o ideal e o real ainda há um longo caminho a percorrer. A “Educação Para Todos” não significa apenas que todos estejam nas salas de aula, não debaixo de árvores, mas tudo o que a educação faz e produz deve beneficiar a todos e a cada um. A “Educação para Todos” requer vontade política internacional e nacional, financiamento, recursos, gestão, engajamento e participação da sociedade civil. Na ótica do Banco Mundial (cf. TORRES, 2003, p.131), a reforma educativa “é não só inevitável como também urgente. Postergá-la trará sérios problemas econômicos, sociais e políticos para estes países”. No entanto, é mister que estas políticas estejam adequadas às realidades locais. E é preciso apostar na educação escolar e dos professores, para que os homens empreendam esforços para um desenvolvimento auto-sustentável e que minore o desemprego, a fome e confirme a paz.

Houve progressos no aumento do número de crianças freqüentando as escolas nos países em desenvolvimento.

O governo afirma que há 10 mil escolas no país e que constrói 3 mil salas de aula a cada ano, que 83% das crianças estão na escola – em torno de 4 milhões, com isso assegurará o acesso de toda população estudantil até 7^a classe, em 2015. Todavia, entre os Objetivos do Milênio e a realidade existe um imenso abismo. A massificação do ensino em detrimento da qualidade: a quantidade é prioridade em relação à qualidade. Isso é possível ver na capacitação dos quadros de professores (cursinhos pedagógicos de 45 dias, ensino à distância em massa), na distribuição dos recursos, no número de alunos por professor (60 a 90 por sala), no grande número de aulas dadas debaixo de árvores, na promoção automática dos alunos nas classes de passagem (alunos não lêem, não escrevem), todos jogados no novo currículo (cidade e campo), na metodologia de transmissão dos conteúdos (bom professor é aquele que dita mais matéria, pois com isso ninguém conversa), nas reprovações em massa nos exames nacionais, na distribuição dos livros tardiamente. (BOHN, 2005e, p.52.53).

Moçambique conseguirá cumprir as Metas? Bem, esta pergunta fica para responder. Segundo o Banco Mundial, é urgente aumentar o tempo de instrução, proporcionar livros didáticos e melhorar o conhecimento dos professores. Muitos desafios e iniciativas para alargar as oportunidades de aprendizagem naquele país

africano estão ainda por vir, nomeadamente: a extensão da educação obrigatória para todos, desenvolvimento das competências para melhor preparar os jovens para a inserção sócio-profissional, a articulação entre o ensino secundário e o superior com vista à formação de recursos humanos, e outros.

Todavia, será também preciso continuar partilhando experiências e conhecimentos africanos e internacionais sobre o desenvolvimento da educação e colocar à disposição da comunidade educativa moçambicana os conhecimentos, os instrumentos e as práticas mais atuais, necessários para fazer progredir o ensino no país à semelhança dos progressos consideráveis alcançados na realização do ensino primário universal.

Referências bibliográficas

BOHN, Plácio José. **Um Pouco de África 2** (Carta 07 abr 2003). Beira/MZ, 2003b, p.06-09.

_____ **Um Pouco de África 3** (Carta 04 mai 2003). Beira/MZ, 2003c, p.09-12.

_____ **Um Pouco de África 6** (Carta 24 ago 2003). Beira/MZ, 2003f, p.15-17.

_____ **Um Pouco de África 8** (Carta 08 nov 2003). Beira/MZ, 2003h, p.18-20.

_____ **Um Pouco de Moçambique 12** (Carta 02 mai 2004). Beira/MZ, 2004d, p.30-33.

_____ **Um Pouco de Moçambique 15** (Carta 10 out 2004). Beira/MZ, 2004g, p.39-43.

_____ **Um Pouco de Moçambique 21** (Carta 16 out 2005). Beira/MZ, 2005e, p.52-53.

_____ **Um Pouco de Mangunde 28** (Carta 27 ago 2006). Mangunde/MZ, 2006g, p.67-69.

_____ **Um Pouco de Mangunde 30** (Carta 05 nov 2006). Mangunde/MZ, 2006i, p.71-74.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. V.1, 9^a ed., São Paulo: Paz e Terra, 2003.

DIAS, Hizaldina N. **As tensões e dicotomias da Educação em Moçambique**. Maputo: Proler, mar-abr 2002.

DUTRA, Juçara. A Valorização dos Profissionais de Educação. In: SALINAS, Margarita. Qual é o Lugar da América Latina na Agenda Internacional de Educação. **A Educação na América Latina: Direito em Risco**. São Paulo: Cortez, 2006, p.50-67.

EDUCAÇÃO, Cúpula Mundial de. **Declaração de Dakar**. Senegal, dias 26 a 28 abr. 2000. USP: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Educacao/texto/texto_4.html. Acesso em: 5 jun. 2008.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). **A Educação do Século XXI: os Desafios do Futuro Imediato**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.21-36.

MELUCCI, Alberto. **A Invenção do Presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim, Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

MORAES, Maria Cândido. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas/SP: Papirus, 1997.

ORTH, Miguel Alfredo. O Paradigma da Sociedade Informacional, Global e ou em Redes e seus Desafios para a Educação. In: **Diálogo: Revista Temática Acadêmico-Científica do Centro Universitário La Salle**. Canoas/RS, n.11, jul-dez 2007, p.15-30.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio. (orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.125-186.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

“HISTÓRIAS DE TETÉ” O LIVRO DE LEITURA DE PEDRO WAYNE

Cristina Maria Rosa
UFPEL
cris@ufpel.tche.br

Resumo: A pesquisa teve como **objetivo** registrar e analisar a história do inédito Livro de Leitura “Histórias de Teté” manuscrito e ilustrado por Pedro Wayne, um escritor gaúcho modernista do início do século 20. A partir da biobibliografia do autor, contextualizo a escrita da obra e suas relações com a história da cultura escrita, apoiada em Galvão (2007), Bosi (1994) e Zilberman (1985, 1992). Metodologicamente partiu de **Fontes Oraís** (a viúva, a filha e amigos) e **Fontes Documentais** (Obras publicadas; fortuna crítica e acervos individuais ou públicos). Como resultado produziu-se a obra “Um Alfabeto à Parte: Uma biobibliografia de Pedro Rubens de Freitas Weyne, o Pedro Wayne”.

Palavras-chave: Cultura Escrita; Biobibliografia; Alfabetização

1. Introdução

“Histórias de Teté” é um livro de leitura que foi manuscrito e ilustrado por Pedro Wayne¹ no final dos anos 30² e permaneceu inédito até hoje. Embora o autor seja poeta e romancista e o título traga implícita a idéia de “Histórias” não é um livro de literatura para crianças similares aos atuais. A descoberta do manuscrito entre os guardados familiares do escritor levaram-me a dar início a uma pesquisa de cunho qualitativo que resultou na publicação de uma obra que apresenta, na íntegra, o livro de leitura “Histórias de Teté” (ROSA, 2008).

Historicamente o livro oferece a contextualização de uma época – as primeiras décadas do século XX – e as oportunidades de estudo e cultura que o

¹ Escritor gaúcho (1904-1051) autor de “Xarqueada” Wayne foi um modernista, segundo seus estudiosos. Vivendo a adultez em Bagé, é oriundo de uma família de poetas, entre eles, Emília Freitas, poeta abolicionista que publicou o primeiro romance fantástico do Brasil.

² A data pode ser apenas aproximada, uma vez que Ester, a destinatária do livro de leitura, nascida em 1936, aprendeu a ler nele antes dos cinco anos.

escritor teve em Pelotas. Educacionalmente a contribuição maior está no conhecimento do livro de leitura “Histórias de Teté” e no reconhecimento de seu pertencimento à história da Cultura Escrita, além de seu ineditismo enquanto conteúdo, metodologia e conceito de universo infantil. Literariamente a contribuição se situa na escrita da genealogia de Wayne.

2. A leitura e a literatura infantil

Na historiografia da literatura infantil brasileira encontram-se registros que reconhecem Monteiro Lobato como uma figura chave, o iniciador, um criador de personagens, tramas e de uma cultura. Para Cadermatori (2006) essa história, por muito tempo, viveu à sombra de seu nome, uma vez que o escritor assumiu, através de sua escrita, a responsabilidade da denúncia ao unir literatura e questões sociais.

Na época em que “Histórias de Teté” foi escrito e ilustrado – a primeira metade do século XX, possivelmente entre os anos 1937-1941 – não havia profusão de livros de literatura para crianças e isso não apenas no Rio Grande do Sul³. Além disso, toda a produção era destinada ao leitor jovem, “entre doze e os dezessete anos, aproximadamente, quer pela extensão das narrativas, quer pelo conteúdo temático desenvolvido” (MARCHI, 2000, p. 55), o que pode ser atribuído ao tardio início da atividade de leitura entre o público infantil⁴.

Nas escolas, após a reforma iniciada com a Revolução de 30 e a criação do Ministério de Educação, deu-se nova regulamentação do ensino primário e secundário⁵. O “livro de leitura” deveria conter, segundo essa reforma, conteúdo de leitura orientada em dois sentidos: “um, que interesse mais às meninas, e o outro, aos rapazes” (ZILBERMAN, 1996).

³ No Rio Grande do Sul, é apenas a partir de 1922 que a organização do que viria a ser a Editora Globo pode oferecer suporte aos escritores que anteriormente precisavam deslocar-se para a região centro-sul do país (MARCHI, 2000).

⁴ Se considerar-se que os métodos de ensino da leitura empregados à época tinham como foco a decodificação, seria esperado que o aprendiz atingisse a condição leitora apenas após três ou quatro anos de escolaridade, o que concorre para a proposição de livros para a faixa etária a partir desse patamar.

⁵ Em junho de 1931, o ministro expediu os “programas do curso fundamental do ensino secundário”, fixando os objetivos e os conteúdos para a matéria agora denominada Português (Brasil, 1931). A meta principal desta cadeira é “proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhe o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária” (ZILBERMAN, 1996).

Segundo Lajolo e Zilberman (1999) “o crescimento quantitativo da produção para crianças e a atração que ela começa a exercer sobre escritores comprometidos com a renovação da arte nacional demonstram que o mercado estava sendo favorável aos livros”. O movimento realizado por Lobato, desde os anos 20, produziu um impacto interessante tanto entre autores como no mercado editorial⁶, alimentado pela “consolidação da classe média, em decorrência do avanço da industrialização e da modernização econômica e administrativa do país” além do “aumento da escolaridade dos grupos urbanos e a nova posição da literatura e da arte após a revolução modernista” (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p. 47).

Na maioria das escolas públicas o livro de leitura mais utilizado ainda era a Cartilha⁷ ou Manual de Leitura, e livros como “Narizinho Arrebitado” de Lobato eram dedicados a crianças que já houvessem aprendido a ler. No caso de Ester, a filha do escritor Pedro Wayne, a Cartilha “Queres ler?” é que foi adotada no grupo escolar no qual fez as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental e as leituras que fazia em casa não eram mencionadas na escola.

Para Lajolo e Zilberman (1999) “é entre os séculos XIX e XX que se abre espaço, nas letras brasileiras, para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil”. As autoras localizam esse fenômeno no momento em que a escolaridade passa a ter uma importância grande, uma vez que a sociedade estava se transformando de rural para urbana, cabendo à escola a “iniciação da infância tanto em seus valores ideológicos, quanto nas habilidades, técnicas e conhecimentos necessários, inclusive à produção de bens culturais” (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p. 25).

Embora até meados do século XX o Brasil tenha sido “um país marcado pela oralidade e pelo analfabetismo”⁸ (GALVÃO, 2007, p. 11), na casa de Pedro Wayne todos eram alfabetizados e leitores e havia um movimento de relação profundamente significativa com a leitura: Pedro escrevia em seu escritório, um lugar

⁶ Editoras como Monteiro Lobato e CIA, Companhia Editora Nacional, Brasiliense, Oficinas Gráficas da Livraria do Globo, Melhoramentos, Editora do Brasil são algumas das novas que surgem no período 1910-1940 e, todas, abrem portas para a literatura infantil (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999).

⁷ Para Cagliari, (1999) o nome ‘cartinha’ ou ‘cartilha’ tem a ver com ‘carta’, no sentido de esquema, mapa de orientação. Atualmente se utiliza essa nomenclatura quando se quer fazer referência explícita aos manuais de alfabetização de orientação metodológica sintética ou analítica.

⁸ O primeiro Censo realizado no Brasil (1870) indicou 18% da população alfabetizada. Em 1920, apenas 28,8% das pessoas com 5anos ou mais eram alfabetizadas e em 1940, 38,4% (Ferrari, 1985).

com ares de sagrado⁹, correspondia-se com importantes escritores brasileiros, providenciava recursos para que as crianças lessem os últimos lançamentos e colecionassem obras além de receber em sua casa outros artistas, sendo considerado um orientador por alguns deles¹⁰.

Em estudos sobre as formas de inserção e participação nas culturas do escrito e sobre a transmissão da herança cultural é bastante freqüente o reconhecimento de que há um trabalho sistemático realizado ao mesmo tempo por quem “transmite” e por quem “herda” (GALVÃO, 2007, p. 15), o que poderia levar a supor que Wayne tenha, sistematicamente e através do livro de leitura, intencionado alfabetizar a filha caçula precocemente. Dina, a viúva de Pedro Wayne lembra que trazer livros e revistas para os filhos era um hábito de Pedro e que Ernesto, o mais velho, vivia na expectativa de um impresso novo; assim que ele aparecia nas bancas, dava um jeito de possuí-lo. Na casa havia certa hierarquia para a leitura do novo exemplar: primeiro Ernesto, depois Dolores, logo a seguir Ramón e por fim Ester. Essa memória, no entanto, refere-se ao tempo em que Ester já lia.

3. História da cultura escrita

Três dimensões constituem, preponderantemente, a historiografia a respeito da cultura escrita no Brasil: a escolarização como o processo por excelência de entrada nessa cultura; a produção e difusão do impresso como principais evidências de usos da escrita e; as taxas de alfabetização como o indicador privilegiado da existência de usuários da língua escrita (GALVÃO, 2007, p. 9-10). No entanto, existem estudos que objetivam incluir nessa historiografia os modos de inserção não-escolares, o manuscrito e a oralidade. Seria esse o caso de “Histórias de Teté”?

Considerando esses três aspectos fundantes da historiografia – escolarização, alfabetização e impressos – é possível afirmar que “Histórias de Teté”

⁹ Segunda filha Ester, o local não era proibido, mas também não era de livre acesso. Ali havia uma espessa fumaça (Pedro fumava contumazmente) e todos sabiam que aquele era um lugar importante para o pai, que ali havia documentos e livros que não podiam estragar, sair de determinado lugar ou sumir. A filha do escritor acredita que desse culto ao local surgiu, em todos os filhos, o hábito de ter, em suas próprias casas, um escritório. Dina, viúva do escritor, lembrou que freqüentava a biblioteca de Pedro para lhe fazer companhia e, para não incomodá-lo, lia um dos romances que ele trazia para casa.

¹⁰ Em recente entrevista Glenio Bianchetti – um dos intelectuais que foi recebido e orientado por Pedro – reconheceu a influência do escritor quando ele e outros – os “novos de Bagé” passaram a se interessar mais organizadamente por arte, literatura, política.

estaria à margem e não poderia ser analisado, uma vez que não foi utilizado em nenhum processo formal de escolarização, nunca foi publicado e alfabetizou apenas uma pessoa. Se considerarmos os modos de inserção não-escolares, a qualidade do manuscrito e os resultados que produziu em um indivíduo e sua família, no entanto, teríamos mais de um argumento para considerá-lo interessante, possível, viável e pertinente.

Será que Pedro Wayne considerava as cartilhas da época inadequadas? Será que imaginava que eram adequadas apenas a partir dos sete anos? O que pensava dos livros infantis que circulavam à época? Para Lajolo e Zilberman (1999, p. 28) “campanhas pela instrução, pela alfabetização e pela escola davam retaguarda e prestígio aos esforços de dotar o Brasil de uma literatura infantil nacional” e “é preciso não esquecer a grande importância – para a literatura infantil – que o saber passa a deter no novo modelo social que começa a se impor”.

Entre o espólio de Pedro encontram-se alguns indícios de que sim, ele pensava sobre o ler e o ensinar a ler. Na pesquisa desenvolvida junto a Casa de Cultura Pedro Wayne pode-se encontrar, no armário que guarda parte das obras da biblioteca de Pedro Wayne, um livro sobre Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa. Intitulado “Como se aprende a língua: Curso Geral”. De autoria de A. de Sampaio Doria, foi publicada em sua sexta edição pela Companhia Editora Nacional em 1931. Nesse livro, já no prefácio o autor afirma que no aprendizado de língua, três fases são fundamentais: aprender a ler; assimilar o idioma; exercitá-lo, falando e escrevendo.

Se entre o espólio de Pedro foi possível encontrar indícios de pensava sobre o ler e o ensinar a ler, a obra que criou – História de Teté – é a materialização de um conceito de Livro de leitura. Outro indício de que Pedro ocupava-se em discutir o uso da língua escrita é um artigo publicado em 1940, possivelmente quando as “Histórias de Teté” estavam sendo escritas. Oriundo de escolas que lhe ofereceram um ensino clássico e tendo tido sucesso nessa escola, Pedro analisa criticamente a língua empregada nos impressos disponíveis à época na matéria publicada no Jornal “A Razão”, em agosto de 1940. Intitulado “Linguagem Arrevesada”, Pedro tece uma crítica à escrita que era entendida apenas pelos cultos, os escolarizados. Ele escreve:

“No Brasil faz muito pouco tempo que começamos a escrever para o povo. Antes, mesmo os letrados, só de dicionário em punho para entender as crônicas, os contos, os romances” (A RAZÃO, 17/08/1940).

Assim, é possível afirmar que o livro de leitura “Histórias de Teté” merece figurar na História da Cultura Escrita. Mais que um manual de alfabetização de orientação sintética, embora não seja um livro de literatura, se encontra na bifurcação, ou melhor, no encontro que o desejo de ensinar a ler através de uma linguagem adequada à infância produz experimentos.

Manuscrito e ilustrado, é inovador para a época (primeira metade do século XX) e mesmo quando observado após o longo intervalo de tempo em que ficou guardado (70 anos após sua confecção). Merece ser incluído nos registros historiográficos por sua existência (foi preservado) e autoria (um escritor com obra conhecida), por seu enredo (é uma história para crianças) e linguagem (registro de uma época), por seus conceitos (adoção, velhice, infância) e seus objetivos alcançados.

4. O Manuscrito

“Histórias de Teté” foi escrito em Bagé, uma das cidades interioranas do Estado do Rio Grande do Sul, que à época, possuía um “parque editorial precário” (Marchi, 2000, p. 54), demandando que os autores buscassem no Rio de Janeiro ou São Paulo as editoras para publicar e distribuir suas obras. Ao considerar-se que Pedro Wayne havia publicado recentemente seu primeiro Romance pela Editora Guanabara do Rio de Janeiro (1937) e que a literatura infantil enquanto gênero estava dando seus primeiros passos, pode-se supor que esses intervenientes tenham sido suficientes para manter “Histórias de Teté” como um manuscrito de uso próprio, familiar.

Para Ester a herdeira de Pedro Wayne, o motivo de escrita do livro foi sua curiosidade em conhecer o que seus irmãos já dominavam. Em suas palavras, “talvez eu tivesse alguma curiosidade que motivou ele a fazer o livro, talvez tenha sido isso, por eu ser mais moça, os outros já liam...” (NOGUEIRA, 10/05/2008). Lembra que o irmão, Ernesto, era fascinado por cinema e leitura e essa ambiente pode ter despertado nela o desejo por aprender, levando o pai a escrever “Histórias de Teté”:

“O Neto era cinema e livro: o Neto pegava o dinheiro de todos e ia para a livraria comprar livro. Talvez nisso aí tenha surgido o livro, porque eu ficava de fora, eu tinha quatro anos, eles liam e eu ficava de fora... por que eu não sabia ler, eu tinha 4 anos, o Neto tinha onze, a Lolinha vinha logo atrás, dez, isso eu não lembro, é a lógica...” (NOGUEIRA, 2008).

O formato do livro é de tamanho A4, o autor utilizou-se de folhas de ofício dobradas ao meio e depois confeccionou uma capa com uma espécie de cartona bem consistente, provavelmente capas de outros impressos reaproveitados.

Metodologicamente apresenta as letras do Alfabeto como personagens, em ordem alfabética e cumulativamente, são as características que o definem como tal. Mais explicitamente, a “metodologia de ensino” empregada, representada pela retomada constante dessa ordem com o intuito claro de que o leitor a memorize, indica que sim, o autor desejava imprimir ao livro um caráter pedagógico. O fragmento abaixo ilustra os argumentos elencados:

“Então a estrelinha disse que se chamava D. O senhor A e a senhora B sentindo falta do menino C, se levantaram e ficaram admirados ao vê a estrelinha D, ali junto A B C D, naquela noite nem pensaram mais em dormir” (WAYNE, s/d, 1^o Tomo).

No entanto, pela complexidade do enredo, pelo volume da obra, uso de conceitos e vocabulário rico se pode afirmar que “Histórias de Teté” é mais que um livro de leitura no sentido escolar, se aproximando bastante de um livro de literatura e, mesmo assim, incomum à época. Além disso, é preciso considerar que o livro atingiu seu objetivo com uma criança em idade pré-escolar – a filha do escritor –, o que por si só lhe torna merecedor de um olhar investigativo.

5. Análise da obra

Para a análise do Livro de Leitura “Histórias de Teté” três linhas foram adotadas: 1) O livro no universo da obra do escritor, tendo como foco sua relação com a história da cultura escrita; 2) A concepção metodológica que a obra apresenta, observada na história da alfabetização no Brasil; 3) Os significados de infância nela inseridos, considerando-se as demais “infâncias” que o autor produziu em sua obra, especialmente em prosa.

As questões que orientaram a investigação foram: Qual a contribuição científica que o registro e a análise do livro de leitura “Histórias de Teté” oferecem

aos estudos da História da Cultura Escrita? Qual o impacto desse manuscrito na história dos Métodos e Processos de Ensino da Leitura no Brasil? Seria ele um possível “manual” ou “cartilha” a ser generalizado? Quais os conceitos de infância que o livro apresenta? O livro poderia ser filiado à história da literatura infantil emergente à época, representada pela obra de Lobato e Verissimo?

Para a análise metodológica de “Histórias de Teté” parti do pressuposto de que é possível registrar a história “a partir de qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas” (LOPES & GALVÃO, 2001) e, no caso do livro de leitura de Pedro Wayne, criado para inserir a filha no universo da palavra escrita, fontes orais foram utilizadas, preponderantemente a viúva Dina (1908), a filha Ester (1936) e o amigo Poty Reis (1929).

Ao escrever a biobibliografia de Wayne busquei elementos para compreender o contexto no qual foi produzido o livro de leitura “Histórias de Teté” uma vez que sua intenção estava clara e seu objetivo foi alcançado. Para uma pesquisa desse cunho nada pode ser desconsiderado: qualquer comentário, detalhe, lembrança e até mesmo um procedimento pode oferecer pistas.

As fontes documentais que ofereceram, preponderantemente, pistas sobre o contexto no qual Pedro estava inserido ao escrever “Histórias de Teté” foram suas publicações (de 1931 – ano de seu primeiro livro “Versos Meninos e a lua” – a 1951, ano de sua morte); um manuscrito inédito de seu pai, Rubens Weyne e duas biografias escritas por seu filho, Ernesto Wayne. Além disso, obras publicadas e estudos acadêmicos sobre a história da literatura, da educação, do Rio Grande do Sul e da cultura escrita foram preponderantes.

Os procedimentos adotados com as Fontes Orais foram entrevistas não estruturadas com familiares ao vivo, por telefone e e-mail; gravação e estruturação de novas entrevistas (realizadas posteriormente) e confirmação de informações entre diferentes informantes e mesmo em documentos. O tempo percorrido entre a primeira conversa com o neto de Pedro Wayne (outubro de 2007) e a publicação do livro (Fevereiro de 2009) foi recheado de entrevistas, leituras, horas em bibliotecas, arquivos e sebos além de muitas em frente ao computador. A escrita da biografia teve como suporte a colaboração preciosa da filha do escritor, que, com olhar atento e documentos pessoais, impediu que datas, nomes e outros dados ficassem incorretamente registrados.

A localização de uma familiar distante, cujo avô é primo irmão do avô de Pedro Wayne – a escritora, poeta, e trovadora Maryse Weyne Cunha (1922) – e um amigo de Pedro Wayne foram importantes momentos de pesquisa. Outra imensa surpresa foi encontrar os três irmãos Weyne, Rubens, Paulo e Marco, filhos do irmão mais novo de Pedro, Afonso Juarez. Devo a esses três homens o acesso a um manuscrito de profunda importância, escrito em 1954-55 pelo pai de Pedro Wayne, denominado “Apontamentos, impressões e evocações de minha viagem de Porto Alegre à Recife (1954 - 1955)” que possibilitou conhecer a infância de Pedro, sob o olhar do pai, Rubens Weyne.

Os procedimentos adotados com as Fontes Documentais – todas arroladas nas referências – foram: Leitura da obra de Pedro Wayne, através de exemplares cedidos pela família, por amigos e em edições encontradas e adquiridas em sebos, uma vez que todos os seus livros estão esgotados. É importante considerar que o “esfacelamento” do acervo de Pedro não é uma novidade entre os pesquisadores que buscam reconstruir histórias de vida e trajetórias intelectuais. Pelo contrário, é comum que parte do espólio esteja sob controle da família, de amigos ou mesmo de colecionadores que não os desejam públicas por temer que desapareçam. As lacunas que esse trabalho apresenta, tanto em relação à biografia de Pedro Wayne como no que diz respeito a seus escritos, podem ser encaradas como “pistas” para outras investigações e produções.

Além da leitura da obra de Pedro, realizei consultas ao Arquivo Público Municipal de Bagé e à Casa de Cultura Pedro Wayne para leitura, transcrição e fotografia de parte do espólio tombado, leitura de obras concernentes à época, ao gênero e à literatura brasileira e gaúcha e procura em sebos e sites sobre o autor, a obra e o período.

O registro desses documentos obedeceu à lógica do local do qual são oriundos. Assim, os documentos encontrados nos arquivos dos Colégios Gonzaga e Pelotense bem como na Catedral São Francisco de Paula e Igreja do Porto foram transcritos e fotografados; os encontrados na Biblioteca Pública Pelotense, transcritos. Cópias de documentos registrados em Cartórios e Registros de Imóveis foram adquiridas. A escrita do esboço do texto foi submetida ao apoio oferecido pelo Orientador e pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM; e a biografia de

Pedro Wayne, ao crivo de uma familiar. No entanto, o texto final é de minha inteira responsabilidade.

O manuscrito no espólio do escritor

Entre o espólio de Pedro Wayne (livros publicados, publicações em jornais e revistas, correspondência, fotos e poemas) se encontram manuscritos inéditos, alguns tombados no Casa de Cultura Pedro Wayne, outros de posse de familiares. Um dos mais interessantes é o livro de leitura “Histórias de Teté”, um livro em três tomos manuscrito e ilustrado quando a filha caçula do escritor quis aprender a ler no final dos anos 30.

O principal problema a ser abordado é: Qual a importância do livro de leitura “Histórias de Teté” na História dos Métodos de Ensino da Leitura e da Alfabetização no Brasil? Seria ele um possível “manual” ou “cartilha” a ser generalizado? Ou, pelo contrário, se filiaría à literatura infantil emergente à época, representada pela obra de Lobato e logo depois Érico Veríssimo?

O manuscrito que Pedro Wayne legou à filha Ester é composto por três pequenos livros, cada um deles encadernado e com título próprio, sendo o primeiro “Histórias de Teté”, o segundo “Outras Histórias da Teté” e o último “Continuam as Histórias da Teté”. Como a preservação das fontes é tão importante quanto o conhecimento de seu conteúdo, para o trabalho de transcrição foi utilizada cópia dos originais que a família disponibilizou. Na transcrição foi mantida a grafia e a pontuação utilizadas pelo autor.

Há alguns detalhes como o papel da capa, a cor das páginas, a costura à mão feita pelo escritor para a união das folhas, o cordão que, com agulha foi perfurando e, ao mesmo tempo unindo as páginas de “Histórias de Teté” que nenhum estudo, scaneamento ou reprografia podem reproduzir. Pedro Wayne, além de escrever e ilustrar, se tornava um gráfico e um editor, indicando um caráter cuidadoso e perfeccionista aos moldes dos primeiros estudantes europeus que não dispunham da imprensa para seus cadernos de textos (GATTI JR, 2005).

A importância da transcrição para a história da Alfabetização pode ser considerada sob vários aspectos, entre eles, conhecer, registrar e analisar o livro de leitura “Histórias de Teté” tendo como foco sua relação com a História dos Métodos de Leitura e Alfabetização no Brasil. Como objetivos específicos pretende-se

evidenciar o contexto literário que abriga o surgimento da obra, registrar seu conteúdo lingüístico (elementos fonológicos, léxicos, gramaticais, sociolingüísticos, entre outros), explicitar sua concepção metodológica, conhecer os significados de infância que o autor referencia e transcrever e publicar a obra na íntegra.

Referências:

BENCOSTA, Marcus Levy Albino. Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de Escola primária. In: STEPHANOU, Maria & CAMARA BASTOS, Maria Helena. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. (Vol. III - Século XX). Petrópolis: Vozes, 2005.

CADERMATORI, Lígia. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CÉSAR, Guilhermino. A vida literária no Rio Grande do Sul in: **Rio Grande do Sul: terra e povo**. Porto Alegre: Globo, 1964.

CÉSAR, Guilhermino. Prefácio. In: SAINT-HILAIRE, Auguste. **Viagem ao Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2002.

DORIA, A. de Sampaio. **Como se aprende a língua: Curso Geral**. 6^a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931.

FILIPOUSKI, Ana Mariza & ZILBERMEN, Regina. **Érico Verissimo e a Literatura Infantil**. Porto Alegre: Editora da Universidade, UFRGS, 1982.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Cultura Escrita: Séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LAJOLO, Marisa. & ZILBERMAN, Regina. **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

LAJOLO, Marisa. & ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Ática, 1999.

LOPES, Eliane Marta Teixeira & GALVÃO, Ana Maria. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E. D. **A Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHI, Diana Maria. **A Literatura Infantil Gaúcha: uma história possível**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000.

NOGUEIRA, Ester Wayne. **Entrevista**. Bagé, 11 de novembro de 2007; 10 de maio de 2008 e 22 de maio de 2008.

ORNELLAS, Manoelito de. **Uma viagem pela Literatura do Rio Grande do Sul.** (Separata do número quatro da Revista Atlântico). Portugal: MCMXLVII, 1948.

SILVA, João Pinto da. **História Literária do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Globo, 1930.

STEPHANOU, Maria & CAMARA BASTOS, Maria Helena. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** (Vol. III - Século XX). Petrópolis: Vozes, 2005.

WAYNE, Leopoldina Almeida Calo. **Entrevista.** Bagé, 11 de novembro de 2007, 19 de abril de 2008 e 28 de março de 2008.

WAYNE, Pedro. **Monteiro Lobato.** (Diário de publicações de Pedro Wayne, Páginas 197 a 199, Bagé, Casa de Cultura Pedro Wayne). Bagé: Correio do Sul, 1948.

WAYNE, Pedro. **Almas Penadas.** Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1942.

WAYNE, Pedro. **Continuam as Histórias da Teté.** Manuscrito. Bagé, s/d.

WAYNE, Pedro. **Dina.** Porto Alegre: Oficinas Gráficas da Livraria do Globo, 1935.

WAYNE, Pedro. **Histórias da Teté.** Manuscrito. Bagé, s/d.

WAYNE, Pedro. **Impressões sobre um livro.** Revista do Globo (Ano IV, nº 21, outubro de 1932). Porto Alegre: Oficinas Gráficas da Livraria do Globo S.A., 1932.

WAYNE, Pedro. **Outras Histórias da Teté.** Manuscrito. Bagé, s/d.

ZILBERMAN, Regina. **No começo, a leitura.** (Em Aberto, ano 16, n.69, jan./mar). Brasília: Em Aberto, 1996.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura Gaúcha: temas e figuras da ficção e da poesia do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: L&PM Editores, 1985.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação.** São Paulo: Ática, 1987.

UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DA MAÇONARIA E DA IGREJA ANGLICANA NO MOVIMENTO PRÓ-LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA, EM PELOTAS/RS

Dnda. Berenice Guedes

bereniceguedes@ibest.com.br

Prof. Dr. Elomar Tambara

tambara@ufpel.tche.br

PPGE da FaE/UFPEL e CEIHE/UFPEL

RESUMO

Este recorte de minha tese: “Maçonaria, Igreja Anglicana e Educação”, apresenta ligações entre a Maçonaria e Igreja Anglicana, evidenciadas no Movimento Pró-Liberdade de Consciência, que foi criado em 1925 pela Maçonaria, e, em Pelotas/RS, foi liderado pelo Reverendo Anglicano José Severo da Silva, sendo um meio de a Maçonaria e a Igreja Anglicana evidenciarem um Anticlericalismo acentuado após o Ultramontanismo, possibilitando a criação de Escolas não-católicas. As fontes são retiradas de documentos da Maçonaria e da Igreja Anglicana. A investigação tem um cunho quanti-qualitativo e o resultado final se dará pela análise do discurso.

Palavras-Chave: Maçonaria – Igreja Anglicana – Comitê Pró-Liberdade de Consciência.

INTRODUÇÃO

Em primeiro lugar há necessidade de conceituar MAÇONARIA: a Maçonaria é uma Instituição Filosófica e Filantrópica, de caráter secreto (pois só podem assistir suas reuniões os que fazem parte de seus quadros) ou discreto como assim a definem alguns, por considerá-la “não secreta”, uma vez que o mundo todo sabe de sua existência, mas também porque seus rituais não são abertos a todos, nem os maçons assim se proclamam abertamente.

Falar em “Maçonaria” significa adentrar em um universo tido como “hermético”, “místico”, “desconhecido”, “obscuro”, “misterioso” e envolto em lendas. Para a maioria dos não-maçons ou “profanos” como são denominados aqueles que não pertencem à “Irmandade” ou “Ordem”, é penetrar em um tema envolto por “pré-conceitos”, uma vez que a grande maioria de seus ensinamentos e práticas é transmitida pela oralidade, e sob juramento de segredo aos que pertencem a seus quadros.

Ser maçom – para os maçons é ser sobretudo, “um construtor”. E na construção pessoal são necessárias luz e fraternidade. A Maçonaria, segundo seus membros, se baseia nos princípios encontrados no Livro da Lei – a Bíblia e algumas lições que forneçam uma maior compreensão do significado profundo a respeito da FRATERNIDADE. Pode-se dizer que a Maçonaria é “um grupo religioso” porque crê em Deus, faz preces, lê porções da Bíblia Sagrada (“Livro da Lei”), mas não se constitui em “uma religião”, o que é bem diferente. Assim sendo, a Maçonaria é envolta por um clima de espiritualidade, sem constituir-se numa religião. A Maçonaria afirma que a espiritualidade deve ser vivenciada desde os primeiros anos de vida. Por esta razão, assim como a Igreja Anglicana possui a Escola Dominical, para orientação espiritual de crianças e jovens – como acontece nas outras Igrejas Históricas Reformadas ou que sofreram influências da Reforma do século XVI – na Ordem Maçônica há as “Filhas de Jó” (grupos de ensinamento e prática da fraternidade e da espiritualidade para meninas e moças até 21 anos) e a “Ordem De Molay” (para meninos e rapazes, até os 21 anos, com a mesma finalidade). Aqui se percebe a ênfase dada pela Maçonaria à necessidade do ensino e da vivência da espiritualidade entre crianças e jovens, que, ao adentrarem nas escolas religiosas ou laicas – precisam dar testemunho de sua espiritualidade, pois os jovens que participam destes ensinamentos estão inseridos nas escolas regulares e no “mundo profano”. A Maçonaria é exaltada por seus membros e simpatizantes e execrada por outros que, por desconhecimento ou preconceito, atribuem-lhe práticas “não-ortodoxas” - o trabalho dos maçons tem sido relevante, principalmente no que tange à educação, à filantropia, à busca da “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” entre todas as pessoas, à procura constante do conhecimento e dos saberes, à luta contra a ignorância e superstição.

PARA ENTENDER AS RELAÇÕES IGREJA CATÓLICA X MAÇONARIA

As relações entre a Maçonaria e a Igreja Católica Romana sempre foram tumultuadas. Entretanto, na Idade Média, no período da Maçonaria Operativa, quando esta se efetivava nas Corporações de Ofício, eram os maçons os conhecedores dos segredos da Arquitetura – e foram os responsáveis pela construção das grandes catedrais em vários estilos, culminando com o estilo gótico – neste período havia acolhimento por parte da Igreja Católica à Maçonaria, pois esta era composta pelos construtores que detinham o conhecimento e, por isto, necessária à Igreja. Uma das características da Maçonaria foi sempre a aquisição de conhecimentos, entendidos como saberes lógico-matemáticos e propedêuticos, tendo em vista que suas reuniões se caracterizavam por um espírito filosófico e pela ênfase e invocação a um Princípio Criador de todas as coisas, sendo monoteísta, e tendo grande preocupação com a moral de seus adeptos. A Maçonaria encetava a construção de obras arquitetônicas de grande porte, havendo assim a necessidade de possuir muitos trabalhadores, advindos de vários lugares; fixavam sua residência junto ao canteiro de obras, formando uma Confraria hierarquizada, que se compunha de três Ordens: Aprendiz, Companheiro e Mestre, conforme os saberes que adquiriam. Estavam assim agrupados, desde os que extraíam os blocos de pedra das rochas, aos “que assentavam e ajustavam as pedras, os fundidores, carpinteiros, ferreiros, decoradores e artesãos (...) todos eles dirigidos por mestres construtores” (GOMES, 2004, p. 51). A arquitetura gótica era a mais difícil, pois incluía um profundo conhecimento de matemática, arquitetura, engenharia, escultura, técnicas de pintura, projetos e projeções que desafiavam a lei da gravidade, com ferramentas rudimentares (que até hoje integram os símbolos maçônicos, como esquadro, compasso, prumo, trolha, etc.) embora, para outros autores, seu surgimento tenha vindo de épocas remotas e a origem de seus conhecimentos perca-se no tempo.

Os trabalhos de construção eram ainda, segundo Gomes (2004), impregnados de caráter religioso, pois consta em seus arquivos uma oração que era proferida por todos os trabalhadores / iniciados no começo dos trabalhos diários:

Pelo poder do Pai dos Céus e da sabedoria de seu Glorioso Filho, através da graça e da bondade do Espírito Santo, três pessoas um só Deus. E juntos damos Graças aqueles que nos governam aqui nesta vida, para que possamos chegar à Beatitude que nunca terá fim. Amém (GOMES, 2004, p. 54).

As grandes obras arquitetônicas deste período ou eram propriedade da Igreja ou da nobreza, que à Igreja se submetia. Em 1864, o Papa Pio IX condenou os católicos à excomunhão caso se tornassem maçons. Este tema é muito bem explicitado por TAMBARA (Ver: TAMBARA, 1991). A divergência entre a Igreja Católica Romana e a Maçonaria tem origem em questões históricas de fundo econômico e relacionadas com o poder temporal. A História reporta que a Maçonaria, no passado, possuiu em seus quadros, grande número de padres e pertencentes a Ordens Religiosas. O convívio destes com pessoas de outros credos religiosos e formas de pensamento, dentro das Lojas Maçônicas, representava uma forte de influência sobre o pensamento e comportamento destes religiosos, que deviam obediência a seus Superiores sem contestação; mas o estar dentro da Maçonaria possibilitava a eles outras formas de ver o mundo, a ciência e a religião, o que, necessariamente, contrariava os interesses da Igreja Católica de então.

Quando, em 1870, o Papa Júlio II, proclamou o Dogma da Infalibilidade Papal, a Maçonaria não aceitou este dogma. Para evitar que esta desobediência viesse a influenciar ou prejudicar os interesses da Igreja, a partir do Papa Pio IX, alguns representantes da Igreja Católica quiseram dar um basta na intromissão dos maçons nas irmandades religiosas e na influência que ela exercia sobre os próprios padres – e através deles, na sociedade, – e passaram a ter uma atitude ostensiva de distanciamento, e, em alguns casos, até mesmo de perseguição, uma vez que essas pessoas eram pessoas “excomungadas”. A reação veio logo, e o anti-maçonismo trouxe o anti-clericalismo direcionado à Igreja Católica Romana, levando ambas as Instituições a se tornarem antagônicas e a cometer exageros, em nome da busca da verdade.

Com a modificação canônica resultante do Concílio Vaticano II, que retirou a excomunhão dos maçons, deixou de existir impedimento legal a que católicos viessem a se tornar integrantes da maçonaria. (KLOPPENBURG, 1987). No entanto, esta continuava sendo mal-vista pela Igreja. A posição mais recente do Vaticano, a partir de conclusão da Conferência dos Bispos da Alemanha (05 de julho de 1970, citado por BENIMELLI, CAPRILE e ALBERTON, p.311 a 313, 1983 - embora estes autores fossem favoráveis a, pelo menos, um diálogo com a Maçonaria), entendeu

que a fé cristã e a Maçonaria são inconciliáveis e por isso, os católicos, embora não proibidos, não deveriam ingressar na Ordem.

Vários são os maçons que se manifestam publicamente acerca da Igreja e das relações desta com a Maçonaria. Para ilustrar transcrevo abaixo parte de um texto de autoria de Renato Brenner M. I. Loja Atlântica N° 15, publicada no Jornal "O Templário", em abril de 1998:

A CNBB há alguns anos vem realizando com a presença de bispos e sacerdotes, bem como um grupo de maçons convidados, estudo cujo assunto principal era saber se a doutrina católica, era ou é compatível com a doutrina maçônica". Após inúmeras discussões, (...) os maçons não conseguiram obter nenhuma declaração favorável à maçonaria. Sempre esbarraram nos cânones do Vaticano, em vigor até hoje. Na última reunião, realizada no dia 13/10/1997, o tema conciliabilidade entre maçonaria e igreja católica foi abandonado. (...) Concordamos com o Padre Jesus Hortal: "Maçonaria e Igreja Católica são simplesmente inconciliáveis, com uma inconciliabilidade (sic) que não depende de conjunturas históricas, nem de ações particulares, mas que é intrínseca à própria natureza de ambas as instituições.

A IGREJA ANGLICANA E A MAÇONARIA

Não houve divergência entre a Igreja da Inglaterra e a Maçonaria, pois a Igreja aceitou e acolheu a Maçonaria; "ser maçom" fazia parte dos hábitos dos Anglicanos, tanto que, apenas o último Arcebispo de Cantuária, não é maçom. Este é um forte indício do por que do pertencimento dos clérigos anglicanos e seus fiéis aos quadros da Maçonaria, e explica o porquê de estes se debaterem tanto a favor da Educação laica, mas não ateia: houve a conjugação de interesses por uma educação onde houvesse a possibilidade de existir efetivamente a "liberdade de consciência e pensamento" e que não obrigasse os jovens a seguir a religião católica, sem, entretanto, descurar a fé em Deus e a possibilidade de encontrá-Lo por outros caminhos e em outras denominações religiosas, e que estas pudessem ter o mesmo espaço que a Igreja Católica possuía em relação à Educação.

A Igreja Anglicana foi o berço da Maçonaria Especulativa. O início da Maçonaria Moderna ou Especulativa deu-se a 24 de junho de 1717, na Igreja Anglicana de São Paulo Apóstolo, em Londres.

A Grande Loja da Inglaterra (Loja Mãe da Maçonaria Especulativa ou Moderna) foi organizada dentro das dependências de uma Igreja Anglicana / Episcopal, e congregou as Lojas Maçônicas herdeiras das antigas Corporações de Ofício, unindo-as e modernizando seus quadros, incluindo neles pessoas cultas - e

não apenas aqueles “que talhavam a pedra” – como inicialmente o foi. Isto possibilitou o crescimento do Pensamento Liberal e fomentou a busca pelas Ciências, tão inoportuna para a Igreja de Roma de então, pois contrariava ou poderia vir a contrariar seus dogmas e Ordenações Papais, questionando assim seu poder, considerado então, “infalível”.

Durante todo o tempo da Cristianização da Inglaterra, no século IV, por Santo Agostinho, monge católico, enviado pelo Papa para cristianizar as Ilhas Britânicas e que se tornou o primeiro Arcebispo de Cantuária, a Igreja da Inglaterra manteve relações estremecidas com a Igreja de Roma, ora estando em suas fileiras e ora separando-se dela, tanto que, em no primeiro Artigo da Magna Carta, 1215, consta: “... ecclesia Anglicana liberat sit”, isto é, “que a Igreja da Inglaterra seja livre” - livre da autoridade do Bispo de Roma, tornando visível o espírito liberal e anti-subserviente dos cristãos ingleses. (Ver Magna Carta, Artigo 1^o, 1215).

Boa parte de clero Anglicano é maçom, sendo quase todos os Arcebispos de Cantuária (dirigentes máximos da Comunhão Anglicana, cuja sede fica em Londres) integrantes da Maçonaria.; vale ainda destacar que, dois dos Bispos Primazes da Igreja Episcopal Anglicana no Brasil, foram maçons, iniciados um na Loja Antunes Ribas, e o outro na Loja Luz Transatlântica, ambas do Grande Oriente do Rio Grande do Sul, quando párocos, respectivamente, nas cidades de Jaguarão e Pelotas: Bispo Dom Athalício Pithan, que, não só foi Venerável por mais de uma vez na Loja Sigilo nº. 14 em Bagé, como Grão-Mestre da Maçonaria, tendo sido responsável pela criação desta Loja, em Bagé, dentro do Salão da Igreja Matriz do Crucificado (da Igreja Episcopal do Brasil / Anglicana) na metade do século XX e Bispo Dom Arthur Rodolpho Kratz, na segunda metade do século XX.

Algumas das razões que levaram “algumas” das Igrejas cristãs a fazer oposição à Maçonaria é que a consideraram com “grande influência Espírita Kardecista”, uma vez que Alan Kardec era maçom. Na realidade, a Maçonaria aceita em seus quadros homens de todas as denominações religiosas, sendo somente obrigatória à crença em um único Deus. De um modo geral, a luta contra a superstição, a preocupação com a educação mista e para todos os segmentos sociais, a prática da caridade, a liberdade de pensamento e de consciência, entre tantas outras práticas maçônicas, são perfeitamente conciliáveis com a doutrina espírita; mas também o são com a Teologia da Igreja Anglicana, que é uma Igreja

tolerante e inclusiva; talvez por isto e por suas origens interligadas com a Maçonaria Especulativa, encontram-se tantos maçons entre os membros da Comunhão Anglicana. Possivelmente, pela inclusividade do ETHOS Anglicano (o “jeito de ser inclusivo” da Igreja Anglicana, considerada uma “Via Média” entre o Catolicismo Romano e as Igrejas Reformadas) há uma aceitação não-preconceituosa do Espiritismo Kardecista e da doutrina de outras denominações religiosas como igrejas co-irmãs, havendo, inclusive, entre muitas delas uma prática de inter-comunhão.

O que se sobrepõe a tudo isto é que o membro de uma Associação Maçônica seja um “homem livre e de bons costumes”, cujo maior objetivo seja seu aperfeiçoamento moral, espiritual e intelectual, procurando a “verdade” através da fraternidade e combatendo a ignorância e a superstição, o que justificaria de per si a preocupação da Maçonaria com a instrução na primeira metade do século XX e com as concepções epistemológicas da educação que permearam a segunda metade do século XX. É marcante a busca pela Liberdade de Pensamento, mas esta se daria dentro de um ideal de escola onde os alunos pudessem realmente exercer esta liberdade; entretanto, para a consecução de tal ideal, conflitos e perseguições surgiram de ambas as partes.

O ANTICLERICALISMO CATÓLICO ROMANO NA CIDADE DE PELOTAS /RS E O MOVIMENTO PRÓ-LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA

A Igreja Católica foi sempre enfática quanto à questão da educação: segundo TAMBARA (1991) desde o tempo do Papa Pio XI cabia à Igreja Católica emitir diretrizes e normas de conduta e nenhum local se fazia mais propício para isto quanto o espaço escolar. A Igreja Católica exercia diretrizes coercitivas quanto à Educação que se dava dentro dos moldes pré-estabelecidos pela Igreja.

Os filhos de Católicos deveriam freqüentar escolas católicas e não as leigas e, muito menos outras que tivessem qualquer resquício de alguma outra denominação religiosa. O tipo predominante de concepção do sistema ideológico hegemônico no Rio Grande do Sul, segundo TAMBARA (1991 p. 500 a 502) “eram as concepções do educador jesuíta”. (...) “Estado e Igreja comungam de uma mesma origem e destinam-se a cumprir um papel na ordem social estabelecida”, ou seja, o Estado deveria ser cristão e cristão Católico-Romano. E é TAMBARA (1991 p. 508) que informa: “... de 1890 a 1935 instalaram-se do Estado 44 congregações

religiosas apresentando a média de uma por ano. Somente este dado avaliza a preocupação da Igreja com a educação”. Na década de 1930 o anti-clericalismo se encontrava ferrenho no Brasil e também assim o era no Rio Grande do Sul. Entretanto, aqui já se haviam estabelecido outras denominações religiosas e as Ordens Maçônicas de igual modo, sendo fortes e atuantes na sociedade riograndense.

Em 05 de novembro de 1922, em um arrabalde de Pelotas, chamado Guabiroba, foi criada a Escola Dominical da Igreja Anglicana na casa de Cândido Teixeira de Moraes, pelo Reverendo Severo. Esta escola foi alvo de críticas e ameaças por parte dos padres jesuítas. Mas não cerrou suas portas. (Documentos da Igreja Anglicana, 1922).

Assim como a Igreja Católica Romana atribuía a si o compromisso com a educação, como uma forma de expor e impor sua fé, o mesmo o fizeram outras denominações religiosas, apoiados pelas Lojas Maçônicas, sem possuírem, entretanto, segundo eles, a mesma postura de um proselitismo autoritário e condenatório, segundo dados de entrevistas já realizadas em um primeiro momento deste trabalho. Caso o tenham realizado, verifica-se aqui um paradoxo (e que se procurará desvendar na pesquisa em andamento).

Em 1925, segundo KICKHOFEL (1999) surgiu no Brasil um movimento que pretendia incluir na Constituição Federal artigos de claro favorecimento à Igreja Católica Romana, restringindo a liberdade de culto a outras denominações religiosas, bem como as afastando do âmbito educacional. O Projeto de votação iria para a Câmara e o Senado, tornando obrigatório o Ensino Religioso de orientação Católica Romana nas Escolas Públicas, o que não fora contemplado pela Constituição de 1924. Os católicos mobilizaram-se para que o Catolicismo fosse reconhecido como a Religião Oficial do Brasil, tendo como seu porta-voz e responsável pela Emenda Constitucional, o deputado Plínio Marques.

O Reverendo Anglicano e Mestre Maçom, José Severo da Silva, na cidade de Pelotas / RS, resolveu liderar o Movimento que assegurava a liberdade de Culto e de Pensamento a todas as denominações religiosas, bem como o direito dos filhos de não-católicos a não ser obrigados a assistirem as Missas Dominicais. Severo liderou, então, o Movimento Pró-Liberdade de Consciência e Pró-Educação Laica (mas não atéia!). O Movimento criado pela Maçonaria desejava, de acordo com seus

princípios, permitir a liberdade de culto a todas as denominações religiosas e a criação, fundação e manutenção de Escolas Paroquiais, conforme a orientação cristã de cada denominação em suas comunidades. A Maçonaria engajou-se toda neste Movimento e contou com o apoio incontestado da Igreja Anglicana, pois Severo era não só um grande líder Anglicano, como um destacado Maçom. Enviou um telegrama ao Presidente da República, ao Governador do Estado, ao Presidente da Câmara dos Deputados, ao Ministro da Instrução e a todos os Deputados e Senadores do Rio Grande do Sul, bem como às lideranças maçônicas envolvidas em postos-chaves da política de então no Brasil, posicionando-se contra a medida que considerava ilegítima e que não se poderia configurar como legal. O documento foi assinado pelo Reverendo Severo, Pároco e Reitor da Catedral do Redentor em Pelotas a ativo maçom, e ainda por Lina Eifler Todt, Presidente da Sociedade de Senhoras da Igreja Anglicana; por Arquimínio Peres, Presidente da Milícia Cristã. (Documentos da Igreja Anglicana, s/d).

No dia 18 de setembro de 1925, fundado o Comitê Permanente Pró-Liberdade de Consciência, a Maçonaria e Severo promoveram várias conferências defendendo a Liberdade de Culto.

“O Comitê representava 18 associações civis e religiosas e organizou um abaixo assinado com 10.536 assinaturas” (KICKHOFEL, 1999, p 94) que foi encaminhado à Câmara dos Deputados repudiando as emendas constitucionais 9 e 10 que pretendiam reconhecer a Igreja Católica Romana como a religião oficial no país e o ensino religioso facultativo nas escolas públicas. As emendas não foram aprovadas por falta da maioria de dois terços. Segundo KICKHOFEL (1999, p 95) a participação do Reverendo Severo foi decisiva, dada à sua liderança carismática e sua ampla defesa ao pensamento liberal e à liberdade de consciência. O Comitê foi dissolvido um mês depois. Após seis anos o Comitê foi reativado, porque o Presidente Getúlio Vargas possuía uma visão positivista e havia autorizado o ensino religioso facultativo nas escolas públicas pelo Decreto nº. 19.941, de 30 de abril de 1931.

Esta medida de Getúlio teve como resultado protestos de um grande grupo de evangélicos. Borges de Medeiros, representando o governo estadual, orientou os professores a não discutirem assuntos de religião dentro das escolas e que se limitassem a ensinar uma moral que os preparasse para a prática das virtudes. A

escola pública permitia que o ensino religioso, quando solicitado pelos pais, o fosse ministrado, mas fora dos estabelecimentos públicos, pois a Constituição Federal e Estadual vetava o ensino de religião em suas escolas: o ensino primário deveria ser leigo, livre e gratuito.

Segundo KICKHOFEL (2000) Severo, na casa de Pedro Vaz Portugal (Rua Sete de Setembro, nº. 132) abre uma nova Escola Dominical que recebeu o nome de Estrela do Oriente (linguagem tipicamente maçônica) sendo o diretor o próprio dono da casa e professoras, sua esposa Maria, Cecília Leite e Joana Vergara dos Santos; a escola instruía, informava e pregava a Palavra de Deus segundo a Teologia Anglicana. Na Igreja do Redentor, Severo criou uma classe de Missionários Leigos, para que se preparassem para ensinar religião e se tornassem Pregadores, embora não-ordenados, isto é, sem possuir as Ordens Sacras. (Documentos da Igreja Anglicana, 1931)

Em 1936, Severo cria um Orfanato Evangélico na cidade de Pelotas, sendo a primeira Instituição de caridade criada pela Igreja Episcopal. Começou com 06 meninas, sob a direção de Doralina Barros de Lima e, a partir de 1938 começou a funcionar em suas dependências uma escola primária, preparando as meninas nas primeiras letras e nos ensinamentos cristãos (hoje, 2008, continua existindo como “Casa de Convivência Reverendo Severo da Silva”).

A IGREJA ANGLICANA E A PREOCUPAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Para a Igreja Episcopal, “a obra educacional era uma tarefa permanente e o objetivo primordial era a formação do caráter (grifo meu). O papel do lar e o papel da Igreja se completavam. A personalidade humana se forjava na atmosfera moral que a envolvia” (KICKHOFEL). 2000. O bispo Kinsolving (americano), que dirigiu a Igreja entre 1899 e 1926, estava convencido de que esta tinha obrigação especial com a educação: as escolas públicas eram ineficientes; havia falta de professores preparados, pouca “disciplina intelectual” como cita KICKHOFEL (2000 p. 12). Na área religiosa se utilizou principalmente da Escola Dominical e na área secular se utilizou das Escolas Paroquiais ou institucionais. Havia razões para isso: educar os filhos dos membros da igreja; preparar os jovens para o trabalho da igreja: os meninos para o ministério ordenado e as meninas para o ensino (esse era o principal motivo porque a igreja queria escolas e professores próprios, para preparar

a futura liderança da igreja;) preocupação pela tarefa da evangelização. A igreja estava convencida de que tinha algo a mais a dar do que simplesmente cultura. A relação que a igreja estabelecia com um grande número de jovens por meio da escola era uma excelente oportunidade para evangelizar a sociedade; formar pessoas capazes para vivenciar o espírito Cristão em sua vida profissional. O plano era fundar escolas diárias nos grandes centros urbanos, como Porto Alegre, Pelotas, Rio Grande, Santa Maria e Bagé. Assim, os objetivos da igreja no campo educacional incluíam três importantes imperativos: o profissional, o pastoral e o missionário. (KICKHOFEL 2000 Op cit).

A importância que a igreja atribuía à educação tinha também caráter político, ou seja, o exercício da cidadania para a plena consecução da democracia na vida nacional. "Povo analfabeto é povo passivo que só terá governos despóticos, quer pela força armada, quer pelo desprezo à soberania nacional" (Estandarte Cristão, 15 de fevereiro de 1912, p.1).

Por outro lado, as escolas públicas eram ineficientes e os filhos de pais evangélicos eram perseguidos nas escolas da Igreja Católica Romana e, como igreja militante, não podia desprezar a instrumentalidade deste mundo. O papel da igreja não era retirar o homem do mundo, "mas livrá-lo do mal". Baseada nesse conceito, a Igreja Anglicana acreditava que o papel da igreja não era propagar o evangelho exclusivamente por meio de escolas seculares, mas por meio delas era possível preservar a juventude do ateísmo e do materialismo. Era uma posição mais defensiva do que ofensiva. O objetivo era a criação de escolas Secundárias, porque eram os adolescentes que deixavam os lares para se matricularem em internatos e as crianças tinham o lar e a escola dominical.

Se dizemos que o povo vai mal, que seu estado moral é precário, apontam o analfabetismo como o único modo de expiação. Mas quando fazemos ver que a corrupção anda lá por cima, nas altas esferas políticas, então não podem mais nos retrucar". Assim, a ênfase da educação estava na cultura moral voltada para uma vida espiritual e social. O objetivo da escola paroquial não era só transmitir conhecimentos, mas também formar caracteres (sic) capazes de sustentar uma pátria livre, democrática e religiosa (KICKHOFEL. 2000 p. 14).

A vontade de construir colégios e escolas paroquiais estava relacionada com o sucesso que o modelo educacional evangélico vinha alcançando no Brasil, "alarmando os jesuítas com o crescimento e a eficiência das escolas evangélicas". (KICKHOFEL 2000 p 14). Os padres publicavam matérias pagas nos jornais,

intimando os pais a retirarem os seus filhos das escolas da Igreja Anglicana, pois as crianças deveriam permanecer em escolas católico-romanas. Reproduziam essas matérias em folhetos, que eram fartamente distribuídos em todo o Estado. Mas o povo começou a gostar das escolas evangélicas, porque ali o ensino era ministrado completamente separado da religião e “o aluno não ganhava pontos porque freqüentava os cultos ou a escola dominical” (KICKHOFEL 2000 op. cit.).

PALAVRAS FINAIS

Como palavras finais, a priori, pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, que o Comitê Pró-Liberdade de Consciência foi um forte movimento anticlericalista, liderado pela Maçonaria e apoiado pela Igreja Anglicana e outras denominações religiosas, direcionado contra a Igreja Católica Romana, que mantinha sua ideologia, doutrina e dogmas de forma hegemônica na Educação do Rio Grande do Sul. Este Comitê também foi usado para permitir que outras denominações religiosas que não a Igreja Católica pudessem obter espaços junto à Educação para suas pregações. Infere-se ainda a estreita ligação entre a Igreja Anglicana e a Maçonaria, por suas origens e práticas/preocupações em relação à Educação e ao Ensino. O Ethos Anglicano é inclusivo, baseando-se nos princípios de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, comuns também à Maçonaria Especulativa; a preocupação com a educação mista, de crianças, jovens e adultos é uma prática comum, tanto à Maçonaria como à Igreja Anglicana. Entretanto, percebe-se como paradoxo a “inclusividade” e a “busca da verdade e a liberdade de consciência” uma vez que se formaram duas facções que chegaram mesmo a se digladiar pela imprensa para a consecução de seus fins.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AMARAL, Giana Lange do. *Gymnasio Pelotense e a Maçonaria: Uma face da História da Educação em Pelotas*, Pelotas: Seiva, 2005.

BENIMELLI, J.A.F. CAPRILLE, G. ALBERNON, V. *Maçonaria e Igreja Católica*. São Paulo, ASLAN, Nicholas. *História Geral da Maçonaria*. Rio de Janeiro: Aurora, s/d.

BRENNER, Renato, - M. ' . I. ' . Loja Atlântica N 15, publicada no Jornal Mensal "O Templário" (de circulação interna e restrita à Maçonaria) Editora Maçônica, Porto Alegre: abr/1998.

ESTANDARTE CRISTÃO, 15 de fevereiro de 1912; e 20 de maio de 1925, Rio Grande: Imprensa Episcopal, 1912.

GOMES, Valdir. Igreja Católica e Maçonaria: Verdadeiras razões da divergência. Porto Alegre: Literatis, 2004.

KICHHOFEL, Oswaldo. Catedral do Redentor. Santa Maria: Pallotti. 1999.

_____. Oswaldo. Notas para uma História da Igreja Episcopal Anglicana do Brasil. Porto Alegre: Metrópole, 1995.

_____. Notas para uma História da Igreja Episcopal Anglicana do Brasil. Porto Alegre: Polígrafo, 1999.

KLOPPENBURG, Boaventura. Igreja e Maçonaria: conciliação possível? 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. (org.) Compêndio Vaticano II. Petrópolis: Vozes. 1987.

TAMBARA, Elomar. Tese de Doutorado: A Educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo. Porto alegre: UFRGS. 1991.

TEMPLARIO. Periódico Maçônico. Abril de 1998.

EDUCAÇÃO, MÉMÓRIA, HISTÓRIA ORAL E INCLUSÃO – A ESCOLA MUNICIPAL PROF. MOACYR JARDIM DE MENEZES NAS VOZES DE SEUS EX-ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.

Cinara Lino Colonetti

Aluna especial do Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense UNESC.

Resumo

Esse artigo trata da história de ex-alunos com necessidades especiais que estudaram na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Moacyr Jardim de Menezes do município de Criciúma, no período de 1990 a 2000. Buscou-se alcançar, pelas memórias o “ponto de vista” dos ex-alunos, ou seja, indícios de suas histórias enquanto criança sob seu próprio olhar. Para tanto, a História Oral apresenta-se como a metodologia utilizada. Foram entrevistados três ex-alunos e suas respectivas mães, como complemento dos depoimentos. Procuramos identificar nessas memórias indícios sobre o papel da escola em suas vidas.

Palavras-chave: Educação. História-oral. Inclusão.

Esse texto é resultado de um projeto de pesquisa¹ que buscou trabalhar com as lembranças de jovens com necessidades especiais que tiveram parte de sua infância freqüentando a Escola Municipal Prof. Moacyr Jardim de Menezes, do município de Criciúma entre os anos de 1990 a 2000. Pela memória dos ex-alunos/as encontramos indícios de suas experiências nesse educandário, alcançando de alguma forma seu “ponto de vista”, no intuito de compreender qual a importância da escola na vida deles. Para tanto a História Oral apresentou-se como a metodologia utilizada. A História Oral necessita da categoria memória, como reflete Alice Beatriz Lang:

¹ Projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Iniciação Científica – PIC170, desenvolvido no período de agosto de 2007 a fevereiro de 2008, sob a orientação da professora Marli de Oliveira Costa.

Qualquer que seja a forma assumida pela fonte oral, baseia-se ela na memória e a memória é sempre uma reconstrução, evocando um passado visto pela perspectiva do presente e marcado pelo social, presente a questão da memória individual e da memória coletiva. (1996, p. 35).

Esse texto arrisca-se adentrar num campo ainda novo de investigações, que percebe a criança como produtora de cultura e, nesse caso percebe a criança com necessidades especiais também como produtora de cultura, ou seja, como sujeito da sua história.

Ao buscar o passado dos jovens que freqüentaram a Escola do Ceará² pelas entrevistas, é importante deixar claro que busquei em suas lembranças perceber a infância que ficou em suas memórias. Sabemos que isso é difícil, pois estamos lidando com jovens que recordam a infância, e já não são mais crianças. No entanto, por meio dos indícios que aparecem nas lembranças percebe-se o que Ecléa Bosi (1987, p. 27) coloca, nas lembranças “sempre ‘fica’ o que significa”.

A realização das entrevistas passa pela discussão e compreensão de Memória e História Oral. Para realizar História Oral é necessário compreender a Memória como uma forma de conhecimento da realidade e de si mesmo, como afirma Vani Moreira Kenski (1997, p.138).

Pela pesquisa inicial na secretaria da escola, constatei que foram cinco crianças com necessidades especiais que por ali passaram no período pesquisado. Dessas cinco, localizei três com idade entre 20 a 27 anos que dispuseram conceder-me entrevista. Uma jovem não foi localizada, e a mãe de outra ex-aluna não autorizou a entrevista por receio da exposição de sua filha. O que pode nos levar a pensar no problema do preconceito ainda, nos dias atuais vivenciados nas pessoas que para a sociedade são “diferentes”.

Em seguida passei para a análise das entrevistas cotejando com o referencial sobre a inclusão. Como afirma Lang “[...] vejo como importante é necessária a análise de entrevistas, pois é ela que possibilita a interpretação e as inferências, influenciadas pela metodologia adotada.” (1996, p. 36).

Os três jovens foram entrevistados com suas respectivas mães. Mas de qual escola estamos falando?

² Embora tenha como nome oficial E.M.E.I.E.F. Prof. Moacyr Jardim de Menezes, a escola é conhecida como “Escola do Ceará”, por se localizar nesse bairro.

“Escola do Ceará”: o cenário da pesquisa

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Moacyr Jardim de Menezes foi criada pelo Decreto Municipal n 338/SA/ 91 de 25 de fevereiro de 1990, como conquista de reivindicações comunitárias que desejavam garantir as suas crianças a possibilidade de ter uma escola próxima as suas residências. (MACIEL, 2006). Localizada no Bairro Ceará, em Criciúma, atende crianças dessa comunidade e de comunidades próximas.

Logo após sua fundação, algumas famílias com crianças com necessidades especiais buscaram matricular seus/suas filhos/as, visto que a escola havia acolhido algumas crianças com esse perfil, e isso estimulou outros pais a matricularem seus filhos/as; o fato da escola estar na comunidade e ser pequena, oferecia uma certa segurança as famílias. Com o passar do tempo, a escola foi se tornando uma referência de educação inclusiva, mesmo antes da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que onde além de outros assuntos, trata também da inclusão de pessoas portadora de deficiência.

A partir de 2001, a comunidade escolar ao repensar sua prática, analisando o sistema seriado que classifica e contribui para o aumento da exclusão, optou pelo sistema de Ciclos de Formação.

Essa opção ajudou a transformar a escola em alguns aspectos, como: o papel da escola, a concepção de homem e cultura, o currículo, o tempo e o espaço, a avaliação, a formação do coletivo, a organização dos alunos por idade, alcançando assim os/as alunos/as com necessidades especiais, dirimindo suas dificuldades. (MACIEL, 2006).

Em 2006, a comunidade escolar junto com a Secretaria Municipal de Educação, conseguiu por intermédio da Secretaria de Educação Especial, recursos materiais e didáticos para a efetiva educação inclusiva que tanto era defendida. Desta forma, a escola sentiu-se mais preparada para o atendimento das crianças com necessidades especiais, apesar de que este atendimento já acontecesse desde sua fundação.

A prática de inclusão é uma das características desta unidade escolar, sendo esse o motivo que me levou a escolher a Escola Municipal Prof.º Moacyr Jardim de Menezes, como cenário para a investigação dessa pesquisa.

As escolas inclusivas são escolas onde a educação com todas as suas nuances funciona da maneira desejada por quem preza por uma educação de qualidade. Para tal qualidade é preciso que a escola eduque para a vida, respaldado em valores, nesse sentido, Rosita Edler Carvalho (2006, p. 45) diz que,

[...] o convívio entre pessoas, independentemente de ser estimulado para garantir direitos ou para “aparar” arestas, é sempre oportuno e necessário, pois, no mínimo, permite que se construam vínculos, levando-nos a ver o outro em nós mesmos e vice-versa.

Para compreender a luta pelo processo de inclusão é necessário revisitar sua história, ao mesmo tempo trazer algumas das ações da Escola investigada nesse processo.

A inclusão na história da educação

A partir dos anos 1980 no contexto internacional, iniciou-se a divulgação e discussão sobre os direitos das pessoas com necessidades especiais, essas pessoas passariam a ter acesso ao Ensino Regular. Desta forma, o sistema de ensino começou a ser questionado, no que diz respeito ao seu objetivo pedagógico.

Nesse sentido, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO vem realizando um trabalho importante em prol de que a educação esteja ao alcance de todas as crianças em idade escolar, independente das necessidades educacionais das mesmas. O direito das crianças com necessidades especiais terem acesso à escola regular foi reafirmado na Declaração de Salamanca, homologada durante a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada pela ONU, em 1994. (SÁNCHEZ, 2005, p. 9).

Para uma efetiva inclusão também é necessário dar voz as crianças, jovens e idosos, e principalmente aos que sofrem discriminação por serem considerados “deficientes” perante a sociedade.

A escolha metodológica pelo “ponto de vista” das crianças, dá-se porque entendo as mesmas como produtoras de cultura, como sujeitos de suas vidas. Nota-se que os estudos sobre a infância estiveram durante muito tempo ligados, à tratados da Medicina Pediátrica, Psicologia, Pedagogia e Direito e outras áreas do

conhecimento, apresentavam (e ainda apresentam) uma perspectiva do “ponto de vista” dos adultos, ou seja, os adultos decidindo sobre a vida das crianças.

Se o ponto de vista das crianças estiveram a margem das investigações acadêmicas, o que diremos das pessoas que além de serem crianças, possuem necessidades especiais? Francisca Roseneide lembra que a história mostra que as pessoas com necessidades especiais sempre foram tratadas com rejeição, discriminação e preconceito. (MONTE, 2004, p. 9).

No que diz respeito à questão da inclusão das crianças com necessidades especiais as pesquisas realizadas nesta área são recentes, mas já se destacam especialistas Rosita Edler Carvalho, que nos fala que a história da educação mostra que pouco ou nada tinha de inclusiva, seja em termos da universalização do acesso, seja em termos da qualidade do que era oferecido. (2006, p.26).

Então podemos nos perguntar: O que queremos, uma sociedade pautada na “normalidade” ou na “diferença”?

Rosita Edler Carvalho propõe que as escolas inclusivas sejam escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. (2006, p. 29).

Outro ponto a ser discutido é o preconceito sobre as limitações dos alunos com necessidades especiais. Sobre este assunto Carvalho diz que “[...] a sociedade e suas instituições é que precisam ser analisadas em suas crenças, em suas ações discriminadoras, opressivas e impeditivas.” (2006, p. 35).

Pensando nessas questões, optei em usar o termo “necessidades especiais” por acreditar na capacidade de cada aluno e por considerar a denominação “portador de deficiência” taxativo, preconceituoso e classificatório. É importante lembrar que a legislação brasileira utiliza a terminologia “portador de deficiência”, mas algumas Organizações Não-Governamental - “ONG’s” e instituições que trabalham em prol da cidadania, defendem a idéia que todos devem ser tratados com respeito e sem preconceito, assim, não consideram essa denominação apropriada.

Ao entrar em contato com algumas ONGs via e-mail, sobre o termo a ser utilizado, recebi a resposta de Alex Cardoso de Melo da ONG “Projetos sociais meu sonho não tem fim”: “[...] no terceiro setor não há uma sincronia em qual termo é

utilizado com mais freqüência. Nós, em particular, nos referimos a pessoas especiais que ‘necessitam de cuidados especiais.’”³

Essa questão foi discutida por Maria Salete Fábio Aranha, onde a mesma traz a Convenção da Guatemala de 1999 para definir o significado do termo “deficiência”:

[...] significa toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência [...] que tenham efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (2006, p. 17).

Observei que em nenhum momento das entrevistas que realizei aparece qualquer designação à deficiência. As pessoas falam em “problema de saúde”. É difícil para as famílias definir seus filhos como “deficientes”, mas sim que tiveram ou/e têm algumas dificuldades. É uma questão delicada para as famílias, já que para eles seus filhos são tão capazes como os ditos “normais”.

Foi vendo as capacidades e não as limitações que as famílias e a Escola do Ceará marcaram a vida desses jovens.

As marcas de uma escola regular na vida de alunos com necessidades especiais

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof. Moacyr Jardim Menezes conhecida “Escola do Ceará” foi o cenário da pesquisa por sua história de inclusão e sistema de ensino. Ao contrário disto, a história sobre a cultura de inclusão de pessoas com necessidades especiais da sociedade mostra-se marcada pela desigualdade, preconceito, discriminação e desrespeito aos direitos humanos. Assim, é na escola o espaço que pode iniciar uma mudança de valores e cultura, buscando a inclusão e o respeito às pessoas com necessidades especiais.

As lembranças dos alunos e de suas mães mostram que a passagem dessas crianças pela escola deixou muitas marcas em suas vidas, marcas essas percebidas também no silêncio de suas lembranças, pois o fato de esquecer pode significar uma tentativa de apagar alguma lembrança desagradável.

³ Resposta recebida via e-mail no dia 8 de março de 2008.

A História Oral trabalha com a memória e esta pode apresentar falhas. Num relato, há esquecimentos, omissões que podem ser ou não intencionais. Uma omissão poderia, por exemplo, decorrer do desejo de transmitir determinada imagem ao pesquisador. (LANG, 1996, p. 44).

Os ex-alunos entrevistados apresentam alguns problemas de saúde, que dificultou um pouco sua vida escolar, mas não os impediram de aprender e superá-los.⁴ Todos os jovens entrevistados estudaram na “Escola do Ceará” até a quarta série [último ano oferecido pela escola], como percebesse na entrevista com o jovem D.B. de 23 anos: “Estudei [na Escola do Ceará] do pré a quarta série. Coisa ruim? Não tinha nada. Foi um bom início para a atividade de escola. Foi bom. Teve ótimos professores, experiências [...] não lembro das atividades.”⁵

Percebi que os entrevistados mostraram-se saudosos ao lembrarem do período em que passaram pela escola pesquisada. Essa saudade talvez diga respeito a um período de suas vidas em que a descoberta do mundo ainda esteja se iniciando, conforme Maurice Halbwachs “A permanência do apego afetivo a uma comunidade dá consistência às lembranças.” (1990 apud SCHMIDT e MAHFOUD, 1993, p.289). O apego afetivo a Escola do Ceará foi percebida pelo jovem D.V. de 20 anos:

A escola me ajudou. A escola está como ali está. Eu passo por ali e me lembro de tudo dela. Dentro da escola eu passo pelas salas e me lembro de tudo o que tem ali. Das pessoas, dos alunos, a diretora, tudo o que estão ali eu aprendi tudo dentro daquilo ali. Foi o colégio que me ensinou a estudar, que me ensinou a ler e aprender desde agora as coisas que tem e tinha que ser.⁶

A escola para esse jovem apresenta-se como evocadora de suas lembranças. O prédio escolar tornou-se um “lugar de memória”, percebesse no trecho: “Dentro da escola eu passo pelas salas e me lembro de tudo o que tem ali.” Podemos inferir, que esse espaço foi muito significativo para o jovem e que, suas lembranças embora não estejam nítidas mostram a escola como um lugar especial em sua vida.

⁴ Entre os entrevistados, dois deles apresentam problemas auditivos e de coordenação motora, já o outro apresenta alguns problemas de concentração e de raciocínio lógico.

⁵ Entrevista com o D.B. realizada por Cinara Lino Colonetti, 15/11/07. Para preservar a identidade dos entrevistados foi utilizado as iniciais de seus respectivos nomes.

⁶ Entrevista com o D.V. realizada por Cinara Lino Colonetti, 09/10/07.

No entanto suas mães apresentaram seus relatos com mais clareza, evidenciando emoção ao recordar da vida escolar do filho. Isso se deve, talvez pelas preocupações com os filhos, pela responsabilidade sobre a educação dos mesmos e também pela idade que tinham quando seus filhos estudavam. A Sra. A.B. em sua entrevista traz recordações que no primeiro momento não apareceu na entrevista de seu filho D.B, como por exemplo:

Eu lembro, era no meio de todo mundo. Até nunca esqueço de uma vez que ele foi dançar e todo mundo riu [risada].” Diego acrescenta: “Era o único guri que tava ali [risada].” A mãe A.B. continua: “Olhei pra ele, tava com o olho arregalado, dizendo mãe eu quero sai daqui [risada]. Eu disse calma, aí ele ficou mais calmo, mas na hora eu vi que ele ia largar tudo, ia correr.

Embora em um primeiro momento D.B. não recorde de momentos “especiais”, em sua vida escolar, quando sua mãe relata o episódio de sua participação em uma dança, a memória do filho é ativada e ele fala: “Era o único guri que tava ali [risada].” Sua angústia então, não era apenas pelas dificuldades motoras, mas o fato de ser o único menino. Estamos diante de uma questão de gênero, que ainda é forte em nossa sociedade, questão que estabelece para meninas atividades de dança. Podemos perceber então, que com seus 10 anos, o menino sente o que os outros meninos ditos “normais” sentiam.

Em todas as entrevistas, os ex-alunos recordaram de seus/suas professores/as, citando seus nomes e algumas situações da rotina da sala de aula. O jovem D.V. traz em sua entrevista lembranças de suas professoras: “Me lembro de todas elas [professoras]. Tinha a Maria Luiza⁷, que dava aula pra nós, tinha Dalci⁸; tinha a Inês⁹ que deu aula no pré, tinha a Lili¹⁰ que deu aula e foi diretora também.”.

A importância dos/as professores/as na vida de seus/as alunos/as se mostra na pesquisa “Perfil da juventude brasileira” – um levantamento de dados sobre os jovens de 15 a 24 anos – onde os mesmos aparecem logo depois da família na questão de confiança. (SPOSITO, 2005, p.113). A reflexão sobre o papel dos/as

⁷ Maria Luiza da Silva trabalhou na escola entre 1998 a 2000 foi professora de D.V. na 3^a série.

⁸ Dalci Costa da Luz trabalhou na escola entre 1992 e 1998, foi professor da 1^a. série de D.V.

⁹ Maria Inês Martins trabalhou com D.V., quando esse estava na creche entre os anos 1993 a 1995.

¹⁰ Marli de Oliveira Costa trabalhou na escola entre 1987 e 1992, como professora de Educação Infantil; e como diretora nos anos de 1993 a 1996.

professore/as na vida das crianças com necessidades especiais ou não, é de suma importância já que os mesmos são espelhos podendo “refletir” uma imagem de respeito ou de discriminação e preconceito. A postura de um/a professor/a que respeita às limitações de seus alunos e que promove a inclusão, ajuda na aceitação dos demais alunos a aceitarem a “diferença”.

Nas entrevistas percebeu-se que nos três casos, a equipe pedagógica da Escola do Ceará foram os primeiros a dar apoio as famílias e a perceber as dificuldades neurológicas e/ou motora. O jovem D.B. traz em suas lembranças sentimentos de gratidão e respeito a escola que lhe ajudou no passado:

Ajudou bastante [Escola do Ceará] no desenvolvimento da própria coordenação motora. Foram eles [Escola do Ceará] que descobriram, a escola ajudou bastante. As atividades pra coordenação motora eram os jogos, joguinhos, quebra-cabeça, o professor Carlos¹¹ fazia.

Em relação aos objetivos e sonhos para o futuro, todos os ex-alunos mostraram ter uma perspectiva para o futuro em relação a estudo/graduação e/ou profissionalmente. Nota-se que cada um tem seus sonhos, levando a vida sem limitações impostas pelo preconceito. O jovem D.V. em sua entrevista seus sonhos de se fazer uma graduação e de seguir uma carreira: “Quero fazer jornalismo, para aprender a narrar jogo de futebol, narrar esportivo. Narrador, comentarista [...]. Tudo o que tem assim de esporte na TV, na Globo, RBS, de tudo o que tem assim em Santa Catarina”.

A perspectiva profissional e acadêmicas fazem parte da vida do jovem D.B. como qualquer outro jovem da sua idade: “Estou trabalhando, estudando. Estou trabalhando numa estamperia, no setor de produção. Estou concluindo a faculdade agora, 7^a fase, administração. Ano que vem me formo, encerro.” Isso nos faz refletir que se esse jovem tivesse sido “podado” sobre suas capacidades, se a escola e família olhassem apenas para suas limitações as vendo como uma sentença a uma vida sem sonhos, será que este jovem estaria terminando uma faculdade?

Além dos sonhos em relação as perspectivas profissionais, os problemas comuns aos jovens brasileiros ditos “normais”, como a dificuldade de ingressar no

¹¹ Refere-se ao professor de Educação Física Carlos Alberto Alves, que trabalhou na Escola do Ceará no período de 1992 a 1998.

primeiro emprego formal também faz parte do cotidiano desses jovens, como diz W.F.:

Quero é trabalha de motorista, seguir a profissão do meu pai. Motorista de caminhão ou de veículo pequeno, tanto faz. Eles querem com prática de dois anos, eu tenho que esperar bastante. Eu já tenho carteira de motorista até para caminhão. Eles querem com dois anos de prática/experiência, se ninguém dá chance como que fica, como que vai ter experiência.

Procuramos identificar nas memórias alguns indícios sobre o papel da Escola do Ceará na vida desses ex-alunos e seus familiares. Ficou nítido nas entrevistas o carinho latente pela comunidade escolar, mas acima de tudo percebemos que para as mães foi o respeito e o apoio dado pelo corpo docente que marcou a vida não só desses alunos mas de suas famílias. Quando se percebe as dificuldades de um filho é primordial que a escola dê um respaldo, sendo um suporte aos pais e filhos. A mãe de um dos jovens, a Sra. A.B., traz em suas recordações a lembrança das dificuldades que passou e como a superou:

Eu encontrei apoio ali [Escola do Ceará] foi ali que a gente conseguiu descobrir que ele tinha esse problema de coordenação motora, através das professoras, até foi a Lili que descobriu. Até porque ele já estudava em outra escola e ninguém sabia me disse, onde logo eles [Escola do Ceará] descobriram e logo encaminharam ele [D.B.] onde encontrei recurso, encontrei ajuda, e a partir dali eu comecei o tratamento com ele. Comecei a ver as diferenças dele, porque eu não entendia, e fui encontrando explicação e muita ajuda e foi ali [Escola do Ceará].

Escutar as narrativas sobre a infância, foi uma das formas de compreender o seu significado e de seu contexto – Escola e família. Foi desta forma que a Escola do Ceará marcou a vida de seus alunos e também de seus familiares.

Através das memórias dos ex-alunos e suas mães entendemos um pouco suas relações com a escola e comunidade. Lang faz referência a importância de se ouvir o indivíduo para se compreender a sociedade, dizendo:

O importante a ressaltar é o fato de que o indivíduo, que conta sua história, ou dá seu relato de vida, não constitui, ele próprio, o objeto de estudo; constitui o relato a matéria prima para o conhecimento sociológico que busca, através do indivíduo e da realidade por ele vivida, apreender as relações sociais em que se insere em sua dinâmica. (1996, p. 37).

As narrativas de experiências de vida foram analisadas nos proporcionando um pouco de como uma escola e seu corpo docente pode ser de suma importância

na vida de seus alunos e familiares. A escolha sobre o efeito que causamos na vida de uma pessoa, sendo negativa ou positiva é exclusivamente nossa, cidadãos livres para modificar ou não a sociedade excludente vigente hoje. Será que não devemos voltar o nosso olhar para a capacidade das pessoas, não precisando classificá-la, ao invés de vermos apenas suas limitações?

As pessoas com necessidades especiais, ao longo da história, foram discriminadas e excluídas do direito a lazer, educação e vida social. Essas atitudes discriminatórias e excludentes vêm sendo modificadas atualmente na sociedade, pela ação de ONG's, pela ONU, pela Declaração dos Direitos Humanos, pelas Constituições Federais e suas leis, por defenderem os direitos dos cidadãos indiferente de seu gênero, raça, religião, opção sexual e problema físico e/ou mental.

Um importante agente transformador da sociedade é a Escola, que quando funciona pelo viés da inclusão, **todos** saem ganhando em valores, como, respeito as diferenças e credibilidade as capacidades e potencialidades dos seres humanos.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Moacyr Jardim de Menezes, conhecida como Escola do Ceará – o cenário da pesquisa – foi para as famílias de alunos e alunas com necessidades especiais, espaço de orientação e apoio encaminhando-os à especialistas. É importante frisar que não cabe a escola dar diagnósticos e sim orientar as famílias e seus/as filhos/as.

Para compreender a relação entre a Escola do Ceará e os ex-alunos com necessidades especiais – recordadores¹² desse trabalho – foi necessário além de suas narrativas, ouvir suas mães que acompanharam todo o processo educativo de seus filho.

A participação dos pais e mães dos/as alunos/as nas festas e decisões sobre o rumo da escola, fizeram a escola se destacar e que tivesse uma melhora na sua qualidade de ensino. Nota-se pelas narrativas que as mães se sentiam parte da escola, se vendo como sujeitos ativos na educação dos filhos. As mães eram madrinhas das classes de/a seus/as filhos/as, acompanhavam os/as professores/as nas atividades extra-classe.

Perceber o ponto de vista dos jovens sobre a sua infância através de suas

¹² Termo usado pela autora Ecléa Bosi (1993).

falas, me fez ver a complexidade da memória, das lembranças e dos esquecimentos. Para o jovem D.V. é através do prédio escolar que suas recordações ganham vida. Já para W.F. apesar de suas poucas lembranças, quando fala das aulas de arte e de ter sido autor de suas obras, que os detalhes da sua lembrança vêm à tona. O jovem D.B. traz as marcas da escola relacionadas aos avanços que teve em sua coordenação motora.

Outra questão fortemente marcada nas vozes dos ex-alunos, foi a relação com seus professores, já que apareceram em todas as narrativas, citando os nomes e algumas situações vivenciadas. O papel do/a professor/a na vida de crianças com necessidades especiais ou não são de espelhos, podendo “refletir” uma imagem de respeito ou de discriminação. Para os nossos jovens recordadores seus/as professores/as os “refletiram” uma imagem positiva, pelo menos foi o que apareceu em suas narrativas. Mas será que não ficou perdido no esquecimento de suas memórias momentos de discriminação e constrangimento sofrido em sala de aula?

As situações discriminatórias não aparecem nas falas dos jovens, mas sim nas de suas mães. Pode-se levantar várias hipóteses dos “porquês” dessas lembranças e esquecimentos, se a criança não percebia tal discriminação, ou podemos pensar também que tais recordações lhes eram dolorosas e foram esquecidas.

Mesmo com toda a dificuldade que a sociedade impõe, a perspectiva profissional e acadêmica faz parte dos sonhos e da vida dos jovens entrevistados. O que nos faz refletir que se esses jovens tivessem sido desacreditados sobre as suas capacidades e potencialidades, se a escola e a família olhassem apenas para as suas limitações, teriam uma perspectiva de futuro profissional e acadêmica?

Para os jovens, o apoio encontrado em casa, e a ajuda e credibilidade que a escola estava lhe dando, os impulsionaram a acreditarem em si e em sua capacidade. Isso não significa que a Escola do Ceará conseguiu incluir todos os que necessitavam estar na escola e a buscaram. Apesar das dificuldades financeiras, de conhecimento e de estrutura, foi percebendo as potencialidades e não as limitações que a Escola do Ceará marcou a vida desses jovens e de suas famílias.

Referências

- ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). **Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica**. 2.ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembrança de Velhos**. São Paulo: T. A Queiroz: EDUSP/SP, 1987.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 4.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.
- FERREIRA, Windyz B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.
- KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani C. A. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1997. p.136-145.
- LANG, Alice Beatriz da Silva Gondo. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). **(Re)introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 33-47.
- MACIEL, Sandra Silva Pedroso. Carta à Secretaria de Educação Especial. Criciúma, Agosto 2006. Texto mimeo.
- MONTE, Francisca Roseneide Furtado. **Saberes e Práticas da Inclusão**. Brasília: Mec, 2004.
- SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, ano 01, n.01, p. 07-18, outubro/2005.
- SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. **Psicologia USP**. São Paulo, v.4; n.1/2, p.285-298, 1993.
- SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Instituto Cidadania. 2005. p. 87- 127.
- UNESCO. **Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales**. Paris: UNESCO, 1994.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS MULHERES: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO FEMININA PRIVADA EM PELOTAS/RS, (1875-1890)

MACIEL, Patrícia Daniela¹.
Faculdade de Educação/UFPEL
sissah@terra.com.br

1. Introdução:

Nesta comunicação pretendo apresentar o processo de pesquisa sobre a educação feminina em Pelotas, dando ênfase aos resultados e análises referentes à pesquisa de mestrado concluída em 2007, realizada no PPGE da FaE/UFPEL, na linha de História da Educação², sob o título: “O ensino privado feminino em Pelotas no século XIX através dos anúncios de jornais pelotenses (1875-1890)”, que teve como objetivo analisar a educação feminina e mostrar que havia nesta cidade, no século XIX, uma significativa e diversificada rede de ensino feminino privados (aulas particulares, colégios femininos, externatos, internatos, etc.), e, em consequência, um amplo mercado de trabalho para as mulheres especialmente as mulheres professoras.

É uma pesquisa que se constituiu na análise documental, a qual utilizou como fonte os jornais disponíveis no Museu da Biblioteca Pública Pelotense (BPP), os jornais pesquisados foram: *Correio Mercantil*, *Jornal do Commercio*, *A Discussão*, *Onze de Junho*, *A Pátria*, *Diário de Pelotas*, *Rio Grandense* e *A Nação*, nos quais foram privilegiados os anúncios de aulas particulares ministradas por professoras e de *collegios femininos*. Os anúncios, nessa pesquisa, foram utilizados pela sua pertinência, formando um *corpus* documental. Foram analisados 1006 anúncios, 349 referentes a 20 aulas particulares e 657 relacionados aos 21 *collegios femininos*, que revelaram uma das principais formas de educação das mulheres da elite pelotense.

¹ Patrícia Daniela Maciel é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (2004). Mestre em Educação, pela Faculdade de Educação (UFPEL, 2007). Professora substituta da FaE/UFPEL. Professora do curso do Magistério do Colégio Municipal Pelotense. Pesquisadora do grupo HISALES – História da Alfabetização, Escrita, Leitura e dos Livros Escolares.

² Orientado pela Prof.^a Dr.^a Eliane T. Peres, professora do curso de Pós Graduação, FaE/UFPEL.

As análises tiveram como referência os estudos sobre a história da educação, mais especificamente, a história das mulheres no intuito de demonstrar e indicar, através dos anúncios, alguns fatos e intenções daquilo que foi a educação feminina. Nesse sentido, os estudos que subsidiam a análise deste trabalho são referentes à história das mulheres e educação e relações de gênero, como, por exemplo, Lopes (1994), Scott (1992, 1995), Louro (1997), Perrot (2005), e, por outro, estudos da história da educação, como Schneider (1993), Tambara (1997), Faria Filho & Vidal (2000), Peres (2002).

Assim, abordo neste artigo alguns fatos referentes à história da educação feminina em Pelotas, apresento os modelos dos anúncios e as diferentes modalidades de instrução oferecidos ao *belo sexo* explicitando através da análise deste material, as aulas particulares e os colégios femininos privados como espaços de formação das meninas e moças da elite pelotense, assim como um modelo de ensino de “boa” qualidade, que oportunizou o acesso à escola às mulheres, bem como um importante espaço de trabalho das mulheres/professoras.

2. Aspectos da História da Educação Feminina Privada em Pelotas

Pelotas, em função da sua riqueza que circulava no século XIX, teve uma vida social e cultural intensa. O modelo de vida, os costumes, os hábitos, os comportamentos, o lazer, as artes, a educação e as atividades intelectuais de um modo geral, foram imitados principalmente do município da Corte (Rio de Janeiro) e dos países da Europa. As tendências para o desenvolvimento, de modernidade, de civilização, de nobreza, provinham principalmente da França, que servia de parâmetro para a organização da vida familiar e social da elite pelotense. Isto era claramente perceptível na arquitetura dos prédios públicos e particulares, nos móveis e na decoração das casas, no vestuário, nas leituras, nas idéias que penetraram amplamente em alguns segmentos da sociedade pelotense.

Importante destacar que a cidade, neste período, alcançou projeção na Província e em nível nacional, a ponto de tornar-se uma dos centros urbanos mais importantes do Rio Grande do Sul, como centro industrial e comercial charqueador mais importante de toda a Província. E, com a pujança econômica, advinda da

indústria saladeril, responsável pela importância que adquiriu a cidade no cenário gaúcho e brasileiro, tornou-se, o grande centro produtor do charque tanto que no final do século XIX havia por volta de 40 charqueadas instaladas às margens do Arroio Pelotas e do Canal São Gonçalo.

Em relação à educação, a cidade, denominada São Francisco de Paula no ano de 1832, já contava nesta data, segundo Magalhães (1993, p. 225), com algumas escolas: “havia aqui cinco aulas particulares, freqüentadas por 244 alunos, sendo 35 do sexo feminino”. Neste mesmo ano, ao tornar-se vila, “estabeleceu-se a primeira escola pública, com duas aulas – para meninos e meninas, separadamente” (1993, p. 225).

Ainda conforme Magalhães (1993, p. 225), “na realidade, desde 1820 (desde antes da Independência) haviam sido autorizadas a funcionar na Capitania de São Pedro oito aulas públicas de primeiras letras – inclusive uma delas na Freguesia de São Francisco de Paula. Só não há indícios de que tenha sido efetivamente instalada”. Porém, segundo o autor, com a Revolução Farroupilha (1835-1845) todas foram fechadas. Depois da guerra o ensino foi instalando-se gradualmente: “dizem as estatísticas que em 1847 havia 11 escolas em Pelotas, entre públicas e particulares; em 1861, 14; em 1873, 28; em 1891, 46. Isso significa que a oferta material da instrução dobrou entre 1861 e 1873 e mais, triplicou durante o período que nos ocupa [1860-1890]” (MAGALHÃES, 1993, p.226).

Ao se referir ao ensino feminino afirma que:

Não podemos generalizar a educação feminina imperial como sendo pouco desenvolvida. Pelotas se diferencia ao consolidar a freqüência das mulheres no ensino feminino. (...) Em 1891, de 2.759 alunos, 1.119 eram do chamado belo sexo. (MAGALHÃES, 1993, p. 232).

Apesar do autor não especificar o número de escolas privadas femininas, destaca algumas existentes nessa época: “o colégio Santa Rosa, da professora Rosa Pinto; o Colégio Acácia, o primeiro exclusivamente feminino, cuja diretora era M.M. Medeiros; o Colégio de Meninas, de Madame Jeanneret; os colégios Santa Cecília e Vitória, que faziam propaganda na imprensa das suas aulas de agulha e bordado” (MAGALHÃES, 1993, p. 226). Embora não fosse a temática de pesquisa do autor, ele indicou a existência de uma rede de escolas particulares e femininas, questão relevante para esta pesquisa.

É preciso considerar também que, nesse período, as iniciativas públicas no campo da educação feminina ainda eram lentas e graduais, o que possivelmente favoreceu a expansão do ensino privado em Pelotas, uma vez que a educação das mulheres estava em pauta nos debates e circuitos intelectuais nacionais e locais (Cf. TAMBARA, 1997).

Em relação à tímida presença do poder público na educação, no Brasil imperial, conforme Cardoso, a escola particular mantinha um espaço de atuação que era “*complementar e não concorrente*” (2004, p. 183. Grifos meus); o que havia era, na verdade, um “incentivo do Estado para a proliferação do ensino particular”, traduzindo-se essa política de diferentes formas.

Em Pelotas, constatou-se essa mesma política, através da pouca iniciativa do poder público referente à escolarização da população. Apesar da lei da obrigatoriedade do ensino, a educação era precária em sua efetivação, com poucas aulas elementares, o que contribuiu para a existência das escolas particulares femininas e para a oferta significativa de ensino não-formal para as meninas nesse período, especialmente, com a lei de “liberdade de ensino”³. Além disso, a riqueza advinda da indústria do charque, a presença de uma elite e seu conseqüente interesse em educar o *bello sexo*, foram outros fatores que incentivaram a efetivação da educação privada feminina.

Nesse contexto, busquei nos anúncios das aulas particulares e dos colégios femininos privados, alguns indícios de como este ensino feminino historicamente se efetivou na cidade de Pelotas.

4. As aulas particulares femininas em Pelotas no século XIX

Os anúncios das aulas particulares permitiram constatar que, além dos colégios particulares, as práticas domésticas de escolarização foram, sem dúvida, uma modalidade de educação feminina comum nos Oitocentos, em Pelotas. A característica desta modalidade de ensino destaca-se:

³Arriada (2001) destaca o “domínio incontestável dos colégios particulares”, comentando que, conforme os relatórios dos Presidentes de Província, a supremacia deste ensino preocupava as autoridades governamentais. Contudo, pela reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, se estabeleceu uma ampla liberdade de abertura de escolas.

- Por um espaço destinado à educação das meninas, ministrado por uma professora, tendo uma ou mais matérias, como de primeiras letras, piano, línguas, música, artes, etc., geralmente utilizando o método individual; localizadas em “espaços improvisados”, como a residência da professora, dos próprios alunos (as), ou de algum parente, etc. O custo era estabelecido pela professora ou pela família que necessitava do serviço. Geralmente sem hora e tempo de instrução definidos. À seguir, apresento um modelo dos anúncios encontrados com algumas dessas caracterizações:

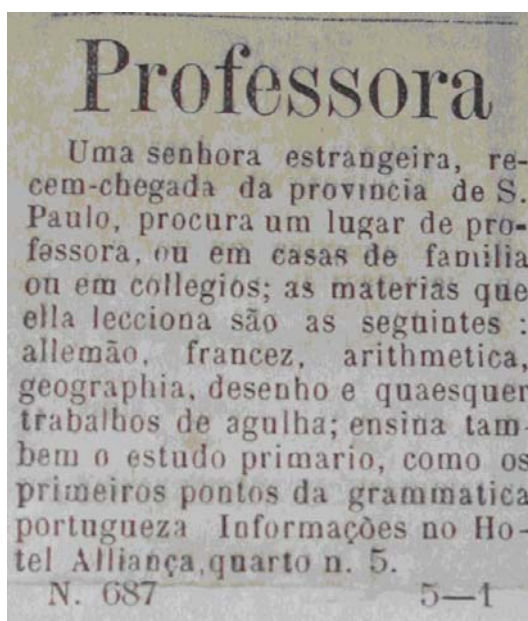


Ilustração 1 – Correio Mercantil, 17 de abril de 1889.

Entre os anúncios das aulas particulares, majoritariamente, a publicação era de professoras se oferecendo para ministrar aulas particulares. Essa afirmação pode ser verificada através dos 349 anúncios de aulas particulares localizados. Eles referem-se, nos 16 anos da pesquisa, a 16 **ofertas** de professoras e, somente, 3 **pedidos** por professoras. Das 16 professoras que oferecem seus serviços, em 13 casos é possível identificar seus nomes: *Amelia Rosa da Conceição, Anna da Silva Carvalho, Thereza Meraldi, Mlle. Isabel Mac'Ginity, Mme. Bianca Blume, Adela O. de Royoi, Florinda Maria da Costa, Ursula da Silva Lima, Emilia de Mendonça, Mathilde Figueira, Maria Imbert, Brasília Bueno Pires e Madama Messeder*; as outras 3 ofertas são assim referidas: “uma senhora franceza” (Correio Mercantil, 09/11/1883);

“uma senhora de meia idade e solteira” (A Pátria, 06/03/1888); “uma senhora estrangeira”(Correio Mercantil, 17/04/1889). Em relação às 3 solicitações por professoras, uma era para lecionar para meninas, outra para lecionar português e, finalmente uma para preceptoria.

Assim, segundo os anúncios dos jornais pelotenses, observa-se que a educação feminina doméstica era uma modalidade de ensino comumente aceita e praticada. Nesses registros, foi possível categorizar diferentes espaços e formas de oferta de educação doméstica, entre eles encontravam-se:

- Oferta de aulas particulares ministradas na residência das professoras ou de seus parentes;
- Oferta de aulas particulares ministradas por professoras na casa do aprendiz;
- Oferta de aulas ministradas por preceptoras (professoras que residiam na casa dos alunos);
- Solicitação, pedidos de professoras e/ou pessoa habilitada para dar lições em residências.

As aulas particulares, nesse sentido, tinham como uma das principais características a oferta de ensino individualizado, geralmente com uma disciplina como as primeiras letras, língua estrangeira, música, dança, artes, bordados, ministrada por uma professora que utilizava a casa das alunas ou a própria residência como espaço educativo. A casa, era reconhecida oficialmente como uma opção educacional, segundo o Decreto – N. 7247, de 19 de abril de 1879, art. 2^o, da Reforma Leôncio de Carvalho, (Cf. Tambara e Arriada, 2005b, p.75). Observa-se que com a obrigatoriedade na escolarização das matérias do programa das escolas primárias de 1^o grau, as famílias poderiam proporcionar o ensino para seus filhos nas casas, conforme o regulamento o ensino poderia ser ministrado nos “estabelecimentos particulares ou em suas casas”.

A ‘casa’ apresentava-se nesse período, legalmente, como um espaço de educação formal. As famílias poderiam manter seus filhos e filhas aos seus cuidados, ou seja, a casa era um espaço que permitia a adaptação da lei de obrigatoriedade do ensino com a vida das pessoas, de acordo com as conveniências das famílias ou das professoras e com os costumes locais. No caso das mulheres, além disso, era uma forma de mantê-las no espaço doméstico. Sendo assim, apesar da “improvisação”, a casa legitimava-se como um espaço de ensino, proporcionando educação e instrução.

Conforme Vasconcellos (2005, p. 53), as professoras eram denominadas, nesses casos, de “mestres das casas” que, segundo a autora, foi um termo que perdurou até meados do século XIX e que indicava a denominação para professores/as particulares, porque atendiam as crianças nas casas e ministravam aulas de conteúdos ou conhecimentos específicos individualmente ou pequenos grupos, via de regra, familiares.

Essas professoras particulares, ofereciam seus serviços durante muito tempo, conforme, exemplo, o anúncio da Sr. D. Adela O. de Royoi que foi publicado durante 3 meses, em 1883, totalizando 90 anúncios. A professora oferecia aulas de ‘*musica, piano, francez e italiano*’ que eram ministradas em sua residência. Outro exemplo é o de Mlle. Isabel Mac’Ginity que em 1880, entre os meses de janeiro a maio, publicou 45 anúncios, oferecendo-se para o ensino de ‘*francez, inglez ou allemão, a fallar, traduzir ou escrever grammaticalmente*’. Isso talvez indique que o mercado não fosse tão receptivo às mulheres; e, que foi necessária muita determinação, persistência e luta para garantir o exercício da profissão. Outra característica deste trabalho era a rotatividade das professoras, apesar dessa modalidade de ensino ser constante, a troca de anúncios e nomes das professoras indica uma freqüente mudança no quadro de oferecimentos. Algumas, após algum tempo, fundavam *collegios femininos* ou atuavam paralelamente em ambos os espaços. As aulas particulares foram, nesse sentido, uma estratégia que algumas professoras utilizaram para estabelecerem-se e investirem em um projeto mais ambicioso: a criação e a manutenção de uma escola. Era, também, certamente, uma forma de ganhar a credibilidade da clientela. Além disso, as aulas a domicílio significaram a ‘porta de entrada’ para que mulheres recém chegadas de países europeus e platinos iniciassem o seu trabalho como professoras na cidade.

Nos anúncios das aulas em domicílio foi possível, então, verificar como as professoras, principalmente as estrangeiras, iniciavam suas práticas educativas: primeiramente ofereciam serviços como professoras particulares, e, transcorrido um tempo, abriam seus próprios colégios para meninas; talvez após ambientarem-se, conhecerem a cidade, conquistarem ‘clientela’ e alcançar uma certa legitimidade e credibilidade entre a população. Um exemplo disso foi identificado, entre outros, através dos anúncios de Mlle. Isabel Mac’Ginity, no Jornal do Comércio do dia 25 de Janeiro de 1880 e, após, no dia 07 de Janeiro de 1881. Inicialmente, em 1880, a

professora ofereceu aulas particulares e no ano seguinte abriu uma escola feminina privada de ensino primário e secundário, denominada “Collegio Victoria”. Seguem os anúncios:

PROFESSORA

Mlle. Isabel Mac Ginity, discípula das irmãs de caridade de São Leopoldo, propõe-se a leccionar em collegios ou casas particulares, o francez, inglez ou allemão, a fallar, traduzir ou escrever grammaticalmente. Para informações com o Sr. Tenente- coronel Joaquim Ragado ou o Sr. Benjamin Guerreiro na rua Andrade Neves, 107. Casa de Confiança. (PROFESSORA, 1880, p.3).

COLLEGIO VICTORIA

98 RUA PAYSANDU 98

Isabel Mac-Ginity, ex-alumna do collegio de S. José, em São Leopoldo e ex-professora do collegio de Mme. Jeanneret.

A directora deste collegio previne nos respeitáveis pais de família que abre as aulas de seu estabelecimento de instrucção primaria e secundaria no dia 10 do corrente. As matérias do ensino se compõe:

Ensino primario

Leitura, calligraphia, arithmetica, orthographia, grammatica e systema métrico.

Ensino secundario

Portuguez, francez, inglez, allemão, geographiageral, chorographia do brazil, analyse, temas de redução, arithmetica desenvolvida, etc.

Trabalhos de agulha

Crochet, tricot, netting, ponto de marca, flores de papel, lã e pennas, bordados em branco, filó, matiz, fróco, ouro e applicação.

Preços

Externas primarias..... 15\$000 – Por trimestre adiantados

Ditas secundarias.....24\$000

Bellas-Artes

Piano, canto e desenho.

Desde o começo das aulas abrir-se-ha uma classe para partidar a fallar o francez, inglez e allemão.

O ensino das Bellas-Artes é pago separadamente. (COLLEGIO VICTORIA, 1881, p.3).

Um dos atrativos para atrair a clientela era a publicação da origem das suas habilitações como professoras: na Corte, em colégios, discípulas dos colégios de irmandades, das faculdades dos países europeus, com atestados e comprovações das suas capacidades para exercer a profissão do magistério. Conforme o exemplo:

CURSO DE FRANCEZ

Uma senhora franceza habilitada e com diploma da Faculdade de Paris tem a honra de informar as Exmas. familias desta cidade que no dia 13 do corrente abrirá um curso de lingua franceza pratica. Tambem pôde leccionar em casas das Exmas. discipulas. Para maiores informações

dirigir-se todos os dias das 9 as 11 horas da manhã a rua General Osório n. 196. (Correio Mercantil, 09/11/1883).

Outras declaravam suas habilidades para a instrução das discípulas e atestavam importantes títulos, como os exemplos da professora Mme. Messeder, ‘discipula do conservatorio de Pariz’; da “senhora franceza”, diplomada pela Faculdade de Paris; e da professora Emilia de Mendonça, pela Instrucção Publica da Corte. Nos anúncios, as professoras utilizavam por vezes, também informações como: “estado em Paris mais de cinco anos”, “approvada pelo Conselho Director da Instrucção Publica de Pariz”, “recentemente chegada a esta cidade dispondo das necessarias habilitações,” ou “com diploma da Faculdade de Paris”. Essas informações indicam que as professoras particulares salientavam essas qualificações como forma de valorização da sua condição e capacidade para exercício do magistério o que revela que as professoras eram, de uma forma geral, mulheres com boa formação intelectual. Assim como essas habilitações, as referências morais também eram salientadas: *dotada de grandes qualidades, distincta professora, dedicada acrisoladamente, dotada de grandes qualidades que a tornam recommendavel a sociedade, recomendada pelos bons conceitos*. Essas qualidades somavam-se às habilitações e representavam um diferencial entre as professoras.

Outra característica peculiar era o caso das professoras estrangeiras, cuja nacionalidade era informada. Conforme Louro (1997a, p. 448), “o abandono da educação nas províncias brasileiras, denunciado desde o início do Império, vinculava-se, na opinião de muitos, à falta de mestres e mestras com boa formação”. Nesse sentido, a existência de professoras estrangeiras pode ter representado, na época, uma oportunidade de preencher as lacunas da falta de professoras qualificadas.

Entre as matérias oferecidas pelas professoras particulares, verificam-se as mais diversas matérias lecionadas. Assim, segundo Vasconcelos (2005, p.75), nos Oitocentos no Rio de Janeiro, “apenas em alguns casos há coincidência de matérias lecionadas pelos professores, pois as combinações são as mais diversas e relativas às habilidades de quem as ensinava”.

Em Pelotas, além do francês, quase sempre as lições oferecidas pelas professoras variavam entre áreas e atividades relacionadas aos conhecimentos intelectuais, literários e manuais. Além das primeiras letras, que correspondiam ao

ensino da leitura, desenho, escrita e contos, havia os conhecimentos específicos para meninas, como prendas, agulhas, ensino de música, canto e piano, juntamente com o ensino de línguas, majoritariamente o francês, e em algumas aulas o italiano, alemão e inglês. Nessa perspectiva, a formação feminina caracteriza-se como um ensino em que as mulheres educavam as alunas para uma formação com conhecimentos gerais, concomitantemente direcionada para uma formação literária e destinada às prendas domésticas.

Outro fator relevante indicado nos anúncios eram os métodos utilizados pelas professoras como, por exemplo, o método Hallendorf⁴, da professora Anna da Silva Carvalho, e o sistema adotado pela professora Adela O. de Royoi, '*systema adoptado pelos professores da Europa*'. Esses sugerem que os ensinamentos trazidos pelas professoras estrangeiras tentavam reproduzir as práticas culturais e educativas da Europa. Apesar desses anúncios, os métodos nem sempre eram explicitados e em raríssimas vezes o tempo de ensinamento era previsto. As aulas ou lições nas residências, quando se tratava dos métodos, revelam que na prática dos Oitocentos o método individual, sem dúvida, foi o mais utilizado.

Em relação à contratação dos serviços das professoras, na maioria dos anúncios, os valores exigidos eram geralmente representados por um preço que ficava muitas vezes 'a combinar'. Marcada pela informalidade e descontinuidade, o pagamento pelo serviço de instrução poderia ser por uma 'módica retribuição', revelando uma característica na contratação das professoras. Assim, percebe-se que tanto nas disciplinas quanto nos métodos não havia coincidências adotadas pelas professoras. Seguindo essa prática, os horários estabelecidos ou tempo de ensinamento também não eram uniformes. Sendo assim, pode-se afirmar que as professoras particulares, nas aulas domésticas, apesar de regulamentadas, não cumpriam horários, tempos, métodos ou disciplinas fixas. Estavam isentas de fiscalização e tinham autonomia para definir juntamente com as famílias o que lhe convinha.

Pode-se perceber, assim, que a educação em domicílio foi uma prática comum no século XIX, que permitiu, de alguma forma, a escolarização de uma

⁴ Em relação ao Método Hallendorf, fiz uma pesquisa geral, porém sem obter informações.

parcela da população pelotense e a saída de muitas mulheres para o mundo do trabalho.

As aulas particulares foram, sem dúvida, uma prática de instrução doméstica comum utilizada no século XIX, que apesar da sua informalidade, principalmente em função da utilização das casas, horários, disciplinas, métodos e valores com combinações diversas, permitiu a 16 professoras localizadas a disputa e conquista de um mercado de trabalho em ascendência. As aulas particulares representaram, nesse sentido, às professoras, um trabalho remunerado, uma forma de ganhar a vida e a credibilidade da clientela. Além disso, as aulas a domicílio significaram a 'porta de entrada' para que mulheres recém chegadas de países europeus e platinos iniciassem o seu trabalho como professoras na cidade. Sendo assim, é preciso destacar a importância das aulas particulares na formação e instrução da elite pelotense, da sua constituição nesse momento, como um trabalho significativo para as mulheres nacionais e estrangeiras do século XIX e, além disso, como uma oportunidade de investimento em um projeto mais ambicioso: a criação e a manutenção de uma escola.

São essas escolas, oferecidas por professoras e denominadas de *collegios femininos*, que seguidamente apresento a análise, através dos anúncios de jornais pelotenses.

5. Os *collegio femininos* privados

Os colégios femininos privados foram nesta pesquisa, espaços educativos marcantes na formação das meninas e moças pelotenses, assim como espaços importantes para a abertura de trabalho para as mulheres. Entre as principais características, destaquei:

- os colégios particulares como espaços criados sempre, no caso desta pesquisa, por uma mulher, geralmente a diretora da escola, com mais de uma professora ou professor ministrando as aulas e contratados pela diretora, com um prédio próprio ou na casa das *directoras*, com dias e horários estipulados, onde eram ensinadas diversas matérias e habilidades em níveis diferenciados de instrução, ou seja, o ensino primário e secundário, havendo avaliações finais. Os preços eram

estipulados de acordo com as modalidades – de internatos, semi-internatos e externatos – e os pagamentos geralmente trimestralmente adiantados. À seguir, um exemplo destes anúncios:

Collegio Victoria
98 RUA PAYSANDU' 98

DIRIGIDO POR
M^{lle}. Izabel Mac-G nity, ex-alumna do collegio de S. José, em S. Leopoldina, e ex-professora do collegio de Mme. Jeanneret.

A directora d'este collegio previne aos respeitaveis pais de familia que abre as aulas de seu estabelecimento de instrucção primaria e secundaria no dia 10 do corrente. As materias do ensino se compõe :

Ensino primario
Leitura, calligraphia, arithmetica, orthographia, grammatica e systema metrico.

Ensino secundario
Portuguez, francez, inglez, allemão, geographia geral, chorographia do Brazil, analyse, themas de redacção, arithmetica desenvolvida, etc.

Trabalhos de agulha
Crochet, tricot, netting, ponto de marca, flores de papel, lã e pennas, bordados em branco, filô, matiz, frôco, ouro e applicação.

Preços

Externas primarias	15\$000		Por trimestres
Ditas secundarias	24\$000		adiantados

Bellas-Artes
Piano, canto e desenho.
Desde o começo das aulas abrir-se-ha uma classe para praticar a falar o francez, inglez e allemão.

O ensino das Bellas-Artes é pago separadamente. N. 48

Ilustração 2 – Jornal do Commercio, 07 de janeiro de 1881.

As escolas femininas eram específicas para a formação das mulheres, de uma forma geral, dedicavam-se desde as primeiras letras até o ensino secundário. Os anúncios traziam a denominação colégios, sempre centralizada na parte superior dos mesmos, e acompanhada do nome da escola, posteriormente, o currículo, os nomes dos integrantes do corpo docente, os preços cobrados, o endereço, em alguns casos, a habilitação da professora, o sistema: de internato, externato, e semi-internato, não exatamente nesta mesma ordem, e o nome da *directora*.

A partir da leitura destes modelos de anúncios diários, foi possível localizar 21 *collegios* de ensino primário e secundário e 21 *directoras*⁵, encontrados nos jornais pelotenses, que estão, a seguir, em ordem cronológica dos anos da pesquisa: *Collegio de Meninas – Mme. Berta Jeanneret; Collegio Acacia – Maria Malvina de Medeiros; Collegio Francez – Mme. Branca Audissou; Collegio Santa Rosa – Rosa B. Pinto; Collegio Santa Cecilia – Adelaide Rodrigues Patricia; Collegio de Instrução Elementar – D. Amália P. Furtado; Collegio Franco Brasileiro – Mme. Lampaignere; Collegio Francez – Miss. Mary Milne; Collegio Victoria – Isabel Mac’ Ginity; Collegio Minerva – Emilia Frazão Silveira; Collegio Perseveraça – Maria Antonia Mursa; Externato Particular – Emilia de Mendonça; Elementarschule – Angelina Kleyn; Collegio São João – Florinda de Souza Barcellos; Collegio Pedro II – Anna Barcellos de Moura⁶; Collegio Honra e Trabalho – D. Maria Luiza de Arruda Pires; Collegio para Meninas – Mme. Messeder; Collegio N. S. da Conceição – Sra. D. Herminia H. da Rocha; Externato Nacional – D.D. Antonia Rochefort e Josephina Laquintinie Queiroz; Collegio Santa Anna – Anna Barcellos de Moura; Collegio Minerva – Ursula da Silva Lima.*

No que diz respeito ao conteúdo destes anúncios, relato as matérias escolares que, na sua maioria, traziam destaque para o *programa escolar*, e estabeleciam as matérias e a divisão dos níveis de ensino, primário e secundário, como forma de organização escolar. Este programa, similar ao oferecido pela escola pública, trazia principalmente, a disciplinas, como: leitura, português, caligrafia,

⁵ As 'directoras' eram as professoras que criavam e anunciavam seus colégios, destacando-se como diretoras e responsáveis pelos colégios femininos privados.

⁶ A diretora Anna Barcellos de Moura aparece em duas escolas, portanto seriam 21 colégios e 20 diretoras, mas como o colégio Externato Nacional possui duas diretoras, D. D. Antonia Rochefort e Josephina Laquintinie Queiroz, a soma total é 21 colégios e 21 diretoras.

aritmética e o *ensino das cousas*; contudo, encontrei a ausência do ensino religioso como uma das matérias de ensino das escolas privadas, um indicador da tendência do ensino feminino laico em Pelotas, contrário ao que ocorreu na educação do Brasil imperial de uma forma geral, conforme Cury (2005, p.7), neste período, a “igreja católica é uma destinatária da educação” e “da abertura de colégios”, até mesmo por sua condição, posta o ordenamento jurídico, de religião oficial do Reino e, depois, do Império”.

Além disso, as escolas privadas ofereciam variedade de outras matérias, principalmente o francês e outras línguas como, por exemplo, o *inglês*, o *italiano* e o *alemão*; matérias como *desenho*, *piano*, *canto*, *musica vocal*, *instrumental*, *dança* e *artes*; e matérias denominadas ‘*Bellas Artes*’, como *bordados*, *costura*, *trabalhos de agulha*, *de mão* e *de machim*, *croquet*, *economia domestica*, *renda de malhas*, *pontos de lan*, *trabalho de coral*, *de cancha*, *de solla*, *de cortiça*, *de musge*, *de cortiça*, *desenho oriental*, *flores de papel*, *cera*, ou seja, uma diversidade de matérias, muitas delas específicas à educação da mulher. Os *collegios femininos* se destacam, nesse momento, pela diversidade na oferta de matérias com conhecimentos para a formação intelectual, literária e doméstica das mulheres. Conforme Louro (1997a), na virada do século XIX para o XX, uma das características desse modelo de ensino era a preparação das moças com destino ao lar.

Apesar da ampliação em relação ao ensino oferecido pelo ensino público, a educação nos *collegios femininos* particulares estava vinculada às circunstâncias históricas específicas que separavam e diferenciavam as mulheres dos homens e ofereciam oportunidades de conhecimentos diferenciados. Ao comparar as matérias oferecidas pelos colégios particulares femininos e masculinos, percebe-se que, assim como na comparação entre escola pública e particular, as matérias do ensino primário se assemelham, sendo a partir do ensino secundário que as habilidades específicas para meninos e meninas se diferenciam. Conforme o anúncio do Colégio Reis, colégio masculino do mesmo período, visualiza-se o ensino oferecido aos meninos. No ensino primário: “*leitura*, *grammatica nacional*, *calligraphia*, *aritmética*, *systema métrico*, *geographia*, *historia pátria*, *desenho linear*, *doutrina christan*, etc. E no ensino secundário: ‘*latin*, *portuguez*, *francez*, *inglez*, *alemão*, *grego*, *historia*, *geographia*, *arithmetica*, *mathematicas*, *historia natural*, *physica*, *chimica*, *rethorica*,

filosofia". (Correio Mercantil, 27/07/1875). Assim, percebe-se que as matérias de economia doméstica, bordados, costura, piano, canto e música instrumental eram matérias prioritariamente ministradas para as mulheres; e as matérias de *filosofia*, *mathematicas*, *escripturação mercantil*, *rethorica*, etc. eram matérias ministradas aos homens.

Os *programas escolares* destinados às mulheres revelam como um dos principais ensinamentos às meninas e moças, a ênfase na língua francesa como um dos "passaportes" para o mundo social e cultural da sociedade pelotense. O domínio do francês representava o contato com o universo letrado que ostentava conhecimentos que não eram certamente do domínio de toda a sociedade, mas de algumas mulheres da elite que eram estimuladas a ler e declamar em francês e, a concentração das matérias específicas às mulheres, como um modelo de instrução construído a partir da divisão entre os sexos, com forte influência européia e com saberes adequados à vida da elite pelotense.

Convém explicitar que as escolas femininas, mesmo projetadas para a instrução do sexo feminino, não foram espaços exclusivos das *directoras* e professoras, mas também, dos professores. Identifiquei nesta investigação 21 mulheres atuando como fundadoras e directoras dessas escolas. Entre elas, encontram-se: *Mme. Berta Jeanneret, Maria Malvina de Medeiros, Mme. Branca Audissou, Rosa B. Pinto, Adelaide Rodrigues Patricia, D. Amália P. Furtado, Mme. Lamaignere, Miss Mary Milne, Isabel Mac Ginity, Emilia Frazão Silveira, Maria Antonia Mursa, Emilia de Mendonça, Angelina Kleyn, Florinda de Souza Barcellos, Anna Barcellos de Moura, D. Maria Luiza de Arruda Pires, Mme. Messeder, Sra. D. Herminia H. da Rocha, D. Antonia Rochefort e Josephina Laquintinie Queiroz, Ursula da Silva Lima.*

Entre o professorado, 10 professoras, cinco do *Collegio de Mme. Jeanneret: Mme. Fulcher, Camille Tarnac, D. Pulcheria Soares, Julia Jeanneret, Miss Milne;* duas do *Collegio Santa Cecília: D. Augusta Martinez e D. Amélia Penedo Pinto;* duas do *Collegio Perseverança: Maria Imbert e Deolinda de Freita;* uma do *Collegio Honra e Trabalho: Mathilde Figueira e, 22 professores.* Entre os 21 anúncios dos *collegios femininos*, em seis escolas apareceram professores como parte do corpo docente, a saber: *Jose Henrique de Lara Ulrich, Aristides Guidony, Julio Freire*

Sebastião Domingues, Luiz Carlos Massot, Affonso Massot, Carlos A. Laquintinie, Bernarndo Taveira Junior, Missimi, Benjamin Amarante, Thomas King, Arnizaut Furtado, Francisco de Paula Pires, Charles Cantaluppi, Camilo Tarnac; Eduadro Whilhelmy, Frederico Alberto Trebbi; Alberto M. Moreira, Hemeterio Jorge de Oliveira Marques, Albino da Silva Silveira, João Affondo Correa de Almeida, João Benzon e Fernando Pimentel.

É possível observar que o magistério nas classes femininas, neste momento, era uma prática de ambos os sexos⁷. Essa prática não era equivalente às mulheres, pois, ao analisar os anúncios do colégio masculinos observa-se que enquanto os homens poderiam atuar nos colégios femininos, o inverso não ocorria, o que denota um cenário educacional desigual no que tange a questão de gênero. O que demonstra uma clara diferença entre os sexos na carreira do magistério e uma difícil ascensão das mulheres na vida como professoras.

Entre esses professores, é preciso destacar que eram homens “bem conceituados” na sociedade. Segundo Peres, (2002, p.59), Francisco de Paula Pires, por exemplo, foi “professor dos cursos noturnos da BPP – defendia a instrução para mulheres”. Esses exemplos dos professores demonstram que, em sua maioria, estes eram homens “de destaque” na sociedade pelotense, donos de jornais, escritores, poetas, políticos, artistas, músicos, fotógrafos, etc.

Apesar dessas diferenças, pode-se concluir que as classes femininas contribuíram para o crescimento das mulheres no magistério. Conforme Almeida (1998, p.111), esse fenômeno da ocupação no magistério por parte das mulheres ocorreu nessa época, porque as mulheres “pela Lei de 5 de outubro de 1827 adquiriram o direito à educação” e segue:

(...) o repúdio à coeducação e à necessidade de professoras para reger classes femininas, dado a moral vigente não vendo com bons olhos professores ensinando meninas, possibilitou a abertura de um espaço profissional para as mulheres no ensino.

Nesse sentido, o trabalho docente e a presença das mulheres nas escolas femininas privadas, merecem maiores considerações. A presença concomitante das

⁷ Após identificar um significativo número de professores, fica a sugestão da necessidade de um estudo mais aprofundado sobre os professores das escolas particulares.

professoras e professores na formação das meninas denota estes espaços de relações e convivências como uma área permeada por disputas. Assim, para salientar suas qualificações as professoras, ao oferecer seus serviços, enalteciam características importantes para as famílias das moças, como por exemplo, ter *ternura maternal* ou ser *moralisadora e inteligente*. Nesse sentido, as professoras usavam atributos, virtudes, dotes que as distinguiam na época, como atrativo da possibilidade de oferecer uma “boa educação”.

Somados às qualidades morais, os termos *habilitadas* ou *completamente habilitadas* referiam-se, nos anúncios, à formação das professoras e diretoras. Na educação feminina, parece ter sido um diferencial o destaque da qualidade das professoras, sua chegada de outros países, a própria condição da professora de ser estrangeira e, principalmente, os diplomas, exames e aprovações em Universidades da França, da Corte, do Conselho da Instrução Pública. Algumas professoras atestavam, através dos anúncios, essas qualificações, como é o caso de *Mme. Messeder*, formada pelo *Conselho Director da Instrucção Publica de Paris*, que oferece “para quem queira certificar-se seus diplomas” (A Discussão, 11/12/1887); *Emilia de Mendonça*, professora aprovada pela *Instrucção Publica da Corte* (A Nação, 04/06/1884); *Angelina Kleyn*, *habilitada nos melhores institutos da Alemanha e Bélgica* (Correio Mercantil, 05/01/1886); *Isabel Mac Ginity*, *aluna do Collegio São José em São Leopoldo* (*Jornal do Commercio*, 07/01/1881) e professora do *Collegio de Mme. Jeanneret*. Sendo assim, verifica-se que muitas professoras possuíam uma formação com importantes qualificações, o que contribuía, provavelmente, na disputa do mercado de trabalho

Nos mesmos anúncios, verificou-se que as proprietárias destas escolas concentravam-se e disputavam o perímetro central da cidade de Pelotas. Cercados por estabelecimentos comerciais, bancos, instituições públicas, palacetes, residências das famílias mais abastadas, próximas da Praça Cel. Pedro Osório e do Teatro 7 de Abril, o centro da cidade também mantinha como estabelecimento de ensino os colégios femininos. Além disso, as numerações indicam que os colégios ficavam muito próximos. Em relação à ocupação dos pontos centrais da cidade pelas escolas, somada a essa característica da localização central das escolas, observa-se a preocupação com a qualidade dos prédios, edifícios e sobrados. Nos

anúncios, salientavam suas *espaçosas acomodações*, ou seja, reflexo das preocupações higienistas da época.

Para manter estes serviços, as escolas cobravam mensalidades, descritas como: *contribuição das alumnas, condições, preços, pensões trimestrais, pensões trimestralmente adiantadas*. Os valores e as formas de pagamentos indicam, sem dúvida, que essas escolas eram para a elite pelotense. Sendo assim, a falta de escolas e de professoras/es para essa classe social foi sendo solucionada ou minimizada através dessas escolas.

Muitos seriam os exemplos ilustrativos destes anúncios para caracterizar estas escolas, porém é preciso evidenciar que os anúncios, além de representar a oferta e, de certa forma, uma demanda pela instrução feminina, eles mostram as mudanças em relação à quantidade e ao tempo de circulação, os movimentos e as trajetórias desses colégios no período pesquisado.

Algumas escolas perduraram e se estabilizaram por longos anos e outras foram sendo sistematicamente substituídas, é preciso destacar o caráter “rotativo” de muitas dessas escolas. Apesar dessas diferenças entre a quantidade de anúncios publicados por cada colégio e o seu tempo de duração, foi possível apontar o crescimento dos colégios, principalmente após o ano de 1878, quando o número e variação de escolas anunciadas aumentam e a permanência de dois colégios que se mantiveram anunciando desde os anos de 1875 até o final dos anos 80: o *Collegio de Meninas de Mme. Jeanneret* (1875-1890), de Berta Jeanneret, e o *Collegio Acacia* (1875-1887), de Maria Malvina de Medeiros. A incidência dos anúncios desses colégios, principalmente o Collegio de Meninas Jeanneret, cujos anúncios aparecem todos os anos da pesquisa, sem dúvida, revela o sucesso dessas escolas na cidade.

Por fim, ao contrário de muitos estudos revelam, ou seja, apenas uma educação moral e doméstica ao sexo feminino, os colégios dessas professoras ofereciam um *programa escolar* amplo e variado, com professoras e professores qualificadas, prédios próprios, bem localizados e algumas permanecendo por um longo espaço do tempo. Os colégios femininos, conforme afirmei, foram sem dúvida, um importante espaço no mercado de trabalho para as mulheres.

6. Considerações Finais:

O magistério, em domicílio ou em escolas, significou na sociedade pelotense do século XIX, assim como em outras partes do país, um mercado promissor às mulheres. Aproveitando-se de um momento em que o magistério se consolidava como profissão feminina e era aceito socialmente como trabalho de mulheres e da difusão do discurso da emancipação feminina e da necessidade de escolarização das meninas, associado, também, em nível local, de um momento de prosperidade e riqueza econômica, essas mulheres-professoras ocuparam de forma significativa o espaço público. O magistério foi uma das formas mais importantes de conquista desse espaço.

Nesse sentido, destaco este trabalho como um importante registro de uma parte da história das mulheres com o mapeamento das aulas e dos colégios particulares do final do século XIX, o qual provavelmente não seria possível de ser feito através de outras fontes.

7. Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, Jane Soares de. Vestígios para uma reinterpretação do Magistério Feminino em Portugal e Brasil (Séculos XIX e XX). In: Souza, Rosa Fátima de; Valdemarin, Vera Teresa e Almeida, Jane Soares de. **O Legado Educacional do Século XIX**. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

CURY, Carlos Roberto J. **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Org. José Claudinei Lombardi, Mara Regina M. Jacomeli, Tânia Mara T. da Silva. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Usinal, 2005.

CARDOSO, Teresa Fachada. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol.1: séc. XVI-XVIII, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 179

FARIA FILHO, Luciano. M. & VIDAL, Diana G. *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*. 500 Anos de Educação Escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Editora Autores Associados. Mai/Jun/Jul/Ago. p. 19-33, n.14. 2000.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Pensar categorias em História da Educação e Gênero. **Projeto História**, São Paulo, n.11, nov. p. 19-29, 1994.

LOPES, Eliane Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na Sala de Aula*. In: **História das Mulheres no Brasil**. Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi (coord. de textos). São Paulo: Contexto, p.443-481, 1997a.

_____. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. Org. Denice Bárbara Catani. São Paulo: Escrituras Editora, 1997b.

_____. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**. V.20, n.2, p.101-133, jul/dez. 1995.

_____. Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva de gênero. **Projeto História**, São Paulo, n.11, nov., p. 31-46, 1994.

MAGALHÃES, Mario Osório. **Opulência e Cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a história de Pelotas (1860-1890)**. Pelotas: EdUFPEL: Co-edição Livraria Mundial, 1993.

PERES, Eliane T. **Templo de Luz: os cursos noturnos masculinos de Instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1925)**. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

PERROT, Michelle. **Os Excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PRIORI, Mary DEL. História do cotidiano e da vida privada. In: CARDOSO, Ciro Flamarin & Vainfas, Ronaldo (org). **Domínios da História**. São Paulo: Ed.Campus, 1997.

SCHNEIDER, Regina Portella. **A Instrução Pública no Rio Grande do Sul (1770-1889)**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/EST Edições, 1993.

_____. Representações da docência na imprensa pedagógica na Corte imperial (1870-1889): o exemplo da Instrução Pública. **Educação e Pesquisa**. Vol.31 n.3, São Paulo Set.Dez. 379-390, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. V.20, n.2, p.71-99, jul/dez. 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O público e o privado como categoria de análise em educação. Org. José Claudinei Lombardi, Mara Regina M. Jacomeli, Tânia Mara T. da Silva. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Usinal, 2005.

TAMBARA, Elomar e ARRIADA, Eduardo. Leis e Regulamentos sobre Educação no Período Imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. **Coleção Documentos da Educação Brasileira**. Brasília, nov. 2004.

_____. Coletânea de Leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz – 1854; Reforma Leôncio de Carvalho – 1879. Pelotas: Seiva, 2005b. (Filosofia e História da Educação; n.3).

TAMBARA, Elomar. *A Educação Feminina no Brasil ao final do século XIX*. **Revista História da Educação**. N.1 (abr. 1997) – Pelotas: Editora da UFPEL – Semestral, p. 67-90, 1997.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A Casa e os seus Mestres**. A educação no Brasil Oitocentos. Rio de Janeiro Gryphus, 2005.

APONTAMENTOS SOBRE DUAS ASSOCIAÇÕES DOCENTES DE PELOTAS NAS DÉCADAS DE 1930 E 1940

Adriana Duarte Leon

PPGE/FaE /UFPEL adriana.adrileon@gmail.com

Resumo

O objetivo deste trabalho é investigar a valorização da profissão docente na cidade de Pelotas nas décadas de 1930 e 1940. Busca-se identificar sob quais aspectos a Associação Sul Rio-Grandense de Professores e a Associação Católica de Professores e Cultura Social se relaciona com esse processo. O recorte temporal estabelecido para a pesquisa corresponde ao período inicial de atuação destas Instituições. As fontes utilizadas nesta pesquisa são escritas e constituem-se de livros de atas e três periódicos que circularam no período. Conclui-se que a formação e atuação destas duas Associações são indicadores de uma possível necessidade de valorização da profissão docente.

Palavras-chave: valorização docente; profissão docente; associativismo.

Introdução

O objetivo deste trabalho é realizar alguns apontamentos sobre a Associação Sul Rio-Grandense de Professores e a Associação Católica de Professores e Cultura Social. Tais associações surgiram na cidade de Pelotas na década de 1930 e refletem muito do contexto histórico, social e político do país no período. O recorte temporal estabelecido para a pesquisa corresponde ao período inicial de atuação destas Instituições. As fontes que servem de base para esta análise são os livros de atas da Associação Sul Rio-Grandense de professores (registravam as reuniões do conselho diretor e as reuniões de assembléia geral da Associação) e três periódicos que circularam no período na cidade de Pelotas: o jornal católico “A Palavra”, “Diário Popular” e “A Opinião Pública”.

Na década de 1930 o jornal era uma das principais formas de comunicação existentes na cidade, representava muito das idéias e posições políticas existentes no município. Considerando tais questões foram escolhidos os jornais “Diário Popular” e “Opinião Pública”, pois são os únicos periódicos de edição diária que mantiveram circulação durante todo o período proposto para este trabalho. O jornal católico “A Palavra” se constituiu como fonte, pois através dele foi possível acompanhar a trajetória da Associação Católica de Professores. Embora apareçam notas esporádicas em outros jornais sobre esta instituição é neste jornal católico que ela aparece de forma pública e contínua.

Destaca-se como referencial teórico metodológico que subsidia este artigo os estudos de Amaral (2003), Bastos e Catani (1997), Barreira (2004), Carvalho (1998), Cury (1988), Gonçalves (2007), Le Goff (1996), Lawn (2006), Lelis (2001), Louro (1989), Manarcha (1999), Nóvoa (1991, 1997), Oliveira (2005), Peixoto (2005), Tambara (2002), Vicentini (2004) e Werle (2004).

Consolidação de um objeto e fontes utilizadas

No intuito de compreender como se dava a organização dos professores de forma associativa na década de 1930 e 1940 na cidade de Pelotas realizou-se uma investigação minuciosa na busca de fontes que possibilitassem rever a história da profissão docente no contexto local. Percebeu-se neste período duas importantes instituições representativas que atuavam junto ao professorado, são elas a Associação Sul Rio-Grandense de Professores e Associação Católica de Professores.

As primeiras fontes encontradas foram os documentos arquivados na Associação Sul Rio-Grandense de Professores. São eles o livro de atas do conselho diretor (1929-1933), livro de atas da assembléia geral (1929-1936), livro das diretorias (1929-1981), livro de atas do conselho diretor (1933-1937), livro de atas do conselho diretor e assembléia geral (1938-1942) e o Estatuto da Associação Sul Rio-Grandense de Professores (Pelotas, 1953). A partir de então se buscou analisar os documentos encontrados, de acordo Werle (2004, p. 16), como elementos pré-textuais, que indicam representações, simbolizações da instituição, articulações de poder, valores, práticas e propostas.

A busca de maiores informações sobre estas instituições direcionou a pesquisa para os jornais locais e, como já foi dito, somente dois circularam diariamente ininterruptamente no período em análise: O 'Diário Popular' e 'A Opinião Pública'.

O 'Diário Popular', até o início da década de 1930, auto denominava-se órgão oficial do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR). O jornal 'A Opinião Pública' não estava oficialmente ligado a nenhum partido político, embora, segundo Oliveira (2005), em 1928, alguns de seus diretores fossem vinculados ao PRR. A nota que se destacava, sempre na primeira página, era: "A Opinião Pública – jornal independente – órgão dos interesses gerais". O jornal "A Palavra" era um periódico que atendia aos interesses da igreja católica e circulava em toda diocese com publicações semanal.

De acordo com Barreira (2004) os periódicos são uma fonte em potencial que fornecem elementos substanciais, no que se refere ao contexto e às disputas locais. Le Goff (1996) afirma que todo registro é fruto de um contexto e não é possível analisá-lo de forma isolada. Os periódicos citados compõem uma gama de documentos que são fontes para análise e estão imersos em uma realidade que precisa ser compreendida e relacionada para que se entenda a sua produção.

A imprensa como fonte de pesquisa possibilita uma análise sócio-política do período. Através da imprensa percebe-se os conflitos e disputas locais que não perdendo de vista a conjuntura nacional, explicam as singularidades locais. Nóvoa (1997, p.11) ao discorrer sobre a utilização da imprensa como fonte faz a seguinte afirmação:

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 denunciam situações do presente. Trata-se, por isso, de um corpus essencial para a história da educação.

Busca-se então, a partir da análise das fontes escritas, entender em qual contexto que se constituíram a Associação Sul Rio-Grandense de Professores e a Associação Católica de Professores

As instituições associativas em questão

As instituições docentes focadas neste estudo surgiram na cidade de Pelotas próximo à década de 1930 e buscaram se consolidar como uma forma de representação dos professores na cidade e região. Cabe destacar que no período em análise o Estado estimula a criação de organizações associativas e/ou sindicais.

De acordo com Nóvoa (1991) as adesões coletivas, no caso do professorado, propiciam a formação de uma identidade profissional. A profissão docente exerce a partir da adesão coletiva a um conjunto de normas e de valores. Os coletivos implícita ou explicitamente fazem parte da construção das identidades.

A escola, na década de 1930, passa a ocupar um espaço de maior significação para a sociedade brasileira, sendo entendida como formadora de cidadania e responsabilizada pelo progresso do país. Conseqüentemente, o professorado recebe maior destaque social. De acordo com Vicentini (2004, p.10) há uma “visão fortemente idealizada da docência que exaltava o sacrifício e a abnegação daqueles que a exerciam e eram relegados ao esquecimento a despeito da nobreza de sua missão”.

A organização coletiva dos professores propicia a consolidação e valorização do seu fazer específico. Assim, fortalece-se a compreensão de que para exercer o magistério é necessário um rol de conhecimentos afins, idéia que potencializada estimula a profissionalização do magistério.

A criação da Associação Católica de Professores e Associação Sul Rio-Grandense de Professores é algo significativo na história local da profissão docente, deve ser compreendido no âmbito das políticas nacionais que estimulam a criação das associações e das políticas que ampliam a rede de ensino público.

A Associação Sul Rio-Grandense de Professores

A Associação Sul Rio-Grandense de Professores foi criada em 1929, com sede na cidade de Pelotas, de acordo com o Estatuto tinha por objetivo ser uma representação dos professores na região.

A primeira diretoria da Associação Sul Rio-Grandense de Professores foi composta pelos seguintes professores: Jenny Oliveira Passos, Braulinda Fernandes, Alice D'Ávila, Joaquim Alves da Fonseca, José Grunwald, Emilio Boekel e Virgílio Carreiro Leão. Todos os diretores citados eram pessoas conhecidas junto ao professorado pelotense.

A criação da Associação foi divulgada através dos jornais locais no mês de outubro de 1929, aproveitando a ocasião para homenagear os professores pelo dia do professor.

A Associação realizava suas reuniões na Biblioteca Pública Pelotense e uma das primeiras ações da instituição foi definir o Estatuto. Percebe-se que a instituição buscava ser uma representação Estadual dos professores, bem como se consolidar como espaço de formação, representação e reivindicação do professorado gaúcho.

A estrutura organizacional da Associação era inicialmente constituída por reuniões do Conselho Diretor, que reunia a diretoria da entidade, e as reuniões de assembléia geral, que reunia os sócios de forma geral. A convocação para a Assembléia era feita através dos jornais da cidade e este fórum era responsável pela eleição do Conselho Diretor. As notas que fazem a convocação para a Assembléia Geral eram publicadas mais de uma vez e em mais de um jornal, o que nos indica o empenho da diretoria no intuito de efetivar a Assembléia Geral da Associação.

Cabe observar que a Associação foi fundada próximo ao dia do professor, sendo assim sempre no mês de outubro são realizadas atividades de comemoração ou formação que fazem referência ao aniversário da instituição e ao dia do professor.

Solenemente comemorada a data de fundação da A . S. R. de Professores

Foi orador oficial da solenidade o professor F. Collares. Interessante hora de arte, com a participação de destacados elementos dos meios artísticos pelotense.

Realizou-se, sábado ultimo, ás 20:30 horas no salão nobre da Biblioteca Pública Pelotense, uma reunião litero-musical, promovida pela Associação Sul Rio-Grandense de professores em comemoração ao 10^o aniversário de fundação dessa conceituada entidade.

A solenidade revestiu-se do máximo brilhantismo, tendo sido assistida por numerosa e seleta concorrência.

Fez o discurso oficial o Sr. Alvacir F. Collares, que recebeu ao terminar sua bela oração farta salva de palmas. (DIÁRIO POPULAR, 17/10/1939)

Em Porto Alegre foi fundada, em setembro de 1930, a Associação Rio Grandense de Educação, após a fundação da Associação Sul Rio-Grandense de Professores, e notou-se nas atas a seguinte afirmação: “Não há inconveniente algum em ser sócio de ambas: ao contrário há até vantagens.” (Ata do conselho diretor, 16 – 22/11/1930). A partir do trecho acima é possível afirmar que não havia restrições no que se refere associar-se em mais de uma instituição.

Dentre as atividades desenvolvidas pela Associação é possível destacar as atividades de formação do professorado; comemoração e confraternização - principalmente o dia do professor-; atividades de representação e descentralização, através da criação de pontos da Associação em outros municípios do Estado; e, por último, mas em igual importância, as atividades de arrecadação financeira para manter a Associação.

A Associação Católica de Professores e Cultura Social

Num contexto de disputa e efervescência política surge na cidade de Pelotas a Associação Católica de Professores. De acordo com Gonçalves (2007, p.156), a igreja a partir da década de 1920, rompeu com seu núcleo duro e recorreu às associações literárias, culturais e de imprensa, aglutinando intelectuais em seu projeto de (re)atualização.

A Associação Católica de Professores foi fundada na cidade de Pelotas na década de 1930. Em 1932 aparece uma nota no jornal “A Palavra” que divulga a Associação de Professores Católicos do Rio de Janeiro e convoca os professores católicos a organizarem-se em associações a fim de defenderem os interesses da religião católica:

Aproximadamente um ano após surge no mesmo impresso à divulgação de um curso de Filosofia, oferecido em Pelotas e organizado pela Associação de Professores Católicos. No mesmo ano do curso de Filosofia, em outubro, aparece uma homenagem aos professores intitulada ‘O dia do mestre’, e organizada pela Associação de Professores Católicos.

Cabe retomar que em 1933 foi o primeiro ano, por iniciativa da Igreja Católica, de comemoração do dia do professor. De acordo com Vicentini (2004), a

Associação de Professores Católicos do Distrito Federal estimulou a homenagem aos primeiros mestres com intuito de agrupar em âmbito nacional os professores católicos.

Em 1933, a Associação dos professores Católicos do Distrito Federal (APC-DF) festejou o Dia do Primeiro Mestre com uma missa e uma sessão cívica realizada no Instituto de educação do Rio de Janeiro, tendo como referência a data da 'primeira lei sobre o ensino primário no Brasil', marcada pela aliança entre o estado e a Igreja no país, pois em 15 de outubro de 1827 o senado do império criou escolas de primeiras letras e designou para as paróquias existentes no Brasil. Tal idéia partiu do presidente da APC-DF (Everardo Backheuser) que atuou na Associação Brasileira de Educação (ABE) e, após a sua reconversão ao catolicismo em 1928, enganjou-se na arregimentação do magistério católico mediante a fundação da APC-DF. (VICENTINI, 2004, p17-18)

A Associação de Professores Católicos de Pelotas surge em um contexto nacional de ampliação e intervenção organizada da Igreja junto ao magistério. A Associação Católica de Professores é contemporânea de várias outras associações católicas que surgiram com o objetivo de disputar a ideologia católica na sociedade em oposição clara aos preceitos da ABE e do escolanovismo.

A singularidade da Associação de Professores Católicos se colocava principalmente na possibilidade de atuação no campo educacional. A educação formal era o “calcanhar de Aquiles” da Igreja naquele período e através do magistério era possível ter acesso, inclusive, a escolas públicas, independente da política pública. “É um direito inalienável da igreja, e ao mesmo tempo um dever que não pode dispensar-se, vigiar sobre a educação dos seus filhos os fiéis, em qualquer instituição que seja pública ou particular.” (A PALAVRA, 10/05/1930)

A Igreja Católica disputa a oficialização do ensino religioso nas escolas, reivindicação digna de polêmica e com muitos contrários a ela. Nesta ação os professores também eram fundamentais, pois afirmariam com conhecimento de causa a importância do catolicismo nas escolas.

Na cidade de Pelotas a Associação Católica de Professores foi fundada, ao que tudo indica, em 1933, pois em 1934 foi encontrada uma nota com referência à existência da Associação: “há mais de um ano funciona nesta cidade a Associação de Professores Católicos com a finalidade das existentes em todas as grandes cidades do Brasil.” (A PALAVRA, 17/06/1934).

No Brasil, a Associação Católica de Professores funde-se com o Centro Dom Vital e passa a ser denominada a partir de então Associação Católica de Professores e Cultura Social. A partir deste momento pode ser observado um período de intensas atividades realizadas por esta instituição

O professor Everaldo, presidente da Associação Católica de Professores do Distrito Federal, foi trazido a Pelotas em 1934 com o objetivo de realizar uma palestra para os professores.

A Associação Católica de Professores e Cultura Social de Pelotas estava vinculada organicamente à Confederação Brasileira de Professores Católicos como nos indica uma matéria publicada no jornal “A palavra” em 23/12/1934.

A criação da Associação Católica de Professores e Cultura Social ocorre em um momento de reorganização da Igreja Católica, em um momento de ampliação dos espaços de atuação e aglutinação de novos adeptos. As atividades desenvolvidas visam atingir esses objetivos e na maioria das vezes são abertas ao público. Percebe-se também que a participação da associação em atividades sociais do município é muito intensa, o que pode indicar uma certa popularidade da instituição.

O Centenário de Pelotas na Associação Católica de Professores e Cultura Social

Precisamente pelo seu tom de cordialidade, foi nota expressiva, na celebração dos festejos comemorativos do 1^o Centenário de Pelotas, a homenagem que Associação Católica de Professores e Cultura Social prestou a memória do Padre Felício, primeiro vigário de Pelotas e D. Florência Maria do Pilar, a virtuosa senhora que trouxe para Pelotas a imagem de São Francisco de Paula. (A PALAVRA, 07/07/1935)

É interessante notar que embora as comemorações do dia do professor tenham sido estimuladas no Brasil pela Igreja Católica, na cidade de Pelotas são poucas as iniciativas da Associação Católica em torno desta data. Foi a Associação Sul Rio-Grandense que ocupou esse espaço e potencializou as comemorações ao dia do professor.

Outro aspecto interessante é que os integrantes da Associação Católica de Professores e Cultura Social não estavam, obrigatoriamente, vinculados às instituições escolares católicas, bem pelo contrário, alguns atuavam em escolas

públicas, como é o caso da Prof^a Sylvia Mello, que foi professora do Colégio Felix da Cunha e posteriormente Delegada de Educação do município.

Os professores católicos eram considerados pela Igreja como militantes, multiplicadores da doutrina católica. A instituição que representa esses professores é a Associação, veja a nota abaixo que faz um apelo à unidade das associações em prol da ação católica:

As associações Católicas: fomentar as obras de caridade

Hoje, mais do que nunca, precisamos de católicos militantes; não podemos ficar inativos diante da gravidade dos males de ordem moral, econômica e religiosa. [...]

E as associações católicas têm sido vantajosamente empregadas nessas obras de zelo e de apostolado. Para a prosperidade dessas obras, as associações têm um Valor excepcional, sendo por sua organização um verdadeiro exército que se move para realizar obras de caridade na paróquia. E de notar que essas obras concorrem muito para conservar o fervor das associações. O apostolado é uma manifestação do espírito da associação. (A Palavra, 21/04/1940)

Considerando que os associados estavam vinculados a diversos ambientes educacionais do município, inclusive aos públicos, destaca-se que a Associação era um espaço importante de articulação dos professores em prol do ensino religioso nas escolas. Acredita-se que os professores que se vinculavam à Associação Católica estavam comprometidos com a Igreja Católica, logo defenderiam por convicção seus princípios em todos os espaços que atuassem.

A Associação propiciava formação em diversas áreas do conhecimento para os professores, mas deve-se destacar que uma parcela significativa desses espaços de formação eram ocupados pelos temas referentes à religião católica.

A Associação foi um espaço importante para a Igreja, pois possibilitou a intervenção nas escolas públicas que eram foco de disputa na década de 1930. Pode-se supor que muitas das questões educacionais do município foram discutidas nas reuniões dessa instituição.

Ponderações sobre a Associação Católica e Associação Sul Rio- Grandense

A Associação Sul Rio-Grandense de Professores e a Associação Católica de Professores surgem em Pelotas em torno da década de 1930 e apresentam

importantes atuações no período seguinte. Estas instituições mostram faces diferentes da profissão docente no município de Pelotas.

Nas reflexões sobre representatividade do magistério na cidade de Pelotas, estas duas associações precisam ser consideradas, pois ocupam papel relevante na história da profissão docente pelotense. Os reconhecidos representantes do magistério local que se revesam nas diretorias destas instituições são os responsáveis pelos maiores estabelecimentos de ensino da cidade, o que indica que estas instituições tinham penetração nos maiores e mais importantes espaços educacionais da cidade.

Estas instituições se aproximam pelas iniciativas de coletivo, propiciadas através das atividades de formação e integração e se afastam pelo caráter político-ideológico.

Durante o período analisado encontramos apenas uma nota publicada no jornal “A Opinião Pública” que indica atuação conjunta destas instituições na recepção de uma caravana de professores de Rio Grande (cidade vizinha a Pelotas).

Dia do Professor

Visita da caravana Rio Grandense

Muito carinhosamente foram as manifestações com que a Associação local acolheu os representantes da sua filial do Rio Grande.[...]

No almoço no Grande Hotel estiveram presentes, além dos citados forasteiros, o Presidente da Associação dos Professores Prof^o Paula Alves, o prof^o Dr Waldemar Lages, presidente da associação de Professores Católicos [...] (A OPINIÃO PÚBLICA, 16/10/1933)

Embora se tenha encontrado professores que participavam concomitantemente de duas associações, isso não foi identificado entre a Associação Sul Rio-Grandense de Professores e a Associação Católica de Professores, o que pode ser um indicador das disputas nacionais e locais entre católicos e liberais.

Considerações finais

A educação no período em análise ocupa papel fundamental junto a implementação das políticas de Estado. O professor foi sujeito essencial para

ampliar as redes de ensino, possibilitar o letramento e consolidar a nacionalidade brasileira. Nesse sentido, a valorização do magistério e sua responsabilização pelo futuro da nação era uma estratégia do Estado. O estímulo para a mulher ingressar no magistério fazia parte deste contexto, pois garantia uma força de trabalho necessária, sem maiores inconvenientes.

A formação de professores foi estimulada através da criação de escolas complementares e escolas normais. Através dessa formação o fazer docente gradativamente ganhava especificidade e já não poderia ser desenvolvido por uma pessoa sem formação, embora ainda hoje existam os “professores Leigos”.

Cabe retomar a idéia de que a profissionalização do magistério implica em um saber específico para o exercício da docência. No período em análise, a criação de escolas específicas para a formação docente, bem como a valorização desta formação, reforça a idéia de que se vivia um caminho em direção à profissionalização do magistério.

As duas Associações analisadas se constituem, em âmbito local, como representações do professorado e, ao mesmo tempo, refletem muito do cenário nacional. Pode-se inclusive sugerir que o surgimento destas instituições indica uma necessidade de organização coletiva local que é potencializada pelas disputas nacionais, caso contrário não teriam se mantido na cidade.

A ação de ambas Associações indica uma disputa entre defensores da educação laica e educação católica. Esta era uma importante disputa político colocada no cenário nacional e percebe-se tal debate em ambas instituições.

A Associação Sul Rio-Grandense de Professores e a Associação Católica de Professores e Cultura Social ocuparam papel relevante no que se refere à valorização social da profissão docente e constituíram-se como importantes entidades representativas, cada uma com suas finalidades e objetivos. Contribuíram para a profissionalização do professorado, pois além de realizar atividades de confraternização e integração realizavam atividades de formação, estimulando, assim, o fazer específico do professor.

A participação dos professores junto a estas Instituições indica uma necessidade e disponibilidade para a organização coletiva. No caso específico da

Associação Sul Rio-Grandense de Professores a organização coletiva se justifica em prol dos professores, o que indica, de alguma forma, uma articulação com as reivindicações do professorado.

A Associação Sul Rio-Grandense de Professores e a Associação Católica de Professores se consolidaram na cidade de Pelotas de forma distinta. Através do periódico “A palavra” pode-se concluir que a Igreja Católica exerceu forte influência junto aos professores e a educação no município. Tal ação se consolidou de forma organizada, através da criação e manutenção da Associação Católica de Professores e Cultura Social que em vários momentos manifesta o seu objetivo central que é divulgar a doutrina católica.

A análise das incursões publicadas nos jornais leva a concluir que a Associação Católica de Professores surge com a função de propagar e defender os interesses da Igreja Católica junto a instituições educacionais, principalmente nas instituições públicas, pois nas escolas religiosas isso já era garantido, através dos religiosos que lá atuavam e das próprias finalidades dessas instituições.

A Associação Católica de Professores e Cultura Social explicita a disputa realizada pela Igreja no país. Embora realizasse atividades de formação sobre temas diversos as preocupações que aparecem com maior destaque são relacionadas a pauta nacional da Igreja Católica.

Por fim, a valorização social do professorado pelotense identificada no estudo não se reflete numa valorização econômica, o que pode indicar uma situação incômoda que talvez tenha estimulado a participação do professorado nas Associações estudadas. Embora as fontes não indiquem organização em prol de melhores salários, indicam baixos salários e uma certa insatisfação com essa condição.

Referências Bibliográficas

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)*. Tese de doutorado. PPGE/UFRGS. 2003.

BASTOS, Maria Helena Câmara. *A Imprensa Periódica Educacional no Brasil (1808-1944)*. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; CATANI, Denise Bárbara (Orgs). *Educação em Revista: A imprensa periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

BARREIRA, Luiz Carlos Barreira.(org). *Estudo de Periódicos: Possibilidades Para a História da Educação Brasileira*. In: MENEZES, Maria Cristina (Org). *Educação, Memória, História: Possibilidades, Leituras*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde Nacional e Fôrma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924 – 1931)*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e liberais*. 4^a. ed., Coleção Educação contemporânea. São Paulo: Cortez, 1988.

GONÇALVES, Mauro Castilhos. *A Imprensa Católica em Taubaté, SP, na Década de 1950 – O Jornal O Lábaro*. In: ARAÚJO, SCHELBAUER. José Carlos, Analete Regina (Org.) *História da Educação pela Imprensa*. Campinas: Alínea, 2007.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4^a. ed., Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.

LAWN, Martin. *Os professores e a Fabricação de Identidades. Currículos Sem Fronteiras*, Portugal, edições pedagogo, v.o1, n.1, p. 159 –175, nov. 2006.

LELIS, Isabel. *Profissão docente: uma rede de histórias*. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: anped, n° 17, 2001. (pg 40-49)

LOURO, Guacira Lopes, *Magistério de 1º Grau: um Trabalho de Mulher. Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.14, n.2, p. 31 –39, jul/ dez. 1989.

MANARCHA, Carlos, *Notas sobre educação nacional na “Era Getuliana”*. *Revista História da Educação*. Pelotas, ASPHE/FaE/UFPEl, out 1999. (pg 57-68)

NÓVOA, António. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. *Revista Teoria e Educação* (Dossiê: Interpretando o trabalho docente). Porto Alegre: Pannonica editora, n° 4, 1991. (pg 109-139)

NÓVOA, António. *A Imprensa de Educação e Ensino*. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; CATANI, Denise Bárbara (Orgs). *Educação em Revista: A Imprensa Periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. *A Educação Durante o Governo de Augusto Simões Lopes (1924-1928)*. Tese de mestrado. PPGE/UFPEl. 2005.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. *Magistério: idas-e-vindas de um profissão Minas Gerais (1889 –1970)*. In PASSOS, PEIXOTO; Mauro, Ana Maria Casasanta. (Org). *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. São Paulo: Autêntica Editora, 2005.

TAMBARA, Elomar. *Profissionalização, Escola Normal, Feminização e Femilização: Magistério Sul-Rio-Grandense de Instrução Pública-1880/1935*. In: GARCIA, HYPOLITO, VIEIRA, Maria Manuela Alves, Álvaro Moreira, Jarbas Santos (Org.) *Trabalho Docente: formação e identidade*. Pelotas: Seiva, 2002.

VICENTINI, Paula Perin. *Celebração e Visibilidade: O dia do professor e as diferentes imagens da profissão docente no Brasil (1933-1963)*. *Revista Brasileira de História da Educação*. n.8, p. 09 - 41, jul./dez. 2004.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *História das Instituições Escolares: de que se fala*. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. *Fontes, História e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2004. (Coleção Memória da educação).

Registros da Associação Sul Rio-Grandense de Professores

1. Livro de Atas do Conselho Diretor (1929-1933)
 2. Livro de Atas da Assembléia Geral (1929-1936)
 3. Livro das Diretorias (1929-1981)
 4. Livro de Atas do Conselho Diretor (1933-1937)
 5. Livro de Atas do Conselho Diretor e Assembléia Geral (1938-1942)
 6. Estatuto da Associação Sul-Riograndense de Professores (Pelotas, 1953)
- (Acervo da Associação sul Rio-Grandense de Professores. Pelotas, RS)

Jornais e periódicos

- A Palavra (1929 – 1949)
- Diário Popular (1929- 1949)
- Opinião Pública (1929 - 1949)

Online

Universidade Federal do Rio Grande do Sul: memória da cartilha. Disponível em www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria/index1.html Acesso em 22 de julho/07.

OS JORNAIS “*UNIÃO LIBERAL*” E “*O DEVER*”:
UM ESPAÇO DE MÚLTIPLOS OLHARES
PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA CIDADE DE BAGÉ

Alessandro C. Bica

Professor da UNIPAMPA – NUPHE

alessandro.bica@unipampa.edu.br

Diego R. Rodrigues, Luciano R. Fadel, Lílian R. B. Bittencourt

Bolsistas de Iniciação Científica - UNIPAMPA

Resumo

O presente trabalho visa ressaltar a importância do projeto de pesquisa: ***Histórias e Memórias da Educação da cidade de Bagé entre os séculos XIX e XX***, em fase de desenvolvimento junto ao NUPHE (Núcleo de Pesquisas em Histórias da Educação) da Universidade Federal do PAMPA – Bagé (UNIPAMPA). Esta pesquisa tem como ***locus*** os jornais ***O Dever*** e o ***União Liberal*** que se encontram no acervo do Museu Dom Diogo de Souza¹ da cidade de Bagé. Este projeto tem como base metodológica à análise documental, considerando como documentos os jornais que circularam entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX.

Introdução

A elaboração e a constituição deste projeto estão inseridos em um projeto maior que visa recuperar e analisar uma parcela do percurso da História da Educação em Bagé, RS.

Esta pesquisa surgiu também de uma necessidade e demanda pessoal que visava cumprir um plano de pesquisa estabelecido em função do concurso público para Professor Efetivo da UNIPAMPA² (Universidade Federal do Pampa) realizado em março de 2006.

¹ O Museu Dom Diogo de Souza foi criado na década de 1950 e está instalado no Prédio da antiga casa de Beneficência Portuguesa desde 22 de março de 1975, possuiu além dos jornais da cidade, uma Fototeca de aproximadamente 15 mil fotografias, sendo sua maioria catalogada e identificada por temas que registram a história do município em diversas épocas.

² A Universidade Federal do PAMPA foi criada pela Lei Federal de nº 11640, de 11 de janeiro de 2008, desvinculando-se da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e da Universidade Federal de

Dentre os objetivos propostos neste plano estavam: fomentar a formação de um Grupo de Pesquisa em História da Educação na Universidade Federal do Pampa; Estimular os estudos e pesquisas na área de História da Educação na temática das Instituições Escolares, junto aos acadêmicos dos cursos de licenciaturas e caracterizar a importância e a relevância das pesquisas em história da educação na formação pedagógica dos professores.

Em função destas demandas pessoais e pelo empenho em estabelecer relações entre as pesquisas em história da educação e os cursos de Licenciatura em Letras (Habilitação Espanhol e/ou Inglês), Física, Matemática e Química presentes na UNIPAMPA, criou-se um movimento para a constituição de um Núcleo de Pesquisas em História da Educação (NUPHE) na cidade de Bagé.

Portanto, a escrita deste artigo é o resultado preliminar de um amplo projeto que está sendo desenvolvido pelos acadêmicos da UNIPAMPA junto aos acervos de jornais do Museu Dom Diogo da cidade da Bagé.

O Viés da Pesquisa

A partir da compreensão, que os estudos em História da Educação surgem de uma necessidade de uma renovação teórico-metodológica, temos por base que estes trabalhos pretendem 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 nos espaços sociais, materiais, culturais e políticos que constituíram as mais variadas instituições escolares no decurso da história da educação de Bagé.

Compreendemos que estes estudos centralizados no campo da história da educação, servem também para auxiliar na reflexão da práxis dos futuros docentes dos cursos de pedagogia e das licenciaturas das instituições de Ensino Superior. Sobre a articulação do ensino e da pesquisa e também da relevância dos estudos na temática de história da educação, Saviani (2005: 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

Santa Maria(UFSM), a UNIPAMPA possui 10 Câmpus – Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana.

pesquisa em nossa área. Para isso, faz-se necessário atuar mais firmemente juntos aos cursos de pedagogia transformando-os em espaços de rico estímulo às pesquisas e aos estudos educacionais.

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 o pesquisador a uma inserção muito mais profunda em seus recortes temporais, priorizando as questões de pesquisa e um contato mais próximo de suas fontes.

Na construção desta proposta de pesquisa, 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: 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 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.

Buscando um maior aprofundamento teórico-metodológico sobre as pesquisas que serão realizadas nas Instituições Escolares da cidade de Bagé, procurou-se estabelecer alguns princípios que nortearam os trabalhos de campo a serem realizados no desvelamento destas escolas. Esta base teórico-metodológico vai ao encontro das palavras de Ester Buffa, em seu texto “História e Filosofia das instituições escolares”, quando comenta: *“Pesquisar uma instituição escolar é uma das formas de se estudar filosofia e história da educação brasileira, pois as instituições escolares estão impregnadas de valores e idéias.”* (2002: p.25).

Para tanto, ao realizar este primeiro levantamento de dados sobre as instituições escolares da cidade de Bagé, estabelecemos que três princípios metodológicos³ irão acompanhar nosso trabalho de pesquisa, isto significa afirmar, que é possível construir uma história das instituições escolares impregnada de sentidos e

³ No estabelecimento da metodologia desta pesquisa, usamos como base, a descrição feita pela professora Ester Buffa sobre as pesquisas realizadas juntamente com Paulo Nosella sobre a Antiga Escola Normal de São Carlos, sobre a Escola Profissional e a Escola de Engenharia de São Carlos da USP.

concepções à luz de um diagnóstico profundo e interpretativo das categorias de análise instituídas e do tratamento investigativo dado às fontes encontradas em jornais, arquivos públicos e/ou escolares.

Nesta perspectiva metodológica delimitamos que a primeira fase da pesquisa, foi a coleta de dados realizada nos jornais *União Liberal* e *O Dever* entre os anos de 1886–1928, e após os levantamentos preliminares, mapeamentos e decodificação destes dados, estão sendo realizados estudos mais particulares sobre as instituições escolares da cidade de Bagé encontradas nestes jornais. Neste sentido, o segundo momento desta pesquisa é procurar historicizar as particularidades destas instituições escolares.

Acredita-se que os estudos e pesquisas focalizados na imprensa periódica podem revelar uma rede de tencionamentos políticos e ideológicos que sustentavam ou criticavam 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: 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, da presença de instituições escolares, de práticas escolares. Nesse viés, as notícias encontradas nos jornais *União Liberal* e *O Dever*, podem ser vistas como um “retrato em preto e branco”⁴ da realidade educacional bageense, que são capazes de desvelar um espaço do passado que não foi descrito nas pesquisas sobre a história da educação .

⁴ 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).

Primeiras Indicações

As últimas décadas do século XIX podem ser consideradas como um divisor de águas para a cidade de Bagé, pois neste momento o Estado do Rio Grande do Sul vivia a efervescência do advento da Primeira República, bem como, a existência de disputas políticas internas entre o Partido Republicano e o Partido Liberal.

Nesta perspectiva tornaram-se acirradas as disputas políticas partidárias internas no Rio Grande do Sul, com a ascensão ao poder do Partido Republicano Riograndense (PRR), liderado por Julio de Castilhos e influenciado pelo positivismo. Tal grupo excluiu sistematicamente os membros do antigo Partido Liberal, que liderados por Gaspar Silveira Martins, buscariam retomar o poder e promoveriam a Revolução Federalista (1893-1895), provocando assim um dos conflitos mais importantes do Estado, que ficou conhecido como Revolução Federalista⁵

Bagé, quer por sua localização geográfica privilegiada, quer por sua proximidade a República Oriental del Uruguai ou quer por ser berço político do líder do Partido Liberal Gaspar Silveira Martins, foi palco importante no desenrolar deste conflito político.

Muitos historiadores locais comentam que a Revolução de 1893, provocou tamanha destruição do cenário urbano da cidade, que sufocado este conflito pelos Republicanos, a cidade de Bagé, haveria por passar por transformações em seu cenário. Como afirma Lemieszek (1997: 34):

A própria Revolução de 1893 contribui para a expansão e crescimento de Bagé, uma vez que exigiu a reconstrução de tudo quanto havia sido destruído na luta. Por outro lado, a sucessão de vários Intendentes com extraordinária capacidade administrativa e afinados com o forte poder central de Júlio Castilhos e Borges de Medeiros tiveram também importância fundamental para deixar marcado este esplendoroso período.

A partir destas constatações afirma-se que na cidade de Bagé, ocorreram várias e diversas transformações estruturais, fossem elas políticas, culturais e/ou pedagógicas no transcorrer do final do século XIX e início do século XX.

Dentro desta conjuntura política, foi possível observar que a cidade de Bagé, já possuía dois jornais em fins do século XIX, dois jornais, o ***Aurora de Bagé*** criado

⁵ Não pretendo neste artigo historicizar os acontecimentos da Revolução Federalista no Estado, mas sim, demonstrar as influências que este conflito político teve para a cidade de Bagé, bem como, as mudanças estruturais que começariam a modificar a cidade em fins do século XIX. Sobre a Revolução Federalista no Estado do Rio Grande do Sul, Ver: **PESAVENTO (1983)**.

em 1861, e o **União Liberal** criado em 1885, que estava vinculado aos interesses do Partido Liberal.

Para tanto, o Partido Republicano da cidade de Bagé criou em 15 de novembro de 1900 o jornal **O Dever**, órgão de divulgação e representante dos interesses do comércio e indústria do Estado do Rio Grande do Sul.

Contudo, a cidade de Bagé possuía outros periódicos de destaque⁶, mas, vários motivos nos levaram a pesquisar primeiramente estas fontes documentais, entre eles, destacamos: o jornal **União Liberal** é uma das poucas fontes impressas existentes do final do século XIX e o jornal **O Dever** que tem quase todo o seu acervo completo junto ao Museu Dom Diogo, isto significa dizer, que é possível fazer o mapeamento destes períodos com uma maior precisão histórica.

Além disso, também é possível mapear os discursos circundados da municipalidade sobre as questões educacionais e pedagógicas presentes no transcorrer do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX. Nesta perspectiva metodológica, os jornais **União Liberal** e **O Dever** foram vistos como uma fonte documental imprescindível para as percepções dos relatos de suas épocas. Sobre estes novos olhares sobre a imprensa como fonte de pesquisa e as suas relações com a História da Educação, Nóvoa alerta (1997:31):

A imprensa é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifestam, de um ou de outro modo, o conjunto dos problemas desta área. [...] São as características próprias da imprensa (a proximidade em relação ao acontecimento, o caráter fugaz e polêmico, a vontade de intervir na realidade) que lhe conferem este único e insubstituível como fonte para o estudo histórico e sociológico da educação e da pedagogia.

Como se vê estes tipos de pesquisa contribuem muito para a compreensão das múltiplas faces das realidades educativas e também do passado vivido pelas instituições escolares⁷, bem como, um olhar mais acurado sobre as dimensões e

⁶ A cidade de Bagé possuía entre fins do século XIX e início do século XX, um total de 7 jornais, sendo os mais importantes: O jornal **Aurora de Bagé**, que possui duas edições no acervo do Museu Dom Diogo, a **União Liberal** possui as edições de 1886, 1887 e 1888 no mesmo Museu e o jornal **Correio do Sul**, criado em 1914 e que funciona ininterruptamente até os dias de hoje e que tem todas suas edições no Arquivo Público Municipal. Num segundo momento deste projeto este jornal será mapeado também.

⁷ O termo instituição escolar empregado no texto remete ao sentido de um espaço objetivo, material, concreto e real, a partir da compreensão de que estes elementos constituem a sua materialidade.

estruturas políticas e pedagógicas que ocorreram na história da educação da cidade de Bagé.

Todas essas ilações, acerca de como impor olhares mais precisos sobre a vida das instituições escolares, podem ser apreendido a partir das palavras de Sanfelice (2007: 76-77):

Quando se toma a decisão de pesquisar a história de uma instituição escolar ou de uma instituição, o condicionante inicial que se põe é o da temporalidade. São instituições que existiram e acabaram ou que existiram e sobrevivem até os dias de hoje? ... No interior das instituições há um quebra-cabeça a ser decifrado. Uma vez dentro da instituição trata-se de se fazer o jogo das peças em busca de seus respectivos lugares.

Postas estas considerações sobre a importância e a relevância das pesquisas sobre **instituições escolares** para o estudo e a compreensão de uma parcela da história da educação, pretendemos neste texto esboçar a partir deste momento, as primeiras e iniciais indicações levantadas nos jornais **União Liberal** e **Dever** da cidade de Bagé.

As primeiras incursões no levantamento de dados para a constituição de um inventário sobre as instituições escolares da cidade de Bagé, nos revelam dados relativamente significativos para a futura composição de um acervo que auxilie na constituição deste projeto pesquisa. Entre as várias ilações feitas, constatou-se que nas primeiras três primeiras décadas do século XX, havia um número considerável de notícias veiculadas sobre a oferta de escolas e profissionais da educação na cidade.

Com relação a estes dados preliminares sobre a educação na cidade, elaboramos um quadro síntese das primeiras e principais instituições escolares noticiadas nos jornais **União Liberal** e **Dever** entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, com base em sua organização e proposta pedagógica⁸:

Ainda sobre este assunto, ver **AMARAL (2003)**, **WERLE, (2001)**, **GATTI JR, (2002)**, **NASCIMENTO et al. (2007)**.

⁸ Esta disposição dos dados descritos no quadro 01, teve por base o artigo de BUFFA, Ester. **Os estudos sobre Instituições Escolares: Organização do Espaço e propostas pedagógicas** (2007).

Quadro 01 – Características das Instituições

<i>Instituição Escolar</i>	<i>Grau Escolar</i>	<i>Estatuto Jurídico</i>	<i>Natureza</i>
Colégio São Sebastião	Primário e Secundário	Particular	Confessional
Colégio Perseverança	Primário e Secundário	Particular	Laico
Ginásio Auxiliadora	Ginásio e Secundário	Particular	Confessional
Colégio Elementar	Primário e Secundário	Pública	Laico
Colégio Dupont	Primário e Secundário	Particular	Confessional
Colégio Espírito Santo	Ginásio e Secundário	Particular	Confessional
Colégio Tiradentes	Ginásio e Secundário	Misto	Laico

A partir destes dados e da leitura das notícias encontradas nos jornais, revelam-se a existência de um número efetivamente peculiar de instituições escolares para uma cidade que possuía neste período a quarta arrecadação de tributos municipais do Estado e já possuía uma população de quase trinta e dois mil habitantes⁹.

Também é possível fazer outras apreensões dos dados retirados do Quadro 01, tais como, a existência de um número maior de escolas particulares e confessionais, proeminentemente com o objetivo de atender o ensino primário e secundário e fundadas entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX.

O Colégio São Sebastião¹⁰ é a escola mais antiga que se tem notícia da cidade de Bagé, fundada em 1861, pelos padres Cândido Lúcio de Oliveira e dirigida nos primeiros anos por José Manoel Gularte e Izidoro Paulo de Oliveira. Nos arquivos pesquisados, encontram-se pouquíssimas notícias desta escola.

Outras instituições escolares representadas no Quadro 01 mereceram um destaque maior pelos pesquisadores, quer por seu destaque no jornal, quer por suas propostas pedagógicas, quer por suas práticas escolares e/ou por sua existência na atualidade.

Para tanto, na escolha prévia das instituições escolares de Bagé existentes nas primeiras décadas do século XX, estabeleceu-se um critério inicial de preferência, que foi o maior número de notícias e acontecimentos sobre estes estabelecimentos de ensino, isto significa dizer, propagandas escolares, editais de matrículas, contratações e desligamentos de professores, práticas escolares, resultados de

⁹ Sobre este assunto, ver **LEMIESZEK, (1997)**.

¹⁰ As primeiras notícias sobre o *Colégio São Sebastião*, foram encontradas no Jornal *Aurora de Bagé* no ano de 1861 e veiculadas até a década de 1910 no jornal *O Dever*.

exames e outras matérias que mencionavam o nome da Escola e/ou de seus professores.

As Primeiras Instituições Escolares de Bagé

A partir do critério de escolha estabelecido e do número de pesquisadores envolvidos neste projeto de pesquisa¹¹, resolveram-se historicizar os processos de criação e instalação das seguintes instituições de Ensino: Ginásio Auxiliadora, Colégio Dupont, Colégio Elementar, Colégio Perseverança e Colégio Tiradentes¹².

O Colégio Perseverança

O Colégio Perseverança foi fundado em 1887, como justificativa de uma época, onde deveriam se constituir espaços educativos e pedagógicos que abrigassem as necessidades escolares dos anos finais do Império Brasileiro. Sobre a inauguração e a importância pedagógica do Colégio Perseverança, encontramos no jornal *União Liberal* de 01 de janeiro de 1887, a seguinte notícia:¹³

“Reconhecendo a necessidade que tem Bagé de um collegio de 1^o ordem, compatível com o adiantamento, resolvi fundar um estabelecimento sob a denominação de *Collegio Perseverança*, que possa preencher essa grande lacuna e onde os Srs. Pais poderão encontrar professores para todas as materias que constituem o curso preparatorio. Este collegio funcionará em vasto e salubre edificio, [...]. Suas aulas serão abertas a 7 de janeiro e encerradas a 8 de Dezembro.

O ensino será dividido em dois cursos: secundário e primário, [...] O curso secundário constará de todas as disciplinas, exigidas para matricula em qualquer das academias do império. Haverá tambem um curso de musica, desenho e esgrima.

Observa-se a partir da notícia, que existiam várias preocupações pedagógicas em relação ao Colégio Perseverança, entre elas, a questão espaço físico, da salubridade, da preocupação com a qualidade do ensino, do período letivo, da

¹¹ Os co-autores deste artigo são alunos de iniciação científica e estão fazendo o mapeamento destas instituições escolares encontradas nos jornais.

¹² Sobre o Colégio Espírito Santo, temos como referência a Dissertação de Mestrado: *Práticas Educativas do Curso Complementar de uma Escola Particular Católica (Colégio Espírito Santo, Bagé, 1930-44)* da Professora Regina Quintanilha Azevedo defendida no ano de 2003 no PPGE-Educação da FaE/UFPEL.

¹³ Na escrita deste artigo, resolveu-se manter a grafia usada na época para possibilitar aos leitores uma inserção maior com a língua portuguesa entre o final do século XIX e início do século XX.

divisão dos ciclos de ensino e da exaltação do currículo de que seria provida esta nova Instituição Escolar.

As notícias que seguem no jornal, relatam as qualidades dos futuros docentes da escola, promovendo a capacidade intelectual e o compromisso firmado com as boas regras da educação vigentes na época. Sobre as particularidades intelectuais do corpo docente da escola Perseverança, encontramos a seguinte notícia no jornal **União Liberal** de 19 de junho de 1887:

“Este estabelecimento que tem sempre seguido uma marcha acelerada no seu progresso e desenvolvimento, exigiu do seu incançável e hábil director Sr. José Stott augmento sensível, já no seu corpo docente,[...] não tem poupado esforços e despesas, para dotar o estabelecimento que tão dignamente dirige, de todas as vantagens que requer o fim nobre e altamente útil a que se destina. O seu corpo docente já notável pelo numero e pela habilidade profissional de cada um de seus membros, acaba de ser augmentado...”.

A partir destes dados preliminares, pode-se contatar a importância desta instituição de ensino para o desenvolvimento intelectual da cidade de Bagé, bem como, as preocupações suscitadas em relação às particularidades e especificidades do ensino, da composição de seu corpo docente, de seu espaço físico e da qualidade da escola.

O Ginásio Auxiliadora

O Ginásio Nossa Senhora Auxiliadora, é uma das Instituições Escolares mais tradicionais da cidade de Bagé, fundado no ano de 1904 pela Inspetoria dos Salesianos ligados a casa do Uruguai e Paraguai, tinha como objetivo oferecer a educação confessional e o atendimento dos filhos dos fazendeiros e o povo em geral.

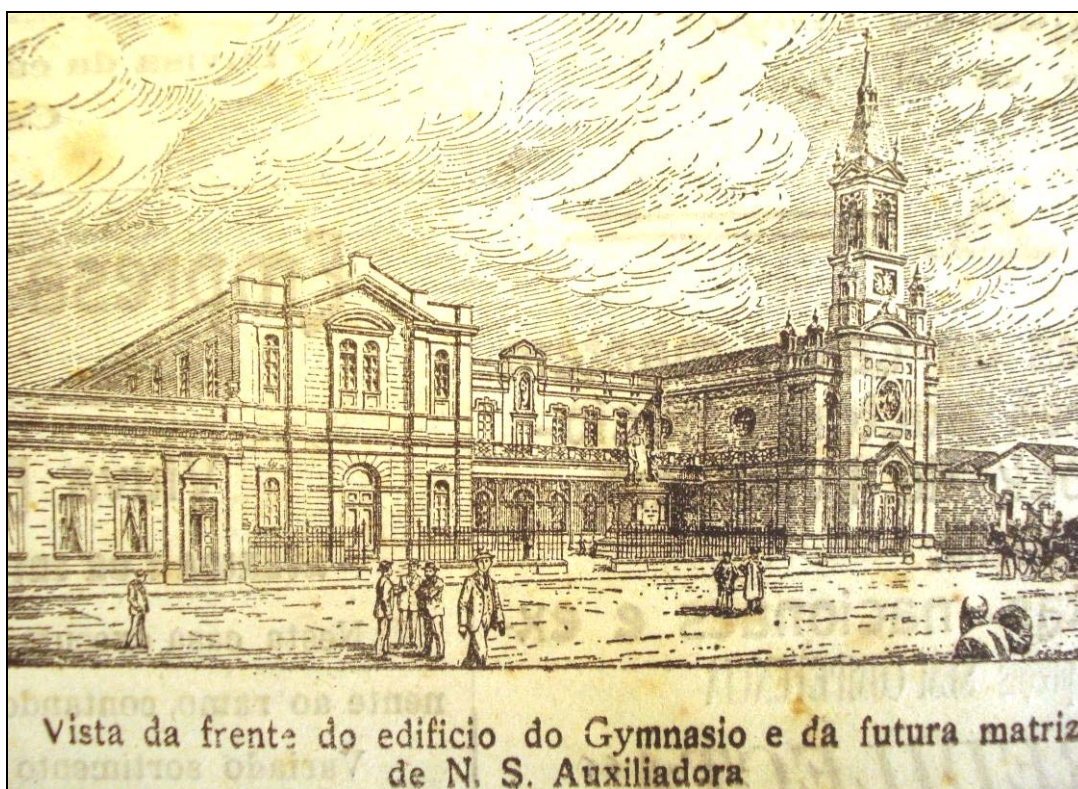
Entre as suas principais características era oferecer uma sólida instrução primária e secundária para meninos, vinculada aos princípios pedagógicos de D. João Bosco.

O Ginásio Auxiliadora foi equiparado ao Ginásio D. Pedro II, pelo Decreto 7239 de 24 de dezembro de 1908, fato este que conferiu a escola um status privilegiado em termos educacionais e possibilitando a permissão para prestar exames das bancas examinadoras no ano de 1918.

Na edição do jornal **O Dever** de 07 de setembro de 1922, em face da comemoração dos cem anos da Independência do Brasil, encontramos uma página inteira sobre a história do Ginásio Auxiliadora, onde extraímos as seguintes informações sobre a vida íntima da escola:

“Como é sabido, dupla é a função da escola: educar e instruir. A educação, como função da escola, supõe a educação doméstica, como elemento fundamental e imprescindível. Educados à Escola de D. Bosco, os Salesianos esforçam-se para que haja solução de continuidade entre a educação doméstica e a que eles procuram dar aos alunos que lhes são confiados, de modo a ser uma realidade que o collegio se torne um prolongamento da família.

Outro dado importante exposto nesta mesma edição, é a foto da construção da futura matriz da cidade, como podemos observar abaixo:



Através de uma leitura prévia do extrato da notícia e da observação da imagem, pode-se apreender que o Ginásio Auxiliadora ocupava um espaço importantíssimo junto à comunidade da cidade Bagé, haja vista que a edificação da Matriz de Nossa Senhora Auxiliadora foi feita ao lado da escola. Supõe-se então, que o Ginásio

ocupasse um papel relevante na formação educacional e na moral de seus alunos, entendendo esse espaço como um templo de saber e de fé.

O Colégio Elementar¹⁴

O Colégio Elementar foi fundado no ano de 1910, como uma exigência do então Secretário do Interior do Estado do Rio Grande do Sul, Protásio Alves, que tinha como objetivo preliminar substituir os Colégios Distritais, dada a reorganização realizada na Instrução Pública do Estado.

Na edição do jornal **O Dever** de 07 de setembro de 1922, encontramos também um registro da história do Colégio Elementar impresso em página inteira, onde extraímos as seguintes informações sobre a escola:

“O collegio funciona em amplo edifício, de propriedade do governo, e está situado em ponto importante d’esta, [...]. É dotado de magníficas condições hygienicas e está apto para comportar 500 alumnos. [...] considerar-mos um dos primeiros, entre os edifícios de collegios do Estado, da mesma categoria.

É possível observar que o Colégio Elementar também representava um papel fundamental para a educação e a expansão do ensino público na cidade de Bagé e no Rio Grande do Sul no início do século XX. Outras ilações podem ser apreendidas a partir da mesma notícia do jornal, que o colégio estava de acordo com as condições de higiene dos principais estabelecimentos de ensino do Brasil.

Outro dado importante em relação à mesma notícia retirada da edição do jornal **O Dever**, é a exposição das práticas escolares vivenciadas pelas alunas no Colégio Elementar, demonstrando a importância da ginástica para o aprimoramento da disciplina e do desenvolvimento físico de suas alunas. Como pode-se observar na figura abaixo:

¹⁴ O Colégio Elementar (atual Justino Quintana) é a única escola pública existente até os dias de hoje na cidade de Bagé, juntamente com o Colégio Auxiliadora e o Colégio Espírito Santo são as instituições escolares mais antigas da cidade, e consideradas como modelos de ensino da cidade, quer pela sua tradição e história ou pela sua proposta pedagógica atual.



Sobre as Instituições Escolares Dupont e Tiradentes, os dados coletados até o momento são extremamente limitados e pouco significativos para um olhar preliminar capaz de revelar características importantes sobre estas escolas da cidade de Bagé.

Á guisa de conclusões

Este texto tem por objetivo traçar algumas diretrizes metodológicas, bem como evidenciar algumas descobertas iniciais do projeto de pesquisa ***Histórias e Memórias da Educação da cidade de Bagé entre os séculos XIX e XX*** em fase de construção junto ao NUPHE (Núcleo de Pesquisas em História da Educação) da UNIPAMPA.

Através desta rápida incursão pelas reportagens dos jornais, compreendemos que pesquisar a vida das Instituições Escolares de uma cidade é extremamente relevante na compreensão de uma face da História da Educação.

Portanto, acredita-se que o historiador ao visitar o passado traz à tona novas interpretações e novos sentidos aos seus escritos, como afirma Chartier (2001): “*Ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis as intenções dos textos ...*”, ancorado nesta compreensão, pretende-se buscar novas leituras que possam ser construídas a

partir dos dados encontrados sobre as Instituições Escolares de Bagé entre o final do século XIX e o início do século XX, bem como, buscar compreender um passado permeado por intenções políticas, pedagógicas, culturais que fazem da educação um campo de pesquisa fascinante.

Referências Bibliográficas

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAUJO, José Carlos Souza & GATTI JUNIOR, Décio. **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. (Coleção memória da educação).

GATTI JÚNIOR, Décio & INÁCIO FILHO, Geraldo. (orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005. (Coleção memória da educação).

GATTI JÚNIOR, Décio & ARAÚJO, José Carlos S. (orgs.). **Novos temas em História da Educação Brasileira: Instituições Escolares na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005. (Coleção memória da educação).

LEMIESZEK, Cláudio de Leão. **Bagé: Relatos de sua História**. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1997.

LOPES, Mário Nogueira. **Bagé: Fatos e Personalidades**. Porto Alegre: Evangraf, 2007.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007 (Coleção memória da educação)

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D.B & BASTOS, M.H.C. (orgs.) **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras.

SAVIANI, Demerval et al. **História e história da educação: O Debate Teórico- Metodológico Atual**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

REVISTA DO ENSINO E MARIA DE LOURDES GASTAL: DUAS HISTÓRIAS EM CONEXÃO

Beatriz T. Daudt Fischer
beatrizf@unisinis.br

RESUMO

O texto nasce do depoimento de Maria de Lourdes Gastal (1912-2000), principal responsável por um verdadeiro acontecimento discursivo de meados do século XX: a Revista do Ensino, publicação gaúcha que chegou a atingir cinquenta mil exemplares, circulando por todo Brasil na década de sessenta. Quem de fato foi esta mulher, formada professora, porém tendo uma trajetória tomada por atividades editoriais? Que relações de poder atravessaram seu cotidiano? Como podemos articular suas iniciativas à própria história do magistério? Estas e outras questões serviram como norte desencadeador do processo de pesquisa biográfica que se desenvolve neste trabalho.

Palavras-chave: imprensa pedagógica; memória; história da educação.

Gosto muito de música francesa. Tenho um desgosto tão grande: tive - não sei bem se foi quatro ou cinco - avós que nasceram em Paris. Por que eu não nasci em Paris, mon Dieu? Vim nascer na Rua da Margem...

Com essas palavras inicia o depoimento de Maria de Lourdes Gastal, mulher e professora, nascida em Porto Alegre nos idos de 1912. Fundadora e principal responsável por um verdadeiro acontecimento discursivo de meados do século XX: a *Revista do Ensino*. Em meio a suas recordações, lembrando os saudosos tempos da Revista, ela vai, sutilmente, enfileirando outras histórias. Mistura tempos, confunde nomes e datas, e aproveita para incluir também seus lamentos, comparando a situação em que hoje ela se encontra com seus prazeres de outrora: “Tempo bom, Deus do céu! Eu fui rainha de... rainha da primavera do *Jocotó* (clube social então existente em Porto Alegre). Tem um retrato aí. Tudo são saudades. Tudo são lembranças...”. Na caixa de papéis e outros guardados, muitas fotografias, uma delas mostra uma bela moça, de estatura além da média, vestida elegantemente, *manteaux* e chapéu denunciando uma tarde de inverno portoalegrense.

Diante da importância que representou a Revista do Ensino no cenário brasileiro – um dispositivo de normalização e regramento de professoras, a partir de estratégias simultâneas de controle e louvor à resignação (FISCHER, 2005) - considereei pertinente ir ao encontro daquela que teria sido a mentora e desencadeadora mestra desse autêntico monumento editorial. Era preciso, pois, conhecer esta mulher, sua personalidade e crenças, bem como verificar se, através de suas lembranças, apareceriam forças que lhe deram suporte para levar em frente aquela empreitada. Para poder chegar até Maria de Lourdes Gastal fui demarcando o terreno, juntando informações que me permitissem traçar o mapa que me levasse ao tesouro. Quando, enfim, deparei-me com essa mulher, vivi horas de muita emoção. E, ainda que ali estivesse um corpo vergado, carregando o peso de seus 86 anos, ainda que ali se esboçasse um sorriso amargo, escondendo a falta dos dentes, estava diante de mim, sem dúvida, um ser que se impunha por sua presença. Daqueles que jamais passam despercebidos por onde andam, especialmente quando começam a falar.

Aqui, pois, desdobram-se considerações a partir do depoimento de Maria de Lourdes Gastal. Suas memórias pessoais em parte se confundem com a própria história da Revista do Ensino, publicação gaúcha que chegou a atingir cinquenta mil exemplares, circulando por todo Brasil na década de sessenta. Lembrando os saudosos tempos, dona Maria vai sutilmente enfileirando outras histórias, contando acerca de sua vida, aparentemente uma pessoa medíocre, porém de fato evidenciando práticas de mulher poderosa. Na medida em que a narrativa se desdobra, é possível relacionar o êxito da Revista que dirigia com esta personalidade que ali se revela: inteligência e criatividade, energia e determinação, elementos propulsores para a concretização de práticas que se impuseram por décadas.

Maria, aquela fortaleza dos anos cinquenta e sessenta, aquela mulher determinada, que enfrentara autoridades, que assumira a palavra em ocasiões decisivas e proclamara seus ideais através de um importante espaço na imprensa pedagógica, continuava de fato ali. Agora, porém, junto com ela, seus queixumes, seu quarto-e-sala na geriatria, e alguns poucos pertences: estaria ali simbolizado o sintoma de decadência do próprio magistério do nível elementar, que ela tanto defendeu em outros tempos? Quem de fato foi esta mulher, formada professora,

porém tendo uma trajetória tomada por tarefas jornalísticas? Que relações de poder atravessaram seu cotidiano? Até que ponto suas iniciativas junto à Revista do Ensino atravessam a própria história do magistério? Estas e outras questões serviram como norte desencadeador do processo de pesquisa que se desenvolve neste trabalho. Entretanto, querer abarcar a história de toda uma vida, a partir de alguns fragmentos, é tarefa vã. Uma biografia – assim como a identidade - sempre será similar a um jogo de quebra-cabeça, ao qual faltam algumas peças e, por mais que se queira dar o formato final, nunca se chegará a completá-lo integralmente. Este exercício, que tem alguns aportes de dimensão biográfica, é resultado de um processo investigativo que coletou narrativas não só junto à Maria de Lourdes Gastal, mas também ouviu colegas que com ela compartilharam o trabalho nos bastidores da Revista. Além disso, uma leitura dos enunciados recorrentes naquele periódico, sob lentes foucaultianas, serviram como pano de fundo para melhor compreensão do contexto da época. Mais especificamente, aqui o processo de análise centra-se na articulação entre as memórias de Maria Gastal e particularidades da Revista da qual foi mentora. Nesta perspectiva, metodologicamente, em lugar de uma dimensão seqüencial historiográfica, fruto da ilusão da identidade única, apresenta-se a possibilidade de escrever sobre a personagem sem a imposição de cronologias e fechamentos.

Maria, mulher determinada, que enfrentara autoridades, que assumira a palavra em ocasiões decisivas (“ela gostava disso”, diz Júlia, que trabalhou com ela diretamente) e proclamara seus ideais, continuava de fato ali. Agora, porém, junto com ela, seus queixumes: “Estou resumida a isso”, diz apontando para seu quarto-e-sala na geriatria. Sem abandonar regras e valores preservados desde a mocidade (“o mal do mundo atual é as mães não serem mais rigorosas com as filhas”), ela acrescentou nestes últimos anos algumas manias e cultivou segretos amores, como sua imensa paixão por *Plácido Domingos*: “Este dorme comigo todas as noites”, diz apertando contra o peito uma foto do artista na capa do disco *long play*. Por alguma razão, entretanto, minha entrevistada punha-se a divagar. De quando em quando, interrompia a si mesma para voltar a me perguntar: “Mas por que mesmo tu queres saber da Revista?”. Escolhia eu, então, outras palavras para lhe explicar as razões que me faziam chegar até ela. Assim, aos poucos, Dona Maria iniciou sua viagem ao passado, com frases espaçadas por intervalos silenciosos, seguidos da expressão:

“Jesus, clareia minha cabeça!” E, de repente, voltava a recordar detalhes, utilizando um palavreado por vezes quase literário.

Está ali uma típica representante das professoras daquela época e, como as demais, ela hoje ainda se minimiza: “Eu hoje considero que eu fui uma péssima professora. É o que eu sinto pelo que eu sei hoje. Eu não consegui ser boa em nada. Bem boa, fabulosa, extraordinária, não consegui. Eu quis aprender piano, não consegui. Fui até um certo ponto. Ainda tenho as minhas partituras aí. Eu quis aprender canto, a minha garganta falhou por completo...”. Como as demais, ela recorda quão restritos eram seus espaços: “Eu não tinha quase o que fazer porque voltava do trabalho, ficava com a mamãe. Então, [ouvia] uma novelinha pelo rádio...”. E também, como demais mulheres de seu tempo, revela costumes caracterizados pela fiel obediência: “Minha mãe estava já velhinha, não podia quase andar... Era bastante impertinente, rigorosa comigo, graças a Deus!”

E, de ponto em ponto, vai ali se traçando um texto que, com vagar, chega aos primórdios da Revista do Ensino:

Nós éramos muito amigos do José Bertaso, irmão do seu Henrique Bertaso, que era o cabeça maior da editora [Globo]. E eu vivia, fora do trabalho, eu vivia em casa... E comecei a escrever coisas para os meus alunos. Foi indo, foi indo e eu achei que já tinha bastante matéria escrita. Fui lá na Livraria do Globo, falei com o José, com quem eu tinha intimidade de conversar. Perguntei: José, há possibilidade de vocês... – até me lembro que eu falei a palavra *imprimirem*, eu não conhecia, naquele tempo *editar*, era imprimir – um trabalhinho que eu fiz para os meus alunos, mas que eu acho pode servir para os alunos de outras, também? E ele me disse: Traz, eu entrego pro Henrique, que ele que é encarregado disso. Eu fiz. E acabei imprimindo, publicando, vinte e oito livros. Venderam bem, muito bem até em Portugal. E o mesmo aconteceu depois com a Revista do Ensino. Portugal ainda tinha, não sei se ainda tem, umas colônias na China. E as professoras portuguesas mandavam pras colegas chinesas. E a Revista também, andou pelo mundo todo.

De fato, tais informações podem ser hoje perfeitamente comprovadas: através de sites de busca da internet, mais especificamente ao inserir o nome de Maria de Loudes Gastal, imediatamente é possível serem localizados livros de sua autoria da década de quarenta (<http://produto.mercadolivre.com.br>). Também há veracidade

sobre o que refere da propagação da Revista, embora faça confusão entre África e China. Veja o que se diz em setembro de 1961:

Hoje é mais do que uma publicação nacional, pois permuta com revistas pedagógicas de vários países, contando com assinaturas na América do Norte (Flórida, Washington), América do Sul (Argentina, Uruguai, Chile, Perú e Colômbia). América Central (México); na Europa (Portugal, Itália, Espanha, Alemanha e França); África Portuguesa (Moçambique) (p. 8).

Pergunto-lhe como tem início a Revista do Ensino? Após alguns segundos de silêncio, ela reage, narrando:

Eu comprava revistas estrangeiras de educação... comecei a pensar: *Mas meu Deus, nós podíamos ter uma revista! Pequena...* [...] E, um dia fui lá na editora Globo [falar com o diretor]: *O senhor estaria disposto a editar uma revista de educação para professores primários?*

Aqui a história comprova ser feita um pouco por acaso e outro tanto porque forças dominantes no mínimo não interpõem obstáculos. Se a referida Revista não tivesse se caracterizado de certo modo – se não tivesse sido o que foi, e tivesse portado textos de Brecht em vez das orações de Gabriela Mistral – não teria frutificado. Ela germinou com tal vigor justamente porque, no solo em que implantou determinados enunciados, encontrou guardida, por décadas.

O depoimento de Maria Gastal revela também o enfrentamento de várias adversidades, não só no plano financeiro, mas também no que se refere à linha editorial. Neste sentido, algumas divergências surgiram, especialmente a partir de 1956, quando o Centro de Pesquisa e Orientação Educacional - órgão então poderoso e influente da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul - fica responsável pela supervisão técnico-pedagógica da Revista: “Ele [o CPOE] se metia um pouquinho. Elas [professoras integrantes do Centro] mandando artigos que, na maior parte das vezes, eu concordava em publicar porque eu também não podia ser a única a decidir”. Verifica-se aí certa diplomacia por parte de Dona Maria, o que me faz insistir no tema, buscando saber até que ponto chegava sua autonomia, não só quanto a decisões de ordem administrativa, mas também no que se referia à linha editorial que norteava a Revista do Ensino. Dona Maria reage:

“Nunca recebi ninguém mandado por A, B ou C. Não sei se o pessoal me respeitava... Mas nunca aconteceu isso. Eu era a diretora. Quem andou me incomodando um pouquinho foi o CPOE. Que elas queriam mandar. Mas, depois, elas viram que estavam lidando com a filha da Julieta Batista de Oliveira! [riso] Se acalmaram”.

Ao entrevistar Dona Maria, eu – ciente do enorme poder de penetração que a Revista veio a ter, e encontrando na contracapa da edição de agosto de 61 a reprodução de um telegrama do Presidente Jânio Quadros (“ajudarei essa publicação em tudo que esteja meu alcance”) – pergunto: não teria havido interesses políticos, por parte de pessoas ou partidos, com intenção de tirar proveito do sucesso do periódico? A resposta de Maria irrompe com energia:

Teve. Teve o senhor Brizola. Ele, num dos tempos que ele foi governador, ele mandou me chamar e me perguntou qual era a maior quantidade de revista que eu podia oferecer a ele. Eu disse: *Seu fulano, Doutor fulano...*, não me lembro mais como é que eu o tratava. Eu nunca gostei dele. E digo: *O senhor é o dono da revista! Diga o que que o senhor quer.* Disse: *Ah, eu quero mandar distribuir no Rio de Janeiro. Mas distribuir, assim, pro povo. De cima do caminhão, jogar pro povo.* [Pequeno espaço de tempo em silêncio na gravação] Eu tive vontade de dizer pra ele que não! Mas era o governador do Estado. Ele me tratava, sempre, muito bem. Ele até andou querendo me conquistar! Mas eu tinha que respeitar como governador que era, né? Mande as revistas. Não me lembro mais quantas. Eu tenho, acho que ainda tenho um exemplar aí, cheio de carimbos com tinta vermelha. Uns carimbões grandes pra propaganda dele.

E, com certa dificuldade, vai levantando da cadeira determinada a encontrar aquele preciso tal fascículo: “Deixa eu ver se está aqui. Ele era governador, candidato à presidência da República”. Então, sem dar-se conta de que em sua memória os fatos da história se misturam (em final de 62, Brizola é candidato a deputado federal), passa-me a tal revista, uma das únicas que ainda guarda como se pretendesse um dia, quem sabe, mostrar para alguém provando tal acontecimento.

Raras são as vezes em que Dona Maria se autoriza a falar em política, ainda que, indiretamente sua fala vagueie pelo tema. O conjunto de dados, porém, permite-me classificá-la numa linha de tendência conservadora. Para isso valho-me de fotos coladas nas paredes de seu minúculo quarto-e-sala, ou de frases dispersas,

que vai aqui e ali pronunciando. Em relação ao Presidente da República diz: “sou totalmente apaixonada por este homem”. E complementa: “Se o Fernando Henrique [Cardoso] precisasse que eu fosse para a praça, falar bem dele, ah, não tenha dúvida, eu iria!”. Faz também algumas referências a Fernando Collor: “Eu achava que, como político, ele podia ser bom, mas em seguida me decepcionou”. E, entre as lembranças mais remotas, destaca o Secretário de Educação do primeiro governo de Ildo Meneguetti, o mesmo a que já se fez referência em páginas anteriores: “Como eu senti a morte do Doutor Liberato!”. Estes e outros comentários paralelos fornecem conteúdo suficiente para referendar a posição em que a inscrevo, do ponto de vista ideológico. Não bastassem todos esses explícitos pronunciamentos, uma breve ironia acerca de Luis Inácio Lula da Silva veio confirmar suas preferências. Somente um nome integrando a ala da direita não mereceria jamais seu apoio. Trata-se do Coronel Mauro da Costa Rodrigues, Secretário de Educação no Rio Grande do Sul nos idos de 70. A razão disso está diretamente relacionada à desconsideração e menosprezo que ele teve com a Revista do Ensino. O fato a marcou sobremaneira, a tal ponto que, ao recordar aquele episódio, se enche de indignação e se transfigura, dizendo: “Tu soubeste o que fizeram com tudo que era da revista? O coronel Mauro destruiu tudo! Botou fora! A biblioteca que nós tínhamos, de fazer inveja a muita escola. Infelizmente... Ele não podia [ter feito isso]. Se eu estivesse lá, ele tinha levado – tu desculpa, mas eu vou dizer – eu tinha lhe dado uns pontapés na bunda que [ele] estaria correndo até hoje!”. E, após alguns segundos de silêncio, como se estivesse refletindo no que poderia dizer, dá vazão a sua perspicácia e espirtuosidade: “E deixaram esse homem voltar pro Rio de Janeiro sem antes pegar uns dias lá no Carandiru!! Porque era lá que ele merecia estar!”.

O que mais impressiona ao longo do depoimento de Dona Maria é que não há verbalização explícita referindo crença ou opção religiosa: palavra alguma sobre igreja ou catolicismo. Mas se ali não consigo ouvir aqueles ditos, tão escandalosamente presentes nas páginas da RE, não é porque eles ali não existam. Estão todos lá, seja nas frases entrecortadas, seja nas imagens de Nossa Senhora espalhadas pelo quarto, ou nos santinhos e preces que marcam as páginas de seu caderninho de anotações, orgulhosamente a mim apresentado. Eis aí, precisamente, a comprovação do mesmo fato que envolve a própria história da RE, da forma como

ela se gerou e da forma como ela se impôs: não há um sujeito determinante que fala, uma consciência que reflete e conduz. Há práticas e, através delas, enunciados que se materializam. Não que não existam sujeitos individuais, empíricos. É que eles se constituem no interior dos discursos. Perguntada sobre sua filiação religiosa, Maria prontamente responde: “Católica relaxada”. Insisto, então, em saber por que tantos textos na Revista do Ensino carregam aquele fundo moral, religioso e católico, esperando que ela apresente uma justificativa lógica convincente. Mas, como ocorrera em outros momentos dessa pesquisa, desmontavam diante de mim as ilusões formais que me dariam as tradicionais garantias para chegar a causas e efeitos. Dona Maria simplesmente diz: “[A equipe] era de professoras de diferenças religiosas. Inclusive tínhamos a Esther que era judia... Bem, pendia mais pro catolicismo porque a maioria da equipe era de pessoas da igreja católica”.

Na verdade *pendia para o catolicismo* todo o universo em que se vivia em meados do século XX, em especial nas instâncias educativas. Não só na Revista do Ensino, também nas escolas e na sociedade em geral, conforme pode ser comprovado em outras pesquisas envolvendo tal recorte temporal, entendendo-se por *catolicismo* um conjunto de práticas religiosas autoritárias, controladoras da ordem e dos costumes. Ou se quisermos, à luz de Foucault, um contexto de normalização.

Mas, se ao mesmo tempo, é impossível eliminar o nome de Maria de Lourdes Gastal de toda esta dimensão conservadora, paradoxalmente também é ela a mulher forte e impetuosa que leva em frente a possibilidade do periódico continuar persistindo mesmo em momentos economicamente difíceis. E mesmo que, através de sua narrativa, a história de vida revele circunstâncias pessoais difíceis (em determinada época, uma paixão repentina a faz deixar tudo e ir morar em São Paulo; alguns meses depois retorna “só com uma mala e meu gato”), mesmo assim nunca deixou de lutar em prol do que acreditava.

Sem dúvida, a história de Maria de Lourdes Gastal se confunde com a própria história desta Revista, que tanto influenciou o magistério nos “anos dourados”. “Sem a *Revista do Ensino*, eu sou nada na sala de aula” (palavras de uma professora nordestina, referindo-se à Revista do Ensino, num encontro de professores primários, em Goiânia, em 1962). A frase da professora, nos idos dos anos 60, certamente diz muito do período analisado nesta pesquisa, e em que aspectos ele

se diferencia dos tempos atuais. Basta que se pense, por exemplo, no quanto hoje estamos imersos num mar de informações, via rádio, televisão, revistas e jornais, além de inúmeras formas menores de impressos que chegam cotidianamente até as nossas mãos; sem falar nas múltiplas possibilidades intercontinentais da comunicação informatizada. Mas na década de 50, como chegavam as notícias até a casa de uma professora? Como ela poderia ficar sabendo *das últimas*? Obviamente, a escola era um centro de irradiação onde novidades se multiplicavam. Era de lá que ela trazia, e para lá também ela levava informações sobre o que se passava no mundo então acessado pelos limitados meios de comunicação existentes. Mas como ficava, então, a necessidade de atualização nos assuntos didáticos, tão importantes para seu dia a dia? O único recurso, pois, limitava-se a uma simples revista, aguardada com grande expectativa a cada mês do ano letivo: a *Revista do Ensino*. Segundo contam algumas professoras entrevistadas em outra pesquisa (FISCHER, 2005), este periódico vinha preencher um lacuna inestimável na vida das professoras de então, quase sempre queixosas do excesso de teoria em sua formação pedagógica – “a gente não tinha prática nenhuma!” (diz uma professora) – e da carência de sugestões sobre como atuar efetivamente na sala de aula: “Ah, eu adorava a *Revista do Ensino*! Ela era, assim, mais ou menos, um caderno de cabeceira da gente. Era uma revista cobiçada pelo professor!” (outra depoente).

Impossível, pois, tratar de magistério dos anos 50 e 60 sem fazer referência, obrigatoriamente, à *Revista do Ensino*. Sem dúvida alguma, ela ocupa lugar de destaque entre os meios que ajudaram a constituir esta professora de que aqui se fala. Conforme já fiz menção, aos jovens de hoje talvez seja difícil conceber o cotidiano daquela época, quando não se tinha acesso ao mundo com as facilidades de comunicação tão comuns nos dias atuais. De fato, ser assinante de uma revista naquela época era tão ou mais importante do que hoje receber as imagens virtuais através da TV a cabo, por exemplo, ou mesmo acessar diariamente a internet. Nesse sentido é que se pode compreender por que aquela *Revista* era aguardada com tal ansiedade, e por que ainda hoje conserva um lugar especial nas lembranças das velhas professoras: “Ah, eu assinei logo. Porque ali eu aprendi. Era a melhor revista do país!” (afirma outra professora depoente).

Mas retornando à Maria de Lourdes Gastal, vejamos alguns recortes que dizem sobre ela e seus discursos: “Grandes sonhos” – esse o título do primeiro editorial da *Revista do Ensino*, assinado por ela como diretora, fundadora e mentora principal. Ali, na primeira página, concretizava-se o sonho esboçado a partir de reflexões esporádicas de um moça professora, que “não tinha quase o que fazer, porque voltava do trabalho, ficava com a mamãe...e uma novelinha pelo rádio...”. Surge, assim, timidamente, a idéia de editar uma revista para o magistério primário, a qual em seguida passará a fazer parte integrante do cotidiano da imensa maioria do professorado gaúcho e, posteriormente alastrando-se mais além. É setembro de 1951 e, por muito tempo ainda se festejará a existência deste “veículo de ensino”, que “vai levar, por todos os recantos de nosso solo, sua mensagem de verdadeira fraternidade àqueles que se dedicam à elevada missão de educar!”. O sonho de Maria, lançando estas “despretensiosas páginas [...] não almejando [...] uma auréola de glória, mas um amplo e real benefício coletivo” (*Revista do Ensino*, set/51, p.2), torna-se efetivamente uma realidade concreta. Buscando atingir principalmente “o professor que mais precisava, o professor das primeiras letras, como ela dizia” (diz Júlia, referindo-se à “Dona Maria”, com quem trabalhou diretamente, como redatora e secretária), a *Revista* passa a circular pelos diversos estados brasileiros, chegando até as escolinhas mais distantes.

Ainda que a *Revista do Ensino* obtivesse grande sucesso, em vários momentos enfrentou crises financeiras, necessitando de estratégias criativas e políticas para sobreviver e, na medida do possível, manter a periodicidade. Inúmeras são as vezes em que Maria Gastal vem a público para justificar atrasos na circulação; numa delas, inclusive, ela inicia com a seguinte expressão: “Mais uma vez, me desculpem”, tentando explicar aos assinantes as razões dos problemas, sempre relacionados “à situação precária das finanças de nosso Estado” (*Revista do Ensino*, out/63, p.76). Em seu berço, a *Revista* tem os auspícios da Editora da Livraria do Globo, a qual, porém, “em determinado momento, considerou que a comercialização não pagava o investimento que se fazia e, então, abrimos mão”, diz o Sr. Bertaso (diretor da Livraria do Globo, em resposta a perguntas que lhe fiz num diálogo telefônico). Entre outras colocações, ele reiterou o papel decisivo de Maria Gastal, naquela época, para o sucesso do empreendimento, afirmando mais de uma vez que “seu trabalho foi pioneiro e de grande valia”.

Por poucos meses, então, a própria Maria Gastal tenta assumir particularmente as responsabilidades e encargos financeiros, valendo-se para isso das verbas de assinaturas e algumas raras matérias publicitárias. Mas, logo em seguida, inicia tratativas junto ao Governo do Estado e, em dezembro de 1956, a RE passa a se constituir como uma publicação oficial da Secretária de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, sob a supervisão técnica do CPOE.

Em dezembro de 1955, no II Congresso Nacional de Professores Primários, realizado em Belo Horizonte, espalha-se a notícia das dificuldades financeiras por que passa a RE. Os participantes, então, diante da iminência de o professorado não mais contar com “uma publicação do mais alto padrão” e de “encontrar-se o país em risco de ser privado de tão excelente instrumento de progresso pedagógico e intercâmbio gremial”, resolvem fazer uma longa moção, congratulando-se com o Governo gaúcho que “examina no momento a possibilidade de encampá-la, garantindo assim sua sobrevivência” (Revista do Ensino, mar/56, p.5).

Independente dessas alterações permanece a mesma linha editorial assumida desde o início. Tanto que, em determinado momento, Anísio Teixeira comenta: “A *Revista do Ensino* era particular e hoje é publicada pelo Estado. Não se sente nenhuma diferença. Pública ela era antes, embora editada pela Livraria do Globo, e pública é hoje, embora editada pelo Estado. O público no Rio Grande do Sul não é o *oficial*, mas o que visa ao público, o que serve ao público...” (Revista do Ensino, maio/57, p. 2).

Nesta perspectiva, é interessante trazer à tona, outro trecho entre seus discursos:

Esta Revista não tem por objetivo defender interesses da classe a que se destina. Esta Revista tem por princípio não tocar em política. Esta revista, entretanto, não pode ficar indiferente a uma situação clamorosa e que ofende aos mais elementares princípios da humanidade e de democracia. O que pode esperar do futuro um país onde Professores Primários não percebem o necessário para viver decentemente, para alimentar-se razoavelmente, para estudar o essencial ao desempenho de sua missão? [...] Apenas queremos desta modesta *janelinha* de Professora Primária, fazer um apelo aos eminentes brasileiros que governam o país, no sentido de que façam cumprir a lei do salário mínimo – ao menos isso! – nos estados onde Professores passam privações... (Revista do Ensino, maio/62, p.92).

Com essas palavras Maria de Lourdes Gastal, num dos seus tradicionais editoriais em forma de conversa com as leitoras, revela seu jeito de dizer, e de certa forma, de conseguir levar em frente o projeto da Revista sob sua direção. Sem grandes enfrentamentos com o poder maior, ela tentava aqui e ali, chamar atenção sobre as condições do magistério, mas sem jamais ultrapassar seus próprios princípios conservadores. Maria foi uma empreendedora. Como professora, praticamente só atuou nos dois anos iniciais, logo após sua formatura (“Me formei na Escola Complementar e recebi o diploma no palco do Teatro São Pedro”). Mas soube muito bem trabalhar em benefício da educação. Em sua vida, entretanto, não logrou muitos louros, apenas aqui e ali alguma homenagem em datas redondas dos aniversários da Revista.

No final de seus anos, hospedada numa geriatria na Cidade Baixa, um bairro portoalegrense, esteve basicamente sustentada por seu salário de professora aposentada. Sem filhos, apenas alguns sobrinhos responsabilizaram-se por ela. Lastimavelmente terminou sua trajetória de forma anônima, sem que o magistério, e a comunidade em geral, reconhecesse seus méritos na, sem dúvida, dedicada atuação como colaboradora da história do magistério. Depois que a conheci, eu lhe fazia visitas de quando em quando, levando-lhe caixas de sorvete, um dos seus maiores prazeres nos últimos tempos. Inesquecível seu gesto de contentamento diante da variedade de sabores que a tecnologia atual permitia lhe oferecer. Numa manhã de verão do ano 2000, quando decido levar minha filha para compartilhar de mais um momento com Dona Maria de Lourdes, sou informada na porta da geriatria que ela está hospitalizada. Dirijo-me imediatamente para lá. Já não consigo revê-la consciente, e o mesmo ocorre por mais duas visitas. Mesmo assim, a cada vez pego suas mãos e rezo com ela, sem saber ao certo se me ouve. Parece que sim. Falo com ela relembro sobre os feitos da Revista porque penso que, desse jeito, posso lhe dar ainda alguma alegria. Na manhã de 10 de janeiro, ligo para o hospital para saber notícias e sou informada que ela acabara de falecer.

Ao encerrar gostaria de insistir: querer abarcar a história de toda uma vida, a partir de alguns fragmentos, é tarefa vã. Uma biografia – assim como a identidade – sempre será similar a um jogo de quebra-cabeça, ao qual faltam algumas peças e, por mais que se queira dar o formato final, nunca se chegará a completá-lo

integralmente (FISCHER, 2006). Nesta perspectiva até mesmo Pierre Bordieu já havia nos alertado, (1996), do quanto um relato coerente, com uma seqüência lógica de acontecimentos, pode nos ludibriar, passando uma idéia de utópica completude. Também Bachelard mais de uma vez enfatiza que, por ser a subjetividade constituída de multiplicidades de instantes, torna-se impossível querer retê-la em forma de totalidade. Por tudo isso, não pretendi discorrer sobre a vida de Maria de Lourdes Gastal, como num clássico processo biográfico. O que quis foi relacionar fragmentos de sua trajetória com possíveis conexões aos enunciados desdobrados na Revista de Ensino – dedicação maior da vida dessa mulher e professora. E, por que não confessar, o que pretendi também, indiretamente, foi compartilhar com as novas gerações um pedaço da história da educação que aí se atravessa e que não se pode olvidar.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica In: FERREIRA, Marieta de M; AMADO, Janaína. *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1996.

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

_____. Arquivos pessoais: incógnitas e possibilidades na construção de uma biografia. IN: SOUZA, Elizeu C. de; ABRAHÃO, Maria H. M. B. (Orgs.) *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2006.

<http://produto.mercadolivre.com.br>. Acesso em 6 de junho de 2008.

Revista do Ensino, edições diversas (1950 – 1970).

DO DEUTSCHER HILFSVEREIN AO COLÉGIO FARROUPILHA: ENTRE MEMÓRIAS E HISTÓRIAS (1858-2008)

Dóris Bittencourt Almeida
Colégio Farroupilha – UCS

dбите@terra.com.br

Alice Rigoni Jacques
Colégio Farroupilha

alice_rigoni@hotmail.com

Maria Helena Camara Bastos
PPGE-PUCRS

mhbastos@puers.br

RESUMO

Conhecer a educação ministrada em uma determinada escola e época nos coloca frente a inúmeros pontos de observação. Escolhemos pesquisá-la a partir da análise do rico acervo documental do Colégio Farroupilha, desde a fundação de sua mantenedora – Associação Beneficente e Educacional de 1858 até hoje. O estudo detém-se no exame da materialidade do acervo e as perspectivas de temas e objetos de estudo que a instituição possibilita para a pesquisa. Objetiva cultivar o saber histórico da educação e da cultura escolar, converter o cotidiano escolar em história, perceber os mecanismos de continuidade e descontinuidade presentes no trabalho pedagógico, são algumas perspectivas e caminhos dessa pesquisa.

Palavras-chave: instituições educativas; cultura escolar; acervo documental.

INTRODUÇÃO

Conhecer a educação ministrada em uma determinada escola, em uma determinada época nos coloca frente a inúmeros pontos de observação da temática. Escolhemos pesquisá-la a partir da análise do rico acervo documental do Colégio Farroupilha, desde a fundação de sua mantenedora – Associação Beneficente e Educacional de 1858.

Todo projeto pedagógico está inscrito em uma situação sócio-histórica determinada, isto é, as instituições, as práticas e os métodos escolares inserem-se naturalmente na história política, social e cultural do país. Isso não quer dizer que a educação seja um mero reflexo da sociedade maior; ela tem seu *modus operandi*, orientado geralmente por concepções filosóficas, políticas, sociais, culturais da sociedade de referência. A elaboração de um *corpus* de saberes e de saber-fazeres, por meio do estudo do acervo de memórias de uma escola, busca dar *status* ao saber pedagógico como campo de conhecimento científico e, ao mesmo tempo, dar uma dimensão técnica e instrumental ao cotidiano escolar. Para os historiadores da

educação, esse estudo oferece múltiplas possibilidades de leitura da cultura escolar como discurso pedagógico.

A escola é lugar de aprendizagens da vida, um microcosmo social que funciona como espaço de maturação intelectual. A importância da infância e da instituição escolar na construção social da memória e o interesse histórico de ver traços de tempos passados mostram que as memórias de vida ou as escritas ordinárias são testemunhos preciosos da *cultura escolar*¹ de um tempo e espaço significativos para a construção da história da escola e da educação.

Compreende-se *cultura escolar*, a partir de Viñao Frago (2002, p.73), como

constituída por um conjunto de teorias, ideas, princípios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo em forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas em entredicho, y compartidas por sus actores, em el seno de las instituciones educativas.

Dessa forma, a cultura escolar seria aquilo que permanece, que sobrevive às reformas, que se sedimenta ao longo do tempo. Para o autor, “a história da cultura escolar, a história da escola como organização e instituição, é uma história de idéias e fatos, de objetos e práticas, de modos de dizer, fazer e pensar, a que devemos recorrer, como toda história, na perspectiva do ‘olho móvel’” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 74). A escola é um lugar de produção de uma cultura específica que, sendo inventiva e conformadora de representações sociais, dá centralidade às práticas cotidianas que lhes conferem um sentido específico: um lugar de aprendizagem formal (CUNHA, 2008).

A história das instituições educativas tem sido um campo fértil de pesquisa na história da educação². Para Fernandes (2004, p13), “a história da educação é a história de um trabalho de *auto e heteroformação*, num quadro que tem a instituição escolar como principal suporte”. Assim, a história da escola, nas suas variações temporais, abre inúmeras possibilidades de percursos “cujos cruzamentos permitem a devolução do objeto simbólico na sua unidade e unicidades institucionais” (Ibid.). Para o autor, a escola como instituição abarca “um conjunto de práticas, exercitadas por sujeitos qualificados em espaços e tempos qualificados, dispendo de

¹ Sobre, ver Julia (2001); Vidal (2005).

² Como exemplo, citamos algumas produções do Estado do Rio Grande do Sul: Carra (2008); Arriada (2007); Amaral (2002, 2003, 2007); Almeida (2007); Bastos (2002); Stephanou (1990).

materialidades propiciadoras da apropriação/desapropriação de saberes, crenças e atitudes” (Ibid).

Para Magalhães (2004, p.71), a “história das instituições educativas cumpre um triplo registro: conhecimento do passado, problematização do presente, perspectivação do futuro”. Dessa forma, considera que é “uma história material, social, cultural, biográfica, reflexiva, que procura uma objetividade e um sentido no inquerito, na conceitualização, descrição, narrativa, compreendendo e explicando o presente-passado por referência aos sujeitos e à realidade”.

O presente estudo detém-se no exame da materialidade do acervo e as perspectivas de temas e objetos de estudo que a instituição Colégio Farroupilha, em seus 150 anos de atuação, possibilita para a pesquisa em história da educação.

A HISTÓRIA DA ESCOLA: um breve retrato

“Já há muito tempo o problema escolar preocupa a população local alemã e, finalmente, hoje a escola pôde ser aberta. Seria errôneo se eu quisesse salientar a necessidade de uma boa escola e seus acessórios, a necessidade de uma boa formação escolar. A nova instituição deve a sua existência justamente à necessidade premente e ao desejo da população alemã local, de enviar seus filhos, aqui mesmo, a uma escola dirigida de maneira uniforme, segundo os paradigmas alemães.” (Discurso do diretor Gerlach, por ocasião da abertura da escola da Sociedade Alemã de Beneficência, Koseritz’ Deutsche Zeitung. Porto Alegre, 3 de março de 1886, apud Telles, 1974, p. 51)

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 Hilfsvereins*, com setenta meninos como alunos³. A partir de 1904, a escola passa a receber também meninas, com a escola *Mädchenschule des Deutschen Hilfsvereins*. Em 1911, é criado o *Kindergarten* (Jardim de Infância), considerado o primeiro de Porto Alegre. Em 1929, a escola torna-se mista. Em 1934, o colégio muda de nome, passa a se chamar *Hindenburgschul*, em homenagem ao presidente da República Alemã, recentemente falecido. Em 1936, passa a se chamar Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, em homenagem ao centenário da Guerra dos Farrapos, em

³ Estudos sobre a história do Colégio Farroupilha, ver Telles (1974); Hofmeister Filho (1996); Almeida (1999); Bastos (2008).

decorrência do processo de nacionalização das instituições de ensino. Em 1942, outra alteração de nome, para “Ginásio Farroupilha”. A partir de 1950, adota a denominação “Colégio Farroupilha”. Nesse mesmo ano é também fundada a Escola Técnica de Comércio (Ensino Médio), noturna, que funcionou até 1982.

Com 122 anos, é uma das mais respeitadas instituições de ensino particular tendo a disciplina e a organização como suas marcas registradas. Na ocasião dos 88 anos de sua criação, o Presidente da A.B.E, Octavio Glycerio Fauth, assim se referiu ao seu papel:

a história dos educandários é como a das pessoas: existem altos e baixos, vitórias e derrotas. Contudo, como já o afirmou um antigo Diretor, se a raiz for bem enxertada, a planta não perecerá. Isso se aplica inteiramente ao nosso Farroupilha, demonstrando que a casa não foi construída sobre areia, mas sobre rocha (FAUTH apud TELLES, 1974, p. 7).

De 1895 a 1962, o colégio funcionou em prédio próprio construído na Avenida Alberto Bins, no centro da cidade. Atualmente, tem três endereços na capital (Unidade Tenente Coronel Correia Lima; Condomínio Terra Ville; e a sede na rua Carlos Hüber). Também tem uma sede campestre em Viamão. Oferece Educação Infantil (desde os quatro meses), Ensino Fundamental e Ensino Médio, Desde 2001, proporciona Instrução Militar, em suas dependências, aos estudantes da terceira série do ensino médio. Compõem a escola em torno de 2.500 alunos, 140 professores, 115 funcionários.

O MEMORIAL “DO DEUTSCHER HILFSVEREIN AO COLÉGIO FARROUPILHA”: UM ACERVO A SER PESQUISADO

Toda a pesquisa é uma reconstituição, um banco de dados, que em sua estrutura contém, supõe, conduz a uma leitura do real, não sendo apenas um guardado, um aglomerado de documentos. (Werle, 200, p.61)

Arquivar a memória é como entrar em *sótãos* e *porões*, geralmente, a parte mais interessante dos velhos casarões, ainda que esses casarões estejam apenas em nossa imaginação. Reúnem a maior variedade de artefatos culturais, nada refugam, tudo podem receber. Organizam-se desorganizadamente, aparentemente, sem neuroses nem traumas, numa riqueza em que os modismos são postos de lado, as diferenças são aceitas e respeitadas. Tais artefatos podem ser periodicamente recuperados e causar admiração pela atualidade que sua antigüidade não apagou, ou pelo ensinamento que sua futilidade pode apresentar. Tudo depende de quem

remexe essas coisas empoeiradas: se alguém com olhos para ver, sentir e aprender ou alguém voltado para a imediatez do seu tempo. Não que os novos tempos não contenham a possibilidade de sabedoria. Mas essa se constrói sobre um lastro de passado de cuja solidez depende a construção do contemporâneo (Schütz, 1994, p.7).

Os *porões* são lugares onde se guardam utensílios necessários ao dia-a-dia, públicos. Os *sótãos* são espaços de recordações, de segredos, de guarda-memória. Nos *sótãos* e *porões* se guardam, entre tantos *objetos*, papéis - fios que tecem a memória -, que despertam leituras diversas por outros olhares, para múltiplas relações entre memória e escrita, escrita e redes de sociabilidade, escrita e poder, escrita e cotidiano, escrita e subjetividade, escrita e arquivamento, escrita e singularidade (Mignot, 2000; 2003).

É com essas perspectivas que pretendemos nos adentrar no Memorial, como pesquisadoras e pessoas que têm diferentes vínculos com a instituição – professora (desde 1992), professora (desde 1985) e organizadora do Memorial (desde 2001), ex-aluna (1957-1961).

O Memorial foi inaugurado em 5 de junho de 2001, nas dependências do Colégio Farroupilha, organizado pelas professoras Alice Jacques e Adenir Dreyer. Ocupa uma sala no andar térreo, logo à entrada, promove exposições artísticas no saguão logo à entrada da escola, e está permanentemente aberto à visitação pública. O espaço destinado ao Memorial é uma sala pequena, considerando-se a quantidade significativa de documentos que conserva. Alice Jacques (2008, p.43) informa que o Memorial “tem a finalidade de ressaltar a importância da preservação e da divulgação da ABE e do Colégio Farroupilha”.

Pode-se considerar a professora Alice Jacques uma espécie da “guardiã das memórias” do Colégio Farroupilha e de sua mantenedora. Suas atividades profissionais estão profundamente imbricadas com a história do colégio, tendo em vista seu envolvimento com a construção do Memorial. É uma pessoa que há muitos anos trabalha na instituição, primeiramente como professora e, posteriormente, atuando na coordenação pedagógica. Ou seja, o lugar de sujeito que ocupa é de alguém identificada com a história da instituição e é desse lugar que se propôs a construir o Memorial da Escola.

Em entrevista⁴, relatou que sempre lhe preocupou o fato da escola ter poucos registros de sua história. Além disso, percebia o quanto alguns materiais pedagógicos eram descartados, como instrumentos de laboratórios, em função de novas tecnologias que adentravam no cenário escolar. Assim, propôs à direção e à mantenedora a organização de um “museu da escola”. Criou, portanto, um projeto “no sentido de preservar e divulgar esse patrimônio” (entrevista, agosto/2008).

Ao ser questionada acerca do início do Memorial, explicou que procurou dentro da escola quais seriam as referências para que pudesse montar o espaço. A organização do acervo partiu de um trabalho anterior realizado por Lia Mostardeiro, professora que trabalhou durante cinquenta anos na instituição, que arquivou e organizou álbuns e fotografias que estavam dispersas. A seguir, Alice percorreu as trilhas do “arquivo morto”⁵ da ABE e do Colégio, de onde selecionou outros materiais para compor o Memorial, com o objetivo de preservar a memória da instituição. Organizou o Arquivo de acordo com uma linha de tempo e os cadernos disciplinares foram separados por série e por disciplina. É importante ressaltar que, muitas vezes, recorreu às pessoas mais antigas da escola que tinham vivido o tempo passado e, portanto, poderiam lhe auxiliar com maiores informações. Assim explica:

“O memorial partiu da organização do arquivo morto. Aí eu ganhei uma salinha para iniciar a organização do memorial. Descobri microscópios, livros didáticos, muitos instrumentos de laboratórios... fotos..., fui limpando, restaurando algumas coisas. Quando eu achei que já estava com material significativo para restaurar o espaço, foi aí que conversei com o diretor e solicitei um espaço maior onde a gente pudesse ...”

O passo seguinte foi a estruturação propriamente dita do Memorial. Então, Alice deparou-se com dificuldades concretas no sentido de como organizar efetivamente o material, como fazer a catalogação dos documentos, como ambientar o espaço destinado ao acervo, entre outras. É possível dizer que houve uma organização até certo ponto intuitiva, mas com a preocupação em buscar exemplos de outros museus escolares. Nesse sentido, visitou algumas escolas em Porto Alegre, com destaque para o Colégio Americano e, em São Leopoldo, conheceu o

⁴ Entrevista com Alice Jacques realizada em 06 de agosto de 2008.

⁵ O Arquivo Morto contém toda a documentação dos setores da escola: Recursos Humanos, Tesouraria, Secretaria, ABE. Destaca-se, para a pesquisa em história da educação, a conservação e organização, por ano, de todos os cadernos de chamada, desde 1912.

Memorial do Colégio Sinodal que lhe serviu como referência para organização do Memorial do Farroupilha:

“Depois eu visitei o museu do colégio Sinodal, eles têm uma casa dentro do Sinodal que é o Memorial com todos os ambientes que registra a história da instituição. E a pessoa que me atendeu foi bem importante porque ela também organizou de acordo com o que ela achava importante arquivar, ela me mostrou o modelo da ficha do cadastro, a forma como catalogava cada material que chegava que era recebido. Eu tive muitas informações a aí eu consegui transpor para a nossa realidade e a partir daí eu montei o nosso material.”

E continua:

“Fiz uma classificação por números e letras, a partir daí eu fui criando, fui imaginando a forma que poderia fazer essa catalogação dos materiais. Então, todo o material que eu estava trazendo para o novo espaço, comecei a catalogar, registrar, arquivar, porque a partir daquele momento ele fazia parte do acervo do memorial.”

Ao ser questionada acerca de possíveis dificuldades em seu trabalho cotidiano, Alice centrou-se na questão do pequeno espaço destinado ao Memorial. Apesar de situar-se em um local nobre da escola, próximo ao saguão das artes, à sala da direção e as dependências da ABE, é uma sala diminuta, em que alguns objetos estão aglomerados, sendo difícil identificá-los em um primeiro olhar. Além disso, a professora ressalta que, por vezes, precisa interromper suas aulas com os alunos para receber o público externo, pois não há um espaço específico para isso.

Outro aspecto relevante a destacar é o fato do papel social do Memorial junto à comunidade escolar, tendo em vista que se constitui em um referencial para a construção da identidade da instituição e de sua mantenedora, bem como atua como um apoio pedagógico para professores e alunos se aproximarem do passado escolar. O Memorial exerce quatro funções, explicitadas pela organizadora: acervo, exposições, visitas, laboratório de restauro. Também desenvolve atividades de ensino, semanalmente, com alunos da segunda e terceira série do ensino fundamental, para atividades sobre “A História do memorial”, “História da escola e da imigração alemã”, “História de Porto Alegre e da imigração portuguesa”. Os alunos da terceira série do Ensino Médio também são atendidos para a realização da tarefa sobre “Minha história na escola”. Além desses grupos, recebe alunos das outras sedes do colégio e de escolas públicas estaduais e municipais.

Grande parte do material foi conservado pela própria escola, mas também recebe doações de ex-alunos e professores. A professora Alice atende turmas de

alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental até alunos do Ensino Médio. Suas aulas são expositivas, mas salienta que procura ilustrá-las com fotografias, mapas, desenhos. Ao longo dos anos, planejou atividades lúdicas como quebra-cabeças, jogos de memória, trilhas com informações sobre a história da escola, jogos com dados, pinos e dramatizações em que as crianças colocam-se no lugar dos imigrantes alemães. Em suas palavras: “o memorial é um local que tem vida, não está só para ser observado:

“O memorial é um apoio pedagógico ao professor. Talvez pela minha formação em pedagogia e por ter trabalhado muitos anos na coordenação das séries iniciais, tendo conhecimento do conteúdo que era desenvolvido, eu vi que poderia relacionar o trabalho do Memorial com o trabalho da sala de aula. Seria um auxílio, pois qual é o conhecimento que o nosso professor tem da história da escola? Muitos não têm nenhum, os mais novos... Então eu conheço a história da escola eu posso servir como um meio pra facilitar o trabalho dos alunos e do professor. Eu fico feliz quando eu sei que o aluno sabe da história da sua escola, por que o Farroupilha existe? Quais eram as idéias do passado? Por que era uma escola alemã? Qual foi o papel dos alemães no RS?”

Uma questão a ser colocada reside no significado da conservação: o que foi selecionado para se cristalizar no tempo e sacralizar o sujeito? O que foi descartado? Assim, é fundamental realizar a *biografia* do acervo, a gênese de sua constituição, pois essa define uma maneira de fazer e de ler a história. No processo de organização e de *leitura* dos guardados, devemos nos questionar qual face privilegiar: pública ou privada? (Abreu, 1996). Ou como Bachelard, quais das duas faces do homem: a noturna ou a diurna?

O acervo está ordenado e organizado de acordo com um sistema de registro, por letras e números, em cadernos e em pastas com as fichas - de doação e as de tombamento -, que descrevem o material, facilitando sua localização nos armários. As letras correspondem a todos os materiais escritos (Quadro 1). Os números correspondem aos demais materiais (Quadro 2). Para cada número tem uma gradação em cores para identificação do objeto catalogado. Também tem outros cadernos vinculados ao Memorial: um caderno de registro de retirada de materiais; agenda de visitas.

QUADRO 1. Catalogação do acervo por letras.

LETRA	DESCRIÇÃO
A	Revistas dos alunos;
B	Revistas informativas;
C	Jornais e boletins informativos;

LETRA	DESCRIÇÃO
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 1895;
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 primeira série, organizadas quando plantam uma árvore no bosque da sede de Viamão, que será aberta na terceira série do ensino médio;
Y	Álbuns da 2 ^a série sobre a história da escola e do bairro;

QUADRO 2. Catalogação do acervo por números.

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

A seguir, elencamos alguns itens que compõem o acervo do Memorial, de especial interesse para o pesquisador:

1. Mobiliário e objetos escolares: classes, cadeiras, mesas, escrivaninhas, quadro negro, armários, relógios, harmônico;
2. Recursos de ensino: epidiascópio, projetor de slides, filmadoras, computadores, máquina de escrever, máquina de calcular, objetos dos laboratórios (física, química, biologia, matemática), instrumentos musicais, discos, planisférios, mapas, etc.;
3. Material de aluno: cadernos de várias disciplinas e séries, desde 1911; estojos, canetas tinteiras, tinta, lápis, lápis de cor, ardósia/lousa;
4. Fotografias, flâmulas, taças, correspondências, convites de formatura em quadros, álbuns, envelopes;
5. Periódicos do Colégio: *Das Band* – 1929/1939, *Clarim*, órgão do Ginásio Farroupilha – décadas de 1950 e 1960, *O Farroupilha* – 2003- (67 números publicados);
6. Livros didáticos variados;
7. Uniforme escolar: antigos, desde 1929 quando foram adotados, e atuais;
8. Outros periódicos: Revista do Globo, Correio do Povo, Zero Hora, etc.

A análise preliminar desse *corpus* documental sinaliza para um projeto de pesquisa que avança por diferentes caminhos que se entrecruzam no mesmo espaço e tempo do Colégio Farroupilha: a história centenária da escola, de sua mantenedora, de sua organização (administrativa, pedagógica); a história dos níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio (clássico, científico, comercial); o corpo docente (biografias, trajetórias profissionais, memórias, diários de classe); o corpo discente (prosopografia de turmas, memórias da escola⁶); o centro estudantil; os impressos da escola (*Das Band* – 1929/1939; *Clarim*, órgão do Ginásio Farroupilha; *O Farroupilha* informa; e professores; o espaço físico; imagens do cotidiano escolar (fotografias e estúdios fotográficos); externalidade do colégio (eventos, formaturas etc.); história das disciplinas e das práticas pedagógicas; livros didáticos adotados etc.

O acervo não se esgota na sua materialidade, mas necessita ampliar seus horizontes, indo em busca dos atores sociais – alunos, professores, funcionários,

⁶ Sobre esse assunto, ver: Rego (2003).

pais, fotógrafos, arquitetos, engenheiros -, que deram forma e corpo à história dessa instituição.

PROJETANDO A PESQUISA

Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o pesquisador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos, e estes ainda conservam todo o seu frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torná-los sensíveis – como ele próprio o foi – às cores e aos odores das coisas desconhecidas. (...)” (Ariès, 1981, p. 9)

“Guardar velhos papéis em baús de memórias, guarda-se para se guardar, para nos guardarmos do esquecimento” (Mignot, 2000, p.139), para nos mantermos vivos na eternidade e na história – *a arte da memória*. Guardar e arquivar se liga ao ato de representar a memória, uma das formas de se “transmitir” o passado. Guardar objetos acumulados e escrever são atos em que se transfere “uma amostragem de memórias episódicas para uma densa matriz de memória semântica organizada e culturalmente esquematizada” (Olson, Torrance, 1995).

Ao arquivarmos, o que foi guardado parece adquirir uma nova vida. Como relíquias são consideradas mortas, mas estão vivas na mente de quem arquivou e para quem consulta/utiliza formam uma ponte entre nosso mundo limitado e outro, infinitamente mais rico, da história, da arte, do sagrado. Por intermédio deles a vida pode se perenizar, o arquivamento é um baluarte contra a mortalidade e o esquecimento (Bastos, 2003).

Trabalhar com arquivos privados ou coletivos – na organização ou na pesquisa – permite várias abordagens e olhares, mas com cuidados redobrados do pesquisador. Seguindo Le Goff (1993), uma vez que todo documento é um monumento, deve-se ter presente que não é o documento que fala, mas o historiador/pesquisador que fala ao lhe fazer perguntas. Portanto, é importante sempre a explicitação dos critérios e procedimentos para definir o alcance de sua fala. Cada pesquisador faz uma apropriação singular dos vestígios e traços da memória material (fotos, recibos, escritos etc.). São distintos *lugares de memória* que permitem diferentes leituras para uma apropriação singular de um ator social.

A cultura escolar penetra no imaginário dos sujeitos que, em algum momento de sua vida, passaram pela escola. Nas nossas vivências de espaços educativos,

pouca atenção tem sido dada a certos objetos e às práticas ligadas a eles. Viñao Frago e Escolano Benito (1998, p. 121) destacam o papel da sala de aula ou as relações entre os métodos pedagógicos e a disposição espacial e dos objetos. Assinalam que são os conteúdos pedagógicos que dão qualidade ao espaço. Nessa perspectiva, o mobiliário escolar refletiria a pedagogia, na qual o quadro-negro ocupa especial centralidade⁷. Poderíamos ainda lembrar de inúmeros objetos e práticas que fizeram parte, ou ainda fazem, do cotidiano da sala de aula e da escola: a caneta Parker 51 (VERÍSSIMO, 2007); a cartilha; papel almaço, mimeógrafo a álcool; epidiascópio; decalque; aula de catecismo; cadernos Avante ou da Coleção Cívica (MIGNOT, 2005b); tinta Super Quink azul-real lavável; as aulas de latim (VILLAS, 2006); o uniforme escolar (URBIN, 2004; LONZA, 2006) etc.

Conhecer a(s) cultura(s) ou a(s) gramática(s) dos espaços educativos e escolares implica analisar os elementos mais visíveis que os conformam: os atores, os discursos, os aspectos organizativos e institucionais, o entorno físico-material. Isto é, tudo aquilo que historicamente contribui para caracterizar a escola como instituição.

Na escola, interagem sujeitos que a produzem e são por ela produzidos. Nesse sentido, Antonio Nóvoa considera importante para a investigação educacional o trabalho com as memórias

trazer as pessoas da educação – crianças, professores, famílias – para o retrato histórico, ou seja, realizar a história dos atores sociais significa o reencontro com a experiência. O componente experiencial pode fornecer-nos um melhor entendimento do modo como alunos e professores, a título individual ou coletivo, interpretaram e reinterpretaram o seu mundo, do modo como os atores educativos construíram as suas identidades ao longo dos tempos, do modo como a experiência escolar tem diferentes sentidos para as diferentes pessoas. (NÓVOA, 1994, p. 102)

A dimensão histórica e as condições locais das leituras e das práticas permitem-nos colocar as questões sob o ângulo dinâmico da apropriação, que supõe, na comparação, as diferentes experiências de cada caso, em termos das competências dos atores sociais e das condições de possibilidades dos contextos em que atuam. Ou seja, a apreensão do social passa a ser feita a partir das

⁷ Sobre esse assunto, ver Bastos (2005).

trajetórias e experiências dos indivíduos inscritos em um projeto histórico de análise⁸.

A escola como uma *tradição inventada* se desenvolve segundo um processo histórico de longa duração (HOBBSAWN, 2002). É um espaço de sociabilidade comum para todos. O tempo da escola afeta os tempos sociais que pautam a sociabilidade e a condicionam intrinsecamente. A cultura da escola pode, sem dúvida, estar condicionada pelos modos de produção e pelos usos sociais, porém ela mesma tem induzido alguns padrões básicos de organização social. Essa cultura nutre-se de disciplinas e experiências, fragmentos de práticas e de discursos que têm codificados os modos de entender, de representar e de pôr em ação a educação institucional, em que os atores criam e compartilham dessa construção.

Assim, a escola não é só uma instituição que reproduz e utiliza recursos da civilização que a envolve e nutre, mas também é criação, cultura, invenção (ESCOLANO, 2006, p. 14). A escola produz um saber legítimo e plural, historicamente legitimado, resultado da articulação de ações dos atores sociais, de concepções científicas e didáticas, de convicções normativas e de intenções filosóficas, que permanentemente busca uma mudança na intenção educativa (HOUSSAYE et al, 2004, p. 7).

Temos uma pluralidade de memórias da escola, que põem em relevo os valores passados e presentes. Cada um conta, a seu modo e estilo, sua história escolar, sublinhando êxitos e fracassos. A “inteligibilidade da ação histórica” possibilita que transitemos entre a “memória da esperança” e a busca de “uma escola mais plural, mas também mais integradora” (ESCOLANO BENITO, 2006, p. 17). Assim, falar de escola, memória, cultura é também pensar o futuro, sempre imponderável.

Cultivar o saber histórico da educação e da cultura escolar, de converter o cotidiano em história para que a história seja a história de todos (FERRAROTTI, 1991, p. 13); de interrogar o passado, a partir do presente, para pensar o futuro; de perceber os mecanismos de continuidade/descontinuidade presentes no trabalho

⁸ Para Traverso (1997, p. 133), “o homem constrói sua vida na história, porém sua criação não só é pessoal, mas também social, em interação com outros homens; o homem é de seu tempo, porém pode transcendê-lo. Esta característica que potencialmente é comum a todos os homens se manifesta em forma especial naqueles que, por vocação e formação profissional, assumem a tarefa de educadores e, portanto, buscadores e construtores do futuro”.

pedagógico; de pensar a estreita relação, com dupla direção, que há entre teorias pedagógicas e práticas educativas e escolares (BERRIO, 2000, p. 295); de considerar o discurso pedagógico como metafórico, o que leva à perpetuação de uma tradição (conservação) e uma lógica de moralização histórica (a idéia da boa consciência pedagógica, segundo Hameline, 1986), são algumas perspectivas e os caminhos dessa pesquisa.

Trabalhar com arquivos pessoais também permite identificar outros atores sociais e as inter-relações estabelecidas no meio social. Não podemos imaginar um sujeito particular sem outros sujeitos e sem os fatos sociais que o rodeiam. São pistas e traços que permitem ao pesquisador compor uma *fotografia/mosaico* de uma época. Aprender uma época a partir de uma figura singular contribui para a afirmação do indivíduo como sujeito da história, recuperando justamente a margem de ação individual existente no jogo das estruturas normativas que regem a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Regina. *A fabricação do Imortal*. Memória, História e estratégias de consagração no Brasil. Rio de Janeiro: Lapa/Rocco, 1996.
- ALMANAQUE GAÚCHO. Túnel do tempo: as origens do farroupilha. *Zero Hora*, Porto Alegre, p.54, 12 mar. 2008.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *O caminho das letras: os 50 anos de alfabetização da professora Lia Mostardeiro*. Porto Alegre: ABE, 1999.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Memórias da Rural: narrativas da experiência educacional de uma Escola Normal Rural Pública*. Porto Alegre: PPGEDU-UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em educação)
- 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)*. Tese (Doutorado em educação). Porto Alegre: UFRGS, 2003. 338 p.
- AMARAL, Giana Lange do (org.). *Gymnasio Pelotense, Colégio Municipal Pelotense: entre a memória e a história (1902-2002)*. Pelotas: Educat, 2002. 198 p.
- AMARAL, Giana Lange do; AMARAL, Gladys Lange do (orgs). *Colégio Anglicano Santa Margarida: entre a memória e a história (1934-2005)*. Pelotas: Seiva Publicações, 2007. 182 p.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- ARRIADA, Eduardo. *A Educação Secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público*. Porto Alegre: PPGE/PUCRS, 2007. Tese de Doutorado em Educação. 370p.
- BASTOS, M.H.C. *Da escrita ao arquivamento: a fabricação de si*. In: BORDINI, Glória; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). *Anais do 6º ENALB/Encontro de nacional de Acervos Literários*. Porto Alegre: PUCRS, 2003. CdRom 9p.

BASTOS, M.H.C. *Pro Patria Laboremus*. Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897). Bragança Paulista: Ed.USF, 2002.

BENCOSTTA, Marcus Levy A. (Org.) *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

BENITO, Augustin E. *Tiempos y espacios para la escuela*. Ensayos históricos. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

BERRIO, Julio Ruiz. Nuevos enfoques em la historia del pensamiento pedagógico. In: BERRIO, J.Ruiz (Ed.). *La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000. p. 271-295.

BUFFA, Ester; NOSELA, Paolo. *Industrialização e educação. A Escola Profissional de São Carlos (1832-1971)*. São Carlos: EdUFSC, 1996.

BUFFA, Ester; NOSELA, Paolo. *Schola Mater. A antiga Escola Normal de São carlos (1832-1971)*. São Carlos: EdUFSC, 1996.

CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto. *O Casarão da Várzea: Um espaço masculino integrando o feminino (1960-1990)*. Porto Alegre: PPGE/PUCRS, 2008. Dissertação (Mestrado em educação)

CUNHA, Maria Teresa Santos. Saberes impressos: imagens de civilidades na série de leitura graduada "Pedrinho" de Lourenço Filho (décadas de 50 a 70 do século XX). In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 8., 2007, Buenos Aires. *Contactos, cruces y Luchas en la historia de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: SAHE, 2007. p. 10. CDRom.

ESCOLANO BENITO, Agustín. *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos hitóricos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

_____. Introducción. In: ESCOLANO BENITO, Agustín (Dir.). *História ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupiérrez, 2006. p. 13-19.

GATTI, Décio. A história das instituições educacionais. Inovações paradigmáticas e temáticas. In ; ARAÚJO, José Carlos ; GATTI Jr, Décio. *Novos temas em História da Educação*. Uberlândia: Ed.UFU ; Campinas : Autores Associados, 2002. p.3-24.

HOFMEISTER FILHO, Carlos. *1886-1996 Colégio Farroupilha: 100 anos de pioneirismo*. Porto Alegre, 1996.

LE GOFF, Jacques (Org.). *História nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

JACQUES, Alice R. *1858-2008. 150 Anos da Associação Beneficente e Educacional*. Porto Alegre: ABE, 2008.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: SBHE, n.1, p. 9-43, jan./jul. 2001.

LONZA, Julio. *História do uniforme escolar no Brasil*. São Paulo: Rhodia, 2006.

MAGALHÃES, Justino P. de. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In : SANFELICE, J.L. ; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C. (Org). *História da Educação. Perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas: HISTEDBR/Autores Associados, 1999. p.67-72.

MAGALHÃES, Justino P. de. *Tecendo nexos. História das instituições educativas*. Bragança paulista: EDUSF, 2004.

MEU Colégio: Farroupilha. *Zero Hora*, Porto Alegre, 2 set. 2002.

MIGNOT, Ana Chrystina V. Editando o legado pioneiro: o arquivo de uma pioneira. In: MIGNOT, Ana Chrystina V.; BASTOS, Maria Helena C.; CUNHA, Maria Teresa S. (Org.) *Refúgios do Eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000. pp.123-143.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Baú de Memórias, bastidores de histórias*. O legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto. Bragança Paulista: EdUSF, 2002.

_____. *Papéis Guardados*. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2003.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n.10, 1993.

NÓVOA, Antonio M. S.S. (Org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLSON, David; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.

REGO, Teresa Cristina. *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis: Vozes, 2003.

RIBEIRO, Célia. De Heidelberg para uma vida feliz em Porto Alegre. *Zero Hora*, Porto Alegre, 5 set. 1983. Segundo Caderno.

SCHÜTZ, Liane Saenger. *Sótãos e Porões: sacudindo a poeira do Colégio de Aplicação*. Porto Alegre: PUCRS, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação)

SOUZA, José Carlos; GATTI, Décio (Org.). *Novas abordagens em história da educação: imprensa e instituições escolares*. Uberlândia: UFU; Campinas/ Autores Associados, 2002.

STEPHANOU, Maria. *Forjando novos trabalhadores: a experiência do ensino técnico profissional no Rio Grande do Sul (1890-1930)*. Porto Alegre: PPGE/UFRGS, 1990. Dissertação (Mestrado em educação)

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

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO BENITO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED, n. 0, p. 63-82, 1995.

_____. A modo de prólogo: refúgios del yo, refúgios de otros. In: MIGNOT, Ana Chrystina V.; BASTOS, Maria Helena C.; CUNHA, Maria Teresa S. (Org.) *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 9-15.

_____. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, 2002.

VINCENT, Guy. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n.33, p.7-47, jun. 2001.

WERLE, Flávia. As novas tecnologias e a pesquisa em História da educação. In: FARIA Fº, Luciano Mendes de (Org.) *Arquivos, fontes e Novas Tecnologias: questões para a história da educação*. Campinas: Autores Associados, 2000. p.45-62.

“PURA, DURA E SEGURA”: A VIDA DAS PENSIONISTAS NO COLÉGIO SÃO JOSÉ DE PELOTAS

Rita de Cássia Grecco dos Santos¹

Eduardo Arriada²

Resumo: O presente texto refere-se a uma descrição da vida das pensionistas no Colégio São José – uma instituição de ensino quase centenária da cidade de Pelotas/RS – que eram formadas no lema: “pura, dura e segura”. Ao caracterizarmos o funcionamento do internato, as práticas pedagógicas vigentes, o cotidiano escolar, as disciplinas-saber e os manuais escolares utilizados, ensejamos compreender como era exercido o controle e o disciplinamento destas jovens. É importante pontuar que, para além das disciplinas-saber, as pensionistas aprendiam também boas maneiras, obediência, postura, canto e desenho, moldando assim um modo dócil e peculiar de ser mulher. Para realizarmos a referida descrição, afora a pesquisa documental, recorreremos aos trabalhos de Foucault (1984), Forquin (1992) e Bourdieu (1995), entre outros subsídios fundamentais para estudarmos como a cultura escolar, para além das relações de poder, plasmava esse modelo de educação.

Palavras-chave: Gênero, Internato, Disciplinamento, Educação Confessional, História da Educação.

Primeiras considerações

As primeiras décadas do século XX, em Pelotas, podem ser caracterizadas como um momento de expansão e crescimento do ensino particular, uma vez que as

¹ Doutoranda em Educação na Linha de Pesquisa História da Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFPEL, Pelotas/RS, orientanda do Prof. Dr. Elomar Tambara. Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande/RS. Pesquisadora vinculada ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE/UFPEL e ao Núcleo de Documentação da Cultura Afro-Brasileira – ATABAQUE/FURG. E-mail: ritagrecco@yahoo.com.br

² Doutor em Educação pela PUCRS, Porto Alegre/RS. Professor da Faculdade de Educação da UFPEL, Pelotas/RS. E-mail: earriada@hotmail.com

próprias autoridades públicas incentivavam essa política, como podemos verificar pelo discurso do Intendente Municipal José Barboza Gonçalves:

Em vez do ensino oficial, que já fez sua época de estreiteza dogmática, com suas pragmáticas e peãs, com concursos de aparato e a efetividade que, muitas vezes, só permeia um esforço de ocasião ou uma felicidade do acaso, e pode matar, na sua dissecante atmosfera, o gérmen do estímulo, que deve ser, na livre concorrência, guia de ação constante, estabeleça-se a plena liberdade, que leva o espírito desimpedido a agir, autônomo, em busca de maior desenvolvimento para firmeza de uma situação em que a sua utilidade se defina (RELATÓRIO, 1910, p.16).

Do mesmo modo, o estabelecimento do Bispado em Pelotas, em 1911, na figura de Francisco de Campos Barreto, alavancou o papel interventor da Igreja Católica em diversas atividades, entre elas a educacional. “Não se ativou na diocese, somente a edificação de igrejas para a pregação do evangelho, pensou-se também na construção de colégios para o ensino das ciências” (PRIMEIRO LUSTRO, 1917, p.143).

Assim, o estabelecimento de um grande educandário feminino, há muito esperado, logo se torna realidade, pois a Igreja pregava a importância de uma formação católica para as moças, como podemos perceber na manifestação do segundo Bispo de Pelotas, Dom Joaquim Ferreira de Mello:

[...] formar em círculos especiais a mocidade feminina, dando-lhe a inteligência da sua missão educadora na sociedade, e orientando-lhe a vida para as virtudes tradicionais da família brasileira [...] (MELLO, 1935, p.205).

Inicialmente estabelecidas em São Paulo no ano de 1859, a Congregação das Irmãs de São José de Chambery, oriundas de Chambery na Sabóia, logo expandem o ideário doutrinário do ultramontanismo para outras partes do Brasil. Tanto em São Paulo, como em outras regiões, mesmo tendo criado escolas externas e orfanatos, o modelo pedagógico por excelência adotado foi o internato (MANOEL, 1996, p.50).

Nesse movimento expansionista de sua ação educativa e também evangelizadora, por influência do Bispo Dom Antônio Joaquim de Melo, se estabelecem em Curitiba, em 1895, e três anos mais tarde, em 1898, se instalam também em terras gaúchas, a convite de Dom Cláudio José Ponce de Leão, Bispo de Porto Alegre, sendo que somente em 1910, chegam à cidade de Pelotas.

Engendrando uma formação humanística, na qual, entre as disciplinas-saber o francês pontuava, eram doutrinadas na religião católica e estudavam música,

ciências, história e geografia, mas também, economia doméstica, trabalhos manuais e instrução moral e cívica. Para além dessa formação, os atos rotineiros tinham um papel essencial, tais como rezas, festas e comemorações religiosas, que marcavam para sempre a “alma pura das jovens”.

Assim, como observa Forquin, a escola exerce um relevante papel de inculcação de valores e crenças e, no caso específico, de disciplinamento e somatização das relações de dominação (BOURDIEU, 1995):

[...] um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder; ela é também um local – o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos [...] (1992, p.28).

O Colégio São José

Por iniciativa do Intendente Municipal, José Barboza Gonçalves, conjuntamente com o Bispo de Porto Alegre, Dom Cláudio José Gonçalves Ponce de Leon, um grupo de Irmãs da Ordem de São José de Chamberry estabelece um educandário feminino na cidade de Pelotas, no ano de 1910. Cabe à Madre Ephrém Blanc, Visitadora que respondia interinamente pela Província, atender a demanda da Intendência Municipal, designando para cumprir a missão de implementar e organizar tal educandário à Madre Saint Maurice Reichmoz, bem como, às Irmãs Maria Alice Rellier, Jean Marquis Ract, Lídia Nicoline e Albina Derordi.

Como as Irmãs ainda não disponibilizavam de um prédio próprio para o funcionamento da instituição, o Intendente Municipal, José Barboza Gonçalves, cede provisoriamente uma propriedade sua – prédio localizado na Rua XV de Novembro, esquina Rua Gomes Carneiro – no intuito de logo viabilizar o início do funcionamento da escola. Para tanto, também providencia material escolar, particularmente, mesas e cadeiras. Oficialmente, a abertura do novo educandário ocorre em 19 de março de 1910, data extremamente significativa para a referida Ordem, tendo em vista tratar-se do dia de seu onomástico.

No entanto, já no ano de 1916, ou seja, em curto espaço de tempo, as Irmãs tratam de edificar um prédio com finalidade específica de casa educacional, para atender suas meninas, seguindo fielmente os preceitos da pedagogia da época. Cabendo ressaltar que, papel preponderante no desenvolvimento da instituição teve

a Sociedade Literária e Caritativa das Irmãs de São José, que garantiu tal empreendimento.

Tal edificação, que conferiu um prédio próprio ao Colégio, localiza-se até hoje, na Rua Félix da Cunha, n° 400.

Em local bem central o moderno e sólido prédio do acreditado Colégio São José é todo iluminado a luz elétrica, com amplas e confortáveis acomodações, obedecendo todas aos preceitos da mais rigorosa higiene. Em todas as aulas, dormitórios, salões e gabinetes de estudos, etc. Nota-se exemplar organização, rigoroso asseio e muito bom gosto. O curso completo do Colégio São José é de 08 anos sem contar o jardim da infância, e abrange todas as matérias do curso primário e secundário, ensinando-se a língua francesa e toda a espécie de trabalhos de agulha, ginástica de salão e civilidade. Tem também cursos facultativos de inglês, italiano, música e pintura (CARRICONDE, 1922, s/p.).



Prédio construído para o Colégio, fotografia de 1915.
Fonte: Arquivo particular de Eduardo Arriada.

Disciplinando condutas

Em relação à educação feminina, desde o final do século XIX, o discurso sobre a necessidade de uma melhor formação para o “sexo frágil” se faz presente. Articulada aos princípios da modernização da sociedade, que em parte jogava algumas mulheres no mercado de trabalho, uma forte preleção se fazia ouvir: a do pensamento positivista, que pregava que às mulheres cabia o relevante papel de dar continuidade as suas “vitais”, “importantes” e “decisivas” atividades domésticas, só que agora, numa extensão do lar, ou seja, desenvolvendo essas aptidões no labor escolar. A elas ficava a responsabilidade e o papel de instruir os jovens da nascente nação brasileira, formando assim futuros cidadãos, afinal, “[...] Elas deveriam ser

diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país; [...]” (LOURO, 2007, p.447).

Esse lento processo, conhecido como “feminização do magistério”, mesmo com algumas vozes contrárias, acabou marcando acentuadamente as primeiras décadas republicanas no Brasil. Como salienta Almeida:

A feminização do magistério primário no Brasil aconteceu num momento em que o campo educacional se expandia em termos quantitativos. A mão-de-obra feminina na educação principiou a revelar-se necessária, tendo em vista, outras causas, os impedimentos morais dos professores educarem as meninas e a recusa à co-educação dos sexos, liderada pelo catolicismo conservador. [...] (1998, p. 64).

Justificadora de uma aptidão natural para lidar com as crianças, surgia uma possibilidade real de inserção no mercado de trabalho, tanto para as jovens oriundas de uma camada social mais baixa, como para aquelas advindas das famílias mais abastadas. E, dentro deste contexto, é engendrado um discurso que valoriza características atribuídas, inexoravelmente, à mulher, tais como: tolerância, docilidade, paciência, amorosidade, etc. Não apenas os positivistas reforçavam essas características, mas a própria Igreja Católica as ressaltava. Isso em parte resultou numa imagem das professoras como trabalhadoras servis, castas, dedicadas e gentis, tendo como contrapartida baixos salários, carreira desprestigiada e submissão ao domínio masculino³.

O internato impunha uma educação altamente disciplinada, cerceadora de qualquer iniciativa que questionasse os princípios organizativos da Congregação. Os altos muros e a vigilância constante não permitiam um espaço de liberdade às alunas, ao contrário, todo movimento era controlado, saídas e entradas não eram permitidas sem autorização.

O Regimento⁴ era minucioso em detalhar esse controle, conforme podemos observar no seguinte artigo: “[...] Art. 44. As pensionistas estão constantemente sob a vigilância das professoras, tanto nos recreios e passeios, como nos trabalhos escolares [...]”. Além do mais, estabeleciam com anterioridade certas normas: “[...] Art. 51. Não se aceitam alunas que tenham sido eliminadas de outros colégios [...]”.

³ Sob esse aspecto consulte-se Bourdieu (2005).

⁴ Regimento do Colégio São José, editado em 1929, trata-se de um documento composto de 60 artigos, dos Programas do Curso Complementar e dos Programas do Curso Elementar.

O requinte do disciplinamento atingia até a fiscalização das correspondências e das leituras, podendo certas obras serem parcialmente censuradas, ou até mesmo proibidas. O Art. 54 não deixa margem para dúvidas: “[...] Cartas, pacotes e outros objetos que forem mandados as alunas, deverão passar pelas mãos da Diretora; não é permitido usar livros que não tenham sido apresentados e aprovados [...]”.

De certo modo, isoladas do mundo, muito pouco era permitido às alunas. O contato com a realidade exterior ao internato era permeado por um universo artificial, representado pela língua francesa – língua oficial da Congregação, calcado nos critérios da doutrina católica e inculcado por um método pedagógico alicerçado na *Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus. O cotidiano escolar constituía-se numa rotina conhecida de todas: festas e comemorações religiosas, como festividades do Sagrado Coração de Jesus, da Imaculada Conceição, da Primeira Comunhão, etc.

O Regimento de 1929 do Colégio São José, especialmente em seu primeiro artigo, deixava explícita a seguinte finalidade: “[...] proporcionar às suas alunas uma sólida educação física, intelectual, moral e religiosa [...]”. Esses aspectos eram endossados e salientados nos discursos:

Com o novo Colégio que surgia, surgiam também ensinamentos novos e uma disciplina diferente, fatores, aliás, que muito haveriam de contribuir para o progresso e a cultura de nossa cidade. Qual de nós poderá esquecer jamais a figura ímpar de Mére Saint Maurice, percorrendo as aulas e cuidando a saída das alunas? Seus conselhos, suas lições nunca serão esquecidos por nenhuma de nós. O Colégio São José soube sempre inculcar em suas alunas o desejo constante de aperfeiçoamento; a ânsia de saber cada vez mais; o amor a tudo que é belo, puro e elevado (FERREIRA, Oração, 1960, p. 08).

Destarte, “ausentes do mundo”, as alunas facilmente absorviam os ensinamentos e preceitos educativos da Congregação, baseados no projeto de formação de um alicerce religioso, sobre o qual se ergueria uma sociedade de acordo com os critérios e propostas da Igreja, isto é, “[...] uma sociedade católica, ordeira, hierarquizada, moralizada, antimoderna, antiliberal, antifeminista [...]” (MANOEL, 1996, p.52).

No geral, o Colégio São José atendia três modalidades diferentes de matrícula: internato, externato e orfanato, sendo que, posteriormente, também foi criada a modalidade de matrícula para o semi-internato. Em relação aos cursos, estavam divididos em:

- a) um curso de principiantes;
- b) cinco cursos preliminares;
- c) um curso de admissão aos ginásios;
- d) um curso de admissão às escolas complementares;
- e) um curso complementar;
- f) um curso ginásial (Art. 4).

O Art. 5 salientava que os programas são distribuídos de modo a permitir o acesso de um para outro curso, sem prejuízo da matrícula direta (REGIMENTO, 1929).

A organização dos tempos no Colégio dividia-se em dois turnos: um na parte da manhã, outro na parte da tarde. Durante todo o ano letivo, a entrada das alunas era realizada às 08h30min, findando esse primeiro turno às 11h30min. O segundo turno iniciava às 13h30min e finalizava às 16h. Quartas e sábados as aulas só se desenvolviam no primeiro turno, ficando o segundo suprimido (RELATÓRIO, 1944).

Grande parte da organização do Colégio estava voltada para o internato, fato que se evidenciava tanto nos regulamentos, como nos discursos, afinal este se constituía como o espaço onde as estratégias de dominação e execução do projeto educacional mais se efetivavam.

O Colégio é dirigido competentemente pelas carinhosas e dedicadas Irmãs francesas da Congregação de São José, que não poupam esforços em dar, ao elevado número de meninas que freqüentam suas aulas, uma séria instrução religiosa, literária e científica, uma perfeita e sólida educação elevando seu espírito e seu coração, preparando-as assim para todos os deveres que as esperam no mundo, como filhas, esposas ou mães (CARRICONDE, 1922, s/p.).

Formar as jovens na prática das virtudes que convêm a uma boa moça de família; incutir hábitos de disciplina, modéstia e respeito à religião; revestir os seus espíritos com uma instrução apropriada às suas idades e prepará-las adequadamente para as futuras obrigações, esta era verdadeiramente a “missão” das Irmãs.

A finalidade da educação ministrada nesses internatos católicos atingia dois aspectos distintos, mas complementares: a educação e a instrução. Quanto à instrução, cabia propiciar o contato com determinadas áreas do saber, principalmente o estudo das línguas, das ciências, da história e da matemática. Em relação à educação, cabia formar o caráter e as condutas das educandas dentro dos

preceitos e valores do cristianismo. Além do mais, as atitudes e comportamentos adequados aos preceitos da instituição eram seriamente cobrados, como podemos verificar no texto denominado “Boas Maneiras”:

Atitude na rua. Não se fala alto; evitam-se gargalhadas escandalosas, não se corre, não se fazem movimentos bruscos. Quando duas pessoas estão juntas, caminhando a pé, de automóvel, etc., a pessoa mais moça ou de posição menos elevada, dá sempre a direita à mais velha ou à superior. O cumprimento deve ser amável, geralmente acompanhado de um sorriso e de leve inclinação da cabeça, demonstrando a nossa consideração e o nosso prazer. Um aluno nunca deixa de cumprimentar seu mestre (O SÃO JOSÉ, 1960, p.62).

Assim sendo, o objetivo mais amplo do Colégio era formar jovens polidas, meigas, educadas e cultas, mas, acima de tudo, cristãs e crentes que professassem os princípios do catolicismo ultramontano. Para tanto, prática diária na sala de aula e a vivência cotidiana nos outros espaços eram balizadas por um rígido e severo código de condutas de modo a concretizar esses princípios.

O internato cumpria esse desiderato por meio de uma vigilância constante: todos os gestos, todas as atitudes, todos os movimentos eram minuciosamente controlados, de maneira que atitudes, comportamentos, gestos de caráter individual fossem coibidos, cerceados, e todas as alunas, indistintamente, tivessem comportamentos iguais, padronizados, sem marcas pessoais, sem a manifestação de individualidades (FOUCAULT, 1984; CARON, 1996).

Como vimos anteriormente, um conjunto de regras determinava que padrões e comportamentos a aluna deveria adotar: postura, conduta, gestos, fala, vestimenta e formas de cumprimento, tudo era controlado e rigorosamente incutido. As normas deveriam ser obedecidas, jamais questionadas ou rompidas. O depoimento de uma ex-interna⁵ reafirma essa postura, já que cotidianamente era explicitado o seguinte princípio: “Pura, dura e segura”, que ilustrava a maneira como deveria ser a conduta das pensionistas.

O uso do uniforme implicava estabelecer uma homogeneidade entre todas, inibir vaidades e ocultar as formas sensuais do corpo feminino. O Art. 59 determinava o seguinte para as internas:

Cada aluna deve trazer o enxoval composto dos seguintes objetos: § 1º. Três uniformes: dois diários e um para os domingos, de sarja azul marino; § 2º. Um

⁵ Depoimento de Genoveva Feijó Arriada, realizado em 14 de fevereiro de 2008.

casacão para o inverno; § 3º. Três pares de calçados fortes e pretos (REGIMENTO, 1929).



Grupo de alunas pensionistas, fotografia de 1952.

Da direita para a esquerda ao fundo: Sonia Pereira (em pé), Lara Lopes, Lurdes Oliveira, Geneveva Feijó Arriada, Maria Elva Arriada, Maria Mila Feijó Arriada e Zulma Marcatto.

Na primeira fila: Cleunice (tênis branco).

Fonte: Arquivo particular de Eduardo Arriada.

Nesta foto das pensionistas, observamos um grupo no pátio interno do Colégio (próximo ao antigo galinheiro), desempenhando diversas atividades socialmente valorizadas no universo feminino, uma vez que umas costuram, outras bordam, enquanto a primeira da esquerda, em pé, lê. Todas portam o típico uniforme, saias longas, cores neutras (branco e azul marinho), meias brancas e sapatos pretos, com exceção de Cleunice, que calçava um tênis branco.

As internas, além do uniforme, deveriam trazer um enxoval completo, ou seja, aqueles elementos necessários para permanecer no estabelecimento. Entre outras obrigações, salientamos as mencionadas no Art. 59 § 4º:

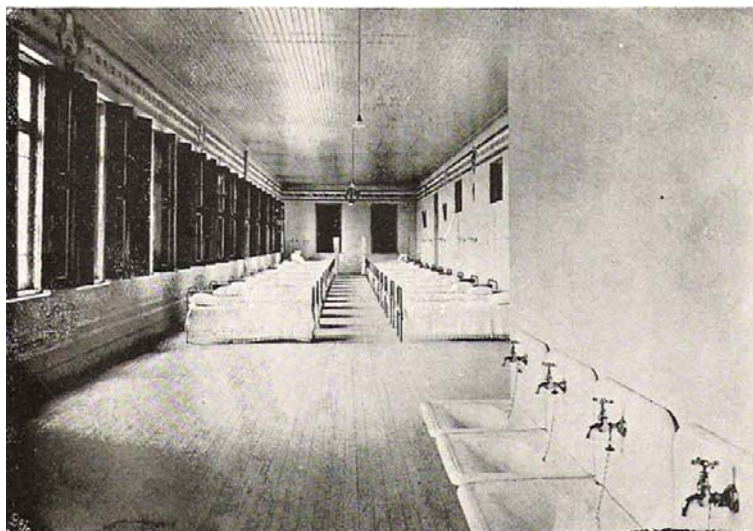
[...] um colchão de 1,80 cm de comprimento e 70 cm de largura, 2 travesseiros com 6 fronhas, 1 acolchoado, 1 cobertor, 2 colchas brancas, 6 lençóis, 12 camisas, 4 camisetas de dormir, 6 toalhas de rosto e 2 de banho, 2 camisas de banho, 4 guardanapos, 2 sacos para roupa servida, uma escova de dentes, pente, 4 saias brancas, 24 lençóis, 1 mosquiteiro; 12 pares de calças, 12 pares de meia, 1 caixa de costura com tesoura, dedal, agulhas, linhas, botões, colher de sopa, de chá, garfo, faca, copo de metal, etc (REGIMENTO, de 1929).

De acordo com o depoimento de Geneveva Feijó Arriada, todas as peças do enxoval deveriam ser marcadas com o nome e o número fornecido às alunas quando de sua admissão, inclusive, a depoente ainda lembrava que seu número era o 48.

Constituído de três andares: porão, primeiro pavimento e segundo pavimento, a ala das internas estava localizada no segundo pavimento, com frente

para a parte interna do prédio, isto é, com as janelas voltadas para o jardim interno. Suas dimensões compreendiam 34 metros de comprimento, com 6,40 de largura. Pelas plantas baixas constantes no arquivo morto da escola, podemos verificar que esse vasto dormitório constava de 40 leitos, existindo na mesma peça diversas pias (lavatórios) e ao lado, próximo à porta de entrada, banheiros.

Os leitos possuem mesas de cabeceiras individuais, adequadas para seus fins e para maior comodidade de cada uma das alunas, em outra sala anexa, ficam colocados armários especiais, numerados, cujas chaves ficam entregues as alunas respectivas. Para suprir necessidades decorrentes de uma casa de ensino que possui alunas internas, o Ginásio São José possui uma enfermaria que dispõe de todo material curativo de urgência, com mesas e aparelhos apropriados. Também funciona um gabinete médico, cuja maior finalidade é justamente a atividade biométrica, orientado pelo Dr. Osvaldo Medrado, médico profissional do estabelecimento (RELATÓRIO, 1944, p.03-04).



O dormitório do Collegio São José

Fonte: Álbum de Pelotas, 1922.

Geralmente, as jovens eram agrupadas por faixas etárias no dormitório, as menores, as maiorzinhas e as maiores. Antes de dormir sempre rezavam, momento invariavelmente sucedido pelo silêncio absoluto. Na década de 50, ao redor das camas existia uma cortina, possibilitando certa privacidade. Porém, havia um controle constante. Sabedoras de que nem sempre as regras eram cumpridas, as Irmãs inculcavam, na mente das jovens, que todos os atos ilícitos, os atos impuros, os atos de rebeldia, eram constantemente vigiados pelos olhos de Deus, o pai-todo-poderoso que tudo via, de tudo sabia.

Para além das normas de boa conduta, existia um currículo estruturado para o universo feminino. Em 1917, o Curso Completo tinha a duração de sete anos e o

programa de estudos era o seguinte: doutrina cristã; leitura e caligrafia; línguas portuguesa e francesa (gramática, literatura, arte de redigir e compor, análise, declamação, etc.); aritmética, geometria, álgebra, geografia e cosmografia; história sagrada, pátria e universal; lições de coisas; história natural; noções de física e química; desenho linear e perspectiva; solfejo e canto. Estudava-se ainda toda espécie de trabalhos de agulha, ginástica e civilidade. Como Curso Facultativo ensinava-se: alemão; inglês; italiano; piano; violino; bandolim; pintura a óleo e aquarela; pirogravura, etc. (PRIMEIRO LUSTRO DA DIOCESE DE PELOTAS, 1917, p.295-296).

O Programa de 1929, na essência muito pouco alterou o programa de 1917, e estabelecia as seguintes disciplinas para o Curso Elementar: 1º linguagem oral e escrita; 2º aritmética e geometria; 3º instrução moral e cívica; 4º geografia; 5º ciências físicas e naturais; 6º desenho; 7º educação física; 8º música, canto, teoria e solfejo; 9º trabalhos manuais. Para o Curso Complementar, de três anos, estavam previstas as seguintes disciplinas: 1º português; 2º francês; 3º aritmética álgebra e geometria com desenho linear; 4º geografia geral, corografia do Brasil, cosmografia; 5º desenho figurado; 6º história geral, do Brasil e ensino cívico; 7º ciências (física, química, história natural e higiene); 8º economia doméstica; 9º música e canto coral; 10º trabalhos manuais; 11º educação física; 12º pedagogia e prática profissional (REGIMENTO, 1929).

Os livros mais usados em sala de aula seguiam as orientações gerais da Congregação de São José. Para o ensino do francês, foi usada a “Gramática” de Halbout⁶, além de diversas obras editadas na “Coleção de Livros Didáticos F.T.D.”⁷,

⁶ HALBOUT, José Francisco. *Gramática teórica e prática da Língua Francesa*. 20 ed. Paris: Livraria de Garnier Irmãos, 1907.

⁷ As obras editadas na Coleção F.T.D., estavam impregnadas de caráter religioso, e por isso mesmo eram aprovadas pela Igreja, como observamos em diversos trechos. A própria abreviatura em latim é reveladora: Deus, Pátria e Família (em tradução para o português).

como: “Le Guide de l’enfance”⁸, “Le Deuxième livre d’André”⁹ e “Antologia Francesa”¹⁰. Deste último livro, destacamos do prólogo o seguinte trecho:

Restringiu-se a escolha aos melhores, aos verdadeiros Mestres. Os trechos apresentados são eminentemente educativos. Na escola destes grandes modelos, a mocidade sente suas faculdades se engrandecerem, seus conceitos tomarem precisão, vivacidade, energia e segurança, seu juízo encaminhar-se para o bem e a verdade, seu espírito nutrir-se de grandes pensamentos e chegar as culminâncias da beleza moral e literária.

Outro autor adotado foi o Cônego José Inácio Roquete. Sua “Seleta”¹¹ era considerada não apenas um bom manual de estudo, mas também modelo de civilidade e bons costumes, contendo uma seleção de trechos de diversos autores franceses. O Cônego salientava, no prólogo de sua obra:

Os meninos achariam neste livro um alimento mais sã, e não menos agradável, que o que ordinariamente lhes fornecem na freqüente leitura do Telêmaco e das Fábulas de la Fontaine. Os belos trechos de história, os exemplos sublimes de virtude, as anedotas interessantes, as agudezas engraçadas, as réplicas chistosas e a tempo, agradam geralmente aos meninos, e lhes são de mais proveito que todas essas ficções românticas, mais ou menos sensuais, em que reina ordinariamente uma moral relaxada, e por vezes egoísta e pouco cristã.

Os trechos selecionados pelo Cônego José Inácio Roquete tinham como intuito formar crianças leitoras, mas sem macular a sua inocência e pureza. Por isso, eram suprimidas passagens que por ventura abordassem questões vinculadas ao sexo. Embora não negasse a importância de uma obra como “Telêmaco”, a condenava pelas seguintes razões:

O próprio Telêmaco, não obstante ser obra de um virtuoso prelado, tem bastantes páginas cuja leitura é, por desgraça, bem perigosa para a gente moça. Todas aquelas descrições do templo de Vênus, da ilha encantada dos amores e do império de Cupido; todas aquelas pinturas vivas e naturais da formosura das ninfas, de seus cantares, brincos e divertimentos, de suas caçadas e enredos amorosos, exaltam a imaginação, enfraquecem o pejo, desordenam os afetos honestos, apressam e precipitam as inclinações viciosas, e inspiram tédio as coisas sérias e devotas. (ROQUETE, Prólogo, 1916).

⁸ DUMONT, Isidoro. **Le Guide de L’enfance**. Premier livre de lecture en français: vocabulaires, lectures, questionnaires pour la conversation, morceaux choises. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1922.

⁹ Le Deuxième Livre d’André. Choix de lectures courantes, instructives, morales, éducatrices et récitation. Rio de Janeiro: Livraria Paulo de Azevedo & Cia, 1935.

¹⁰ Anthologia Franceza com numerosas anotações. Prosa e Verso dos autores dos séculos XVII, XVIII, XIX e XX. Rio de Janeiro: Livraria Paulo de Azevedo & Cia., 1923.

¹¹ ROQUETE, J.I. Selecta Franceza ou Trechos extrahidos dos melhores autores francezes em Prosa e Verso. Revista e aumentada por Léopold Marcou. Paris; Rio de Janeiro: Aillaud, Alves & Cia; Francisco Alves & Cia., s/d [1916?].

Os manuais de história mais usados nos primeiros anos de funcionamento do Colégio foram: para a História Universal, o livro de Mons. Daniel¹², Bispo de Coutances e de Avranches e “Curso de História Universal” tradução e adaptação de Joaquim Maria de Lacerda; assim como o “Compêndio de História Universal” de Joaquim Maria de Lacerda¹³. Outro manual bastante utilizado era o do Padre Raphael Galanti.¹⁴, sendo que o mesmo autor também era a principal referência quanto à História do Brasil¹⁵.

Para o ensino do inglês, ordinariamente utilizavam-se os manuais editados pela Livraria Paulo de Azevedo, a “Coleção F.T.D.”, iniciando pelo texto “Língua Inglesa: primeiro método”¹⁶, e logo após passando para a “Primeira Seleta Inglesa”¹⁷; frisando que: “[...] o aluno que já estudou esse primeiro método de língua inglesa, terá grande facilidade e singular proveito em traduzir esta Primeira Seleta Inglesa” (1926, p.03). As marcas da religiosidade estavam sempre nela presentes: o título do primeiro texto trabalhado na Seleta é elucidativo: “The presence of God”.

Para a língua portuguesa, os mesmos princípios eram adotados, via de regra, dava-se preferência para as obras editadas pela “Coleção F.T.D.”. Os diversos livros dirigiam-se aos cursos preparatório, elementar, médio e superior, onde então, passavam para as Antologias, terceiro e quarto livro¹⁸.

Em relação ao latim, estudavam-se preferencialmente as obras da “Coleção F.T.D.”, particularmente a Primeira Seleta Latina¹⁹, que continha trechos de Lhomond, Eutrópio, Fedro, entre outros; contendo ao final um léxico para auxiliar os alunos. Algumas edições mais antigas ainda eram usadas, como por exemplo, as

¹² **Curso de História Universal** por Mons. Daniel traduzido e continuado até nossos dias pelo Dr. Joaquim Maria de Lacerda (Membro da Arcádia Romana). Rio de Janeiro: B.L.Garnier, 1889.

¹³ LACERDA, Joaquim Maria de. **Compêndio de História Universal**. Rio de Janeiro: Nova Edição; H. Garnier, 1904. Composto para uso das escolas do Brasil, contemplava também História Sagrada, História do Brasil e Mitologia.

¹⁴ GALANTI, Raphael. **Compêndio de História Universal**. 4 ed. São Paulo: Duprat & Comp., 1907.

¹⁵ GALANTI, Raphael. **Lições de História do Brasil**. 5 ed. São Paulo: Duprat & Comp., 1913.

¹⁶ **Língua Inglesa: primeiro método**. Rio de Janeiro: Livraria Paulo de Azevedo & Cia., 1931.

¹⁷ **Primeira Seleta Inglesa: my reading book – the first**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves; Paulo de Azevedo & Cia., 1926.

¹⁸ **Língua Portuguesa: leituras variadíssimas. Antologia**. 3 livro da Coleção F.T.D. Rio de Janeiro: Livraria Paulo de Azevedo & Cia, 1922.

¹⁹ GALIDIE, Luiz. **Primeira Seleta Latina**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1926.

diversas edições²⁰ da Livraria Guillard, Aillaud & Cia., com notas e comentários de José Inácio Roquete. A partir da década de 40, dois autores passaram a ser adotados com frequência: José Lodeiro²¹ e Milton Valente²².

Embora a centralidade da educação católica não fosse a profissionalização feminina, mais tarde, com o estabelecimento da Escola Normal (1942), duas obras de caráter pedagógico passaram a ser bastante utilizadas. Uma delas escrita por Teobaldo Miranda Santos²³, a outra pelas Madres Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman²⁴. O livro das irmãs Peeters e Cooman fornecia um panorama geral da Pedagogia e, na parte final, dedicava um capítulo à história da educação brasileira, contendo ainda um apêndice “Esboço histórico da educação da mulher nos tempos modernos”. A obra procurava contemporizar o universo feminino com as mudanças que surgiam no alvorecer do século XX.

Até o surto do movimento feminista que começou em fins do século XIX, [...] a educação das classes abastadas tinha um cunho de formação literária e de distinção notável. Não se preocupavam as moças da procura duma carreira. As ciências físicas e naturais eram ensinadas como complemento da instrução e meio de conhecer de compreender algo do movimento científico crescente; mas a literatura, a história, as disciplinas formadoras da cultura geral dominavam as demais (PEETERS; COOMAN, 1937, p.149).

Por não estarem imbuídas de um espírito profissionalizante, de pouco valiam certos conhecimentos:

[...] a técnica que predomina o caráter educativo nessas mesmas ciências, de nada aproveita ao espírito feminino, mais apto para as ciências de cunho literário e até filosófico do que para os estudos de orientação profissional” (PEETERS; COOMAN, 1937, p. 149).

Percebendo a irreduzibilidade das mudanças, as Irmãs de São José procuraram aos poucos adequarem-se aos novos tempos. Para além da

²⁰ Edições denominadas “Clássicos Latinos”, abrangia textos de Cornélio Nepos, Cícero, Júlio Cesar, Horácio, Tito Lívio, Virgílio, entre outros.

²¹ LODEIRO, José. **Traduções dos textos latinos para uso dos ginásios, colégios e seminários**. Porto Alegre: Ed. Globo, 1942.

²² Em particular as várias séries do “Ludus”; primus, secundus, tertius, quartus e quintus. A maioria editada pela Livraria Selbach de Porto Alegre.

²³ SANTOS, Teobaldo Miranda. **Noções de História da Educação**. São Paulo: Comp. Editora Nacional, 1945.

²⁴ PEETERS, Francisca; COOMAN, Maria Augusta de. **Educação: História da Pedagogia**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1937.

profissionalização das jovens, buscaram manter a base construída, ou seja, ornar o espírito dentro de uma sociedade patriarcal.

Neste tempo de especialização deformadora a defesa e a conservação da cultura geral deveria pertencer à mulher instruída, bem como a manutenção do bom tom e da distinção que desaparecem dum modo lamentável da nossa sociedade hodierna. A mulher por essência educadora, deveria ser acima de tudo educada. Certos estudos tendem a diminuir nela a fineza e a delicadeza dos sentimentos. De mais a mais a acumulação das matérias de ensino nem sempre deixa tempo para cultivarem-se os dotes propriamente femininos (PEETERS; COOMAN, 1937, p. 149).

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, desde o ato de levantar até o deitar, traduzido num rol de obrigações, práticas de sociabilidades, rotinas e aprendizagens, visando um fim precípuo: formar moças educadas, cultas, obedientes, crentes em Deus e seguidoras das normas sociais da sociedade vigente.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Jane. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. 1 reimp. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

BOURDIEU, Pierre. A Dominação Masculina. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n 20, 1995, p.133-184.

CARRICONDE, Clodomiro. **Álbum de Pelotas**. Centenário da Independência. Pelotas: Livraria Universal Echenique & Cia., 1922.

CARON, Jean-Claude. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do séc. XVIII- fim do séc. XIX). In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. **História dos Jovens: a época contemporânea**. Vol. 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 137-194.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n 5, 1992, p. 28-49.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MANOEL, Ivan. **Igreja e Educação Feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo**. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

MELLO, Joaquim Ferreira de. **Primeiro Congresso Católico Diocesano de Pelotas**. Porto Alegre: Tipografia Pão dos Pobres, 1935.

O SÃO JOSÉ. O Colégio São José no seu cinquentenário (1910-1960). Ano X, N 1. Pelotas: Oficinas Gráficas do Instituto de Menores, 1960.

PEETERS, Francisca; COOMAN, Maria Augusta. **Educação**: história da Pedagogia. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1937.

PRIMEIRO LUSTRO DA DIOCESE DE PELOTAS (1911-1916). Pelotas: Livraria Comercial, 1917.

REGIMENTO DO COLÉGIO SÃO JOSÉ DE PELOTAS. Pelotas: Livraria do Globo, 1929.

RELATÓRIO apresentado ao Conselho municipal em 20 de setembro de 1910, pelo Intendente José Barboza Gonçalves. Pelotas: Of. do Diário Popular, 1910.

RELATÓRIO apresentado ao Conselho municipal em 20 de setembro de 1911, pelo Intendente José Barboza Gonçalves. Pelotas: Of. do Diário Popular, 1911.

RELATÓRIO DO GINÁSIO SÃO JOSÉ. Pelotas: Departamento Nacional de Ensino, 1944.

OS TRAÇOS DA IDENTIDADE CULTURAL POLONESA NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS DA ESCOLA CASEMIRO STACHURSKI

ISABEL CONTI SCHILLING

E- mail: ics@unesc.net

RESUMO

Este estudo tem como objeto de pesquisa os traços da identidade cultural polonesa presentes nas práticas educacionais da escola “Casemiro Stachurski”, localizada na Linha Batista/Criciúma (SC). O período estudado compreende a chegada dos imigrantes poloneses em 1890 até 1945. Como objetivo principal, interessou-nos pesquisar quais as características relevantes da cultura polonesa e como elas se manifestaram na história da comunidade e da escola. Buscamos também, como objetivos deste estudo, descobrir que expedientes foram utilizados para a construção identitária da etnia polonesa e o papel que a educação exerceu nesse processo. Além disso, investigamos como se deu, no passado da escola, o estabelecimento da identidade étnica polonesa e quais os reflexos que teve, no estabelecimento de ensino, a política de nacionalização inaugurada pelo governo de Getúlio Vargas.

Palavras-chave: Educação, Identidade, Estudos Culturais.

1 INTRODUÇÃO

As questões ligadas com a busca e preservação da identidade cultural estão na pauta das discussões políticas, filosóficas e acadêmicas do dia, seja por conta da resistência ao acelerado processo de globalização que ameaça destruir construtos identitários locais, seja pela crescente onda de incerteza causada pelas ameaças de fragmentação movidas pela pós-modernidade.

Considerando a relevância das questões culturais e identitárias para a compreensão de nossa cultura e de nosso momento histórico, e considerando ainda o papel que as instituições educacionais desempenham na construção das identidades, investigamos os traços da identidade cultural polonesa presentes nas práticas educacionais da escola Casemiro Stachurski, localizada na Linha Batista/Criciúma (SC).

Nossa intenção, com este trabalho, é pesquisar a etnia polonesa conforme se estabeleceu e construiu no município de Criciúma, bem como analisar os processos

de construção e manutenção identitária (seja pelo uso da linguagem, seja pela preservação dos costumes, seja pela criação de práticas institucionais, como a escola, por exemplo) em contraponto com os movimentos históricos nacionais. Queremos também discutir qual o papel da escola no complexo movimento de imposição e resistência a certas identidades culturais.

Por questões de ordem metodológica e prática, resolvemos focar este estudo na análise dos traços da cultura polonesa na história da educação em Criciúma no período de 1890 a 1945. Dessa maneira, pudemos verificar as atividades educativas desenvolvidas pela escola Casemiro Stachurscki diante da campanha de nacionalização do ensino, bem como identificar os elementos da cultura polonesa presentes no universo educacional da colônia de Linha Batista, no município de Criciúma (SC). Além disso, procuramos fazer uma leitura das mudanças ocorridas na linguagem com relação ao processo de interdição da língua polonesa no Estado Novo de Vargas, contribuindo, dessa forma, para a produção de conhecimentos na área da identidade cultural aplicada ao estudo da cultura polonesa.

2 IDENTIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO

Nos dias atuais, o debate em torno da cultura e de seus mais diversos desdobramentos tem assumido uma função de importância em nossa sociedade. Estamos passando por uma “revolução cultural”, por meio das novas tecnologias e da revolução da informação. Essa troca cultural propicia uma aproximação maior entre os grupos.

Além disso, o processo de globalização, iniciado nos primeiros passos da modernidade, tem se acelerado assustadoramente, forçando a aproximação e a interação econômica entre os povos, mas também trazendo consigo aspectos negativos, como a colonização, a dominação econômica e cultural, a centralização do poder, a concentração da riqueza nos grandes centros produtores de cultura, a massificação. Isso tem ameaçado todas as culturas periféricas, locais, marginais. Stuart Hall comenta esta centralização da cultura:

[...] a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física

e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma "política cultural". (HALL, 1997, p. 20).

Ora, se a cultura é construída historicamente e se transforma no tempo e no espaço, ela está ligada à história particular de cada grupo social e é a forma que o homem encontra de se relacionar com o mundo, portanto está em permanente transformação. A cultura também é historicamente construída, no entrelaço de projetos políticos, econômicos e sociais diversos. É obra sempre inacabada, em processo de feitura e desfazimento.

Entendemos, portanto, que a cultura é a representação de um povo. É por meio dela que conhecemos e procuramos reconstituir a história e a identidade de cada grupo social. Neste sentido, a cultura passa a apresentar muitas variedades simbólicas e molda a identidade de indivíduos e de grupos ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar. Ela não permite apenas que se descreva e compreenda uma realidade, mas aponta caminhos para sua modificação, levando-nos a entender o processo histórico que produz a sociedade e a própria cultura, as relações de poder e confronto de interesses dentro da sociedade.

Toda discussão em torno da cultura, seja ela em qualquer instância, reflète-se diretamente na identidade cultural. Para isso, precisamos compreender como se constituem as identidades culturais e como elas transitam neste processo de globalização. Desta forma, partimos da definição que a cultura é construída historicamente e é a representação de que cada grupo social busca para reconstituir a sua história.

2.1 Identidade cultural: caminhos a percorrer

A identidade é característica singular de cada indivíduo, é por meio dela que nos diferenciamos dos outros e nos apresentamos como pessoa ou como grupo social. Portanto, a identidade está relacionada ao contexto histórico dos indivíduos e da sociedade, estando sujeita a mudanças e inovações.

As mudanças trazidas pela globalização e pelas transformações sócio-históricas das últimas décadas afetaram o modo como as pessoas passaram a se representar nas sociedades modernas, contribuindo para o deslocamento das identidades culturais. Segundo Hall, "na medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades

culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural”. (2002, p. 74).

A identidade cultural está relacionada à cultura nacional, aquela cultura em que nascemos e que absorvemos ao longo de nossas vidas. Mas essa mesma identidade está ligada ao outro, à alteridade, isto é, àquelas outras culturas das quais a nossa se distingue e separa. Essa identidade, na verdade, é construída, não é uma característica genética, hereditária, ao contrário, é formada e transformada no interior de uma representação.

Tomaz Tadeu da Silva (2005), citando um conceito desenvolvido por Edward Said, fala do processo de diáspora, tão marcante no mundo contemporâneo, isto é, o espalhamento causado pelos movimentos migratórios da modernidade tardia, um tipo novo de nomadismo. Essa grande diáspora força as diversas culturas a experimentarem um intenso processo de hibridização, de mistura de cultura, representações, linguagens. E é essa dura experiência de hibridização que faz questionar noções antigas de nação, raça e etnia. Essa hibridização não nasce da harmonia e da boa vontade entre os povos, mas do conflito, da confrontação de forças. Neste confronto, algumas culturas deixam suas marcas mais sobressalentes do que as outras.

Objetivando um melhor entendimento do conceito de identidade, precisamos olhar como ela está inserida num ambiente de representação cultural, isto é, de reapresentação, de colocar novamente diante de si. Assim a representação, compreendida como um processo cultural, constitui-se num fator essencial. Portanto, a representação põe em evidência a linguagem. É por meio dela que a identidade social e cultural do outro é apresentada. Ao mesmo tempo em que a identidade do outro é construída, a nossa também se constrói pelo discurso, pelas narrativas.

2.2 Identidade cultural e linguagem

A relação entre identidade cultural e linguagem já é pensada, de acordo com Jô Gondar (2000), desde Aristóteles, há cerca de dois mil e quinhentos anos, e ainda continua a nos fazer pensar. Segundo a autora, não há uma identidade pronta e acabada, ela está em processo de construção e reconstrução, e essa reconstrução parte da linguagem, pois é no seu uso que as pessoas constroem e projetam suas identidades. A linguagem constitui e permeia tudo o que nos cerca e a identidade é o

que nos diferencia dos outros, o que nos caracteriza como pessoa ou como grupo social.

Dessa forma, ao agirem assim, as pessoas não reproduzem apenas as relações de poder, elas podem refletir posições de resistência ao poder, de emancipação, de diferenças, de vozes alheias que incorporam outros discursos e ideologias, ao mesmo tempo em que as pessoas podem também se reposicionar, transformando suas identidades, podendo, assim, agir sobre sua realidade social.

É no espaço artificial da cultura que o homem encontra a forma de se relacionar com os outros, e nesse encontro as identidades, as línguas e as variedades lingüísticas vão se constituindo. Dentre as várias expressões da cultura de qualquer sociedade, nenhuma é tão fluida e ao mesmo tempo definitiva quanto a linguagem. Segundo Kanavillil Rajagopalan:

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41-42).

Uma das maneiras de os imigrantes construírem para si uma identidade em terra estrangeira é pela construção de uma narrativa das origens, a criação de um passado comum que unifique a comunidade em torno de uma etnia. Aliás, etnia é algo que só se experimenta fora do país, no espaço do outro, do estrangeiro. Pela elaboração discursiva, pela contação de uma história da chegada, da fundação, pela criação de heróis, pela invocação de mitos e lendas, o imigrante constrói uma identidade para si e assim se afirma e confirma no país em que passa a habitar.

2.3 Identidade cultural e educação

Para dar conta da diversidade cultural, a educação assume um papel fundamental nesse processo. É por meio da cultura que a educação busca subsídios para promover cidadãos críticos e participativos, numa sociedade que caminha cada vez para a multiculturalidade. Portanto, as questões do multiculturalismo e da diferença estão tomando lugar de destaque nas discussões em educação, como afirma Tomaz Tadeu da Silva: “[...] mesmo que tratadas de forma marginal, como ‘temas transversais’, essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo,

como legítimas questões de conhecimento”. (2005, p. 73).

A escola é um dos espaços educacionais para compreender a ação constante das identidades nesse novo mundo híbrido. Novos olhares, novas práticas discursivas estão sendo exigidos dos educadores comprometidos com a formação das futuras gerações. Neste sentido, Henry Giroux afirma que: “os Estudos Culturais oferecem algumas possibilidades para os/as educadores/as repensarem a natureza da teoria e da prática educacionais, bem como refletirem sobre o que significa educar os/as futuros/as professores/as para o século XXI”. (GIROUX *apud* SILVA, 2003, p. 88-89).

Diante dessa visão de uma sociedade multicultural, a educação é uma grande ferramenta para trabalhar com a multidisciplinaridade, e os Estudos Culturais, de acordo com Henry Giroux (2003), contribuem para esse grande desafio, exigindo que os educadores deixem de ser transmissores de informação para trabalharem na perspectiva de produtores culturais, questionando criticamente o caráter ideológico e histórico da educação, cercado por conflito de interesses e de poderes.

3 A IMIGRAÇÃO E A COLONIZAÇÃO POLONESA EM LINHA BATISTA

Nesta fase da pesquisa revisitamos o percurso histórico da imigração polonesa e sua colonização na comunidade de Linha Batista, no período de 1890 a 1945. Consideramos relevante apresentar a revisão da trajetória do povo polonês até o sul de Santa Catarina para compreendermos que, assim como a identidade é construída ao longo do tempo por meio das memórias, dos discursos, dos saberes e das instituições criadas pela comunidade, a história de um povo também é construída nas narrativas, nos mitos de fundação da comunidade, da reconstrução do passado para a constituição das identidades.

Neste capítulo não pretendemos fazer uma análise profunda e exaustiva do movimento de migração, examinando detalhadamente todos os fatos concernentes à história da colonização ou mesmo da educação na colônia, mas procuramos focar nossa pesquisa nos seguintes aspectos: a condição social, política e econômica em que se encontrava a Europa, impulsionando a procura de novas terras; o cenário da saída e chegada dos imigrantes poloneses ao Brasil e Santa Catarina; a construção de uma vida nova em Criciúma; a organização da comunidade polonesa em Linha

Batista/Criciúma; o papel da escola nesse contexto; a nacionalização do ensino e os confrontos com a identidade étnica e a reconstituição da cultura deste povo.

Vamos mostrar como a criação de um passado comum uniu os poloneses de Linha Batista, e os une até agora, depois de mais de 100 anos, bem como a tendência à heroicização dos protagonistas do passado por parte de muitos relatos fundacionais dos poloneses. Relacionamos também a história da colonização polonesa com o que fala Stuart Hall sobre a diáspora nos séculos passados. Mostramos o que aconteceu com eles no século XIX foi exatamente um processo de espalhamento, motivado pela guerra, pela fome e pelos conflitos sociais.

Não poderíamos deixar de lembrar também o conceito de hibridismo, tão caro para os Estudos Culturais, e como isso está refletido na história dos poloneses no sul de Santa Catarina. De fato não há uma cultura polonesa pura entre nós, mas sim uma experiência de mistura, de hibridização cultural. Essa hibridização cultural teve início quando a Polônia no século XIX foi dividida entre russos, prussianos e austríacos. A cultura polonesa pura não existia mais, havia uma miscigenação. A polonidade que se tem hoje aqui está vinculada a uma idealização do passado e a uma propaganda cultural do presente

3.1 A construção de uma vida nova em Criciúma

A chegada dos imigrantes poloneses a Criciúma, segundo Casimiro Tibincoski (1997) e Otília Arns (1985), foi marcada por três momentos. As primeiras famílias chegaram em 31 de outubro de 1890, instalando-se nas localidades de Linha Três Ribeirões, Linha Anta e Linha Batista, eram profissionais e trabalhadores das fábricas.

Mesmo diante da injustiça social sofrida na Polônia e da decepção da chegada ao Brasil, os imigrantes poloneses organizaram-se em comunidade e começaram a construir uma nova vida, procurando, mesmo em contato com outros grupos étnicos, a afirmação das suas características culturais, ou seja, da sua identidade. Tomaz Tadeu da Silva esclarece, em seu artigo “A produção social da identidade e da diferença”, que:

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras,

essa separação e distinção, supõem ao mesmo tempo, afirmar e reafirmar relações de poder. (SILVA, 2000, p. 82).

3.2. A organização da comunidade polonesa em Linha Batista/Criciúma

Era por meio da religião e da educação que os imigrantes poloneses mantinham a tradição e, ao mesmo tempo, o fortalecimento cultural, com as atividades de teatro, canto e dança. Na igreja, mantinham a preservação da fé; na escola, uma formação básica para seus filhos, a fim de que eles aprendessem a ler, escrever e fazer contas, para que pudessem se preparar minimamente para enfrentar os desafios da vida no Brasil.

Como se pode observar pelos relatos dos imigrantes, o elemento religioso foi de grande importância para a afirmação da polonidade em terras brasileiras. A criação de um espaço para o cultivo da religião, onde se poderia ritualizar os valores tradicionais da cultura polonesa, juntamente com a língua, os cânticos sagrados, os relatos dos santos de devoção tradicionais, ajudou a estabelecer um território e uma identidade de poloneses. A experiência religiosa talvez seja uma das manifestações primordiais de uma identidade cultural. O espaço religioso já é por si só significativo como experiência educacional. Entretanto, a educação ganharia entre os poloneses um espaço muito mais privilegiado, a escola.

Após a construção da igreja, os imigrantes poloneses organizaram a escola. Além da preocupação com a alfabetização dos filhos, a escola também representava um espaço para a manutenção da língua e a conservação dos hábitos e costumes poloneses. Ainda que levando em conta a precariedade das instalações escolares da época e o curto tempo de permanência dos alunos durante o período escolar, alguns não passando de três anos de estudo, há que se considerar o caráter pioneiro da preocupação dos imigrantes com a educação. Essa preocupação antecedeu em muitos anos o interesse do próprio Estado brasileiro pela educação da população desta região.

3.3 O papel da escola nesse contexto

Não esperando pelas iniciativas do governo brasileiro, os primeiros colonos logo se preocuparam em criar um espaço comunitário dedicado à educação dos seus filhos. Pela livre iniciativa privada, surgiram as primeiras escolas. Logo a seguir, buscaram auxílio no Consulado Polonês no Brasil.

Percebe-se que a presença de um educador de etnia polonesa era solicitação fundamental da comunidade local, o que favorecia a preservação da língua e dos demais elementos da cultura polonesa e ajudava a preservar a identidade e a unidade do povo. Como até então havia liberdade total no Brasil para esse tipo de associação e organização social e como os poloneses não representavam ameaça aos interesses do governo brasileiro, muito pelo contrário, as manifestações étnicas polonesas encontravam aqui solo fértil para seu florescimento. Entretanto, esse quadro favorável logo iria mudar e dar lugar a um período de repressão e sufocamento da identidade étnica polonesa.

3.4 A nacionalização do ensino e os confrontos com a identidade étnica

Em 1937, a colônia polonesa sofreu um golpe no seu desenvolvimento com o processo de nacionalização do ensino desencadeado pelo governo de Getúlio Vargas.

Esse duro golpe do regime Vargas não estava somente interditando uma língua estrangeira e promovendo o patriotismo brasileiro em sua versão nacionalista e hostil ao outro, mas estava acima de tudo apagando as memórias e tradições de uma comunidade pequena, entretanto digna e ativa, e marcada pela diferença. Estava negando a presença dessa etnia em solo brasileiro.

Ao fazer isso, nossa cultura brasileira perdia em muito a capacidade de aceitar o diferente e se enriquecer nesse processo. Além do que, tal decreto assentava-se no pressuposto de que havia uma cultura brasileira pura, que deveria ser mantida intocável e preservada a qualquer custo, como se a miscigenação já não fizesse parte de nossa história nacional, como se o hibridismo não fosse nossa mais importante característica.

O decreto revela também o papel delicado que a educação formal, a instituição escolar, desempenha quando os interesses do Estado se tornam mais fortes do que o interesse da nação. Mostra que a escola configura-se num elemento estratégico de resistência, afirmação ou negação do outro. Mostra também que as políticas do governo brasileiro foram particularmente bem sucedidas por um longo período no que concerne à supressão de manifestações culturais estrangeiras e ao controle da instituição escolar. Tudo isso mostra, enfim, que a escola revela-se um espaço de disputa, de conflito muitas vezes silencioso e subliminar e outras vezes

bastante explícito, como é o caso dos registros do inspetor educacional.

3.5 Reinventando a cultura

Esse cenário de repressão das manifestações étnicas em solo brasileiro mudou depois dos anos de 1940. A colônia de Linha Batista passou por transformações. A preocupação com a valorização e a preservação da cultura sempre marcou a comunidade, revelando sua resistência em se deixar assimilar pela cultura nacional, tanto que:

Em relação à escola “Casemiro Stachurski”, a resistência da comunidade à interdição da língua e da cultura polonesa conseguiu alguns resultados, pois em 1959 a escola, até então chamada de escola de Linha Batista, aparece nomeada como “Casemiro Stachurski”, nome daquele professor polonês que foi obrigado a deixá-la. (RABELO *et al.*, 2005, p. 43).

De acordo com Tibincoski (1997), o processo de aculturação entre as etnias em Linha Batista se desenvolveu com a descoberta do carvão mineral, no ano de 1945. Os diferentes grupos passaram a dividir mais os mesmos locais de sociabilidade – as igrejas, os clubes e as sociedades, o que propiciou, dessa forma, uma integração maior e conseqüentemente até os casamentos interétnicos.

Em 6 de janeiro de 1980, quando Criciúma celebrava a Festa do Centenário de sua existência, oficialmente o primeiro grupo polonês de cânticos e danças fez sua apresentação no estádio de futebol de Criciúma. A partir dessa data, a comunidade mobilizou-se fortemente, consolidando o Grupo Folclórico Polonês Orzel Bialy (Águia Branca) de cânticos e danças, mantido pela Sociedade Orzel Bialy, “que busca ser referência como local de memória da etnia polonesa em Criciúma – memória que se reporta à identidade étnica e à imigração européia que veio para o Brasil no século XIX”. (RABELO *et al.*, 2005, p. 13).

Retomando a significativa contribuição que os imigrantes poloneses trouxeram para o progresso e o desenvolvimento do nosso país, reforçamos que, mesmo com pouca instrução quando aqui chegaram, os poloneses marcaram e marcam a tradição de sua história. Percebemos também que, apesar de terem sido impedidos de cultivar seus traços étnicos e forçados a um processo de aculturação, processo no qual a escola desempenhou um significativo papel, tanto de construção da cultura polonesa inicialmente quanto de assimilação à cultura brasileira, hoje os

descendentes poloneses prezam os valores culturais dos antigos imigrantes.

Contudo, o que se tem hoje não é mais uma cultura polonesa pura, possível apenas no imaginário dos atuais descendentes, mas uma cultura agora hibridizada, que mescla elementos de brasilidade e de polonidade. Essa, como veremos mais adiante, vai ser a marca da experiência identitária do imigrante polonês no sul de Santa Catarina.

4 INVOCANDO MEMÓRIAS PARA CONSTRUIR IDENTIDADES

Pretendemos, com este capítulo, demonstrar, como a identidade cultural está vinculada à linguagem, aos hábitos, aos costumes, à alimentação e à cultura de um povo. Vamos expor também como ocorreu o processo de diáspora, ou seja, o espalhamento no final do século passado, como a identidade sólida do sujeito foi fragmentada com a pós-modernidade, como a hibridização cultural, a mistura, a assimilação foi testificada em nossas entrevistas e como a construção identitária foi sendo estabelecida.

As entrevistas feitas revelam dados fundamentais sobre a história da identidade cultural do povo polonês no Sul do Brasil, em Linha Batista, Criciúma (SC), e mostram fundamentalmente como a educação foi a mola propulsora para a construção e a reconstrução dessa identidade. A preocupação com a educação foi uma das primeiras iniciativas concretas desse grupo após sua chegada e instalação na comunidade. A escola nasceu de fato no berço da colonização.

Para a coleta das entrevistas, utilizamos como critério a escolha de descendentes poloneses na faixa etária entre 70 e 90 anos, que puderam, por meio de suas memórias, nos ajudar a entender a construção e reconstrução sociocultural e histórica da colonização polonesa no período de 1890 a 1945.

Para a apresentação desta análise, primeiramente vamos buscar nas entrevistas as narrativas da origem étnica do povo polonês e da fundação de uma nova vida em outro país. Em seguida, olharemos como a comunidade polonesa foi organizada. Como procurou por um tempo manter a unidade, criando espaços distintos, como a igreja, o cemitério e a escola, e interditando a realização de casamentos com pessoas de outras etnias. As entrevistas testemunham também o

processo de diáspora vivenciado pelo povo polonês e como a cultura deu lugar à hibridização. Trataremos especialmente do papel da escola nessa construção, considerando a sua trajetória e os posteriores confrontos étnicos originados pela nacionalização do ensino. Focaremos também, neste contexto, a perda da língua polonesa e veremos, finalmente, como a escola hoje está completamente destituída de sinais de polonidade.

No capítulo histórico, comentamos que a chegada dos imigrantes poloneses ao nosso país ocorreu em 1890, período denominado de “febre brasileira”. Essa corrente migratória propagou-se com rapidez em decorrência da crise que havia se estabelecido na Europa e das oportunidades oferecidas no Brasil.

Podemos observar, nessas palavras, que esse período tornou-se um marco para a história da imigração em nosso País. O governo brasileiro motivou os imigrantes poloneses a construírem uma nova vida aqui, despertando com isso um movimento impetuoso difícil de ser controlado, ou como nos diz Gluchowski: “o causador de toda a geena¹ de sofrimentos dos nossos emigrados”. (2005, p. 33).

Analisando nossas entrevistas, observamos que um bom número de entrevistados guarda lembranças profundas a respeito da diáspora, do espalhamento causado pelos movimentos migratórios e das conseqüências trazidas aos imigrantes poloneses, ocorrida no final do século passado. Não temos como contemplar todos os depoimentos, mas recorreremos a Ana Carolina Escosteguy citando Stuart Hall, ao discutir as implicações dos movimentos migratórios na contemporaneidade:

Do lugar de milhões de pessoas deslocadas, de culturas deslocadas, de comunidades fragmentadas do ‘Sul’ que foram retiradas de suas ‘comunidades já estabelecidas’, de seus ‘sentimentos já alocados’, de suas ‘verdadeiras relações vividas’, de seu ‘modo de vida’. Essas pessoas tiveram de aprender a desenvolver outras habilidades, aprender outras lições. São produtos de novas diásporas que estão se delineando no mundo. São obrigados a viver pelo menos duas identidades, a falar pelo menos duas linguagens culturais, negociando-as e traduzindo-as mutuamente. (ESCOSTEGUY, 2001, p. 149-150).

A partir dessa citação, podemos nos reportar à experiência da diáspora que foi vivenciada pelos imigrantes poloneses. Após esse processo de espalhamento, as famílias procuraram estabelecer-se nos estados do Paraná e Santa Catarina. De

¹ Palavra grega que quer dizer “inferno”.

acordo com Fernando Tokarski, “foi em solo catarinense o primeiro registro da chegada coletiva dos imigrantes polacos no Brasil” (2003, p. 72).

As identidades culturais consideradas homogêneas passaram a conviver com a diversidade cultural da contemporaneidade. Esse reflexo também atingiu a etnia polonesa, que por longo tempo procurou conservar seus espaços distintos. De acordo com Homi Bhabha, estudioso dos processos identitários étnicos e nacionais: “A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica” (BHABHA, 2005, p. 21).

A comunidade de Linha Batista começou a ser construída em 1891, com a vinda da terceira leva de imigrantes poloneses. Uma das iniciativas desse grupo que merece nossa estima é a criação de uma escola para a instrução dos filhos. O que mais nos chama a atenção nessa história é quanto às dificuldades enfrentadas, a falta de um lugar adequado para o ensino, a falta de material didático, falta da orientação de um profissional da área, o professor era escolhido na comunidade e pago pelas famílias. Como critério dessa escolha, buscava-se o imigrante mais instruído e experiente para ensinar as crianças a ler, escrever e fazer as quatro operações matemáticas.

A iniciativa do imigrante polonês no sentido de cuidar da educação dos seus filhos está relacionada também à falta de escolas mantidas pelo governo, bem como ao desinteresse das autoridades por essas etnias minoritárias, sendo essa iniciativa uma das formas de preservar a língua polonesa e viver em liberdade. Fernando Tokarski (2003, p. 89) faz lembrar que, no período inicial da imigração, o ensino no Brasil não era obrigatório, portanto “fora dos centros urbanos inexistiam escolas e mesmo neles o acesso ao ensino era um privilégio”.

Procuramos, até aqui, mostrar um pouco da riqueza cultural, das experiências na construção de uma comunidade, as lembranças da infância escolar, a preocupação dos pais em manter a unidade da etnia, bem como o fortalecimento de uma identidade cultural. Essas iniciativas comunitárias proporcionaram às famílias um crescimento cultural.

Esses elementos culturais inseridos na escola – teatro, dança e música – representam a indicação de que eles tinham uma visão ampla de educação, que não consistia apenas em aulas expositivas, com ditado e uso da lousa. Havia uma

abordagem multidisciplinar. Isso nos faz lembrar o que Tomaz Tadeu da Silva já disse sobre a necessidade de a escola fazer mudanças curriculares para se adaptar ao contexto do multiculturalismo. O teatro era uma grande fonte de pesquisa, pois, além das danças, o professor tinha de pesquisar as peças, escolher os textos, e geralmente fazia essas pesquisas nas tradições populares, naquilo que já existia na cultura polonesa. Utilizar o teatro na educação já era, portanto, uma experiência multicultural.

A força e o valor daquilo que o professor um dia realizou permanecem até hoje na comunidade, como se pode constatar na homenagem feita a ele. A escola, em 1959, recebeu o seu nome, passando a se chamar “Escola Reunida Casemiro Stachurski”.

Tudo parecia caminhar numa perfeita harmonia, o imigrante polonês estava consolidando, na comunidade, a cultura do seu povo. Contudo, em 1937, com o processo de nacionalização do ensino desencadeado pelo governo de Getúlio Vargas, a colônia polonesa, bem como as demais etnias, foram duramente atingidas.

Apesar desse protesto por parte dos imigrantes poloneses, na tentativa de isolarem-se e não atenderem à legislação brasileira, os decretos de nacionalização vieram com vigor, trazendo como conseqüências: o fechamento das escolas étnicas particulares, dando espaços para as escolas públicas, a proibição das aulas em polonês, a obrigatoriedade de o professor ter nacionalidade brasileira para lecionar, a ação fiscalizadora dos inspetores de ensino e, principalmente, a falta de liberdade religiosa, étnica e educacional que se instaurou na comunidade.

Constatamos também, em nossa visita à escola “Casemiro Stachurski”, a inexistência de traços poloneses e a dificuldade da Instituição em representar e fortalecer, nas práticas educacionais, a cultura dessa etnia. Isso evidencia como a política implantada por Vargas foi eficiente em neutralizar a influência dos estrangeiros na educação. A escola não apresenta mais os traços da cultura polonesa, que tempos atrás procurava fortalecer por meio das peças teatrais. Trata-se de um espaço que não representa, não reflete a riqueza da cultura polonesa na região. Mesmo assim, há hoje uma tendência de movimento inverso, isto é, no sentido da valorização das diversidades étnicas em geral e da cultura polonesa em particular. Entretanto, acreditamos que os espaços informais de educação que estão

sendo criados pela comunidade disponibilizarão futuramente ao poder público uma oportunidade de inserção das diversas culturas da região no currículo escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a etnia polonesa nos possibilitou conhecer e descobrir a identidade cultural de um povo, bem como a nossa própria na medida em que o olhar do outro nos constrói. Esse adentrar no universo cultural de uma etnia nos revelou a valiosa herança deixada pelos antepassados e nos aproximou dessa comunidade na tentativa de recontar a história. Para a concretização deste projeto, muitos foram os momentos de reflexão na tentativa de encontrarmos, nos discursos, os caminhos que pudessem contribuir nessa trajetória.

A contribuição dos estudos culturais foi fundamental para compreendermos como se dá a formação da construção das identidades culturais. Neste aspecto, dialogamos com os autores para entendermos os desdobramentos da cultura e como a identidade cultural está fortemente relacionada com a linguagem e com a educação. Buscamos no capítulo histórico percorrer a história da chegada dos poloneses à comunidade de Linha Batista/Criciúma, focando nossa pesquisa no período de 1890 a 1945.

Nas entrevistas realizadas, procuramos conhecer a história desse povo por meio das lembranças e confirmar, pelas narrativas individuais, como uma etnia minoritária manteve por um longo período suas marcas identitárias nas práticas educacionais da escola “Casemiro Stachurscki” e na comunidade. Durante o desenvolvimento da pesquisa, sentimos a necessidade de investigar como a escola hoje está representada na comunidade e quais as iniciativas dos descendentes poloneses para o resgate e a preservação da sua identidade étnica e cultural.

Os resultados obtidos em nossas entrevistas e nas fontes bibliográficas pesquisadas confirmam que os imigrantes poloneses construíram e solidificaram por um longo período, em um país estrangeiro, sua identidade. Ao chegarem em solo brasileiro, atraídos por forças governamentais para receberem terra, comida e trabalho, foram surpreendidos com um espaço totalmente novo a ser construído. Na tentativa de organizarem-se em comunidade, buscaram na educação e na religião os subsídios para a afirmação, em terras brasileiras, da polonidade. A afirmação e a construção da identidade, de acordo com Kathryn Woodward (2005), passam pelos

campos simbólicos e sociais. Com isso, podemos dizer que, por muito tempo, os imigrantes poloneses tentaram viver numa comunidade fechada, como forma de não perder suas raízes.

Percebemos, pelas entrevistas, que os traços culturais da etnia polonesa foram fortalecidos a partir da construção do espaço escolar. Nesse ambiente, as práticas educacionais da escola Casemiro Stachurski iam além da sala de aula. De acordo com os nossos depoentes, as atividades passavam pelo campo cultural, artístico, religioso e esportivo. Os professores, descendentes poloneses, enviados pelo Consulado, eram profissionais respeitados que fomentavam nos alunos a importância da preservação cultural. Podemos constatar que as características da cultura polonesa eram transmitidas a toda comunidade por meio das festas religiosas, do coral, das danças típicas e da participação no teatro à força de uma identidade étnico-cultural.

Como podemos observar, a educação exerceu nesse contexto um papel primordial. Os descendentes poloneses tinham clareza que, por meio da educação, eles poderiam dar continuidade à cultura e proporcionar aos seus filhos condições de conviver com a diversidade cultural e lingüística que os cercava. Por isso, uma das primeiras iniciativas foi a construção de uma escola étnica que, posteriormente, foi ampliada para o ensino da língua portuguesa, que inicialmente era ensinada por professores poloneses. Por apresentar características étnicas, a escola não abria espaço para outros imigrantes, o que era uma das formas de estabelecer e proteger a identidade étnica polonesa.

Essa imagem sólida que os descendentes poloneses foram construindo desde o início de sua chegada sofreu impacto com a política de nacionalização inaugurada pelo governo de Getúlio Vargas. Constatamos que os reflexos dessa medida, de fato, resultaram na extinção da escola étnica e na sua transformação em escola pública. Percebemos, pelas narrativas, as dificuldades que as crianças encontraram quando tiveram de conviver na escola somente com o idioma português. Essa medida também limitou, nos descendentes poloneses, as atividades culturais desenvolvidas pela escola e pela comunidade.

Com isso, podemos inferir que a fragmentação estava sendo iniciada. Não era somente uma língua que estava sendo interdita, mas a cultura de um povo. Retomo Karwoski e Gaydeczka (2004) para reforçar que: “linguagem e sociedade

são tão inter-relacionadas que é impossível compreender uma sem a outra” (p. 60), portanto os reflexos incidiram na história de uma etnia minoritária em nossa região, porém relevante pela contribuição para a diversidade cultural. Acreditamos que, com este trabalho, contribuímos para a produção de conhecimentos na área da identidade cultural aplicada ao estudo da cultura polonesa, porém também acreditamos que ainda se tem muito a pesquisar diante desse universo cultural.

6. REFERÊNCIAS:

- ARNS, Otília, **Criciúma 1880-1980: a semente deu bons frutos**. Florianópolis: [s.n.], 1985.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais** – uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 85-101.
- GLUCHOWSKI, Kazimierz. **Os poloneses no Brasil: subsídios para o problema da colonização polonesa no Brasil**. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski, 2005.
- GONDAR, Jô. Linguagem e construção de identidades: um debate. In: FERREIRA, Lucia M. A.; ORRICO, Evelyn G. D. (org.). **Linguagem, identidade e Memória Social: novas fronteiras, novas articulações**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.107-115.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- RABELO, Giani *et al.* Vozes e vidas de professores e professoras. In: **Escola Casemiro Stachurscki: das aulas particulares/ comunitárias ao ensino público municipal**. Criciúma: UNESC, 2005. p. 55 a 80.
- ROJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconstrução radical.. In: SIGNORINI, Inês. **Ligua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 69-88.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4.ed. Petrópolis: Vozes: 2005. p. 73-102.

TIBINCOSKI, Casemiro. **Histórico da colonização polonesa, linha Três Ribeirões – Liri.** [S.l. : s.n.], 1997.

TOKARSKI, Fernando. Andar na aula: uma salvaguarda do polonismo. In: DALLABRIDA, Norberto (org.). **Mosaico de escolas:** modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. p. 69 – 101.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 4.ed. Petrópolis: Vozes: 2005. p. 7-72.

DA FOLHA DE PAPEL À TELA DO COMPUTADOR: JOVENS LEITORES E AS REVOLUÇÕES DAS PRÁTICAS DE LEITURA

Larissa Camacho Carvalho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS

Programa de Pós-Graduação em Educação

camachocarvalho@yahoo.com.br

Introdução:

O presente trabalho objetiva apresentar uma análise do histórico dos processos revolucionários das práticas de leitura e de escrita ocidentais. Considerando a assertiva do historiador da Cultura Roger Chartier de que a revolução do texto eletrônico (século XX-XXI) só pode ser comparada à passagem do rolo ao Códice (século XIV), este trabalho busca compreender processos de ruptura e de continuidade entre a passagem do rolo ao códice e a passagem do códice à tela. Mas essa passagem, já indicando um processo contínuo, não pode ser considerada como excludente, ou seja, não há uma substituição imediata do rolo pelo códice, assim, como também não assistimos a uma substituição pura e simples do códice pela tela. A partir de uma análise comparativa entre esses dois processos revolucionários, utilizando estudos históricos e análise das práticas de leitura e escrita contemporâneas, é possível perceber continuidades e rupturas das práticas de leitura e escrita ocidentais como é o caso da presença da leitura intensiva entre os jovens, atualmente, sendo que a modernidade valoriza e implementou a leitura extensiva como um modo de ler moderno. Assim também é o caso do processo de disseminação em escala planetária das escritas virtuais da atualidade em contraposição à desconfiança relativamente ao processo de disseminação do manuscrito produzido por copistas num processo demorado e ritualizado. O valor do livro, os modos de ler, a importância do suporte e os protocolos de leitura são conceitos analisados no presente trabalho tanto em suas rupturas quanto em suas continuidades. Os resultados obtidos a partir dessa análise foram muito instigantes, mas outras questões ainda serão respostas do futuro como a questão da substituição da folha de papel pela tela do computador...

Os sentidos do impresso

(...) o impresso, sempre, é tomado dentro de uma rede de práticas culturais e sociais que lhe dá sentido.
(Roger Chartier)

Tendo esta epígrafe como inspiradora, podemos pensar: que significados assumem as práticas de leitura para os jovens da atualidade, compreendidas como experiências inscritas numa rede de práticas culturais e sociais que lhes dão sentido? Ler não é apenas ter diante de si um texto qualquer e passar os olhos sobre ele. A leitura “é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos” (Chartier, 1999a, p. 13) e esses gestos, espaços, hábitos, concebidos como práticas culturais, é que lhe dão sentido.

Em pesquisa dissertativa defendida no ano de 2007 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹, as práticas de leituras, os autores, os livros e as comunidades de leitores de jovens tiveram centralidade no estudo encetado. A partir do livro *O Senhor dos Anéis* do autor inglês John Ronald Reuel Tolkien, lidos por jovens da atualidade, foi possível compreender continuidades e rupturas nos modos de ler textos, o status atual do suporte livro, a centralidade da figura do autor, os lugares de leitura que constituem práticas culturais que dão sentido aos livros e as leituras na contemporaneidade. Assim, foi possível também perceber e acompanhar os processos históricos que acompanharam as práticas culturais de leitura desde o rolo.

A pesquisa em questão interessava-se em perceber quais os sentidos das práticas de leitura de jovens da atualidade e quais saberes são produzidos a partir dessas práticas. Elegeu-se o livro *O Senhor dos Anéis* por ser de grande aceitação de jovens brasileiros, isto concluído partindo do grande número de comunidades virtuais juvenis encontradas que discutem a leitura dessa obra e pela empiria a partir das falas de pais, alunos e mesmo professores sobre quais livros os jovens possuem na cabeceira de suas camas.

¹ Sediada na cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul – Brasil.

Assim, a partir das narrativas dos próprios jovens sobre suas práticas de leituras, os modos de ler, leituras outras realizadas, iniciação à prática da leitura e outras temáticas foi possível perceber processos históricos de continuidades e rupturas nas práticas de leitura ocidentais, tendo como representantes das leituras contemporâneas jovens gaúchos, mas que são também globalizados tendo em vista a socialização de suas práticas de leituras com outros jovens e sujeitos de várias partes do mundo a partir do novo suporte de leitura e escrita: o computador e a internet.

Primeiramente é interessante observar que a leitura, como hoje a vivenciamos, nem sempre foi uma prática natural e quase universal como nos parece atualmente, muito embora ainda hoje não seja natural e universal para todos. Mesmo que consideremos a democratização da escolarização no Brasil, não podemos afirmar que todos indivíduos brasileiros têm acesso à leitura. No entanto, é uma prática considerada universal e suas formas são, geralmente, naturalizadas. As práticas privadas da leitura, como a leitura silenciosa e a leitura da intimidade, por exemplo, são práticas instauradas na nossa sociedade ocidental entre os séculos XVI e XVIII, embora pareça, para alguns, que sempre existiu como prática natural de leitura.

Se num grupo de leitores, num ambiente como uma biblioteca, alguém murmura sua leitura privada, em seguida será contestado por aqueles que consigo comungam o mesmo espaço ou por funcionários responsáveis em manter o silêncio do recinto. No entanto, o espaço institucionalizado de leitura silenciosa é uma idéia e construção modernas que surgiu a partir da difusão do impresso e do crescimento da escolarização no ocidente europeu. Isto posto, podemos dizer que a leitura silenciosa pode ser entendida como um elemento acrescido à prática de leitura mais comum até então e que revolucionou as práticas de leitura permitindo que vários indivíduos, num mesmo ambiente, pudessem ler, ao mesmo tempo, textos diferentes².

Segundo o historiador francês Philippe Ariès, referenciado por Chartier (1991, p. 126), uma das principais evoluções culturais da modernidade é a privatização da

² Não esquecendo da primeira revolução das práticas de leitura que foi a passagem do rolo ao códex que permitiu a fabricação de in-quartos e in-octavos que poderiam ser lidos em ambientes abertos, nos sofás, em divãs apropriados à leitura.

prática da leitura. Antes disso a leitura era uma prática essencialmente comunitária, coletiva, oralizada por alguns poucos letrados e ouvida pelo restante da comunidade rural e urbana européias. Igualmente, a leitura em silêncio propiciou uma relação com o texto bastante diferente da leitura em voz alta, transformou a leitura numa prática subjetiva, quando o leitor passou a experimentar a possibilidade de realizar uma leitura pessoal, de gosto privado. As possibilidades de ler apenas para si propiciaram “audácias até então interditas” (Chartier, 1991, p. 127).

No entanto, essa prática de leitura silenciosa não extinguiu as leituras coletivas nem à época de seu surgimento, nem atualmente. Os jovens leitores da obra *O Senhor dos Anéis*, por exemplo, fazem leituras silenciosas da obra em questão, e de outras tantas obras, mas também realizam em grupo a leitura coletiva das obras de Tolkien. Mas um outro tipo de leitura coletiva é aquela em voz alta realizada por um adulto para uma criança:

Eu tenho algumas memórias da minha irmã lendo textos pra mim. (...) Ela lia textos como o do Simbad, (...) leituras da mitologia grega, versões infanto-juvenis que ela contava, inventava na hora. Eu me lembro, particularmente, de um exercício que ela fazia comigo, ela começava a contar uma história inspirada num mito grego qualquer, interrompia e mandava eu continuar, aí depois de um tempo eu parava e ela assumia e assim a gente ia contando, construindo juntos a história. (Jovem Túlio)

Meu pai contava muito também Shakespeare que eu era apaixonada e, além disso, também tinha muito Moacir Scliar e como naquela época eu era apaixonada por extraterrestre e disco voador, (...) os meus pais sempre me compravam livros sobre o assunto, astronomia e etc e tal, e aí (...) ficavam lendo para mim. Aí eu tinha que saber de tudo, então ficavam lendo este tipo de livro para mim, livro mais científico, meio fora do padrão, mas era o que eu mais gostava. (Jovem Andréia)

Essas lembranças de leituras em voz alta são das primeiras experiências com leituras que os jovens têm contato, mas há outras experiências que valem a pena serem relatadas. Concomitantemente ressaltam as lembranças de *ver ler*. Os jovens não apenas narram suas experiências de ouvirem histórias lidas ou inventadas pelos seus pais, irmãos, tios, como também narram suas lembranças de ver seus pais, irmãos, tios lendo. Fortes inscrições nas trajetórias dos jovens enquanto leitores têm o *ver ler* e o *ouvir ler* ou *ouvir contar*, processos rememorados pelos jovens sem a necessidade de evocadores de memória, ou seja, os jovens falam sobre essas questões de forma espontânea, além do que indicam uma certa legitimidade em ter, na família, uma cultura da leitura.

Ouvir ler também implica postura, corporalidade, “a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência: ela é uso do corpo, inscrição em um espaço, relação consigo ou com o outro” (Chartier, 2002, p. 70). Nas narrativas dos jovens essa corporalidade é encenada, gesticulada. O jovem Gilberto, narrando que ouvia seu pai contar a história da *Cachorrinha Lalá* para ele e seu irmão, gesticulava de modo a interpretar a maneira como se debruçava ao lado do pai, um irmão de cada lado, para ouvirem a história. Ver ler é, igualmente, uma prática que se inscreve nas memórias dos sujeitos, principalmente quando a experiência de leitura é compartilhada com os membros da família, mesmo que estes sejam crianças.

Típica cena que não estranharíamos de encontrá-la num quadro de cena familiar do século XVIII. Também poderíamos pensar em cenas de jovens crianças lendo para sua família no salão principal da casa. A grande diferença dessas memórias atuais de *ver ler* e das cenas que podemos visualizar de leitura coletiva de um tempo mais distante talvez seja o fato de podermos encontrar hoje mais cenas dessas do que antes. A democratização do acesso a escola permite que mais sujeitos leiam, tenham acesso a livros e leituras e, pelas narrativas dos jovens, esse acesso é realizado de maneiras diversas segundo as diversas competências de leituras dos jovens e familiares envolvidos.

Essas transformações do acesso à escolarização que iniciou na Europa, aliadas à expansão do impresso decorrente da revolução de Gutenberg e, também, a expansão dos livros populares (a *bibliothèque bleue* na França, os *chapbooks* na Inglaterra, os *pliegos de cordel* na Espanha – que seriam os primeiros a utilizarem a fórmula que, no Brasil, numa fase bem posterior, chegaria como a literatura de cordel, ou, atualmente, os livros vendidos em lojas de preço único; também aqueles das bancas de revistas) fez com que a leitura se popularizasse no Ocidente.

No entanto, tais transformações não eliminaram as práticas anteriores de leitura e escrita. O manuscrito não cedeu lugar, de imediato, ao impresso e, aliás, o campo do manuscrito não foi conquistado pelo impresso com facilidade. Livros sacralizados, textos manuseados nos monastérios, durante muito tempo continuaram sendo produzidos como até então havia sido: copiados a mão com todo o cuidado pelos copistas que não se extinguiram logo que a prensa iniciou sua produção seriada.

Atualmente, com o uso das novas tecnologias da computação, muita se fala da extinção do papel, da substituição do códex pela tela do computador, no entanto, quando ocorreu o advento da imprensa muitas pessoas também pensavam que o manuscrito seria extinto e não foi o que ocorreu. Até hoje utilizamos textos manuscritos, escrevemos em cadernos de aula, lemos as anotações de colegas, construímos diários escritos à mão e escrevemos nos cadernos de recordações de amigos.

Com a leitura de livros de jovens atualmente ocorre fenômeno semelhante. Os jovens acessam o computador para lerem comentários de terceiros sobre as obras que apreciam, trocam idéias com seus pares jovens, igualmente amantes de Tolkien, sobre partes dos livros desse autor, mas o livro ainda é o suporte preferido dos jovens leitores.

Podemos perceber o valor simbólico do livro na fala de Diogo:

Não dobro, nem nada assim. Eu acho que eu não ponho nem marcador, eu marco: Parei em tal página, parei ali. Não quero nenhum membro estranho, por isso que eu nem empresto, porque aí tem sempre aquelas manias de marcar dobrando a página. (...) um amigo meu que gosta de comer e ler, (...) e aí ele tem a mania de arregaçar a lombada, de fazer assim, pra não se fechar, aí pode cair comida. Imagina se eu vou emprestar! (Diogo)

Para Chartier (1991, p. 141) o livro é um “objeto respeitado”, e esta expressão salienta bem o significado do livro para muitos jovens leitores d’*O Senhor dos Anéis*. Embora o autor esteja se referindo ao fato de Locke não escrever nem sublinhar as páginas que contém o texto, no caso do livro de Tolkien todo o livro é respeitado, não escrever, não sublinhar, não dobrar as orelhas das folhas, não esgaçar a lombada do livro e não emprestá-lo pressupõe um cuidado com o livro que é quase uma sacralização do mesmo. Ederson também não empresta seu exemplar:

Eu não empresto, (...). Eu emprestei, quando eu estava no colégio, acho que no último ano, para um cara lá da sala e o cara me devolveu... ah! Que raiva que me deu. Já não estava muito inteiro, mas aí voltou um pouco mais estragado, e ele escreveu alguma coisa em cima. Pegou o livro, botou uma folha e escreveu em cima da capa. E a capa ficou marcada. Ah! Que raiva. Aí eu nunca mais emprestei nada, não empresto. Pode me chamar do que quiser, mas não vou emprestar de jeito nenhum. (Ederson)

Essas relações dos jovens com os livros são, no mínimo, curiosas. Na sociedade complexa em que estamos inseridos, acreditamos, por vezes, que as

relações dos jovens com os livros estão cada vez mais se dissipando. No entanto, nas falas dos jovens percebemos uma relação bastante intensa, afetiva mesmo com o suporte que contém o texto com o qual se tem também uma relação afetiva, invariavelmente. Possuir livros está imbuído de valor simbólico para os jovens quase semelhante ao valor atribuído ao livro antes da imprensa, quando cada cópia era única, com suas marcas específicas, suas ilustrações feitas especialmente e manualmente por copistas. Embora a produção em grande escala da atualidade, o livro ainda possui quase que uma individualidade: para cada jovem leitor o seu livro é especial, para alguns intocado mesmo.

No entanto, ler o livro – e em geral a primeira leitura – não pressupõe a posse do mesmo: “Toda uma parcela da circulação do livro escapa, portanto, ao mercado e ao seu corolário, a posse particular: como na Idade Média ou no século XVI, os livros são objeto de presentes apreciados, de empréstimos rebuscados” (Chartier, 2004, p. 198), ou como ainda no século XXI, de empréstimos recomendados. Seja o volume único da obra ou seus três volumes, *O Senhor dos Anéis* é uma obra de preço elevado, assim, entende-se que muitos jovens o leiam, primeiramente, por empréstimo dos amigos, edições promocionais ou não e, posteriormente, adquiram a obra visto que se torna referencial simbólico para os jovens leitores, objeto respeitado e desejado, suporte sempre revisitado.

Ainda com relação ao suporte livro, como dito anteriormente, a tela não substitui o livro para os jovens leitores de Tolkien. O suporte em que se pode perceber o conjunto da obra – não fragmentada –, em que se pode visualizar o volume de páginas, que se pode levar para todos os lugares e ler em todos eles, em que se pode marcar – opcionalmente – os trechos mais importantes, os diálogos marcantes e as partes que encantam só é possível, até o momento, com o códex ou o *livrão*, como dizem alguns jovens:

Jovem: É, mas eu gosto de ter o livrão. É ruim de ler.

Pergunta: Por quê?

Jovem: É ruim de ler no computador.

Pergunta: É?

Jovem: É muito ruim.

Pergunta: (...) Por quê?

Jovem: Não, não dá pra ler toda hora, não dá pra ler no ônibus, não dá pra ler no banheiro, o olho queima por causa da tela, vários motivos. (Élio)

Assim, todos os jovens entrevistados leram *O Senhor dos Anéis* no suporte impresso, o livro. Mas não foram as mesmas experiências, pois elas foram múltiplas e estiveram ligadas ao leitor, suas competências, suas expectativas, suas apropriações do texto, seus gostos, seu histórico de práticas de escrita e leitura. Para alguns foi uma experiência intensiva, quase ininterrupta: “A primeira vez que eu li *O Hobbit* demorou um pouco mais, vamos dizer, uma semana e meia. Mas aí quando eu peguei a trilogia foi três dias cada um” (Tiago), “(...) o segundo volume, quando eu eventualmente li, eu li em dois dias. Mas o primeiro eu levei dois meses. (...) eu devorei em dois dias o segundo e em três ou quatro o terceiro livro” (Túlio), “Eu chegava do colégio, almoçava e ia para o livro. Em 30 dias, exatamente, eu li o livro, estava com ele acabado, esperando os meus amigos lerem pra mim pode comentar com eles” (Celso).

Dois dias, três dias, um mês, os jovens leram o livro em tempos variados, em ritmos diversos, mas compartilham a experiência de uma leitura intensa, sem muitas pausas, sem leituras paralelas, embora de acordo com suas próprias competências. Outros jovens compartilharam práticas de leitura menos intensas, mais pausadas, devido às atividades escolares, profissionais ou às características do livro *O Senhor dos Anéis*:

O primeiro livro eu li com bastante interesse, ele é uma leitura que flui. O segundo livro eu já achei mais monótono porque eu já achei descritivo demais, muita coisa descritiva. O terceiro livro eu acabei lendo pausadamente porque eu estava trabalhando, então eu lia, geralmente, no ônibus quando eu estava indo ou quando eu estava vindo, e em casa antes de dormir. (Gabriela)

Ler em mais ou menos dias, intensamente ou pausadamente, são diferentes modos de se apropriar do livro que contém o texto. Não significa que desses diferentes modos possamos avaliar a qualidade das leituras empreendidas. Elas fazem parte, isso sim, do conjunto de práticas envolvidas no ato de ler, desde o local escolhido – o ônibus, o quarto, o local de trabalho, a sala de aula ou os intervalos de aula –, passando pela velocidade da leitura, pela inscrição e participação do corpo – deitado, sentado, pensativo, andando, de pé – até as interpretações, as apropriações do texto pelos leitores. Segundo Chartier “a relação da leitura com um texto depende, é claro, do texto lido, mas depende também do leitor, de suas

competências e práticas, e da forma na qual ele encontra o texto lido ou ouvido” (1999b, p.152).

O livro pode também ser lido e relido. A leitura d’*O Senhor dos Anéis* é uma leitura de literatura de fantasia, segundo seus leitores, ou *do fantástico* que produz efeitos semelhantes aos provocados pelas leituras de romances em seus leitores, conforme destaca Chartier (2002) a respeito das leituras dos romances de Richardson, relativamente aos dispositivos utilizados para que a história domine o seu leitor:

O segundo dispositivo que deve provocar automaticamente o empenho do leitor na narrativa encontra-se na supressão de qualquer distância entre a ficção e o mundo social, ou melhor, a imposição da certeza de que a ficção literária é mais verdadeira do que a realidade empírica. (pp. 112-113)

A leitura d’*O Senhor dos Anéis* provoca em seus leitores este apagamento da distância entre a realidade e a fantasia. Os leitores tratam dos personagens como se fossem seres reais e, alguns jovens, envolvidos com esse mundo imaginário, chegam à sacralização do escritor, de que Chartier (2002) fala, ao estudarem sua vida, suas obras e, mesmo depois de sua morte, irem em busca de novidades, dos seus manuscritos, daquilo que ainda é inédito. Os jovens leitores de Tolkien não são muito diferentes dos leitores de Richardson, embora os tempos e os espaços vividos sejam outros. As experiências de enlevo com o texto são muito parecidas e as estratégias dos autores para transformar seus leitores em participantes da obra, mais que apenas leitores, e torná-los quase *enfeitiçados* pelo texto, também se assemelham. Uma outra questão similar é a leitura de repetição.

Chartier (2002) já percebia, pelas análises dos romances de Richardson, que uma das características da revolução da leitura do século XVIII, que foi a passagem de uma leitura intensiva – leitura de repetição da Bíblia, vidas de santos, orações, pelo fato da efêmera presença do impresso bem como de seus suportes – para a leitura extensiva – leitura de muitos textos, em muitos suportes pelo aumento da circulação do impresso, o surgimento de outros suportes para os textos, como folhetos, libelos, panfletos e a expansão de livros de vários gêneros – é desmentida radicalmente, enquanto oposição, pelas práticas dos jovens leitores d’*O Senhor dos Anéis* na atualidade, assim como as práticas de leituras dos leitores de Richardson já a desmentiam no século XVIII.

Outros exemplos que poderia mencionar-se é o da leitura dos romances – de Richardson e Rousseau a Bernardin de Saint-Pierre e Goethe – que define um novo modelo de leitura, de relação dos leitores com os livros, e desloca a leitura bíblica porque é também uma leitura de repetição. Assim, ao concluir o livro deve se começar de novo: o texto já é conhecido pelo indivíduo, que projeta sua vida no texto incorporando-o à sua existência pessoal e apagando toda diferença entre ficção e realidade, como se os personagens fossem pessoas reais, sem importar se a leitura é compartilhada ou solitária. (Chartier, 2001, p. 114)

No caso de Tolkien, alguns séculos após essa revolução da leitura, os leitores, jovens contemplam esses dois tipos de leitura em suas práticas culturais. Exemplificando as leituras intensivas, alguns jovens afirmaram:

(...) o primeiro volume, A Sociedade do Anel, eu li dúzias de vezes, (...) porque foi um livro que eu comprei, fiquei com ele três anos mais ou menos antes de comprar os outros. Então eu lia e relia ao longo desse período. (...) Mais tarde eu comprei os outros dois e aí eu começo a ler a trilogia. Eu tenho uma média de leitura da trilogia de uma vez por ano. Tem anos que eu não leio toda a obra, eu pego só um dos volumes ou eu leio toda a obra. Aí eu tenho o quê? Dez anos de leitura de Tolkien, mais ou menos. (Túlio)

Pergunta: Quantas vezes tu já leu?

Jovem: Uma vez por ano é uma média, porque eu já li, acho que umas sete vezes. O Hobbit e O Senhor dos Anéis, mais ou menos umas sete vezes. (Tiago)

Pergunta: E tu leste mais de uma vez esses livros?

Jovem: Li, mais de uma vez.

Pergunta: Mais ou menos quantas? O Senhor dos Anéis?

Jovem: O Senhor dos Anéis acho que eu li umas vinte e três vezes por aí.

Pergunta: Mais de uma vez por ano?

Jovem: Mais de uma vez por ano.

Pergunta: E os outros um pouco menos ou...

Jovem: Silmarillion mais, eu acho. (Andréia)

Com relação às leituras extensivas, algumas falas são emblemáticas:

Jovem: Ah, acho que eu li praticamente tudo.

Pergunta: Tudo!

Jovem: Tudo. O que tem em português, sim. O Hobbit, O Silmarillion, Os Contos Inacabados, os livros mais infantis dele: Roverandom. (Ederson)

Pergunta: Quais outros livros do Tolkien tu lesse?

Jovem: Virtualmente tudo que foi publicado em português. (...) Silmarillion, Contos Inacabados e O Hobbit. É que a tua pergunta também, se tu ficar em termos literários, livro, a figura do LIVRO, eu tenho que restringir a isso, Senhor dos Anéis e as outras obras.

Pergunta: Então que textos?

Jovem: Há todo um universo de textos, de contos, de obras dele que está publicado no The History of Middle Earth, de doze volumes, e muitos trechos desse material são publicados, tu encontra na internet, discussões sobre esse material tu encontra, é uma forma de leitura a partir do momento que tu lê

discussões em fóruns de sites especializados ou resenhas desse material, tu fica por dentro (usando como gíria aqui) dentro do universo do Tolkien. – Bah, é assim que funciona! Bah, que legal, que conceito interessante. Ah, ainda bem que o Tolkien não desenvolveu isso, era uma porcaria! (Túlio)

Túlio, na citação acima, chamou atenção à pergunta que fiz sobre suas leituras de livros. Ele não lê somente livros como suportes de textos, mas uma infinidade de fragmentos, artigos traduzidos do inglês para nossa língua e publicados na internet que ele considera como leituras, e que efetivamente são. Salientando isso, Túlio afirma sua compreensão do que é ler e do que é o livro. Com todos os exemplos acima fica evidente que a leitura intensiva não exclui a leitura extensiva e vice-versa.

A leitura de Richardson, tal como a praticavam Diderot e os admiradores do autor inglês, desmente radicalmente este tipo de oposição [leitura intensiva X leitura extensiva]. O romance toma conta do leitor, o captura, governa seus pensamentos e seu comportamento. Ele é lido, relido, decorado, citado, recitado. O leitor é invadido por um texto que o habita e, ao identificar-se com os heróis da narrativa, ele decifra sua própria existência por meio da ficção. Nesta leitura particularmente intensa e 'intensiva', toda a sensibilidade fica comprometida e o leitor, ou a leitora, não consegue reter a emoção e as lágrimas. (Chartier, 2002, p. 108)

Conforme indica Chartier (2002), a revolução de leitura do século XVIII seria mais bem caracterizada pela expansão dos modos de ler, sem a necessidade de se abandonar antigas práticas por novas. Na atualidade, a internet e o computador como suportes de textos que ganham espaço em todo o mundo e para todas as gerações, poderíamos supor que a tela substituirá os livros, e essa é uma discussão bastante atual. Mas o que vemos, ainda hoje, é uma popularização do computador e da internet, que convivem com a presença marcante do livro em todos âmbitos da vida cotidiana e social também entre os jovens. Essas relações podem se modificar, mas se considerarmos a longa história das práticas de leitura, a revolução do rolo ao códex foi das mais significativas, não tão facilmente superada.

Na era dos e-books e dos textos virtuais, o livro divide espaço com a tela do computador e parece que não irá perder seu status de suporte privilegiado de textos, ao menos na próxima geração. Nem poderemos prever que um dia isso acontecerá; a escrita manuscrita, por exemplo, não desapareceu de nossa cultura, faz parte ativamente das práticas culturais contemporâneas, seja em diários, agendas ou

cadernos de aulas. O livro, embora seja um suporte amplamente difundido, continua tendo um caráter sagrado, de acordo com seu conteúdo, quando não um caráter de cumplicidade com os leitores que o possuem, desde aqueles que o rabiscam e retornam ao suporte inúmeras vezes até aqueles para os quais o livro não deve conter nenhuma marca exterior ao texto impresso e deve ser manuseado minimamente possível.

O que interessa, nessa brevíssima incursão histórica, é perceber, conforme salienta Chartier (1991, 1992, 1999a), que houve revoluções e evoluções nas práticas culturais de leitura e escrita do Ocidente, mas que essas não extinguiram formas anteriores de leitura e escrita, nem de produção de textos, edição e modos de expansão destes textos. Também importa salientar que ler não é uma prática natural, dada desde sempre do modo como a conhecemos hoje em dia, mas é uma prática construída histórica e culturalmente, que sofreu inúmeras modificações ao longo dos séculos e que faz parte de um corpus de práticas culturais que ultrapassam os limites da pena e do papel, do teclado e do monitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In.: ARIÉS, Philippe e CHARTIER, Roger (org.). **História da vida privada**, 3: da renascença ao século das luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. Textos, impressão, leituras. In.: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999a.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999b.

_____. **Cultura escrita, literatura e história:** conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jésus Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

_____. **Do palco à página.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime.** São Paulo: Editora Unesp, 2004.

COSTA, Cristiane. Novo livro eletrônico pode ter papel e tinta: Entrevista com Roger Chartier. **Jornal do Brasil.** Disponível em <http://jbonline.terra.com.br/destaques/bienal/entrevista1.html>

TOLKIEN, J.R.R. **O senhor dos Anéis:** primeira parte: a sociedade do anel. Tradução de Lenita Maria Rímoli Esteves, Almiro Pisetta; revisão técnica e consultoria Ronald Eduard Kyrmse; coordenação Luís Carlos Borges. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

_____. **O senhor dos Anéis:** segunda parte: as duas torres. Tradução de Lenita Maria Rímoli Esteves, Almiro Pisetta; revisão técnica e consultoria Ronald Eduard Kyrmse; coordenação Luís Carlos Borges. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

_____. **O senhor dos Anéis:** terceira parte: o retorno do rei. Tradução de Lenita Maria Rímoli Esteves, Almiro Pisetta; revisão técnica e consultoria Ronald Eduard Kyrmse; coordenação Luís Carlos Borges. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000c.

OS PRIMEIROS OLHARES SOBRE AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DE BAGÉ: O COLÉGIO TIRADENTES E O COLÉGIO ELEMENTAR

Diego Ramires Rodrigues
Bolsista de Iniciação Científica da UNIPAMPA – NUPHE
kayserbreath@hotmail.com

Juliana Cougo
Bolsista de Iniciação Científica da UNIPAMPA – NUPHE
julianacougo@bol.com.br

Alessandro Carvalho Bica
Professor da UNIPAMPA – Coordenador do NUPHE
alessandro.bica@unipampa.edu.br

Resumo

O presente trabalho é resultado parcial da pesquisa *História e Memórias da Educação na cidade de Bagé no século XIX e XX*, em fase de desenvolvimento junto ao NUPHE (Núcleo de Pesquisas em História da Educação) da Universidade Federal do Pampa – Bagé (UNIPAMPA). Este artigo tem como objetivo preliminar salientar a importância de duas Instituições Escolares¹ da cidade de Bagé, o Colégio Tiradentes e o Colégio Elementar, que tiveram um papel fundamental na educação da cidade nas primeiras décadas do século XX. A pesquisa usou como base empírica o jornal *O Dever* entre os anos de 1903 e 1928, encontrado no Museu Dom Diogo de Souza.

Introdução

Para a realização deste estudo, num primeiro momento, analisou-se as notícias relacionadas a estes estabelecimentos de ensino, sendo este somente o início de um plano maior de pesquisa que pretende abranger grande parte desta parcela histórica que ainda não foi contemplada em outras pesquisas de história da educação.

Este artigo se propõe a demonstrar os resultados preliminares do resgate, da recuperação, da análise de dados documentais encontrados no jornal *O Dever*,

¹ O termo instituição escolar empregado neste contexto deve ser observado como um espaço educativo com objetivos concretos e reais a partir dos elementos que constituem a sua materialidade. Ainda sobre este assunto, ver WERLE, (2001), GATTI JR, (2002), NASCIMENTO et al. (2007).

procurando produzir um conjunto de interpretações a respeito destas instituições escolares presentes na história educacional em Bagé, desde sua gênese² e consolidação.

O tratamento dado às fontes pelos pesquisadores que trabalham com história da educação deve passar por uma “Revolução Documental”, como afirma Eliane Marta Teixeira Lopes e Ana Maria de Oliveira Galvão (2001, pág: 45):

A “Revolução documental”, todavia, não trouxe implicações somente para a seleção das fontes a serem usadas nas pesquisas. Mudou também, e talvez, sobretudo, o tratamento dado a elas. Procura-se, cada vez mais (embora nem sempre se consiga), desmistificar o documento, ou seja, tentar superar o deslumbre diante dele. [...] o 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.

Esse projeto visa contribuir para o alargamento das pesquisas em História da Educação, visto que os estudos sobre esta temática possuem uma importante relevância histórica, facilitando sem dúvida, a compreensão que, através do conhecimento desse **cosmos** educacional se faz possível refletir sobre a história e também, sobre a história da pedagogia e/ou educação.

O Colégio Tiradentes

Presume-se que a cidade de Bagé, no início do século XX, tenha vivido o seu apogeu econômico, cultural, social e político como também educacional, devido a uma grande demanda por instituições de ensino, a precariedade numérica das escolas públicas proporcionou a criação de várias instituições de ensino privadas na cidade.

O Colégio Tiradentes, foi criado no ano de 1912, localiza-se na Rua Sete de Setembro, 119. Constituíam-se como uma instituição de ensino particular, oferecendo os cursos Primário, Secundário, Comercial e preparatório para as faculdades, extensivo á jovens de ambos os sexos a partir dos sete anos de idade.

As primeiras informações obtidas sobre a escola, constam que no ano de 1914, o professor Júlio Lebrum deixou de lecionar no Colégio Paroquial por motivos

² Tendo em vista este artigo se tratar de resultados parciais, as publicações do jornal “O Dever” foram catalogadas e podem nos dar subsídios teóricos para criar narrativas sobre a gênese destas instituições escolares.

particulares, para assumir o cargo da Direção da Escola, conseqüentemente determinando as práticas político-pedagógicas neste espaço escolar.

O Colégio Tiradentes, desde sua gênese, passou por constantes transformações a fim de se adaptar as exigências educacionais da época, bem como o contexto político em que a cidade se encontrava.

Uma das principais mudanças da escola ocorreu no ano de 1919, quando o Colégio Tiradentes torna-se o Instituto Ginásial Tiradentes, devido à grande procura de escolas que preparassem seus alunos para ingressarem em estabelecimentos de ensino superior.

Essa transformação exigiu que o corpo docente da escola fosse alterado, como podemos observar na notícia do jornal “O Dever” de 12 de fevereiro de 1919:

[...] Foram tomadas várias deliberações entre elas a formação do corpo catedrático que deve dirigir as respectivas séries de ensino. Farão parte do corpo docente os Sr.s: Reverendo Cônego Constabile Hipólito, Coronel Ernesto Marcos de Araujo, Arthur Damé, Dr. Pedro Nolasco Frazão, Professor Júlio Lebrum, Dr. Luiz Teixeira Mércio, Dr. Nilo Graffé, Dr. Dirceu Ortiz, Dr. Arnaldo Faria, Dr. João Manuel Budó, Dr. Camilo Mércio e Dr. Libio Vinhas Filho. [...]

Apesar das mudanças ocorridas no aumento do Corpo Docente da escola, porém, o Instituto Ginásial Tiradentes, deparou-se com um sério problema, a equiparação pretendida pela escola não ocorreu automaticamente e conseqüentemente seus alunos não tinham autorização para prestar provas nas bancas examinadoras para o exame ginásial na Escola.

Para a realização dos exames para o Ginásial, a escola passou a partir de então, a enviar seus alunos ao Colégio Júlio de Castilhos, de Porto Alegre e ao Colégio Lemos Júnior de Rio Grande, para prestarem as provas do exame ginásial, isentos de qualquer custo adicional da viagem, fato este que trouxe importantes resultados no período. Como afirma o jornal “O Dever” de 14 de Fevereiro de 1919, em relação aos exames prestados no Ginásio Júlio de Castilhos:

“[...] os exames serão prestados perante o Instituto Ginásial Julio de Castilhos de Porto Alegre. O candidato a exames de parcelados, devidamente preparado, receberá do Colégio um atestado de habilitação e, terá direito á passagem como também á hospedagem durante a estadia na capital. [...]”

Moral e Civismo

Dentre algumas das constatações sobre o Colégio Tiradentes, pode-se observar que a escola tinha o seu discurso pedagógico voltado à moral e a prática do civismo, um exemplo deste fato é o festival ao mártir Tiradentes, padroeiro da escola. Este festival era comemorado em todos os anos letivos, e era organizado por toda comunidade escolar, além de ser extensivo a um grande número de pessoas da comunidade bageense. Como podemos apreender no convite veiculado pelo jornal “O Dever” de 17 de abril de 1919:

“[...] Alunos, professores, diretores do Colégio Tiradentes convidam os representantes dos poderes civis, militares e religiosos, os senhores pais dos alunos desse estabelecimento, o corpo docente dos colégios públicos e particulares, a imprensa local, os patriotas de bageenses para assistirem á sessão cívica e espetáculo que realizar-se-ão a 21 de abril, no Teatro Avenida às 2 horas em ponto [...]”.

Nestas festividades eram promovidos e exaltados os sentimentos de moral e civismo dos alunos, todas as atividades realizadas eram desempenhadas pelos alunos da instituição que demonstravam grande sentimento patriótico.

A partir da década de 1920, a escola passa a contar com um batalhão, denominado “Batalhão Tiradentes” constituído pelos alunos da escola, sendo que no ano de 1919, uma nota do Jornal “O Dever”, comentava que era composta por 86 discentes, e dirigido pelo instrutor, o ex-sargento do exército Rodrigo da Costa Monteiro.

A partir de então, o batalhão passa a ser responsável por boa parte das festividades relacionadas ao dia 21 de abril, onde desfilavam e faziam evoluções perante as autoridades civis e militares, presentes nos eventos cívicos.

Sobre a participação dos alunos nas festividades e sobre a configuração do Batalhão Tiradentes, podemos fazer duas apreensões no jornal O Dever de 23 de abril de 1919 e 18 de março de 1920, respectivamente:

“[...] A inteligente menina Eloá Candiota fez o discurso ao panegírico do 1^o apóstolo da pátria; a sua peça era uma história completa da vida do Tiradentes e do acontecimento de 21 de abril de 1792, seguido do hino nacional pela banda e cantado pelos alunos e assistentes. [...]”. (Jornal O Dever, 23 de Abril de 1919)

“[...] Os alunos do Colégio Tiradentes, conforme artigo 7^o do regulamento, elegeram, por sufrágio universal, a nova diretoria do Batalhão Tiradentes [...] A nova diretoria toma posse dia 21 de abril, dia consagrado ao proto mártir da independência brasileira: Tiradentes, padroeiro do dito estabelecimento.” (Jornal o Dever, 18 de Março de 1920).

O Colégio Elementar

O Colégio Elementar foi fundado no ano de 1910, como uma exigência do então Secretário do Interior do Estado do Rio Grande do Sul, Protásio Alves, que tinha como objetivo preliminar substituir os Colégios Distritais, dada a reorganização realizada na Instrução Pública do Estado.

O Colégio Elementar era composto por um corpo docente magnífico (assim refere-se o jornal O Dever), no ano de 1911 passava a fazer parte do corpo docente desta instituição a professora Universina de Araújo Nunes e o professor Venâncio Valeriano de Souza.

Em 4 de novembro do mesmo ano foi dispensado do cargo de diretor e transferido para a cidade de Rio Grande, o Sr. Francisco de Azambuja Netto, substituindo-o interinamente pela professora Adelgicia Vilhena Cardoso.

Na época em que foi fundado o Colégio Elementar, tomou posse do cargo de diretor da mesma o Sr. Francisco Pinto de Azambuja Netto, fazendo parte do corpo docente às professoras Arabella Porto e Adelgicia de Vilhena Cardoso. Como afirma o jornal O Dever de 02 de fevereiro de 1910: *Tomou posse do cargo de diretor, o Sr. Francisco Pinto de Azambuja Netto, fazendo parte do corpo docente às exmas professoras, dd Arabella G. Porto, e Adelgicia de Vilhena Cardoso.*

O colégio Elementar não possuía nenhum vínculo religioso, demonstrando um profundo patriotismo em suas práticas discentes. Conforme afirma o jornal O Dever de 07 de setembro de 1922:

Ontem o Colégio Elementar comemorou mais uma data das constantes do programa de festas do centenário da nossa independência. Terminadas as aulas da manhã, reuniram-se os alunos, em uma das salas do edifício. [...] Por último falou o nosso amigo Capitão Alfredo Mariante, que pronunciou frases repassadas de patriotismo e carinho [...]

O Colégio Elementar possuía um brilhantismo patriota, sempre promovendo festas e atividades especiais para alunos e a população em geral. Em 30 de abril de 1921, com permissão do Dr. Décio Coimbra, diretor geral dos colégios elementares, foi formado o batalhão de escoteiros do colégio que tinha com instrutor o Capitão Alfredo Mariante.

Estes escoteiros eram os que cuidavam da preparação de alguns eventos cívicos da cidade juntamente com a direção da Escola. Sobre as festividades da Semana Farroupilha, encontramos no jornal O Dever de 10 de setembro de 1922, a seguinte notícia:

Colégio Elementar 15 de novembro – A distinta directora do Collegio Elementar 15 de novembro, exma. Sra. d. Universina de Araújo Nunes, organisou esplendido programa constante de cânticos patrióticos e prelecções, afim de homenagear a grande data farroupilha de 1835, relembrando os grandes feitos dos heroes Bento Gonçalves e José Garibaldi.

Nota-se que havia uma preocupação em salientar as práticas discentes da escola, numa forma de promover a vinculação de seus alunos aos mais nobres sentimentos e valores de patriotismo da época, fato este muito comum entre as escolas nas primeiras décadas do século XX.

Outro dado importante a ser observado sobre o Colégio Elementar, são o aumento e a freqüência do número de matrículas de alunos e professores desde a sua fundação. Como se pode observar no quadro abaixo:

ANO	MATRÍCULAS	N ° DOCENTES
1912	257	4 Titulares e 1 Auxiliar
1913	282	4 Titulares e 1 Auxiliar
1914	382	4 Titulares e 1 Auxiliar
1915	300	4 Titulares e 1 Auxiliar
1916	314	5 Titulares e 1 Auxiliar
1917	360	5 Titulares e 1 Auxiliar
1918	350	5 Titulares e 1 Auxiliar

Podemos observar que o Colégio Elementar manteve uma freqüência média de 320 alunos nos primeiros anos de sua existência, logo, pode-se afirmar, que a escola tinha um papel fundamental na cidade. O Corpo Docente era constituído pelas professoras: Universina de Araújo Cardoso, Melanie Granier, Maria Josepha de Camargo, Idalina Reggio, Albertina Schmidt, Julia Costa, Lidroneta e pelas professoras auxiliares: Edith e Wilma Gerlach.

Em julho de 1920 foi criada por iniciativa da diretora Universina de Araújo Cardoso uma caixa escolar, destinada a proteger os alunos pobres, esta caixa escolar servia para provento de roupas de abrigo, uniformes e calçados para as crianças pobres.

O Colégio funcionava em amplo edifício, de propriedade do governo, na rua Barão do Triunfo, Nº 109. Dotado de magníficas condições higiênicas, na época estava apto para receber 800 alunos.

Relativamente à educação que este colégio dispunha, não era uma educação científica, sabemos que naquela época as moças eram mais preparadas aos fazeres domésticos. Foi possível constatar no jornal O Dever por inúmeras vezes críticas as mulheres que exerciam trabalhos fora de casa, alegando que estas mulheres abandonavam o lar e as suas responsabilidades sociais.

Hoje, a Escola Elementar 15 de novembro, chama-se Justino Costa Quintana, ainda se localiza na Rua Barão do Triunfo, onde ocupa praticamente um quarteirão inteiro, sendo a única escola pública que possui ainda o curso de Magistério na cidade, devido a sua tradição na arte de educar.

A Quiçá de Algumas Conclusões

Em virtude do que foi mencionado, é possível afirmar, que as instituições escolares que possuem compromisso com os saberes e a arte de educar permanecem eternas e presentes na memória social da cidade, devido ao seu zelo e amor por tudo aquilo que realizaram.

Obviamente que estas apreensões iniciais revelam apenas um pequeno recorte temporal da vida destas instituições escolares, mas podem contribuir e abrir novos caminhos para o alargamento de pesquisas sobre a história da educação da cidade de Bagé.

Por tratar-se de uma pesquisa em fase inicial, é possível constatar que algumas críticas podem e devem ser feitas na contribuição de fundamentar ainda mais esta temática de pesquisa.

Por fim, esperamos que este trabalho possa exercer um papel fundamental na construção de um acervo e um arcabouço documental para outras pesquisas sobre outras instituições escolares de ensino eu estiveram presentes na história da educação do Rio Grande do Sul nas primeiras décadas do século XX.

Referências Bibliográficas

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAUJO, José Carlos Souza & GATTI JUNIOR, Décio. **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. (Coleção memória da educação).

GATTI JÚNIOR, Décio & INÁCIO FILHO, Geraldo. (orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005. (Coleção memória da educação).

LEMIESZEK, Cláudio de Leão. **Bagé: Relatos de sua História**. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1997.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007 (Coleção memória da educação)

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D.B & BASTOS, M.H.C. (orgs.) **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras.

SAVIANI, Demerval et al. **História e história da educação: O Debate Teórico- Metodológico Atual**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

STEPHANOU, Maria & Bastos. **História e Memória da Educação no Brasil, VOL.III: Século XX**. Petrópolis, RJ: vozes, 2005.

LOPES, Eliane Marta Teixeira & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira História da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

O COLÉGIO PERSEVERANÇA E O COLÉGIO AUXILIADORA: NARRATIVAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A ESCRITA DA HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DE BAGÉ

Luciano Rocha Fadel

Bolsista de Iniciação Científica – UNIPAMPA - NUPHE

lucianofadel@ibest.com.br

Lílian Raquel Bittencourt

Bolsista de iniciação Científica – UNIPAMPA - NUPHE

lrbb1@hotmail.com

Alessandro Carvalho Bica

Professor da UNIPAMPA – NUPHE

alessandro.bica@unipampa.edu.br

Resumo

O presente trabalho é resultado parcial da pesquisa *História e Memórias da Educação na cidade de Bagé no século XIX e XX*, em fase de desenvolvimento junto ao NUPHE (Núcleo de Pesquisas em História da Educação) da Universidade Federal do Pampa – Bagé (UNIPAMPA). Este artigo tem como objetivo preliminar duas Instituições Escolares da cidade de Bagé, o Colégio Perseverança e o Colégio Auxiliadora, estas instituições de ensino¹ tiveram um papel fundamental na formação dos jovens bageenses. A pesquisa usou como base metodológica os jornais **União Liberal** e o **O Dever** que circularam entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX.

Introdução

Ao final do Império Brasileiro, o quadro geral do ensino era alarmente e catastrófico, existiam pouquíssimas escolas primárias, colégios particulares nas principais cidades, liceus provinciais nas capitais, e alguns cursos normais e superiores, que formavam um projeto educacional para Elite composta por administradores, políticos, jornalistas e advogados, que influenciaram bastante para que houvesse uma unificação da ideologia da política imperial. (Oliveira 1960)

¹ O termo instituição escolar empregado neste contexto deve ser observado como um espaço educativo com objetivos concretos e reais a partir dos elementos que constituem a sua materialidade. Ainda sobre este assunto, ver WERLE, (2001), GATTI JR, (2002), NASCIMENTO et al. (2007).

Percebe-se nesta época um destaque maior a algumas disciplinas, como cálculo, geometria e línguas (Francês, Inglês e alguns casos Alemão), essas áreas privilegiadas eram essenciais para aprovação nos exames finais.

Além disso, era possível perceber que existia um número elevado de professores que ofereciam aulas particulares, o que, aliás, era bastante comum, o professor de aulas avulsas disponibilizava um turno e muitas vezes o dia inteiro para lecionar em ambientes familiares.

Outro dado relevante é o fato que a dedicação extrema dos professores e empenho dos alunos, gerava ótimos resultados, sendo muito comum à aprovação destes alunos nos exames finais.

O Colégio Perseverança

O Colégio Perseverança foi criado em 1887 na cidade de Bagé-RS, devido à impreteriosa necessidade do final do Império em instituir escolas que pudessem ter aulas em um só espaço físico, e substituir paulatinamente as aulas avulsas distribuídas pelas cidades das províncias do Império.

No final do século XIX, a população de Bagé, era em sua maioria católica, de tradição conservadora, que implicava e possuía reflexos na educação, na incessante busca da qualidade, sem modismos e com bastante disciplina, uma educação para toda a vida.

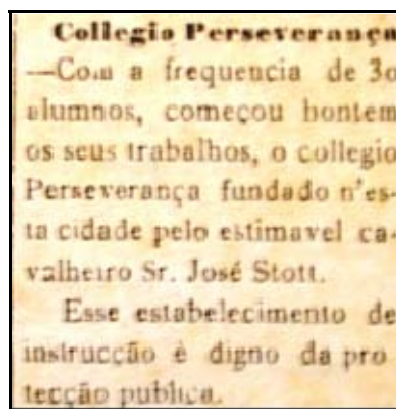
Essas asserções tinham inflexões no currículo escolar da época, nos prospectos escolares, nas práticas escolares e nas práticas discentes, estas implicações podem ser observadas, nos diários do professores, nas observações das atividades extra-classes e na consolidação do caráter, disciplina e respeito à autoridade do professor.

As escolas primárias e secundárias seguiam os métodos e programas de ensino usados no país, no ensino elementar ou primário o método utilizado era o intuitivo, o vigente nas escolas brasileiras, e em Bagé-RS não era diferente.

Como o ensino secundário era destinado a preparar candidatos ao Ensino Superior, o seu conteúdo acabou por ganhar um caráter propedêutico. Nas Províncias, o sistema escolar não passou da tentativa de reunião das antigas aulas régias em liceus de forma desorganizada.

Logo, o Colégio Perseverança² tinha como objetivo suprir demandas naturais na cidade de Bagé. Para tanto, o ensino nesta Instituição Escolar se baseava em dois cursos: um secundário e um primário, este dividido em 2 graus: o 1^a Grau consta às disciplinas que contem as primeiras letras, o 2^a Grau compreendia todas as disciplinas do 1^a Grau e mais o latim e francês.

O jornal União Liberal de 7 de janeiro de 1887, traz a seguinte notícia sobre a inauguração da Escola:



A escola secundária³ atraia a elite como uma grande clientela fixa, porque não tinha manutenção cara, como o do ensino superior, daí o interesse particular pelo ensino secundário, que por sua vez se fundia com os interesses sociais daquela época.

De um modo geral, a maioria dos internatos da época procurava dotar os currículos com todos os recursos disponíveis, exigidos pelos mais modernos e rigorosos sistemas de ensino, para tanto, o Colégio Perseverança utilizava os mesmos métodos como os utilizados pelas escolas salesianas. O primeiro corpo docente do Colégio Perseverança na época da inauguração era composto pelos professores: *Dr. Leovigaldo Honório de Carvalho (Geografia), Dr. José Baptista Pereira (História), Dr. Benardino de Senna Costa Feitosa (Filosofia), Dr. Luis Manoel Martins da Silva (Matemática e Latim), Capitão G. M. Victoriano da Silva (Esgrima e*

² O Colégio Perseverança tinha como parâmetro do ensino o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, prática comum entre os séculos XIX e início do século XX.

³ A Constituição de 1891, ao manter a liberdade de que gozavam as Províncias de criar instituições de ensino secundário, deteve a política centralizadora que o Império desenvolvia (NUNES, 1962, p. 94).

Ginástica), José Chaves D'Almeida (*Primeiras Letras e Francês*), E. Baltz (*Alemão*), Pedro Boaventura Barcellos (*Português, Latim e Geografia do Brasil*) e José Stott (*Inglês, Francês e Aritmética Prática*) que também era o diretor da escola.

Os professores, como extremidades do processo educacional, deveriam manter um relacionamento diário com seus alunos buscando viabilizar o projeto de uma sociedade harmônica, na qual os futuros cidadãos saberiam claramente identificar os seus lugares.

As crianças deveriam ser moldadas, disciplinadas e retiradas do estado de barbárie em que se encontravam. O professor era um intelectual difusor, portanto, um agente da civilização responsável pela produção de uma nova concepção de mundo.

A construção de uma sociedade harmônica, hierarquizada e centralizada era o grande objetivo político da elite dirigente do final do Império e do princípio da República, este projeto teria limitações se não existissem professores para defendê-lo e difundi-lo, nos mais distantes pontos do país.

Desta forma, é possível afirmar, que eles contribuíram para implantação, difusão e ampliação daquele modelo de sociedade hierarquizada e centralizada.

O Colégio Perseverança além do seu currículo oficial possuía ainda em seu programa um curso de música, desenho e esgrima, funcionando em regime de semi-internato, internato e externato.

Outro fato de destaque era o destaque dado à imprensa escrita no início do século XX, o prestígio dado ao jornal era notório, sendo muito comum encontrarmos notícias como ausência, transferências e contratações de professores, como se pode observar na notícia do jornal União Liberal de 12 de fevereiro de 1887:

Collegio Perseverança - Acha-se fazendo parte do corpo docente d'este importante estabelecimento de instrução primaria e secundaria, como professor de arithmetica e geografia, o nosso intelligente amigo Sr. Dr. Ildelfonso Coimbra, já bem conhecido n'esta cidade por seus talentos e conhecimentos profissionais

Outro dado interessante sobre o Colégio Perseverança era a presença de alunos latinistas, isto é, faziam apenas latim e em sua maioria eram seminaristas. Outro fato interessante do colégio Perseverança era o fato da integração do corpo docente e discente às causas beneméritas da cidade, como na notícia de 13 de

agosto de 1888: “os Professores e alunos do Colégio Perseverança doam 33\$000 em favor da Santa Casa de Misericórdia da cidade”.

Outros dados apreendidos dos jornais têm relação aos exames feitos pelos alunos do Colégio Perseverança, onde constavam, nome da escola, nome do aluno, série, classe, e a nota, normalmente eram 3 examinadores, escolhidos dentro da escola, quando do caso da avaliação era final, o conselho de examinadores era escolhido pela Câmara Municipal, entre pessoas integras e com algum envolvimento na área educacional.

Estas apreensões podem ser feitas no jornal União Liberal de 13 de agosto de 1887:

Effectuaram-se no dia 1^o do corrente n’este importante estabelecimento da instrução primaria e secundária os exames de estylo. A commissão examinadora compunha-se dos Srs. Dr. José Baptista Pereira e professor José Canuto Cardozo. Apresentadas á exame diversas turmas, demonstraram notável aproveitamento em [...]. Ao publicarmos estes detalhes, que denotam as comprovadas aptidões do incançavel Director Sr. José Stott, torna-mo nosecho de justiça, ressendo a este cavalheiro e aos seus dignos auxiliares os levidos louvores que lhes fizeram dignos.

A escola fazia propaganda de quantos alunos tinham auferidos bons resultados e que o ensino ministrado no Colégio Perseverança era de qualidade comprovada.

O Colégio Perseverança pode ser considerada como um marco na história da educação da cidade de Bagé, pois uma das primeiras a oferecer co-educação, foi a primeira escola a oferecer um professor para cada tipo de matéria, incentivava o “culto as letras”, e incentiva seus alunos a serem mais do que apenas alunos.

O Colégio Auxiliadora

O que podemos abordar em relação a esta Instituição de Ensino e a sua metodologia é que sua educação está fundamentada ensino pedagógico das normas do Educador Dom João Bosco⁴ dirigida por padres e tendo como alunos, muitas vezes, filhos de membros ilustres e renomados da cidade, comprovando assim que a educação era direcionada para uma pequena parte da sociedade bageense.

⁴ Pedagogia dominada pela trilogia da oração, do trabalho da alegria. Tentava mostrar para seus alunos, a alegria e a paixão pelo trabalho, como testemunhavam o otimismo, a docilidade, a confiança e o entusiasmo dos alunos por ele educados (SURACI, p.n 49-50).

Conforme alguns anúncios do Jornal “O Dever” a parte da sociedade que obtinha acesso a uma educação privilegiada e vinculada a princípios e morais elevados, era relativamente pequeno.

No início do século XX, a cidade de Bagé possuía apenas algumas escolas, mas não nenhuma Instituição com o intuito de instruir somente meninos, os quais muitas vezes eram enviados para a cidade de São Leopoldo.

No entanto, inicialmente o ensino oferecido baseava-se em direcionar os alunos a seguir as normas da instituição com princípios católicos e seguindo as normas pedagógicas de Dom João Bosco, as quais eram bem aceitas pelos pais e educadores, a procura pela instituição se dava exatamente por se tratar de um ensino o qual evidenciava uma forma priorizando ensinamentos religiosos e éticos de educação.

O trabalho inicial de implantação da escola deu-se com a vinda de oito padres⁵, vindos do Uruguai, sendo um deles o Padre Germano que durante muitos anos atuou como Vice-diretor da Instituição, estes ficaram estabelecidos na cidade até a inauguração efetiva da escola.

Para tanto, os preparativos do estabelecimento do Colégio Auxiliadora iniciaram em 18 de fevereiro estendendo-se durante todo o mês de fevereiro do ano de 1904, como afirma a notícia Sr^o Conego João Inácio de Bittencourt⁶ do jornal O Dever de 28 de fevereiro de 1904:

[...] Será installado nesta cidade funcionando provisoriamente vasto prédio fronteiro á estação telegraphica, onde foi antigamente a enfermaria militar. [...] Que virá prestar às famílias bagêenses que até aqui, não dispondo de estabelecimento de ensino montado na altura de suas necessidades, viam-se obrigadas a mandar seus filhos para S. Leopoldo.

O processo inicial da construção desta Instituição, assim como a definição do local onde seria construída a escola na cidade de Bagé, precisava obedecer a normas impostas pela Congregação Salesiana e pelos padrões de Higiene e Salubridade da época, a instituição deveria oferecer aos alunos a possibilidade de ficarem na condição de internos.

⁵ André Dell’ Occa, Roberto Germano, Ezequiel Fraga e Juan Ilardia e os Clérigos Maunel Fernando, Jacinto Avela, Felipe Pettrine e Marcelo Ratto. (Fagundes; 2005)

⁶ Presidente da Comissão Organizadora da implantação do Colégio Salesiano Auxiliadora na cidade de Bagé.

O Colégio da N. S Auxiliadora inaugurou suas atividades no mês de março, situado na Rua 3 de fevereiro com estruturas adequadas, salas bem ventiladas e alguns dormitórios, tendo uma pequena sala com capela para uso dos alunos e professores, após a missa encerrou-se o ato da inauguração.

O vasto edifício composto por grandes salas, arejadas e confortáveis e os dormitórios com as exigências do mais rigoroso conforto e higiene. Por se tratar de Instituição que abriu vagas para meninos internos.

O Colégio Salesiano de Bagé estava localizado no prédio onde funciona hoje o Colégio de Ensino Fundamental Anglicano Melanie Granier”. Naquele prédio, o Padre Germano dormia no porão. Ali permaneceu por dois anos, enquanto era construído o Ginásio Nossa Senhora Auxiliadora, na parte norte da cidade.

As disciplinas ensinadas evidenciavam um ensino preparatório de bons homens e além de ter ensino religioso eles ocupavam seu tempo durante o dia com diversas outras atividades, formando assim meninos com diversas habilidades em seus afazeres e um comportamento condizente aos costumes da época.

Muitas apreensões podem ser feitas na análise das notícias do jornal O Dever, dentre as quais, destaca-se: no ano de 1908, o Colégio Auxiliadora foi equiparado ao Ginásio Dom Pedro II pelo Decreto 7239 de 24 de dezembro do mesmo ano. Esta equiparação conferiu a escola um status educacional na cidade de Bagé.

EM 1918, obtive do Conselho Superior de Ensino para as bancas examinadoras de acordo com o Decreto nº 11.859, de 14 de janeiro de 1914, e por fim em 15 de janeiro de 1925 pelo Decreto nº 16782A a Intendência Municipal de Bagé concede o título de Ginásio Municipal Auxiliadora, como também o pagamento de 18:000\$000 anuais para o fiscal como exigência da municipalização da escola.

Sobre a municipalização do Ginásio Municipal Auxiliadora e o seu respectivo fiscal encontram a seguinte notícia no jornal O Dever de 1^o de julho de 1926:

Gymnasio Municipal N. S. Auxiliadora – Segundo telegrama que recebeu o Sr. Dr. Intendente Municipal, tomou posse no Rio de Janeiro, do cargo de inspetor do Gymnasio Municipal N. S. Auxiliadora, o illustre homem de letras nosso amigo Sr. Dr. Oswaldo Orico.

O Ginásio Municipal Nossa Senhora Auxiliadora é com certeza uma das mais importantes Instituições Escolares da cidade de Bagé, quer seja pela história e/ou pela tradição educacional que exerce e ainda exerce na cidade, ou ainda por tem

sido a primeira instituição a receber os benefícios da equiparação e municipalização do seu ginásio.

Algumas Conclusões Parciais

Obviamente que este artigo não tem como intenção encerrar novas e possíveis asserções sobre estas Instituições Escolares da cidade de Bagé, mas tentar contribuir com uma temática de pesquisa muito importante nos estudos regionalizados em História de Educação.

Como este artigo, trata de alguns resultados preliminares de um amplo projeto de pesquisa que busca resgatar a história das instituições escolares, entendemos que possamos contribuir para a criação de acervo e/ou inventário de fontes para a História da Educação.

Além disso, este trabalho inicial é passível de críticas teóricas, mas acreditamos que possamos contribuir de alguma forma para o alargamento das pesquisas sobre instituições escolares.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J.C. e GATTI JÚNIOR, D. (orgs.). **Novos Temas em História da Educação Brasileira: Instituições Escolares e Educação na Imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

BOSCO, São João Bosco. **História Eclesiástica**. São Paulo, SP: Salesiana Ltda, 1960.

BOSCO, Dom. Dom Bosco. **Uma biografia Nova: Um Livro para Jovens**. São Paulo, SP: Salesiana Dom Bosco, 1982.

BUFFA, E. A questão das fontes de investigação em História da Educação. Campo Grande: **Série-Estudos**, nº 12, jul. dez. 2001. p. 79-86.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **A escola profissional de São Carlos**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

CORSETTI, Berenice, **A política educacional e os textos escolares no RS**. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo06/Berenice%20Corsetti%20-%20Texto.pdf>

ISAÚ, Manoel Pe. **Educação Salesiana no Brasil Sudeste de 1880 a 1922: Dimensões e atuação em diversos contextos**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_061.html

MAGALHÃES, J. P. de. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: SAVIANI, D., LOMBARDI, J.C. e SANFELICE, J.L. (orgs.). **História da educação**: perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas, S.P: Autores Associados, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, **História da Educação no Brasil**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORA NA LITERATURA DE ÉRICO VERÍSSIMO: UM ESTUDO DOS ROMANCES CLARISSA (1933) E MÚSICA AO LONGE (1935)

Roselusia Teresa Pereira de Moraes

Mestranda do PPGE da FaE/UFPEL

Membro do Grupo HISALES –

História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares

Bolsista da CAPES

e-mail:roselusia@bol.com.br

Resumo

O presente trabalho propõe apresentar a representação de professora a partir dos romances “Clarissa” e “Música ao Longe”, produzidos por Érico Veríssimo, em 1933 e 1935, respectivamente. Este estudo faz parte de um projeto mais amplo, em desenvolvimento, que analisa a representação docente a partir dos romances produzidos pelo escritor Érico Veríssimo (1905 – 1975). Os pressupostos teórico-metodológicos que embasam este estudo procuram aproximar a Literatura e os estudos de História da Educação. A Literatura como fonte de estudo para a História da Educação permite acessar as representações assim como os discursos produzidos em torno do objeto de estudo investigado.

Apresentação

O presente trabalho propõe apresentar a representação de professora a partir dos romances “Clarissa” e “Música ao Longe”, produzidos por Érico Veríssimo, em 1933 e 1935, respectivamente. Este estudo faz parte de um projeto mais amplo, em desenvolvimento, que analisa a representação docente a partir dos romances produzidos pelo escritor Érico Lopes Veríssimo (1905 – 1975)¹.

Os pressupostos teórico-metodológicos que embasam este estudo procuram aproximar a Literatura e os estudos de História da Educação, a partir das contribuições da História Cultural. Para a realização deste estudo foi utilizado, principalmente, o conceito de representação de Roger Chartier (1990) que pressupõe reconhecer uma maneira própria de grupos sociais estarem no mundo, significa simbolicamente um estatuto e uma posição social. Além disso, os estudos de pesquisadores da História da Educação e da História da Literatura contribuíram na compreensão do objeto de estudo investigado.

¹ O presente estudo faz parte de um projeto de dissertação de Mestrado, em desenvolvimento, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação - da Universidade Federal de Pelotas, que analisa as obras literárias do escritor Érico Veríssimo. Este trabalho é orientado pela professora Dra. Eliane Peres (PPGE da FaE- UFPEL)

A História da Educação como campo de pesquisa vem ampliando a noção e a utilização de fontes e documentos sobre um objeto de estudo. No campo das pesquisas educacionais, a partir da década de 1980, instauraram-se mudanças no fazer histórico, com o advento da Nova História Cultural que trouxe consigo uma ampliação das fontes (NASCIMENTO, 2003).

Isso tem significado, também, uma produção de trabalhos que vem demonstrando uma “vitalidade” e um “alargamento” da interlocução com uma variada gama de disciplinas acadêmicas, e entre elas a Literatura. Isso permite uma grande contribuição ao entendimento dos intercâmbios e aproximações no campo de produções em História da Educação no Brasil.

Ao longo da História, foram constituídas diferentes imagens do professor, as quais passaram por transformações e algumas continuam no imaginário social. Essas imagens constituem o sujeito em diferentes posições através dos diversos discursos que foram sendo instituídos e circula através de diferentes formas, uma delas é o romance.

Recentes estudos desenvolvidos por Lopes (2005); Mendonça e Alves (2008); Moraes (2008); Pesavento (2008); Zechlinski (2008), apontam análises realizadas na História da Educação tendo como suporte teórico-metodológico as relações entre história, narrativa, ficção, literatura, memória e produção literária. Esses estudos revelam que há uma tendência que busca aproximar a História da Educação e a Literatura a partir de pressupostos que permitam reconhecer processos educacionais revelados nos textos literários.

Zilberman (2004) em seu artigo intitulado “Literatura e história da educação: representações de professor na ficção brasileira”, indica professores e professoras como personagens recorrentes nas obras de Manuel Antônio de Almeida, Machado de Assis, José de Alencar, Adolfo Caminha, Mário de Andrade, Cyro dos Anjos, Graciliano Ramos e Monteiro Lobato. A representação da figura do professor identificada nessas obras aponta o modo como a sociedade entende e idealiza o docente, tanto no masculino como no feminino.

O romance enquanto uma narrativa densa é uma possibilidade de apreensão de aspectos pertinentes sobre a imagem da normalista e professora Clarissa a partir da escrita de Érico Veríssimo.

O escritor Érico Veríssimo e a personagem Clarissa

No Brasil, as publicações da década de 1930 fomentaram o mercado editorial. Esse movimento prosseguiu tanto que “as casas editoras, estimuladas pela procura do livro e pela quantidade dos originais que lhes são oferecidos (...) disputam os autores, aumentam suas tiragens e o movimento editorial prospera formidavelmente.” (HALLEWELL, 1985, p.338). Dentre os autores nacionais um dos mais procurados foi o escritor Érico Veríssimo.

Érico Veríssimo nasceu em Cruz Alta, Rio Grande do Sul, no dia 17 de dezembro de 1905, filho de Sebastião Veríssimo da Fonseca e Abegahy Lopes Veríssimo. E morreu de enfarte, em 1975. Descendente, pelo lado paterno, de emigrantes portugueses da Freguesia do Ervedal, na Beira Alta e, pelo lado materno, de tropeiros de Sorocaba. (VERÍSSIMO, 1981)

Érico Veríssimo dedicou-se à ficção, à histórica, à literatura infantil e infanto-juvenil, a livros de viagem, biografias, ensaios, artigos e crônicas. Os seus livros estão traduzidos em diversas línguas e publicados em nível nacional e internacional. Além disso, várias das suas obras foram adaptadas para a televisão e cinema. (BOSI, 1994).

Além disso, recebeu inúmeras premiações, entre elas: o Prêmio Machado de Assis, da Companhia Editora Nacional (com “Música ao longe”), em 1934; Prêmio pela Fundação Graça Aranha da Academia Brasileira de Letras (com “Caminhos cruzados”), em 1935; os Prêmios Jabuti, da União Brasileira de Escritores, em 1966 e o Prêmio Juca Pato (como Intelectual do ano), em 1967; Personalidade Literária do Ano, Pen Clube – em 1972; Prêmio Literário da Fundação Moinhos Santista, em 1973, para o conjunto da sua obra; e o grau de *Doutor Honoris Causa* de Literatura conferido pelo *Mills College*, na cidade de Oakland, na Califórnia. (COUTINHO, 1986).

Alguns estudiosos da História da Literatura Brasileira como, por exemplo, Antônio Cândido (2000), Alfredo Bosi (1994), Afrânio Coutinho (1986), Massaud Moisés (2001) e Abdala Junior (1997), apontam traços e momentos marcantes na produção das obras de Érico Veríssimo. Esses estudiosos apontam-no como sendo um escritor da era modernista que se caracteriza em suas obras pela ênfase na análise psicológica dos personagens e de costumes da época em que foram produzidas.

Érico Veríssimo inaugura a sua carreira como romancista com a produção do romance “Clarissa”, que foi escrito em “quinze tardes de sábado e uma boa dúzia de domingos, feriados e dias santos”. (VERÍSSIMO, 2005, p. 12). Nesta época, para aumentar a renda mensal, o autor trabalhava como secretário da Revista do Globo, redigia uma página feminina para o Correio do Povo e traduzia novelas policiais inglesas para a Livraria do Globo. O livro apareceu, em novembro de 1933, numa coleção de volumes de pequeno formato (VERÍSSIMO, 2005).

O primeiro romance de Érico Veríssimo trata as descobertas da jovem Clarissa Albuquerque, de quatorze anos de idade, “[...] morena, olhos pretos e levemente oblíquos, rosto oval, cabelo repartido no meio e muito lambido.” (VERÍSSIMO, 2005, p.165). A personagem é natural de Jacarecanga, e mudou -se para capital do Estado, Porto Alegre para estudar na Escola Normal.

Nos romances: “Música ao longe”, produzido em 1935; “Um lugar ao sol”, produzido em 1936; e “Saga”, produzido em 1940, a personagem Clarissa reaparece e desenvolve o ofício de professora. No entanto, para este artigo foram selecionados apenas os romances “Clarissa” e “Música ao Longe” com a finalidade de identificar o perfil e atuação de Clarissa enquanto normalista e professora.

Clarissa, de normalista à professora

“[...] Vestida de verde, boina branca na cabeça, pasta debaixo do braço.” (VERÍSSIMO, 2005, p.22), Clarissa é uma jovem normalista que vê a escola como uma “obrigação”, como é possível identificar no trecho, do primeiro romance de Érico Veríssimo, que segue:

Clarissa segue num encantamento. Sua sombra se espicha na calçada. Como a vida é boa! E como seria mil vezes melhor se não houvesse esta necessidade (necessidade não: obrigação) de ir para o colégio, de ficar horas e horas curvada sobre a classe, rabiscando números, escrevendo frases e palavras, aprendendo onde fica o cabo da Boa Esperança, quem foi Tomé de Souza, em quantas partes se divide o corpo humano, como é que se acha a área de um triângulo.... Os olhos de Clarissa dançam de cá para lá examinando tudo [...] (VERÍSSIMO, 2005, p.25)

Sobre o ambiente escolar uma das imagens de normalista, descritas na obra literária “Clarissa”, revela: “[...] O colégio... Livros, mapas, Ouviram do Ipiranga as margens plácidas... classes, cabeças curvadas sobre cadernos, cochichos,

murmúrios e uma vontade doida de sair para o sol, de correr, ver a rua, as pessoas, as casas, o céu, os bondes, os automóveis [...]” (VERÍSSIMO, 2005, p.16). Esta descrição nos aponta elementos que representam o universo escolar e a relação de Clarissa com as atividades escolares.

O ambiente escolar, no romance “Clarissa”, aponta: “[...] Na escola, sempre o mesmo quadro cansativo. Um mar agitado de cabeças que nunca se aquietam. Cochichos. Cícios. Na parede, os mapas. [...] Em outro quadro há um esqueleto em tamanho natural [...] Nos recreios a algazarra é ensurdecadora.” (VERÍSSIMO, 2005, p.188). A descrição do espaço e das atividades escolares definem uma espécie de “prisão” para Clarissa que se sente obrigada à freqüentar as aulas.

O aspecto físico da instituição que ela estuda pode ser identificado no trecho da narração que segue: “[...] Retoma a marcha e dentro em pouco avista a fachada amarelenta do colégio, com as suas sacadas de ferro, o seu ar de casarão assombrado. [...] Clarissa ajeita a boina e acelera o passo. O saguão do colégio tem um bafio de porão, um cheiro de velhice.[...]” (VERÍSSIMO, 2005, p.27-28)

As práticas escolares referenciadas na obra indicam atividades como: exames/provas; leituras de livros – de maneira coletiva e silenciosa; argüição; cântico do hino da pátria; chamada do nome dos alunos; horário definido para as aulas; a atuação e o perfil da professora de Clarissa; e entre outros. Estas atividades, em muitos momentos, são questionadas e refletidas pela personagem principal, como podemos identificar no trecho que segue:

[...] Em cima da mesa, sob os olhos, Clarissa tem livros e cadernos abertos.
[...]

“D. Eufrasina ordena:

- Não perca tempo, menina. Estude.

Clarissa baixa os olhos:

Geografia. Matéria cacete. Decorar, decorar, decorar... e uma noite tão bonita lá fora!

O maciço montanhoso do leste é formado de terras antiqüíssimas que os agentes naturais têm nivelado ao estado de planaltos.

Clarissa lê e relê o período. Fecha o livro e os olhos e procura repetir de cor o trecho lido. [...]

Detém-se. E depois? Abre o livro:

O maciço montanhoso do leste é formado de terras antiqüíssimas... Mas por que antiqüíssimas e não antigüíssimas? Que as agentes naturais... Mas que agentes naturais são esses? Eu conheço o agente do correio de Jacarecanga, que é o seu Moreira. Agentes naturais... Que é isso? A gente nem entende nada, como é que vai aprender? [...]” (VERÍSSIMO, 2005, p.58)

A leitura feita pela normalista possibilita questionamentos em torno do que é lido e, conseqüentemente, sobre a sua aprendizagem escolar. Na obra “Clarissa”, as leituras realizadas são apresentadas de modo reflexivo pela personagem principal, a normalista Clarissa, a partir dos livros sugeridos pelo colégio e também os livros que a mesma lê às escondidas.

Em “Música ao Longe”(1935), Clarissa reaparece como professora recém-formada, lecionando em sua terra natal, Jacarecanga. Veríssimo afirma que: “Esta história foi escrita em quinze ou vinte dias, especialmente para concorrer ao ‘Prêmio de Romance Machado de Assis’ instituído em 1934 pela Cia. Editora Nacional de São Paulo” (VERÍSSIMO, 1983, p. 7).

Encontramos nessa história trechos do Diário de Clarissa, através dele a professora descreve o seu dia-a-dia e aspectos sobre o seu perfil e atuação docente. Este diário é um registro íntimo que revela o hábito de leitura e escrita da professora. Dessa maneira, a atividades da Clarissa se configura a partir de um perfil de leitora e escritora.

Em “Música ao Longe”, atividades como corrigir cadernos dos alunos, escrever em um diário e ler romances são recorrentes nas atividades da professora Clarissa. Também são evidenciados alguns aspectos como: atitudes e atividades da professora Clarissa em sala de aula; a relação entre a essa professora e os seus alunos no ambiente escolar; as exigências do colégio no ofício de professora; a configuração e disposição de alguns elementos no espaço escolar; e entre outros.

São apresentadas normas de conduta e comportamentos permitidos e “proibidos” nos espaços de sociabilidade nos quais a professora Clarissa transita. Exigências de conduta são evidenciadas na figura de ser professora, como é possível identificar no trecho que segue:

[...] Um cupim ergue-se à beira da estrada, como uma montanha vermelha em miniatura.
Clarissa senta-se em cima dele. D. Clemência grita:
- Saia daí, menina, tenha modos, nem parece uma professora! (VERÍSSIMO, 1983, p.62)

Também é apontado, no romance “Música ao Longe”, a exigência da professora lidar com um repertório de saberes. Esse aspecto pode ser identificado no seguinte fragmento:

- Vocês sabem a origem das manchas que vemos na lua?
Olha em torno, de cara em cara, procurando ver se alguém sabe. E ajunta?
 - A Clarissa naturalmente sabe, é professora...
- (VERÍSSIMO, 1983, p.104)

Compreender a professora Clarissa, nos romances produzidos por Érico Veríssimo, exige também um entendimento sobre gênero que requer pensar as identidades de gênero continuamente se construindo e se transformando no espaço social, ou seja, “em relações sociais permeadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos e femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e estar no mundo.” (LOURO, 1998, p.28). Embora esse conceito seja complexo e transitório, pois envolve diversas articulações sociais e históricas que devem ser considerados nos processos de construções de identidades, este entendimento, para Scott (1995), nos possibilita identificar as representações simbólicas que são invocadas em seus contextos.

Embora este trabalho não tenha esgotado todas as possibilidades de estudos é possível indicar temáticas que envolvem as representações docentes divulgadas através dos romances. As análises preliminares sobre as representações da personagem Clarissa, a partir dos romances “Clarissa” (1933) e “Música ao Longe” (1935), indicam o perfil de uma professora leitora, escritora e questionadora do universo escolar.

Considerações finais

A possibilidade de identificar representações a partir da Literatura é legítima ao considerar “(...) o documento literário e o artístico como plenamente históricos, sob a condição de ser respeitada a sua especificidade.” (LE GOFF, 2003, p. 11). A Literatura, e especificamente os romances Clarissa (1933) e Música ao Longe (1935), como fonte de estudo para a História da Educação permite acessar as representações assim como, os discursos produzidos em torno do objeto de estudo investigado. Considerando as suas particularidades existentes na fonte e no espaço/ e tempo configurado.

A escrita literária pode ser compreendida como uma prática humana situada em um contexto e que tem formas, modos e estruturas próprias. A narrativa, a

poesia, o conto, o romance, a crônica e entre outros textos literários, nos permite acessar idéias, ideais, representações, símbolos, costumes e entre outras inúmeras possibilidades. Nessa perspectiva, personagem Clarissa evidencia representações acerca do universo escolar e a sua formação docente, sob o olhar do escritor Érico Veríssimo.

Referências Bibliográficas:

ABDALA JUNIOR, Benjamim; CAMPEDELLI, Samira Youssef. **Tempos da Literatura Brasileira**. 5^o ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COUTINHO, Afrânio; COUTINHO, Eduardo de Faria. **A Literatura no Brasil**. 3^o ed. Rio de Janeiro: José Olympio. 1986.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. São Paulo. Editora da USP, 1985.

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...).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MASSAUD, Moisés. **História da Literatura Brasileira: Modernismo (1922 – Atualidade)**. 6^o ed. São Paulo: Editora Cultrix. 2001.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Historiografia educacional sergipana: uma crítica aos estudos de História da Educação**. São Cristóvão, Grupo de Estudos Pesquisas em História da Educação/ NPGED/ UFS, 2003.

TEIXEIRA, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano (orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica. 2000.

VERÍSSIMO, Érico Lopes. **Clarissa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. (Coleção Companhia de Bolso).

VERÍSSIMO, Érico Lopes. **Música ao Longe**. Rio de Janeiro: Editora Globo. 1983.

VIDAL, Diana Gonçalves e FARIA Filho, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, nº45, p. 37-70, 2003.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Revista Educação & realidade**. 20(2): 71-99, julho/dezembro 1995 (original de 1988). Porto Alegre: FAGED/UFGRS.

ZILBERMAN, Regina. Literatura e história da educação: representações do professor na ficção brasileira. In: **Revista História da Educação/ASPHE**. FAE/UFPEL. n.15. (abril 2004). Pelotas: ASPHE. p.73-88.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5^o ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

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...).

LOPES, Eliane Marta Teixeira. História da Educação e Literatura: algumas idéias e notas. **Revista do Centro de Educação**. Edição 2005. Vol. 30. N 2. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a10.htm>>; Acesso em: 10 abr.2008.

LUCA, Pedro Paulo. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). **Fontes Históricas**. 2 ed. São Paulo. Contexto, 2006. p.203-233.

MENDONÇA, Carlos Vinicius Costa de; ALVES, Gabriela Santos. Os desafios teóricos da História e a Literatura. **Revista História Hoje**. Vol. 1. Nº 2. Dezembro 2003. ISSN 1806-3993. Disponível em: <<http://www.anpuh.uepg.br/historia-hoje/vol1n2/historialiterat.htm>>; Acesso em: 10 abr. 2008.

MORAES, Dislane Zerbinatti. **Fontes e objetos históricos no ensino de História da Educação**: os lugares do texto literário. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/92DislaneZerbinattiMoraes.pdf>>; Acesso em: 10 abr. 2008.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Historiografia educacional sergipana: uma crítica aos estudos de História da Educação**. São Cristóvão, Grupo de Estudos Pesquisas em História da Educação/ NPGED/ UFS, 2003.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. Sobre o campo da História da Educação na região Nordeste. In: VASCONCELOS, José Gerardo e NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **História da Educação no Nordeste brasileiro**. Fortaleza: Edições UFC, 2006. p. 29-43

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e Literatura: uma velha-nova história. **Revista nuevo mundo- mundos nuevos**. Disponível em: <
<http://nuevomundo.revues.org/document1560.html>>; Acesso em: 10 abr. 2008.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria**. Rio de Janeiro, Zahar Editores. 1981.

VIDAL, Diana Gonçalves e FARIA Filho, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, nº45, p. 37-70, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. O Campo da História da Educação no Brasil. In: VASCONCELOS, José Gerardo e NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **História da Educação no Nordeste brasileiro**. Fortaleza: Edições UFC, 2006. p. 15-28.

ZECHLINSKI, Beatriz Polidori. História e Literatura: questões interdisciplinares **História em Revista**. Disponível em: <
http://ich.ufpel.edu.br/ndh/volume_09_2003.html> Acesso em: 10 abr. 2008.

ESCOLA COMPLEMENTAR ASSIS BRASIL: RESGATANDO A MEMÓRIA ATRAVÉS DAS FOTOGRAFIAS

Luciana Leme da Silva Wachholz
Especialização em Educação UFPel/FaE
Núcleo de História da Educação
luciana_lsw@yahoo.com.br

Resumo:

O presente artigo insere-se no campo de História da Educação, mas precisamente nos campos de história das instituições escolares, nele busco investigar como se dará a localização, organização e disponibilização de um acervo documental iconográfico sobre o Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, no período que este fora a primeira Escola Complementar da cidade de Pelotas, mais precisamente do ano de 1929 até 1941.

Tendo com objetivo, primeiramente localizar as fontes iconográficas existentes no arquivo morto e na biblioteca do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, digitalizá-los e salvá-los em mídia digital para que assim possam ser disponibilizados junto ao arquivo do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação, Faculdade de Educação da UFPEL, para consultas futuras.

Palavras-Chave

Instituições escolares, Escola Complementar, Fotografias

1. Introdução

A pesquisa na área de História da Educação, a cada dia torna-se mais indispensável, para que possamos entender melhor os fatos do passado e refletir sobre suas conseqüências nos dias atuais, pois como Giana Amaral diz na introdução do livro **Gynasio Pelotense e a maçonaria: A face da história da Educação em Pelotas**, *A compreensão de nossa realidade atual e suas características leva-nos sempre ao passado, à origem do processo que estamos vivendo.*

Seguindo esta linha de pensamento, o presente artigo insere-se no campo de História da Educação, mas precisamente nos campos de história das instituições escolares, e construção de acervos ou museus escolares, temas estes que atualmente despertam grande interesse nos núcleos de investigação desta área do conhecimento, por todo o país.

Neste trabalho investigativo me proponho a investigar como se dará a localização, organização e disponibilização de um acervo documental iconográfico sobre o Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, no período que este fora a primeira Escola Complementar da cidade de Pelotas, mais precisamente do ano de 1929 até 1941.

Tendo com objetivo, primeiramente localizar as fontes iconográficas existentes no arquivo morto e na biblioteca do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, logo em seguida selecionar os materiais encontrados, analisá-los e dividi-los por épocas para assim digitalizá-los e salvá-los em mídia digital para que assim possam ser disponibilizados junto ao arquivo do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação, Faculdade de Educação da UFPEL, para consultas futuras.

O interesse por esta temática se dá devido a dois motivos distintos, o primeiro é que fui aluna da referida escola durante o curso de magistério no período de 1997 à 2000, e guardo algumas lembranças muito saudosas desta escola.

E o segundo motivo é que ao longo de minha graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia realizado na Faculdade de Educação da UFPEL, fui bolsista PIBIC/CNPq durante três anos consecutivos, no núcleo de História da Educação. Durante este período iniciamos o recolhimento, organização e catalogação de um acervo documental de mais de dez mil livros oriundos de doações de instituições escolares tradicionais da cidade de Pelotas que estavam fechando suas portas, bem como do descarte de acervos de outras bibliotecas. Este acervo encontra-se na sede do grupo de pesquisa de História da Educação, chamado de Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE), onde e ainda hoje catalogação digital das obras continua.

Este contato fez com que me despertasse grande interesse em estudar mais a fundo o regate e preservação de fontes históricas a partir da constituição de acervos.

Considero este trabalho de grande relevância, primeiramente devido ao fato de como já disse anteriormente, o tema acervos escolares e Instituições escolares, serem temas atuais no campo de história da Educação e estarem sendo debatidos nos encontros e congressos da referida área.

Em segundo lugar por que com a organização deste acervo iconográfico digital busco resgatar uma parte da história desta grande instituição escolar que é pouco conhecida ou até mesmo desconhecida por grande parte da sociedade Pelotense, principalmente pelos alunos que por ela passaram, assim como eu.

Outro fator que avaliza a relevância de tal projeto, tão importante quanto os já citados é o fato que muitas fontes históricas deste momento tão importante para a História da Educação de nossa cidade, estão se perdendo ao longo dos anos, pela falta de um local adequado para guardá-las e com este estudo pretendo resgatá-las, e condicioná-las de forma que não se percam mais e possam servir para outras pesquisas futuras.

2. Fontes de pesquisa

Para a execução deste projeto de pesquisa, serão utilizadas como fontes principais as fotografias encontradas no chamado “arquivo morto” e na biblioteca do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, que relatam os acontecimentos da época em que está era uma Escola Complementar.

Bem como alguns documentos escritos, como os jubileus e os “jornaizinhos” produzidos pelos alunos da escola, também encontrados neste local e que se referem ao mesmo período histórico.

Além é claro dos jornais Diário Popular, que circulavam pela cidade nos anos de 1929 até 1941.

3. Escola Complementar Assis Brasil: alguns apontamentos de sua história

Para iniciar este trabalho, foi necessário investigar primeiro a história desta distinta instituição educacional, para tanto me apropriei das seguintes palavras de

Justino Magalhães, as quais brilhantemente resumem no texto *Breve apontamento para a História das Instituições Educativas*:

A construção da história de uma instituição educativa visa, por fim, conferir uma identidade cultural e educacional. Uma interpretação do itinerário histórico, à luz do seu próprio modelo educacional. A história de uma instituição educativa constrói-se a partir de uma investigação coerente. (MAGALHÃES, p. 72, 1999)

Para essa investigação coerente da identidade cultural da escola complementar Assis Brasil me utilizei de alguns documentos e reportagens encontrados na biblioteca da escola.

Fundada oficialmente em 13 de fevereiro pelo decreto 4273 de 05 de março de 1929, foi solenemente instalada em 30 de junho de 1929 baseada no decreto 4213 de 05 de março de 1925, que regulamentava a criação das Escolas Complementares, a Escola Complementar de Pelotas, sendo que esta foi a primeira Escola Complementar da cidade de Pelotas.

A escola teve sua primeira sede no prédio situado na rua XV de Novembro, esquina Rua Uruguai, lá permaneceu até o ano de 1931, após a escola ocupou o prédio situado à rua Santa Cruz esquina General Neto (1932-1933) e de 1933 até 1941 ocupou o prédio da rua General Osório esquina Dr. Cassiano. Após este período a escola se transferiu para se prédio atual situado à rua Antônio dos Anjos n 20, prédio este que foi construído especialmente para a escola.

Teve como seu primeiro diretor o Prof. Emílio Martins Böeckel, após a Sra. Margarida Pardelhas e em seguida a professora Maria da Glória P. Sá.

Em 07 de julho recebeu a denominação de Escola Complementar Assis Brasil, nome este que perdurou até o ano de 1943, ano este que o decreto 7750 no seu artigo 248 determinou que as Escolas Complementares oficiais passassem a chamar-se Escola Normal, sendo assim passou a se chamar Escola Normal Assis Brasil.



Primeiro prédio da Escola Complementar de Pelotas
1929-1931



Prédio construído especialmente para a Escola Normal Assis Brasil
1942

4. Referenciais teórico-metodológicos

Na pesquisa em História da Educação, muitas são as possibilidades de metodologias, assim como nas outras áreas das ciências Humanas, porém nesta área estas metodologias estão intrinsecamente ligadas ao referencial teórico que servirá como base da pesquisa, por este motivo o chamamos de referencial teórico-metodológico.

Seguindo este parâmetro é possível inferir que para a realização deste trabalho serão utilizadas cinco teorias-metodológicas:

A primeira delas será resgate da História das Instituições Escolares, no qual baseio meus estudos nos escritos de Giana Lange Amaral nos livros sobre o Gynásio Pelotense e o outro sobre a Colégio Santa Margarida, onde a autora traz relatos de ex-alunos que fazem com que se re-construa a história destas instituições.

Ainda sobre história das instituições educativas, aproprio-me dos estudos Flávia Obino Corrêa Werle e de Justino Magalhães.

A segunda teoria-metodológica que pretendo utilizar é análise de material iconográfico, pois este tipo de metodologia, mesmo não sendo recente ainda é pouco utilizada no campo de história da educação, devido ao fato de existirem controvérsias sobre sua utilização, como Sontag que defende que, *a fotografia se apresenta apenas como um fragmento, e com o passar do tempo suas amarrasse desprendem. À deriva, vai-se transformando em passado difuso e abstrato, aberto a qualquer tipo de leitura.* (SONTAG apud ANDREOTTI, p. 05, 2008).

Porém por outro lado este tipo de fonte, vem sendo defendida por autores importantes como Armando Martins de Barros, que nos diz que, *a fotografia alcança um novo paradigma, tornando-se mediação entre a memória e a história (...), no novo estatuto redefino a fotografia, deixando sua condição de fonte ilustrativa para um novo patamar: a de objeto historiográfico.* (BARROS, p. 120, 2005).

Seguindo as perspectivas de Barros é que acredito na veracidade deste tipo de fontes.

A constituição de acervos e museus escolares é a terceira teoria-metodológica que pretendo utilizar nesta pesquisa, sobre este tema utilizo como base os trabalhos de Diana Gonçalves Vidal e Maria Lúcia Spedo Hilsdorf, e os artigos de Ana Maria Casassanta Peixoto, como o intitulado *museu da escola: uma leitura em aberto*, onde ela traz que *os museus são fonte de inspiração do passado, sua função e conservar, valorizar, expor ao público elementos da vida social que estejam ligados de formas diversas à história e à memória de um lugar ou pessoa* (PEIXOTO, p. 265, 2004), a partir destas palavras de Peixoto é que acredito na importância da construção dos arquivos escolares para a preservação da história das instituições educativas.

Como quarta metodologia é análise de periódicos e jornais, pois estes nós possibilitam entender o contexto histórico em que nosso objeto está inserido, e como

Maria Elizabeth Blanck Miguel fala, *só é possível compreender a história das instituições escolares, se tal história for considerada no contexto das políticas educacionais e estas no contexto econômico e político do País.* (MIGUEL, p. 37, 2007), e para esta compreensão não há fonte melhor que a impressa, como Nóvoa nos diz no livro *Educação em Revista: A imprensa periódica e a História da Educação*:

De facto, a imprensa revela as múltiplas facetas dos processos educativos, numa perspectiva interna ao sistema de ensino, mas também no que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias e pelas diferentes instâncias de socialização das crianças e jovens. (NÓVOA, 1997, p.13).

Para finalizar como quinta teoria-metodológica irei utilizar a consulta e análise de materiais bibliográficos concernentes com os temas estudados, que se fizerem necessários para um melhor trabalho.

5. Primeiros apontamentos

Por se tratar de um trabalho que está em fase inicial, não pode-se dizer que existam conclusões, mas a partir de um primeiro contato com as fontes pode-se inferir dois pontos cruciais para a realização deste, são eles: a necessidade de se resgatar as fontes que estão se perdendo, e a vontade de resgatar a história de uma instituição educacional tradicional de nossa cidade através da digitalização de seu acervo iconográfico.

A necessidade de resgatar as fontes que estão se perdendo, por que muito deste material tão precioso para nós pesquisadores está sendo perdido devido a má conservação, no “arquivo morto” da escola.

A vontade de resgatar a história desta instituição, como já disse anteriormente, se deve ao sentimento de ter pertencido a esta escola, mesmo que em outra época. E a constituição de acervos ser um tema atual e que desperta muito interesse de minha parte, principalmente de uma forma digital que possibilitará o acesso de outros pesquisadores futuramente.

6. Bibliografia

AMARAL, Giana Lange do, (org). **Gymnasio Pelotense, Colégio Municipal Pelotense: entre a memória e a história 1902-2002**. Pelotas, RS: Educat, 2002.

AMARAL, Giana Lange do, AMARAL, Gladis Lange do, (orgs). **Colégio Anglicano Santa Margarida entre a memória e a história: 1934-2005**. 1^a ed. Pelotas, RS: Seiva Publicações, 2007.

ANDREOTTI, Azilde L. **Acervos de fontes de pesquisa para a história da educação brasileira: características e conteúdo**. www.histedbr.fae.unicamp.br – acessado em 10 de junho de 2008, as 18:35 e 42 seg.

BARROS, Armando Martins de. **Os álbuns fotográficos com motivos escolares: veredas ao olhar**. In.: GATTI, Décio; INÁCIO, Geraldo, (orgs). **História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados, Uberlândia, MG, EDUFU, 2005. (Coleção Memórias da Educação) P. 117-132

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar projetos de pesquisa**. 3^a ed. São Paulo, SP: Atlas, 1991.

MAGALHÃES, Justino Pereira de, **A história das Instituições Educacionais em perspectiva**. In.: GATTI, Décio; INÁCIO, Geraldo, (orgs). **História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados, Uberlândia, MG, EDUFU, 2005. (Coleção Memórias da Educação) P. 91-103

MAGALHÃES, Justino Pereira de, **Breve apontamento para a história das Instituições Educativas**. In.: SANFELICE, José Luis; SAVIANI, Dermeval, (orgs). **História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1999. (Coleção Educação Contemporânea) P. 67-72

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. **Os arquivos e fontes como conhecimento da história das instituições escolares**. In.: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval, (orgs). **Instituições Escolares no Brasil: contexto e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, Sorocaba, SP: UNISINO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. (Coleção Memória da Educação) P. 31-38.

NÓVOA, Antônio. **A imprensa de Educação e Ensino**. In: CATANI, Denice Bárbara (org). BASTOS, Maria Helena Câmara (org). **A imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta . **Museu da escola: uma leitura em aberto.** In: Maria Cristina Menezes. (Org.). **Educação, memória , história: possibilidades e leituras..** 1 ed. Campinas: Mercado Aberto, 2004. P. 265-286.

VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O Centro de Memória da Educação (USP):** acervo documental e pesquisa em história da educação. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. P. 179-186.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **História da Instituições Escolares:** de que se fala?. In.: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura, (orgs). **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004. (Coleção Memória da Educação) P. 13-35

O PATRONATO AGRÍCOLA VISCONDE DA GRAÇA EM PELOTAS-RS (1923-1934): SEU PERFIL E COTIDIANO

Magda de Abreu Vicente (autora)

Mestranda em Educação, PPGE/FAE/UFPEL e membro do CEIHE/UFPEL

magdabreu@gmail.com

RESUMO:

Esta pesquisa pretende traçar o perfil dos alunos que se dirigiam ao Patronato Agrícola Visconde da Graça, hoje, Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça, no período de 1923 (sua criação) até 1934 (quando passou a ser denominado Aprendizado Agrícola Visconde da Graça) na cidade de Pelotas-RS. Também é intenção deste estudo visualizar as relações cotidianas estabelecidas dentro do ambiente escolar numa intenção de entender a “pedagogia do internar”. As fontes utilizadas para este estudo serão as fichas dos alunos, as correspondências anuais, os relatórios anuais, entrevistas e jornais.

PALAVRAS-CHAVE: Patronato; Ensino Agrícola; Internato (internar) e conformação de mão-de-obra.

INTRODUÇÃO

A intenção deste projeto é pesquisar o período referente ao Patronato Agrícola Visconde da Graça desde o período de sua criação em 1923 até sua extinção em 1934, quando passa a ser chamado de Aprendizado Agrícola do Rio Grande do Sul ora também chamado de Aprendizado Agrícola Visconde da Graça.

Estes Patronatos foram criados em todo o Brasil e tinham por função receber alunos oriundos da zona rural e zona urbana. Da zona rural a principal intenção era a conformação da força de trabalho e da zona urbana objetivava orientar e enquadrar os órfãos e *desvalidos da sorte* com o objetivo de adequá-los dentro da sociedade burguesa de modo que não se tornassem uma ameaça à população citadina e também de modo que não atrapalhassem a nova orientação trabalhista, que agora utilizava mão-de-obra livre, pois foram criados no início do século XX. Este patronato evidencia que talvez os alunos fossem oriundos das ruas e também devessem se enquadrar na conformação social da força de trabalho que de acordo

com Oliveira (2003) mostrava que o estabelecimento dos patronatos trazia a tona o debate sobre a inserção da infância pobre no mercado de trabalho, portanto, enquadrar àqueles que estavam fora do mercado de trabalho também era uma forma de ajustá-los as necessidades trabalhistas da época em questão.

Esta necessidade de pesquisa provém da ligação existente entre pesquisador e objeto, devido a sua trajetória de estudante e interna neste colégio, já em fins do século XX, entre os anos de 1995 até 1997. O principal objetivo é descobrir quem eram os alunos destinados a esta escola bem como dar vida a estes seres quase que invisíveis e esquecidos pela sociedade atual. Assim saber suas origens, porque iam para esta escola e o que era feito com eles lá dentro, torna-se o meio de rememorar e de reconhecer os seus destinos e dificuldades, bem como mostrar quais eram as reais necessidades desta escola dentro de Pelotas, o que nos faz também saber se esta se enquadrava ou não dentro das orientações gerais dadas aos patronatos no resto do Brasil. Descobrir o contexto local educacional deste Patronato é um dos nossos anseios.

A denominação Patronato não vem deslocada do contexto social em que o Brasil se encontra, muito ligado aos tempos do Império, os Patronatos surgem em várias regiões do Brasil e vêm para suprir duas necessidades nacionais fundamentais: Qualificar mão-de-obra livre para trabalhar ante a agricultura e também tirar dos centros urbanos os chamados “desvalidos da sorte”, pobres e àqueles que atrapalham o bom desenvolvimento burguês dos centros. A etimologia da palavra Patronato acaba explicitando e orientando os estímulos e objetivos de sua criação: Patronato, Patrão, Assistência.

Esta pesquisa será feita através do contato com as diversas fontes encontradas no caminho percorrido. O encontro com os documentos tem sido algo prazeroso e ao mesmo tempo cansativo, pois grande parte do acervo da escola não está organizado, fazendo com que as novidades surgissem para o pesquisador da maneira mais inusitada: através da necessidade de organizar o acervo presente no arquivo morto da escola. Lá encontrei uma sala escura e úmida com documentos jogados ao lume do tempo; passei então a organização desse acervo, onde encontrei coisas riquíssimas, como materiais de cultura escolar (tinteiros, carimbos antigos, uniformes da banda escolar, faixa), livros de correspondências, atas de reuniões, todo tipo de documentação referente à administração, tanto de

funcionários como de professores, livros de entrada e saída de produtos comprados e vendidos e também notas fiscais de todo tipo além dos importantes relatórios anuais e correspondências expedidas. Meu principal objetivo neste acervo é conseguir imaginar, da maneira mais próxima do real possível, o cotidiano daqueles que ali viveram, pois segundo Pesavento (2005) o historiador faz apenas uma representação daquilo que pesquisa, pois jamais poderá demonstrar o passado tal qual ele foi, pretendendo eliminar qualquer disputa entre o real e o não real, pois a “representação substitui à realidade que representa” mostrando um mundo que recorre ao anterior, da maneira mais coesa possível e que o torna verdadeiro na medida em que produz conhecimento e legitimidade sobre o social: “Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade” (PESAVENTO, 2005, p. 39).

As fontes que serão utilizadas para esta pesquisa serão os relatórios anuais, correspondências expedidas, fichas dos alunos, entrevistas e Jornal. No Setor Escolar constam as fichas dos alunos que passaram pela escola até a atualidade; nessas fichas há informações referentes aos seus exames e médias, as chamadas “Sabbatinas”, os indicadores sociais (referem-se ao tipo físico do aluno, filiação, naturalidade e nível de conhecimento); também constam os ofícios enviados pelo juiz distrital de órfãos (sendo todos menores, o juiz deveria autorizar sua entrada e saída deste estabelecimento), ficha comportamental; exames médicos e alguns documentos extras que não são padrões em todas as fichas (como algumas correspondências). As fichas serão pesquisadas em sua totalidade, e estão dispostas no acervo da escola por número, ficando da seguinte forma: os arquivos guardam as fichas de todos os alunos que eram identificados pelo número um até os números de mais de 2000. O aluno que teve o seu número um está catalogado no mesmo arquivo de todos os alunos que tiveram o mesmo número um, até os dias de hoje, independente do ano que por ali passou. Abrindo os arquivos identifico os alunos referentes ao ano de meu recorte e recolho seus dados. Os primeiros alunos da escola receberam os primeiros números. Serão abertos em torno de 100 arquivos e pretende-se recolher as fichas de todos os alunos, sendo que era muito difícil existir mais do que 3 fichas em cada arquivo referente aos 11 anos de interesse desta pesquisa, pois os alunos que entravam para a escola neste período ficavam no mínimo dez anos, e saíam somente no caso de serem retirados pelos pais

(mesmo assim deveriam ter autorização do juiz) ou por falecimento, o que as vezes ocorria. Neste arquivo pretendo descobrir a origem destes alunos, trazendo um gráfico correspondente a idade que entravam e saíam da escola, a sua naturalidade, perfil dos pais e também nível de conhecimento e perfil físico. Ao falar de fontes documentais Filho (2002) assim se reporta aos relatórios, pois eles “não apenas dão visibilidade para (e produzem) a realidade da escola mineira do período, mas realizam uma ampla e aprofundada reflexão sobre o educativo escolar, e produzem representações e práticas que, por sua vez, conformam o cotidiano escolar”. (FILHO, 2002, p. 147).

As entrevistas¹ serão feitas com alunos vivos ou com familiares destes alunos bem como com professores e funcionários mais antigos deste período; ainda não estão identificados e selecionados estes entrevistados, isto está se construindo numa rede de informações baseada na solidariedade daqueles que se interessam por este estudo e buscam colaborar indicando conhecidos e parentes que passaram pela escola durante este tempo. A intenção é buscar os relatos de memória para entender o cotidiano dos alunos internos e suas próprias representações e lembranças do momento ali vivido. Essa relação será, sempre que possível confrontada com as fontes documentais; porém o “grupo vai impor a sua maneira de dar a ver o mundo, de estabelecer classificações e divisões, de propor valores e normas, que orientam o gosto e a percepção, que definem limites e autorizam os comportamentos e os papéis sociais” (PESAVENTO, 2005, p. 42) impondo e escolhendo através de suas lembranças a melhor maneira de caracterizar o espaço de sociabilidade que por eles foi percorrido, mostrando suas impressões, contentamentos ou descontentamentos. Aqui se pretende também oficializar aquelas impressões que não são registradas pelos documentos oficiais pois são úteis para “dar voz aos personagens do internato, silenciados nos documentos oficiais, principalmente ex-internos e ex-funcionários diretamente ligados ao serviço do internato (guardas de alunos, lavadeiras, cozinheiros; estes últimos nem sempre lembrados pelas pesquisas históricas” (CONCEIÇÃO, 2007, p.22). Além destas fontes será pesquisado o jornal “Diário Popular” e “Correio Mercantil” no período de

¹ Para analisar as entrevistas também me guiei pelo livro História e História Oral de MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Ed. Loyola, 1998. Outra referência serão as análises de Olga de Moraes Von Simson, que trabalha com bastante propriedade em cima de tais questões e conceitos.

1919 até 1923, com a intenção de entender quais eram os padrões dos discursos que defendiam a criação desta instituição escolar, pois segundo Filho (2002) estes produzem consenso, trazem propaganda política e religiosa, mostram costumes e sensibilidades.

O problema a ser “solucionado” nesta investigação é reconhecer e traçar o perfil dos alunos destinados ao Patronato Agrícola Visconde da Graça no período de 1923-1934 bem como compreender as práticas constitutivas da sociabilidade cultural da escola. Traça como objetivo geral caracterizar, no contexto da “fronteira da legalidade”², o perfil das turmas desta instituição e entender o seu cotidiano dentro da escola bem como sua relação com o contexto econômico, político e social local.

EMBASAMENTO TEÓRICO:

Segundo Antunez (1996, p. 20) “a denominação Visconde da Graça foi uma justa homenagem ao possuidor do título, o ilustre varão pelotense João Simões Lopes Filho”. Pelotas tinha a grande vantagem de possuir um defensor dos ideais da região que era o Ministro da Agricultura, o pelotense “Dr.” Ildelfonso Simões Lopes, pai de João Simões Lopes Filho, que defendeu a instalação do Patronato em cidade interiorana sem a principal marca das instalações dos outros patronatos: a sua maioria foram instalados em grandes capitais³ ou porque faziam parte do principal fluxo econômico do Brasil ou porque faziam parte da política intitulada e conhecida por “café com leite” do início da República brasileira em que interesses de São Paulo e Minas Gerais vinham em primeiro lugar nas políticas públicas do país; isto fica evidente até mesmo no número de instalações dos patronatos no Brasil: 7 em Minas Gerais e 3 em São Paulo.

A influência de Ildelfonso está presente nos jornais pelotenses. O Diário Popular em artigo do dia 4 de janeiro de 1920 trás um artigo intitulado “O Ministério da Agricultura e o ensino Agrícola”: este artigo exalta as qualidades do Sr. Dr. Simões Lopes pois

² Utilizo aqui “fronteira de legalidade” com a intenção de identificar àqueles que estavam à margem da sociedade, entre o ilegal (nas ruas, dentre famílias pobres e sem constituição familiar coesa) e o legal, que seria o oposto destes.

³ No início do século XX foi instalado um total de 17 patronatos no Brasil (sendo um em SC, três em SP, dois no RS, um em Pelotas e outro em Porto Alegre, sete em MG, dois em PE, e um na PA). OLIVEIRA, 2003, pg. 75.

...é de se esperar que sua gestão, como dissemos, se caracterize por essa nobre e louvadíssima preocupação de promover o aumento da eficiência deste mesmo trabalho, graças à generalização dos modernos conhecimentos e de processos mais aperfeiçoados. (DIÁRIO POPULAR, 4/01/1920, pg. 1)

A denominação patronato⁴ foi usual para um período histórico em que a preparação para o trabalho estava intimamente ligada à moralização da sociedade e sua adequação às necessidades liberais pregadas pela novíça república. Não só em Pelotas, mas em diversas cidades foram criadas tais instituições que pela própria etimologia já demonstram que não vieram somente para direcionar-se a finalidades educacionais e sim para sanar um outro problema existente no Brasil que seriam as dificuldades de adequar aqueles que estavam a perambular pelas ruas ou simplesmente na condição de pobres; segundo discursos do período a denominação mais comum era serem chamados de “imorais”.

“As finalidades atribuídas aos patronatos agrícolas conformam o perfil institucional entre dois modelos: o escolar - voltado para o ensino profissional, educando para o trabalho agropecuário – e o correccional – regenerar por meio da vida no campo com a predominância da reclusão e da ênfase em aspectos disciplinares”. (OLIVEIRA, 2003, p. 33)

Nascimento, ao falar da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão, criada em 1924, antes chamada de patronato São Maurício, em Sergipe, assim a caracteriza:

A denominação pouco importa. Em oitenta anos, a instituição foi Patronato, Aprendizado, Escola de Iniciação Agrícola, Escola Agrícola, Colégio e Escola Agrotécnica. No imaginário ficou a marca do Aprendizado. É este o nome que a memória reconhece e que o imaginário entende como espaço capaz de regenerar o mais rebelde dos adolescentes e recuperá-lo para a vida produtiva do campo e o convívio social. (NASCIMENTO, 2004, p.1)

Segundo Monteiro a educação nos patronatos era vista como uma “pedagogia preventiva e corretiva”. “Esse entendimento, de perspectiva salvacionista, conferida aos patronatos, associa educação e trabalho e, ao fazê-lo, concebe o trabalho como

⁴ Segundo o dicionário Larousse Cultural, a etimologia desta palavra é significativa de “autoridade de patrão, proteção concedida por pessoa poderosa a um inferior, proteção concedida por pessoa poderosa a um inferior, sociedade oficial ou privada que tem por fim readaptar à vida social os ex-condenados ou libertos condicionais, organização destinada a zelar pela infância abandonada, local onde essas sociedades têm sede”. (1999, p. 697)

educação e disciplina, superando a idéia original que o considerava atividade degradante.” (MONTEIRO, 1997, p.48)

Na virada para o século XX há uma conseqüente mudança dentro da sociedade brasileira, um novo conceito de trabalho estava sendo construído. Este não pertencia mais aos escravos, mas a sociedade em geral. Segundo Pandini

A necessidade de positivar o trabalho em si adentrou os espaços escolares e, em âmbito nacional, tomou assento em currículos e programas de ensino, especialmente na área de história. O trabalho e os trabalhadores delineavam-se como os grandes produtores da riqueza nacional, ícones de uma promessa de futuro grandioso. Corolário dessa assertiva foi a urgência em articular a formação do povo brasileiro em prol de criação de mão-de-obra para a indústria e a fim de mitigar as disputas e conflitos sociais. (PANDINI, 2006, p.30)

Quando a sociedade brasileira, nos anos 20, começa a estruturar-se nessa nova orientação semi-industrial e não mais simplesmente agro-exportadora as necessidades da sociedade em geral também mudam. As camadas médias que estão nas cidades brasileiras, o proletariado e até mesmo parte das oligarquias que já estão vinculadas à industrialização preocupam-se agora, com aspectos relacionados ao catolicismo, nacionalismo, tenentismo e educação. (NAGLE, 2001, p. 27). É nessa teia ideológica que surge a necessidade também do ensino técnico, pois a cultura passa a ser exigida e expandida também aos setores incipientes. O Brasil necessita formar cidadãos instruídos, pois os discursos de políticos e setores de camadas médias entendem esta sociedade como atrasada e coberta pelo tapete da ignorância que encobre grande parte da sociedade brasileira tida como analfabeta. Assim, a educação começa a se fazer necessária visto ter também que instruir a sociedade para o trabalho. “O que era implementado pela República não encontrava ressonância na sociedade e o descontentamento estava presente, manifestando-se em várias situações”. (OLIVEIRA, 2003, p. 10).

Este estudo visa estudar este Patronato com a intenção de perceber o cotidiano e os motivos reais que levavam especificamente os pelotenses e as autoridades locais a colocarem seus alunos nesta instituição escolar. Para Lopes

Os tais seres concretos da história, da história da educação, são seres sexuados e em relação de classe, de gênero, de raça, de idade, sem nenhuma preferência pela ordem em que se diz isso. Além disso, uma das formas de se perceber a concretude da sua inserção é, sem dúvida, pensar esses seres sexuados, etc., em um dado cotidiano. A contemporaneidade do historiador, mas também de suas fontes, está imersa no

cotidiano. Perceber a história, construir a história sob essa ótica é uma forma de escapar à lógica da dominação, e a uma história da perspectiva dos dominantes. (LOPES, 1994, p.24)

Concordando com a autora entende-se a importância de realizar esta pesquisa e percebê-la dentro deste contexto determinado. Para Certeau o fazer historiográfico está determinado pelo meio em que é produzido. Neste sentido encontram-se três premissas, que juntas, articulam esse saber: “é a combinação de um lugar social, de práticas científicas e de uma escrita”. (CERTEAU, 1995. p. 66). Baseando nestas idéias, o fazer historiográfico, evoca um lugar social definido que é a instituição escolar. Esta instituição, obviamente, está determinada pela escolha do recorte desta pesquisa, ou seja, “o dito”. Esses recortes foram influenciados pelas opções teóricas e pelo meio social em que o pesquisador/historiador encontra-se inserido, ou seja, “a prática histórica é inteiramente relativa à estrutura da sociedade” (idem, p.74) ou pelo meio em que o pesquisador está inserido, por isso não pretende fazer a História desta instituição mas apenas uma delas. E ainda:

Não quero dizer com isso que nós simplesmente inventamos histórias sobre o mundo ou sobre o passado mas sim que a afirmação é muito mais forte: que o mundo ou o passado sempre nos chegam como narrativas e que não podemos sair dessas narrativas para verificar se correspondem ao mundo ou ao passado reais, pois elas constituem a realidade. (JENKINS, 2004. p. 28)

CONTEXTO LOCAL E REGIONAL

A preocupação com o desenvolvimento agrícola e voltado para o campo em Pelotas não é mérito do período Republicano. Desde o Império esta preocupação é freqüente e não raro teremos em Pelotas a primeira Escola de Ensino Agrícola e Veterinário do Rio Grande do Sul. Em fins do século, em Pelotas, predominava a economia voltada para a feitura do charque e que proporcionou à cidade o desenvolvimento em termos culturais, econômicos e sociais avançados para o período em questão. Os filhos dos charqueadores e até mesmo estes, através de seus periódicos e contatos com os Europeus traziam as novidades e idéias inovadoras para o Sul com relação ao grande atraso da região em questões agrícolas. Assim, esta preocupação corrente faz com que se queira estar ao passo

européu e com que se discutam melhorias e inovações científicas nas áreas agrícolas (ZARTH, 2007).

Desde a colônia, quando o Estado precisava de mão-de-obra para alguma atividade manufatureira de grande porte, utilizava os pobres através de sua preparação no ensino dos ofícios. Em Pelotas, a charqueada trouxe outras necessidades de técnicas de produção na medida em que se expandia à demanda do charque.

Ao sofrer as conseqüências, sejam elas boas ou ruins, deste processo de adequação ao setor produtivo gaúcho, os Patronatos refletem as transformações decorrentes das necessidades econômicas e políticas do início da República. Pesavento (1988) ao pesquisar a trajetória da burguesia gaúcha e sua afirmação enquanto classe também demonstra o quanto existe a necessidade de uma formação que garanta aquilo que fica exposto através das práticas escolares: uma disciplina para o trabalho. As relações de classe ou de uma fração de classe não se formam sem que estejam vinculadas com o trabalho, no caso da análise de Pesavento, o locus de sua formação são as fábricas que estão surgindo no país. Na cidade de Pelotas, citando-se, por exemplo, a cervejaria Ritter, a Companhia de Fiação e Tecidos pelotense dentre outros. Essas relações extrapolavam os muros das fábricas e se impunham diante das dominações das mentes, são escolas vinculadas às fábricas e também lugares para assistência social, lazer e habitação, uma forma de cercar o trabalhador mesmo que não esteja dentro do seu local de trabalho, assim, discorre seu cerceamento além dos muros da fábrica.

No caso desta pesquisa, os Patronatos, sejam no Brasil, sejam na cidade de Pelotas, surgem entremeados às questões fabris e rurais, tanto que sua orientação é atrelada a educação agrícola e ao ensino dos ofícios da agricultura e pecuária. Porém, quando estes recebem dentro de suas habitações e espaços àqueles que são oriundos do meio urbano, estamos falando exatamente do que Pesavento (1988) já lembrava: as dominações e vinculações trabalhistas, são extra muros, sejam muros distantes das fábricas, como no caso dos Patronatos que se localizavam distantes dos centros urbanos, ou sejam nas voltas das fábricas, como foi o caso da abertura e surgimento de várias instituições escolares especificamente vinculadas as orientações de trabalho para aprender os ofícios fabris.

No Rio Grande do Sul a crescente industrialização muda os ares das cidades. Pelotas vive o dia a dia dos aglomerados urbanos e dos chamados “cortiços”. As necessidades de organização do espaço urbano por parte do poder público crescem ao mesmo tempo em que crescem as dificuldades para a sociedade que não está enquadrada no trabalho das fábricas ou qualquer outro que seja digno da conduta que exige agora a burguesia. Assim para Pesavento (1995) o processo de êxodo rural no RS foi mais lento, porém havia muito forte as migrações cidade-cidade e campo-cidade que contava também com os excedentes da abolição da escravidão. Esse contexto citadino também é vivenciado na cidade de Pelotas que padece das mesmas carências do resto do estado com relação ao crescimento da cidade e as condições precárias de higiene e saneamento básico. Essas características serão marcantes para a formação do Patronato Agrícola na cidade de Pelotas, pois muitos dos alunos que ali se instalaram eram crianças pobres, órfãs e oriundas das cidades do interior.

No depoimento de Therezina Jerlach Alves⁵ de 81 anos, mulher de um ex aluno do Patronato, membro da primeira turma da escola, já falecido, conta a origem da família do marido: este saiu de Pinheiro Machado, cuja mãe carregava 5 filhos e o pai tinha sido assassinato nas disputas por terras, no ano de 1923. A mãe vendeu todas as terras “por ninharia” e veio de carroça com os cinco filhos, passando o temor da viagem pelo medo das tropas que estavam em disputa na Revolução de 1923⁶. Ao chegarem na cidade os dois menores de idade, mas com idade suficiente para entrarem no Patronato, são colocados no mesmo. O medo da sociedade burguesa deste período era o de que as pessoas não trabalhassem. Muitos cortiços, casas de jogos, *puteiros* surgiam como forma de suprir as necessidades urbanas; estas instituições eram condenadas no período porque ameaçavam à moral e os bons costumes e a única saída seria fazer com que estes fossem habilitados ao trabalho que “nobilitava, engrandecia: é a riqueza, a virtude, é a felicidade” (PESAVENTO, 1995, p. 62) Assim, admitia-se um trabalhador bêbado, mas não um bêbado não trabalhador, até porque segundo a mesma autora, dentre os bêbados estavam incluídos até mesmo membros da polícia e da elite.

⁵ Este depoimento foi colhido em 18 de julho de 2008 na casa da própria depoente.

⁶ A Revolução de 1923 evidenciou a disputa entre Borges de Medeiros e Assis Brasil nas eleições à presidência do RS.

Segundo Conceição (2007) os internatos vieram com o sentido de “endireitar” meninos e meninas pela ordem social, sendo esta a base do princípio pedagógico. A educação era feita muito mais pelas escolas do que pelas famílias porque dentro destes recintos as crianças estariam livres da grave influência maldosa do mundo externo e das ruas. Outra importante questão surgida neste momento de efervescência dos internatos como opção para a educação da infância pobre é a preocupação higienista pois a insalubridade nos internatos e nas cidades é algo que vem a tona devido a necessidade de ater-se ao cuidado de uma grande quantidade de seres que estão aglomerados no mesmo espaço. No Patronato Agrícola Visconde da Graça essa preocupação não é diferente das outras instituições com a “Pedagogia do Internar”. Para entrar no internato a primeira medida adotada era a vacinação de todos os alunos, constando na ficha escolar presente no acervo da Escola. Em alguns casos os alunos levavam atestado médico, geralmente expedido pela Clínica Geral do Dr. Álvaro Barcellos, atestando as boas condições de saúde dos alunos. Mesmo assim, todos ao entrarem para a escola passavam por avaliações físicas feitas pelo médico do Patronato o que não prevenia de modo total as boas condições de saúde dos internos pois o menor Honório Flores, além de atestar várias faltas nas sabbatinas⁷ também faltou durante todo o mês de julho, agosto e outubro (provavelmente por motivos de saúde). Entrou no Patronato em 11 de outubro de 1923 e desligou-se da escola em 13 de setembro de 1927 por motivo de falecimento em função de meningite. Os pais já eram ambos falecidos e este antes de morrer foi isolado no “Isolamento Municipal”. O menino entrou pra escola com 10 anos de idade e morreu aos 14 anos.

CONCLUSÕES PRELIMINARES:

As conclusões preliminares que podemos tirar do início deste estudo já apontam algumas respostas ao problema aqui posto: os alunos do Patronato Agrícola Visconde da Graça entravam por serem órfãos de pai ou mãe, ou ambos, muito mais do que por serem de origem rural. Serviam dentro da escola, desde a meninice, para aprender os ofícios do trabalho, passavam um período de vida muito conturbado e disciplinador, severamente rígido: Segundo Therezinha o marido

⁷ Sinônimo de Provas para o período em questão.

quase nunca falava de sua passagem pelo Patronato, pois lá havia sofrido muito, a comida era ruim, o trabalho era excessivo e os castigos eram numerosos. Ao adentrarmos melhor nas recordações, memórias e fontes documentais teremos a provável resposta desta construção de sociabilidade dentro do espaço escolar: Será que era tão ruim assim?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANTUNEZ, José Leonel da Luz. **CAVG: História de um Patronato**. Ed. Universitária, 1996.

CERTEAU, Michel. **A operação histórica**. In: Lê Goff e Nora, Pierre. (orgs.) *História: Novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995b.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. **A pedagogia de internar: Uma abordagem das práticas culturais do internato da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão-SE (1934-1967)**. Dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal de Sergipe no ano de 2007.

CULTURAL, Larousse. **Grande dicionário da Língua Portuguesa**. Ed. Nova Cultural. 1999.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. **O Jornal e outras fontes para a história da educação mineira do século XIX**. In: ARAUJO, José Carlos Souza; Junior, Décio Gatti. *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas, SP: Autores Associados: Uberlândia, MG. EDUFU, 2002. p. 133 à 150.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Tendências Teórico-Metodológicas de pesquisa em História da Educação**. Série Documental: Eventos, n.5, maio/1994.

MEIRELES, Ceres Mari da Silva. **Escola de Artes e Oficinas de Pelotas: a longa espera dos “desfavorecidos da fortuna”**. ASPHE, Gramado, de 29 e 30 de agosto de 2002. pg. 249 à 258.

MONTEIRO, Maria Lúcia da Silva. **O Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça. CAVG e a formação para o trabalho no campo**. Tese de doutorado apresentada na UFRGS, 2007.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na primeira República**. Ed. DP&A. 2^a ed. 2001.

OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de. **Formar cidadãos úteis: Os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República**. Bragança Paulista, 2003.

PANDINI, Sílvia. **A Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná: “Viveiro de homens aptos e úteis” (1910-1928)**. Dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

ROMANELI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. Ed. Vozes. 11^a ed. 1989.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **A burguesia gaúcha: dominação do capital e disciplina do trabalho (RS-1989-1930)**. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 1988.

_____, Sandra Jatahy. **O cotidiano da República: elite e povo na virada do século**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 3^a ed. 1995.

_____, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZARTH, Paulo Afonso. **Entre a Tradição e a Inovação: as Primeiras Instituições de Ensino e Tecnologia para o Campo no Rio Grande do Sul**. In: Werle, Flávia Obino Corrêa (org.). **Educação Rural em Perspectiva Internacional**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. P. 131-154.

ENTREVISTA: Therezina Jerlach Alves. Entrevista colhida em 18 de julho de 2008 na casa da própria depoente.

PERIÓDICO: Jornal Diário Popular, 1920.

COLÉGIO ELEMENTAR FERNANDO GOMES: O ESPAÇO ESCOLAR E SUAS MEMÓRIAS (1913-1946)¹

Tatiane de Freitas Ermel (História/PUCRS)
tati.ermel@yahoo.com.br

RESUMO:

O estudo analisa a história do Colégio Elementar Fernando Gomes, sua construção, arquitetura e espaço escolar. Iniciado o projeto em 1913, o Colégio começa a funcionar em 1919, ainda inacabado. Suas atividades são extintas em 1946, quando é fundada a primeira Escola Técnica Feminina da capital. O prédio monumental, construído na Rua de Caxias, n° 385, recebeu esta denominação em homenagem ao professor Fernando Gomes, que no século XIX possuía uma escola particular na mesma rua. O Colégio, motivo de orgulho para os moradores da região, teve que transferir sua direção e seus alunos para o Colégio Paula Soares, em meio a protestos e descontentamento dos pais e moradores. O prédio funciona até hoje como Escola Técnica Ernesto Dornelles.

Introdução:

O Colégio Elementar Fernando Gomes situava-se a Rua Duque de Caxias, n° 385, junto a Praça General Osório, região conhecida no século XIX e início do XX, como Alto da Bronze. O Colégio foi instituído pelo decreto n° 1.917, de 20 de janeiro de 1913. Seu projeto foi elaborado pelo engenheiro Affonso Hebert, chefe da seção da Secretaria de Obras Públicas do Estado. A partir de 1946, o prédio do colégio foi utilizado para o estabelecimento da primeira escola técnica feminina de Porto Alegre, posteriormente denominada Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles². A direção e os alunos foram encaminhados para a Escola Paula Soares, criado em 1927, a rua General Auto.

A Rua Duque de Caxias, antiga Rua da Igreja, já era reconhecida pela sua tradição nas instituições escolares. Cenário da primeira escola de instrução secundária na capital, o Liceu D. Afonso³, localizado na esquina com a Rua

¹ Trabalho orientado pela Dr^a Maria Helena Câmara Bastos (PPGE/PUCRS).

² Pelo Decreto-lei estadual 649 de 29 de dezembro de 1942 foi iniciado o estudo de planos necessários para a imediata abertura da escola técnica para sexo feminino. O Decreto-lei estadual n° 944 de 4 de 13 de dezembro de 1945 criou a Escola Técnica Feminina de Porto Alegre. Em 4 de novembro de 1946, pelo decreto-lei n° 2119, a Escola Técnica Feminina passa a denominar-se "Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles". Sobre Escolas Femininas ver Meyer (1993) e Louro (1988).

³ Sobre o Liceu D. Afonso ver Arriada (2007).

Marechal Floriano e a Escola Normal, destinada à formação de professores, estabelecida em 1869, anexa ao Liceu. Também temos, no século XIX, a escola particular Fernando Gomes⁴, cujo o dono e professor do estabelecimento originou o nome do Colégio Elementar analisado neste estudo. A escola começou a funcionar no início da década de 1860, no número 185, próximo ao casarão do Visconde de São Leopoldo, mais conhecido como Solar dos Câmara. Nesta escola estudaram nomes importantes da política rio-grandense e brasileira, como Júlio de Castilhos e Borges de Medeiros. Também foram seus alunos: Protásio Alves, Daudt Filho, Joaquim Francisco de Assis Brasil, Eurico de Andrade Neves, Barros Cassal, Ernesto Alves de Oliveira. Como vemos, a rua além de zona de estudantes da capital, também foi moradia da alta aristocracia da capital, que desfrutava de seus sobrados e casarões (Ribeiro, 2007, p. 50-55).

Os Colégios Elementares, de acordo com Berenice Corsetti (1998), estavam divididos em 3 entrâncias: de terceira entrância são 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. Denomina-se Grupo Escolar aqueles que tiverem menos de 200 alunos. Os grupos escolares organizavam o ensino primário no Rio Grande do Sul e destinavam-se aos locais onde, na ótica dos dirigentes republicanos, as conveniências do ensino exigissem. Podiam funcionar conjuntamente, num só prédio sob denominação de grupo escolar, três ou mais professores (p. 310).

Os grupos escolares, criados a partir da República, começaram a ser instituídos em São Paulo, no final do século XIX. De acordo com Souza (1998), os grupos escolares formaram uma nova cultura escolar:

O processo de construção do grupo escolar como uma nova organização administrativo-pedagógica do ensino primário concretizou-se em poucos anos. Uma escola urbana, moderna e de melhor qualidade. A reunião de escolas trazia todos os princípios fundamentais que propiciaram as mudanças no ensino primário: a racionalização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames, a necessidade de prédios próprios com a conseqüente constituição da escola como lugar, o estabelecimentos de programas amplos e enciclopédicos, a profissionalização do magistério, novos procedimentos de ensino, uma nova cultura escolar. (p.49-50)

⁴ Sobre Fernando Gomes ver Ribeiro (2007).

A Reforma do Ensino Público, de 1927, adota pela primeira vez, em termos de regulamentação, a possibilidade de colégios elementares adotarem nomes de pessoas que tivessem se distinguido na sociedade por serviços relevantes, principalmente relativos à educação, porém somente depois de 5 anos de sua morte. Segundo Corsetti (1998), esta prática se tornou corriqueira nas escolas públicas, que foi a sua identificação através de personagens que, na realidade, deveriam servir de símbolos para as crianças, como modelos de vida que mereciam ser imitados. A construção do imaginário republicano, que apontamos como um dos aspectos da política educacional republicana, revelou-se também nessa disposição legal (p.311-312).

A construção do prédio e seus aspectos arquitetônicos

A construção se deu por iniciativa do Governo do Estado e esteve a cargo da Secretaria de Obras Públicas. O autor do projeto, Affonso Hebert, ocupava o cargo de chefe da Seção de Desenho desta secretaria.

No relatório da Secretaria de Obras Públicas de 1914 fala-se da abertura da concorrência as construtoras para a execução da obra. Apresentaram-se como proponentes: João Bade, engenheiros Itaquy e Roberto Roncoli, José Hruby, Domingos Bertolotti e Francisco Tomatis, Germano Brend, engenheiro Ahrons, Tellini e Filhos e Santiago Borba e comp. Das propostas apresentadas, a secretaria deu preferência à dos engenheiros Itaquy e Roberto Roncoli, que se propuseram executar o trabalho pela quantia de 309:000\$000 réis. Ficava combinado também que a obra começaria dentro de um mês após a assinatura do contrato, e que o término ocorreria a 20 meses do início da execução, exceto por força maior.

Nos quadros demonstrativos das despesas efetuadas nas obras públicas, os gastos com a construção do Colégio aparecem no 1º semestre de 1913, com a quantia de 4:006\$600 réis. No segundo semestre de 1913 não é mencionado nenhum valor e, em 1914, durante o primeiro semestre, as despesas somaram 87:743\$312 réis.

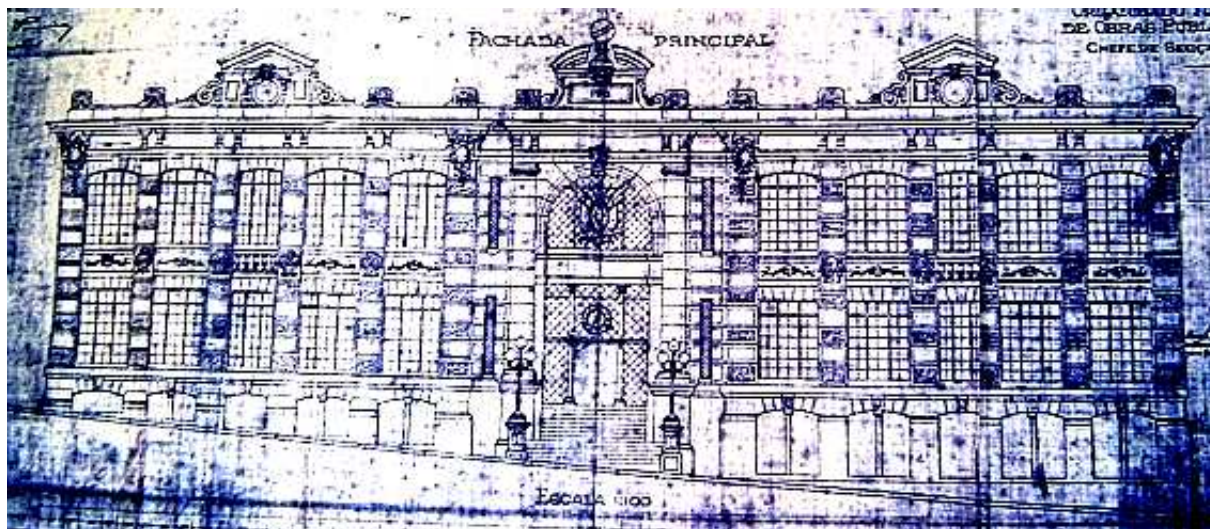


Ilustração 1: Projeto da Fachada Principal realizado em 1913.
(Fonte: arquivo da Escola Técnica Ernesto Dornelles).

De acordo com Puhl (1982), o prédio apresenta uma distribuição simétrica, onde:

Uma grande escadaria dá acesso ao pavimento principal. É um prédio com dois pavimentos com dois entre-pisos na parte dos fundos. Exteriormente tem vários ornamentos, entre os quais se destacam um grande mosaico acima da porta principal, duas esculturas em ferro bronzeado servindo de luminárias ao pé da escadaria de entrada e vários relevos nas pilastras e cunhais em volta do prédio. (p.1)

O autor Günter Weimer (1983), divide a arquitetura da República Velha (1889-1930) em dois grupos: a civil e a oficial. A civil era mais dinâmica, com volumes mais recortados e onde o jogo do claro-escuro admitia muitas cinzas intermediárias, era decorada com obras de escultura, rica e variada; já a arquitetura oficial, ao contrário, era mais rígida e geométrica, tendia mais monumental enquanto a outra ao cotidiano (p.178).

Em relação à arquitetura do prédio, eclética, incorpora alguns elementos neoclássicos, com gigantescas colunas e um mosaico no pórtico de entrada, com uma imagem que representa “a sabedoria e as letras”.



Ilustração 2: Pórtico da entrada da escola.

(Fonte: arquivo particular da autora)

Segundo Günter Weimer (2000), o historicismo, característico na arquitetura do período da República Velha, é definido como sendo um método de concepção e realização arquitetônicas empregadas durante o século XIX e a primeira metade do século XX, que tem como característica principal o uso de uma linguagem extraída de realizações pretéritas (p. 48-49). Em relação aos prédios escolares construídos no período:

Foi imperioso investir em construções escolares que, em sua maioria, foram muito suntuosas e inadequadas para seus fins pedagógicos. Mas na mesma medida, se os excessos ou requinte foram o principal entrave para a ampliação quantitativa de prédios, também expressa a valorização da educação. A inadequação dos meios às reais possibilidades foi o ônus pago ao atraso cultural da província (2000, p.147).

A expansão da rede de ensino primária deveria fornecer material humano para as escolas de nível médio, em que recebiam uma sólida formação técnica. A República foi proclamada diante de uma quase inexistente rede escolar na Província, sendo que analfabetismo atingia a grande maioria da população. De acordo com Weimer (1993), o prédio do Colégio Elementar:

“Devido a sua escala monumental é um bom representante da ideologia do positivismo, que se destinava ao ensino das primeiras letras. O pé direito dos pisos são de 6,60 metros de altura o que criou sérios problemas para a implantação das escadas, mas possibilitou a implantação de duas colunas de mais de 13 metros de altura na entrada. Este gigantismo se torna ainda mais acentuado se imaginarmos que o prédio se destinava a crianças de primeiras letras” (p.124)



Ilustração 3: Vista dos fundos da escola pela Rua Fernando Machado.
(Fonte: arquivo particular da autora)

O prédio grandioso compreende dois andares e um subsolo. Sua entrada principal dá para a Rua Duque de Caxias, com cinco janelas de cada lado da porta principal. Suas laterais estão de um lado para a Praça General Osório com quatro janelas, e para a Rua Vasco Alves também com quatro janelas. Os fundos do prédio estão na Rua Fernando Machado, onde há uma porta, atualmente lacrada e, mais cinco aberturas de cada lado. O Colégio não possui pátio.

As salas eram numeradas com plaquetas douradas desde o subsolo. Ao entrar na porta principal da escola visualizamos uma escada interior que dá acesso para o segundo andar assim como para o subsolo.

As salas possuem um espaço amplo, com grandes portas e janelas de madeira. Entrando pela porta principal, temos no térreo, oito salas a direita e nove salas à esquerda. Subindo as escadas, antes de chegar ao segundo andar, temos ainda cinco salas menores. No segundo andar temos o mesmo número de salas do térreo. Ainda, no mesmo andar, temos duas escadas pequenas que dão acesso cada uma a duas salas menores, assim como também ao terraço do Colégio. Descendo a escadaria, no subsolo encontramos mais oito grandes portas de cada lado que dão acesso as salas de aula.

Em relação aos demais estabelecimentos de ensino, podemos destacar outros prédios construídos no período que também se enquadram neste panorama de

monumentalidade: os prédios da Faculdade de Direito e Medicina da Universidade Federal, o antigo Colégio Júlio de Castilhos e o Colégio Paula Soares.

Lembranças e memórias: os depoimentos orais

Buscamos a partir dos depoimentos orais de duas ex-alunas resgatar indícios da cultura e do cotidiano escolar do Colégio Elementar. Estas participaram da história da escola em dois momentos bastante distintos: uma fez parte das primeiras turmas que freqüentou o novo prédio, em torno da década de 1920 e a outra fez parte das últimas turmas antes do Colégio ser transferido para o Paula Soares em 1946. Os depoimentos nos trazem uma perspectiva feminina, o olhar de alunas que passaram diferentes tempos neste estabelecimento de ensino.

Antonieta Barrone⁵, nascida em 13 de junho de 1913, em Porto Alegre, ao conversar sobre sua infância nos conta suas lembranças da escola. Ela fez todo o curso elementar no Colégio Fernando Gomes. Segundo Antonieta, “primeiro a escola funcionava em uma casa antiga, baixa, quem vai do centro para lá, do lado direito”.

Sobre o colégio, ela fala sobre sua localização no centro da cidade, sua construção e a homenagem ao professor Fernando Gomes:

Onde tem esse edifício grande que foi construído especialmente para o Colégio Fernando Gomes. Escola Elementar Fernando Gomes. O nome foi uma homenagem, não sei se ele já tinha morrido. Pois esse edifício, na esquina da Vasco Alves com a Duque de Caxias, ao lado da pracinha Alto da Bronze. Esse edifício amarelo grande. Então tinha essa entrada larga, que sempre impressionava com a porta de entrada, e em cima um painel pintado com uma figura de mulher que devia ser a sabedoria, envolta em trajes e o cabelo solto e na testa brilhando uma estrela. Devia ser a sabedoria, não sei. Era o pórtico da escola, na entrada. E nós muito orgulhosos porque foi um edifício novo que foi ocupado pelos alunos do Colégio Fernando Gomes.

Sobre o Diretor Ivo Corseuil⁶:

⁵ Entrevista realizada por Julia da Rosa Simões (História/PUCRS) no dia 15 de outubro de 2007, em Porto Alegre.

⁶ Ivo Corseuil nasceu em Porto Alegre em 1858. Filho de pais franceses, dedicou toda a sua vida à instrução de jovens no interior do estado e na capital. Em 1891 fundou na cidade o Colégio Cecília Corseuil du Pasquier, em homenagem à sua esposa, também professora. O estabelecimento de ensino em pouco tempo destacou-se por seu quadro de professores, sua freqüência e pelos resultados de exames finais alcançados por seus alunos. Em 1901 a instituição recebeu Medalha de Ouro na Exposição Estadual. Ivo Corseuil morreu em 1933, em Porto Alegre. Em homenagem ao

O diretor era um professor francês. Ele era o professor Ivo Corseuil, agora tem o nome de uma rua. Era um homem alto, robusto, um pouco calvo já. A gente tinha respeito por ele. Ele tinha o costume de chegar e dizer “então, como vai?”, e apertava o ossinho aqui do ombro dos alunos. Era hábito dele apertar assim.

Antonieta, mais seus três irmãos freqüentaram o Colégio Fernando Gomes:

A mamãe ia, imagina, de moto próprio, à escola para saber como iam as crianças, os quatro freqüentávamos o Colégio Fernando Gomes⁷. Mas a Sílvia em seguida já tinha passado, quando a minha mãe morreu, ela já tinha passado para o Instituto de Educação. Se formou professora ali. Então a gente vai remendando os pedaços da vida que vão se ramificando com outras coisas também.

Sem termos uma data precisa, Antonieta deve ter sido uma das primeiras alunas a freqüentar as aulas no novo prédio. Em torno dos anos de 1920, quando o edifício ainda não estava completamente pronto, as grandiosas salas de aula já recebiam seus primeiros alunos. Ela descreve ainda a onipotência do prédio, que orgulhava e impressionava todos que pela rua passavam: “nós habitamos então a casa nova, que para nós ficou assim como uma luxúria, porque tem uma escada larga que termina num portão de entrada”.

Após anos de funcionamento, a Escola Elementar Fernando Gomes, mais conhecido por Grupo Escolar Fernando Gomes, fecha suas portas para ceder lugar a primeira Escola Técnica Feminina da Capital. Domingas Becker⁸, nascida em Porto Alegre em 1940, fez parte de uma das últimas turmas do Fernando Gomes. Em 1946, ela freqüentava o jardim de infância. Seu irmão, dois anos mais velho, também freqüentou o jardim de infância⁹.

Domingas, filha de imigrantes italianos, dizia que seu pai e seus familiares falavam muito bem da escola, e se sentiam orgulhosos de seus filhos freqüentarem uma escola pública de tão boa qualidade:

educador, nossa cidade tem uma rua (no bairro Petrópolis) e uma escola estadual de ensino fundamental com seu nome. (Fonte: www.portoalegre.rs.gov.br/smc acesso em 20/08/2008)

⁷ Augusto, o primogênito nascido em 1903, Sílvia nascida em 1905, Dante em 1907 e Carlos um ano mais jovem que ela, nascido em 1914.

⁸ Entrevista realizada pela autora no dia 23 de maio de 2008, em Porto Alegre. A cópia desta entrevista encontra-se arquivada no Centro de História Oral/PUCRS.

⁹ Seu irmão cursou a 1^a série primária no Colégio das Dores e ali ficou até o 2^o grau.

Eu lembro de escutar comentários da minha família que era um colégio muito bom, como ele é ainda hoje, um prédio monumental, bem atípico, muito lindo, eu tenho lembranças muito boas de lá.

Ela e sua família moravam naquelas proximidades, na Rua da Praia, defronte à Praça Harmonia, e o Colégio Fernando Gomes era o estabelecimento mais próximo. Suas primeiras recordações remontam a chegada no Colégio, a escadaria e sua porta de entrada:

O atendimento era muito carinhoso, a escola era linda, bem conservada, tinha uma samambaia lindíssima na escada, fiquei impressionada com aquilo, nunca tinha visto tão longa e o aviso do recreio era com um sino, bem artesanal, então aquilo me impactava muito, aí eu fiquei um ano lá, ficava muito feliz porque eu me sentia muito protegida porque era perto da minha casa e estavam meu irmão e a minha amiga.

Sobre seu medo de ir à escola e suas lembranças do Colégio, declara:

E eu quando fui pra lá tinha muito medo de me afastar da casa, da família, mas chegava lá, via aquela enorme escada na entrada com aquele portão tão lindo, tem umas estátuas luminárias. Mas todas as lembranças que eu tenho assim de circular por dentro da escola assim me chamava muita atenção, porque era um lugar muito bonito, muito bem conservado, as professoras eram extremamente carinhosas, tenho muito boa lembrança toda vez que eu passo lá, a sensação de que aquela emoção, aquele monumento.

Domingas recorda-se bem de uma apresentação que o irmão e uma amiga fizeram no Colégio. Não se lembra bem o motivo da apresentação, mas acredita ser de final de ano ou dia das mães:

Uma das lembranças que eu tenho muito carinhosa do colégio é que eu fui assistir a apresentação, uma apresentação que eu não sei se era de final de ano ou dia das mães, era por algum motivo, apresentavam toda a escolinha, e eu fui ver meu irmão dançando com a Maria Rosário, que era nossa amiga, isso me deixou muito feliz. Eles dançavam num palco, meu irmão tinha uma blusa de cetim brilhante com a gola toda em pétalas e faziam aquelas dançinhas convencionais de criança.

Dos recreios no Fernando Gomes, além do sino que demarcava a saída e o retorno para a sala de aula, ela lembra das idas à pracinha do Alto da Bronze e das atividades de ginástica que seu irmão praticava também no local:

As professoras levavam as crianças fazer recreio, não lembro se todos os dias, ou muito seguidamente na pracinha do alto da bronze e ali tinha um balanço, tinham coisas que a gente fazia ginástica. Depois que eu já não estava mais no colégio eu lembro que

meu irmão fazia ginástica numas argolas penduradas numa corrente e era tudo muito controlado, a professora estava sempre próxima.

Em relação ao cotidiano da escola, ela diz que não tem muitas recordações sobre seus professores e colegas, pois era muito jovem e frequentou pouco tempo o Colégio. Quando o Colégio fecha suas portas em 1946, Domingas é transferida, assim como a direção do Colégio e os demais alunos para o Grupo Escolar Paula Soares.

Outro lugar, outro tempo...

Na ocasião da transferência do Grupo Escolar para o Colégio Paula Soares, muitos pais se manifestam contra esta atitude do governo do Estado. Em meio a inúmeras reportagens nos jornais destacando a criação da primeira Escola Técnica Feminina na Capital, também houve movimentos contrários. Em 18 de abril de 1946, o jornal Folha da Tarde publica uma reportagem sobre os pais contrários à extinção da escola:

No edifício, é pensamento daquele órgão [Secretaria de Educação e Cultura] da administração pública fazer funcionar a Escola Técnica Feminina, enquanto as centenas de alunos daquela Escola Experimental seriam anexados aos "Paula Soares", já de si superlotado. Não estão conformes, porém, com essa iniciativa os progenitores dos alunos que frequentam, no momento, a Escola Fernando Gomes e que, por isso, pleitearão junto ao Governo a revogação de tal medida. Assim, constituídos em comissão, os moradores da zona atendida pela Escola Fernando Gomes dirigirão não só um memorial ao Interventor Federal, como apelarão, pessoalmente, a Sua Excelência para que não seja efetivada tal medida.

Em outra reportagem do jornal *Tribuna Gaúcha*, de 19 de abril de 1945, intitulada "Movimento de protesto contra o fechamento do Grupo Escolar Fernando Gomes" fala-se sobre o fechamento, o protesto dos pais e a superlotação do Paula Soares.

O jornal procurou moradores dos arredores do Fernando Gomes, para perguntar-lhes sobre o que eles achavam de tal medida da Secretaria de Educação. Estes, inconformados, diziam que a desculpa dada pelo Governo do Estado que o Grupo Escolar era pouco frequentado não era motivo suficiente para tal atitude. Segundo a moradora Jovelina Ribeiro, a situação atrapalharia a rotina das famílias que possuíam crianças na escola:

É geral do descontentamento dos moradores do bairro contra essa medida absurda da Secretaria da Educação. particularmente, nós, as mães que temos filhos matriculados no Fernando Gomes, não podemos nos conformar com o seu fechamento. Eu tenho quatro filhos que freqüentam essa escola, um dos quais está no Jardim de Infância. Minhas crianças receberam ordem de segunda-feira já ir diretamente para o Paula Soares. Mas, imagine o senhor quanto transtorno isso não vai causar.

Sobre a superlotação do Paula Soares, uma mãe que possui duas filhas matriculadas no Fernando Gomes declara:

Agora elas terão que ir para o Paula Soares, que como todos sabem está superlotado, nem pode atender bem seus próprios alunos. (...) Além disso, os alunos não são soldados para receber ordens dessa natureza. As minhas filhas estão desoladas por terem que sair da escola a que já estavam acostumadas, a que, até, já tinham amor. E eu temo que, por isso, elas percam muito sua vontade de estudar.

As mães falam ao jornal que pretendem enviar um abaixo-assinado ao então Interventor, solicitando que o Governo volte atrás e não feche o Grupo Escolar Fernando Gomes. Demais moradores do bairro que não possuem filhos em idade escolar também prestam solidariedade a estes pais que sentem-se prejudicados por tal ação do governo:

Eu conheço muitas senhoras viúvas que são pobres e precisam trabalhar e não tem onde deixar seus filhos quando vão para o trabalho. O Fernando Gomes resolvia esta dificuldade (...) O Paula Soares, para onde as crianças terão que ir está superlotado, os horários são todos diferentes e fica muito mais longe.

As mães finalizam a reportagem declarando que não perderam a esperança e que enviarão o abaixo-assinado ao Interventor do Estado como última e única alternativa que as estas competem. Como sabemos, os protestos não repercutiram positivamente para essas mães e a Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles foi inaugurada em cerimônia solene no dia 19 de outubro de 1946.

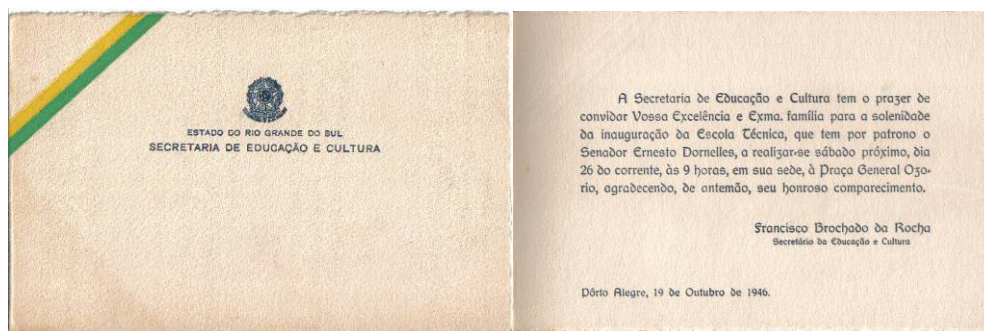


Ilustração 4: Capa e contra-capa do convite de inauguração da Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles.

Considerações Finais:

A construção de um prédio monumental para abrigar uma escola de instrução primária impressionava moradores, pais, alunos e todos que passavam em frente ao Colégio Fernando Gomes. Iniciado a República, eram poucas e precárias as escolas públicas na Província, assim como no restante do país. A valorização da educação durante o regime republicano estava aliada à consolidação do regime nascente. Portanto criar escolas e fornecer uma instrução de acordo aos ideais positivistas foi uma questão de sobrevivência. De acordo com Bencostta (2007), a elite sintonizada com o novo regime político se preocupou em divulgar um discurso civilizatório que a tinha na instrução pública uma das colunas que fortaleciam a República (p.113).

Em outras cidades brasileiras, como São Paulo e Belo Horizonte a criação dos Grupos Escolares e a construção de prédios monumentais já se tornara prática, no final do século XIX¹⁰. A criação destes Grupos, que unia, muitas vezes, várias escolas em um só prédio, limitou-se na maioria dos casos apenas ao meio urbano. Portanto, esse investimento na educação se fez nos locais de maior circulação da população, permanecendo as escolas isoladas, das zonas rurais ou mais distantes, funcionando em situação bastante precária nas primeiras décadas da República.

Para os alunos e suas famílias estudar numa escola com toda aquela estrutura era motivo de orgulho. Isso fica evidente quando perguntamos as ex-alunas sobre suas recordações da escola: ambas se remetem a grande escadaria, as gigantescas colunas e aos corredores e salas do grandioso prédio. Portanto, a

¹⁰ Sobre os Grupos escolares em São Paulo ver Souza (1998), em Belo Horizonte ver Faria Filho (2000).

mudança do colégio ocasionou tanto transtorno para os pais que possuíam seus filhos no Colégio.

REFERÊNCIAS:

ARRIADA, Eduardo. *A educação secundária na província de São Pedro do Rio Grande do sul: a desoficialização do ensino público*. Tese de Doutorado da Faculdade de Educação. PUCRS. Porto Alegre, 2007.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. *Arquitetura Escolar na Belle Époque: Jean Omer Marchand e Francisco de Paula Ramos de Azevedo (Montreal e São Paulo, 1894-1926)*. In: BENCOSTTA, Marcus Levy. *Culturas Escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

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 Mendes de. *Dos Pardieiros aos Palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. UPF: Passo Fundo, 2000.

LOURO, Guacira. *Prendas e antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1988.

MEYER, Dogmar. *Onde a mulher aprende a ser uma dona de casa perfeita: propostas de uma Escola Técnica Feminina*. Porto Alegre: UFRGS, 1993. (Relatório de Pesquisa)

RIBEIRO, Célia. *Fernando Gomes. Um mestre do século XIX*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

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.

WEIMER, Gunter. *A vida cultural e arquitetura na República Velha (1889-1945)*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2003.

_____. *A capital do Positivismo*. In: PANIZZ, Wrana e ROVATTI, João (orgs.). *Estudos Urbanos. Porto Alegre e seu planejamento*. Porto Alegre: UFRGS, 1993.

ESTADUALIZAÇÃO DE COLÉGIOS PARTICULARES DE PORTO ALEGRE: A CONSTITUIÇÃO DO GINÁSIO DO ESTADO

Flávia Obino Corrêa Werle

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – flaviaw2008@gmail.com

Resumo

O tema tratado neste artigo é referente a equiparação, mais especificamente à criação do Ginásio do Estado. O recorte temporal abrange o período que vai do final dos anos vinte ao início dos anos quarenta do século XX, tendo como delimitação espacial a cidade de Porto Alegre. Este texto foi desenvolvido a partir de entrevista com o filho do Dr. Arnaldo Ferreira que foi o criador e diretor do Colégio do Estado, consulta a documentos dos colégios Sévigné e Nossa Senhora do Bom Conselho e consulta bibliográfica.

Palavras-chave: Relações ensino público e ensino privado; ensino secundário, história da educação no Rio Grande do Sul

As equiparações são processos que se instalaram por longo tempo na educação secundária brasileira. Dallabrida, referindo Antunha afirma a ampliação das equiparações no decorrer do século XX.

“A reforma Benjamin Constant restringiu a equiparação aos ginásios estaduais, mas a partir de 1895 os colégios particulares começaram a receber concessão de equiparação. O crescimento significativo das equiparações deu-se com a promulgação do Código Epitácio Pessoa, pois em 1901 havia 34 estabelecimentos de ensino secundário equiparados, número que saltou para 75 em 1908, ano em que foram concedidas vinte novas equiparações” (DALLABRIDA, 2001, p. 132)

Como afirma Rocha (2000, p. 36) por todo o período republicano desenvolve-se uma política de equiparação de escolas públicas e particulares, na verdade “as equiparações são estendidas às escolas particulares a partir de 1899, superando em parte as restrições até então vigentes a este ensino”. Por um lado a equiparação oficializa as escolas particulares, favorecendo-as e encaminhando para “um processo de igualização entre o ensino público e privado” (ROCHA, 2000, p. 38). Por outro a equiparação constrange as escolas com intensa fiscalização e regulamentações. De fato a equiparação é um mecanismo de centralização do poder, é uma “política de oficialização de escolas públicas e privadas, através da exigência do governo federal de se fazer a equivalência curricular com a instrução federal, o Colégio Pedro II, e do sujeitamento desses estabelecimentos de ensino à

fiscalização da União” (ROCHA, 2000, p. 48). No Rio Grande do Sul observa-se, igualmente, intenso movimento, como em outros estados da federação¹, equiparando cursos particulares aos mantidos pelo poder público federal.

A equiparação não significa necessariamente estadualização ou municipalização de estabelecimentos de ensino, mas a inserção num processo de reconhecimento, pelo poder público federal ou estadual, da educação ministrada, em geral, envolvendo alteração de designação do estabelecimento e inspeções externas, procedidas e regulamentadas pelo poder público. As equiparações referiam-se a determinados cursos da instituição de ensino. Por exemplo, o Decreto federal no. 11.308, de 13 de Janeiro de 1943, equiparou o Liceu de Artes e Ofícios Parobé, situado em Porto Alegre e mantido e administrado pelo Estado do Rio Grande do Sul, alterando sua designação para Escola Técnica Parobé.

Por outro lado, a estadualização e municipalização implicam em alteração da natureza jurídico-administrativa da instituição.

Dallabrida (2001, p. 75) discute a estadualização do Colégio Catarinense de Florianópolis, descrevendo um processo com características de privatização e regeneração, com disputas entre o ensino particular e privado, aquele enfraquecido por paralisia e ausência de iniciativa dos governos.

A estadualização e municipalização ocorrem em contextos e condições específicas. No caso de Porto Alegre, cabe retomar, antes de discutir e descrever a criação do Ginásio do Estado, qual foi o papel da Escola de Engenharia de Porto Alegre, fundada em agosto de 1896. A proposta da Escola de Engenharia objetivava o preparo de profissionais para uma nova ordem urbano industrial. Constituíam-se de um complexo de instituições educativas de vários níveis de formação técnico-profissional. Dentre seus cursos havia o de Engenharia Civil, Agrimensura, Comércio, Farmácia e institutos dentre os quais, por exemplo, estavam o Instituto Eletro-Técnico, Instituto Meteorológico, o Instituto Pinheiro Machado, que formava operários rurais, e o Instituto de Educação Doméstica e Rural. Ao lado destes e de muitas outras unidades a Escola de Engenharia mantinha um Curso Preparatório que, em 1900, foi transformado em Ginásio do Rio Grande do Sul. Posteriormente, este Preparatório, estruturado como Ginásio, passou, em 1905, a designar-se

¹ Acerca da equiparação de escolas normais livres em São Paulo, ver Campos (1990, p. 15 ss).

Instituto Ginásial do Rio Grande do Sul, o qual ainda posteriormente, foi alterado para Instituto Ginásial Júlio de Castilhos, em 1908, e para Instituto Júlio de Castilhos, em 1923. No ano de 1930 o Instituto Julio de Castilhos desligou-se da Escola de Engenharia e, ao longo desta década até 1942, passou por inúmeras modificações inclusive, ficando extinto por alguns períodos. Apenas em agosto de 1942 foi criado o Colégio Estadual Júlio de Castilhos (LIMA, 1990). O Colégio Júlio de Castilhos enquanto pertencente à Escola de Engenharia como Instituto, portanto, ensinava crianças desde as primeiras letras. Seu curso estava dividido em oito anos e, no primeiro, matriculavam-se crianças desde os 5 anos (PIMENTEL, 1945, p. 63).

Esta retomada da constituição do Colégio Júlio de Castilhos e de seu vínculo inicial com a Escola de Engenharia, justifica-se neste texto, assim como a referência a uma característica muito marcante da história da educação no Brasil, qual seja, a da prevalência de estabelecimentos particulares frente aos públicos. Afirma Arriada (2007, p. 95) referindo-se à prevalência do ensino particular em relação ao público no século XIX no Rio Grande do Sul

“As escolas particulares, de caráter confessional ou não, desde o período colonial sempre tiveram total liberdade de ensino ... via de regra, a qualidade do ensino ministrado nos colégios particulares era melhor que nas escolas públicas, desviando assim um expressivo número de alunos”.

Esta predominância do ensino privado é evidente em todo o panorama nacional nas primeiras décadas do século XX (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 1984). No caso de Porto Alegre, por exemplo, em 1944, oferecendo o Ensino Primário, havia 87 estabelecimentos particulares e 80 públicos, embora estes últimos tivessem mais matrícula do que os privados. De qualquer forma a relação desigual entre ofertas de cursos pela iniciativa privada e pelo poder público faz parte do contexto em que o Ginásio do Estado foi criado.

Portanto, a instabilidade de funcionamento de um colégio público secundário na capital do Rio Grande do Sul e a organização da Escola de Engenharia como um grande complexo educacional no qual o ensino secundário propedêutico era apenas um elemento, foram fatores que contribuíram, dentre outros, para que o Ginásio do Estado se organizasse pela composição de estabelecimentos particulares todos com história de formação na sociedade local e grande procura de matrículas.

Quais colégios compunham o Ginásio do Estado?

É importante reafirmar que as escolas particulares instituídas foram o substrato que deram condições para a criação do Ginásio do Estado. É necessário, inicialmente, caracterizar brevemente cada estabelecimento de ensino para, posteriormente, referir sua municipalização e estadualização.

Colégio Anchieta, mantido pelos jesuítas, foi fundado em 13 de janeiro de 1890. Começou atendendo, na data de sua fundação, a 42 meninos entre 9 e 10 anos, chegando, em 1929 a 1.200 alunos. Chamado inicialmente de Colégio dos Padres, passou a designar-se de Colégio São José, em 1897, e, apenas em 1901, passou a ser chamado de Colégio Anchieta. Situado originalmente no centro da cidade de Porto Alegre, na rua do Palácio do Governo, Catedral Metropolitana, do Museu Júlio de Castilhos, Teatro São Pedro, Tribunal de Justiça e da Assembléia Legislativa do Estado, seu prédio foi sendo progressivamente ampliado, sendo as mais significativas construções, os pavilhões de 1917 e o de 1929. Em 1967 transfere-se para o Bairro Três Figueiras, zona residencial nobre, saindo definitivamente do centro da cidade de Porto Alegre.

Colégio Nossa Senhora do Rosário é estabelecimento dirigido pelos irmãos Maristas, fundado em 1904, como aula paroquial destinado a meninos pobres, vinculada à Igreja Nossa Senhora do Rosário. Situado inicialmente à rua Riachuelo, passou para a rua Espírito Santo a convite da diocese, instalando-se no espaço do antigo Seminário. Com o crescimento de matrículas e várias reestruturações tomou o nome de Instituto Ginásial Nossa Senhora do Rosário. Mudou-se para a Avenida Independência quando ocorreu a equiparação, o que exigia o oferecimento de bancas examinadoras nomeadas pelo Departamento Nacional de Ensino, tornando-se portanto, ginásio oficial. Atingiu 519 matrículas em 1927. Foi municipalizado pelo Decreto n. 142, de 12 de julho de 1928 passando a designar-se Ginásio Municipal Nossa Senhora do Rosário e, em 1929, estadualizado.

Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho, pertencente à Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã, criada, em 10 de maio de 1835, na Holanda. Em 1872 a Congregação vem para o Brasil, instalando sua primeira obra em São Leopoldo, iniciando o que hoje é o Colégio São José. Em Porto Alegre, as atividades da Congregação iniciaram no Colégio dos Anjos, e no início do século

XX foi fundado o Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho no então chamado Beco das Cabras, hoje av. Ramiro Barcelos.

Colégio Sévigné foi fundado em 1900 pela Madame Emmeline Courtheil, esposa do agente consular da França em Porto Alegre, Dr. Otávio Courtheil. Os agentes consulares eram, na época, vinculados ao Ministério de Instrução Pública e de Belas-Artes da França, com o que se explica a fundação do referido educandário. Com o aumento da procura Madame Courtheil convida as irmãs da Congregação de São José para ajudarem na obra educacional e, quando em 1906 o casal Courtheil retorna à França o colégio é definitivamente assumido pelas Irmãs de São José. Estabelecido na Rua Duque de Caxias, antiga Rua da Igreja, estava situado em espaço central na cidade de Porto Alegre.

O Colégio do Estado era uma intenção de unidade proveniente da diversidade, poderíamos dizer até, resultante da justaposição dos colégios Anchieta, Sévigné, Nossa Senhora do Bom Conselho e Nossa Senhora do Rosário.

O Decreto No. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, que regulamentava o ensino secundário da época, exigia uma condição para a equiparação, conforme seu artigo 268: "A equiparação ao Colégio Pedro II só será concedida aos estabelecimentos de ensino secundário, oficialmente mantidos pelos Estados". Concorde com Amaral, portanto, que havia uma "corrida pela equiparação" pois, a equiparação ao Colégio Pedro II foi restringido a instituições estaduais de ensino o que motivou alguns estabelecimentos particulares à municipalização com a finalidade de solicitar a equiparação (AMARAL, 1999, p. 178 ss). Cabe referir também que "no estado do Rio Grande do Sul, ... a Constituição vetava a existência de estabelecimentos de ensino secundário estaduais" (AMARAL, 1999, p. 149).

No caso do Ginásio do Estado, portanto, precede a estadualização de estabelecimentos privados, a sua municipalização. Para demonstrar o processo de municipalização vou exemplificar com a documentação referente ao Colégio Sévigné. Funcionava nesta escola um Curso Complementar que, no ano de 1927 foi oficializado, facultando o ingresso no magistério público às alunas-mestra nela tituladas. Em julho de 1929, o Vice-Intendente, em exercício, de Porto Alegre municipaliza e anexa ao Ginásio Municipal, como seção feminina, o Colégio Sévigné. Este ato de vinculação oficial ao mundo do poder público do Colégio Sévigné decorreu de uma reorganização do Ginásio Municipal, pois os dois

estabelecimentos que o constituíam até então passaram para o âmbito estadual, de forma a constituírem o Ginásio do Estado.

Em novembro de ano de 1927, por meio de decreto, o Ginásio Municipal havia sido instituído. Sua estrutura articulava duas seções, uma destinada ao sexo masculino a cargo do Colégio Anchieta e outra, a seção feminina, a cargo do Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho. Com a criação do Ginásio do Estado, os estabelecimentos de ensino que constituíam o Ginásio Municipal passaram a compor o Ginásio do Estado. Desta forma, a intendência de Porto Alegre, por meio de decreto, reorganizou o Ginásio Municipal e, considerando a antiguidade, o quantitativo de matrículas - em número superior a 500 - e o corpo docente do Colégio Sévigné, municipaliza-o passando a funcionar com estatuto específico. A partir deste decreto, a intendência municipal de Porto Alegre e a direção do colégio assinam contrato em 21 de julho de 1928. As obrigações do colégio ao ser municipalizado são várias: troca de designação - passa a chamar-se Ginásio Municipal Feminino Sévigné -, adoção do programa do Colégio Pedro II, admissão de 20 alunas gratuitas, abertura da escola à fiscalização municipal e manutenção de um quadro docente completo, seguindo determinações do Departamento Nacional de Ensino. A municipalidade obrigava-se, em contrapartida, a subvencionar o Ginásio com importância que o Conselho Municipal fixasse.

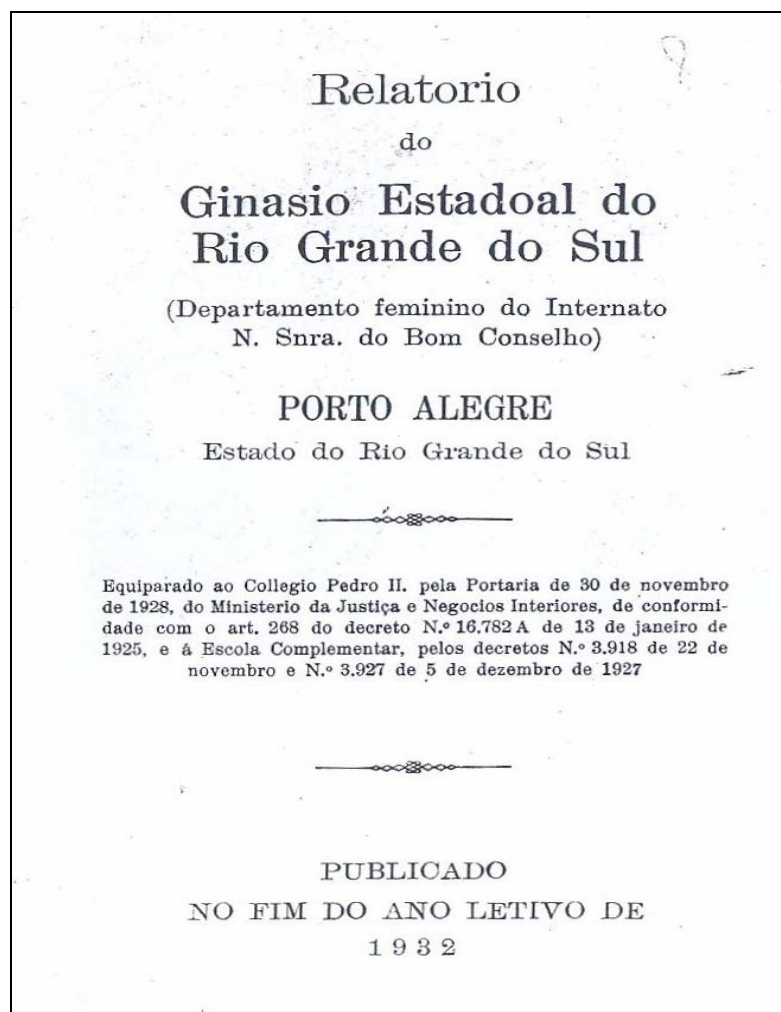
Esta municipalização durou dois anos quando, a seguir o colégio foi estadualizado. A criação do Ginásio do Estado foi obra de Arnaldo Ferreira que se tornou Diretor Geral do Ginásio do Estado. A estruturação administrativa foi possível na modalidade de comodato entre o Estado e os estabelecimentos particulares - Anchieta, Rosário, Bom Conselho e Sévigné - que se tornavam uma entidade jurídica.

A daí os colégios Sévigné, Bom Conselho, Rosário e Anchieta passam a fazer parte da instância estadual. O primeiro como externato do Departamento Feminino do Ginásio Estadual², o segundo, como internato do Departamento Feminino do Ginásio do Estado, o terceiro, como internato do Departamento masculino e o quarto como externato do Departamento Masculino do Ginásio do Estado do Rio Grande do Sul.

² Contrato entre o Estado do Rio Grande do Sul e os Ginásios Anchieta, Nossa Senhora do Rosário, Nossa Senhora do Bom Conselho e Sévigné. Porto Alegre, 7 de julho de 1930.



A seguir incluo algumas imagens dos relatórios dos departamentos femininos do Ginásio do Estado – anos de 1931 e 1939 do internato e 1931, 1932 e 1933 do externato feminino do Ginásio do Estado - demonstrando que esta foi uma época de reconstituição de identidade e de ambigüidade público-privado nestas escolas e, portanto, da educação secundária no Estado.



O material do Departamento Feminino do Internato Nossa Senhora do Bom Conselho é mais marcante nos anos de 1932 e 1933, pois o nome original do estabelecimento de ensino é significativamente menos destacado na folha de face do Relatório, acentuando, necessariamente, o relatório como do Ginásio Estadual do Rio Grande do Sul. Entretanto, na segunda folha (ano de 1932) uma imagem da fundadora madre Magdalena Dahmen, retoma as origens e identidade católica do Departamento do Ginásio Estadual embora, na página 11, a imagem do Dr. Arnaldo Ferreira, identificado como Diretor Geral, expressa uma homenagem da escola ao diretor e reafirma a dimensão pública do estabelecimento. O Relatório de 1933, como primeira e marcante imagem, uma homenagem ao interventor do Estado, general Flores da Cunha, não mais aparecendo a imagem da fundadora da congregação feminina que dirigia o Colégio Bom Conselho.

O de 1931, ao contrário dos anteriormente comentados, a capa e primeira folha do Relatório, enfatizam a designação Ginásio Nossa Senhora do Bom Conselho e, menos destacadamente, a identificação como Departamento Feminino do Ginásio do Estado, embora na primeira folha, a imagem de Flores da Cunha, chefe de estado, reafirme a dimensão pública do pertencimento ao Ginásio do Estado.

No caso do Departamento Feminino, externato do Ginásio do Estado, a designação Sévigné fica muito evidente, grafada com letras maiores do que a referência ao Ginásio do Estado. Na primeira folha entretanto, figura a imagem do general Flores da Cunha, Chefe do Estado, paraninfo da turma de 1931. Outra imagem presente nestes relatórios era a do inspetor federal, como no caso do Relatório de 1931 do Sévigné, página 7, na forma de homenagem ao inspetor federal, Dr. Antonio Carlos Pereira da Cunha. O relatório de 1939 também apresenta como primeira imagem, a do interventor do estado, coronel Cordeiro de Farias.

A materialidade destes relatórios demonstra a ambigüidade das relações que a criação do Ginásio do Estado estabeleceu entre cada colégio e o governo do Estado. Nenhuma referência aos demais departamentos constava de tais relatórios. Os colégios como que figuravam individualmente no Ginásio do Estado, não demonstrando organicidade e articulação pedagógica e administrativa entre eles.

Entretanto, uma organização administrativa impunha-se ao conjunto, na medida em que havia um único convênio assinado conjuntamente pelo Estado e pelas direções dos quatro estabelecimentos de ensino.

A seguir transcrevo o texto do referido convênio.

PORTO ALEGRE – RIO GRANDE DO SUL

CONTRATO QUE ENTRE SI FAZEM O ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL E OS GINÁSIO ANCHIETA, N. S. DO ROSÁRIO, N. S. DO BOM CONSELHO E SÉVIGNÉ. Aos sete dias do mês de julho do ano de 1930, na Secretaria do Estado dos Negócios do Interior e Exterior, presentes o Dr. João Simplicio Alves de Carvalho, Secretário do Interior, interino, e o Padre Henrique Book, representando o Ginásio Anchieta, o Irmão Affonso, representando o Ginásio N. S. do Rosário, a Madre Ivo, representando o Ginásio do Bom Conselho, e a Madre Luiza Gabriella, representando o Ginásio Sévigné, lavrou-se o presente contrato, sob as condições seguintes:

Cláusula 1^a

Os referidos Ginásios, por seus Diretores, se obrigam a depositar no Tesouro do Estado as quotas necessárias ao pagamento do Diretor Geral, do Secretário, do Datilógrafo e expediente dessa Diretoria, bem como ao pagamento dos professores remunerados, sendo que os numerários, para pagamento da Diretoria e seu expediente, será dividido em quatro partes iguais, uma para cada departamento.

Cláusula 2^a

As quotas a que se refere a cláusula anterior, serão depositadas em duas prestações semestrais, uma a 1^o de janeiro e a segunda a 1^o de julho.

Cláusula 3^a

Além das quotas acima aludidas, os Ginásios se obrigam a remeter nas épocas oportunas, por intermédio da Diretoria Geral, ao Departamento Nacional de Ensino, as respectivas quotas de fiscalização, divididas igualmente entre os quatro departamentos.

Cláusula 4^a

Nenhum departamento poderá dirigir-se diretamente ao Departamento Nacional de Ensino ou ao Conselho Superior de Ensino, a não ser por intermédio da Diretoria Geral do Ginásio.

Cláusula 5^a

Ao Governo do Estado, por meio da Diretoria Geral, é facultada a matrícula gratuita de vinte alunos em cada um dos Ginásios Anchieta e Rosário, sendo que, neste último, quinze serão externos e cinco internos. A gratuidade no internato se entende com ensino, casa e mesa gratuitas, correndo por conta do aluno as despesas extraordinárias.

Cláusula 6^a

Ao Governo do Estado, por meio da Diretoria Geral, é facultada a matrícula gratuita de vinte alunas em cada um dos Ginásios Sèvigné e Bom Conselho, sendo que, neste último, quinze serão externas e cinco internas. A gratuidade no internato se entende com ensino, casa e mesa gratuitas, correndo por conta da aluna as despesas extraordinárias.

Cláusula 7^a

Os professores nomeados para os respectivos corpos docentes departamentais, obrigam-se a renunciar, no ato do compromisso, quaisquer direitos ou vantagens decorrentes da nomeação feita pelo Estado, não sendo, assim, considerados funcionários ou empregados públicos.

Cláusula 8^a

Fica livre às partes a rescisão deste contrato, contanto que assim não se faça antes de concluído o ano letivo mantido para oficialização dos Ginásios.

Lido e achado conforme é este termo de contrato assinado pelas partes contratantes e as duas testemunhas presenciais abaixo firmadas.

Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, em Porto Alegre, 7 de julho de 1930.

Assinado: João Simplicio A. de Carvalho

P. Henrique Book, Irmão Affonso, Madre Ivo, Madre Luiza Gabriella

Tendo pesquisado nos arquivos das escolas Sévigné e Bom Conselho, surpreende o silêncio sobre o processo de municipalização e estadualização. Há documentos como o convênio acima transcrito, exemplares dos relatórios, mas não há documentos interpretativos a respeito. A história que estas escolas contam acerca de si mesmas referem o período em que o colégio foi municipalizado e estadualizado, mas não que estes estabelecimentos tenham passado por uma fase de submissão ao Estado e que tenham tido uma direção masculina, como o Dr. Arnaldo Ferreira. A taxa que os colégios deviam ao Estado, para que fosse feito o pagamento do Diretor Geral e de seus auxiliares administrativos, demonstra alguns dos efeitos concretos da constituição do Ginásio do Estado. Cada colégio se submetia a pagar taxas tanto para a instância estadual como para a federal, submetia também à inspeção do prédio – os relatórios dos inspetores demonstram a minúcia de medidas, de listagem de obras da biblioteca, dos equipamentos de

ginástica, ... - de atos pedagógicos e de procedimentos administrativos por parte dos inspetores públicos.

Dentre os muitos procedimentos administrativos exigidos pela equiparação das escolas estava o contrato formal de cada professor e diretoras com o poder público.

Exemplifico com o caso de religiosas e professoras leigas, para lecionar no Externato Feminino do Ginásio Estadual, as quais tinham que assinar contrato com o Governo do Estado. Assim, D. Áurea Machado foi contratada em conformidade com o Decreto no. 4.539, pelo então Presidente do Estado, Dr. Getúlio Vargas, para exercer o cargo de professora catedrática de Instrução Moral e Cívica do Externato Feminino do Ginásio Estadual, com vencimentos mensais de duzentos mil réis. Da mesma forma a Irmã Luiza Inês, foi contratada para exercer o cargo de catedrática de História do Brasil do Externato Feminino do Ginásio Estadual com vencimentos mensais de trezentos mil réis, bem como a Irmã Camilla, foi nomeada como catedrática de Física, Química e História Natural do Externato Feminino do Ginásio Estadual, com vencimentos mensais de duzentos mil réis.

Verifica-se que tanto religiosas como professoras leigas eram burocraticamente registradas pelo governo estadual para exercer o magistério no Externato Feminino do Ginásio Estadual, ou seja, no Colégio Sévigné. Esta imposição que discriminava salário, exigida pelo poder político, possivelmente provocou a ressignificação da relação entre a congregação e o estabelecimento de ensino em direção à profissionalização docente ampliada para além dos professores leigos.

A estadualização dos quatro educandários do Rio Grande do Sul se deu por meio de um instrumento jurídico – comodato³ – com o governo do Estado pelo qual os prédios e todas as instituições e suas benfeitorias eram emprestados ao Estado para a criação e funcionamento do Ginásio do Estado do Rio Grande do Sul. O Dr. Arnaldo Ferreira concebeu e liderou esta alternativa jurídica para o funcionamento do Ginásio do Estado do Rio Grande do Sul sendo seu diretor. O diretor do Ginásio

³ Sobre comodato ver Rios (2008). As informações sobre o Ginásio do Estado foram obtidas por meio de entrevista com um filho do Dr. Arnaldo Ferreira.

do Estado não ocupava um prédio especial mas despachava e atendia os diretores dos departamentos do Ginásio em escritório de sua residência.

No ano de 1944 os diretores dos diversos departamentos do Ginásio do Estado do Rio Grande do Sul, em carta dirigida ao Sr. Ubaldino Moura, Superintendente do Ensino Secundário Estado, solicitam seu desligamento do Ginásio do Estado, como registra este excerto da referida missiva.

Em primeiro lugar somos muito gratos ao benemérito Governo do Estado, por nos oferecer ocasião de podermos novamente participar da honra de pertencermos ao Colégio do Estado. Entretanto, se comparamos a situação de 1930 com a de hoje, achamos grande diferença. Naquele ano era condição "sine qua non" a municipalização ou estadualização dum colégio para poder gozar as vantagens da equiparação ao Colégio D. Pedro II. Hoje, porém, a situação é outra. ... Sem dúvida seria grande honra formarmos uma parcela, embora modesta, do Colégio do Estado, mas o Governo Federal não há de considerar bem legal tal situação, como vezes várias o tem manifestado nos anos que precederam a última reforma de ensino. Preferimos por isto, sermos colégios de inspeção permanente, o que a lei nos faculta.

Ora, se em agosto de 1942 foi criado o Colégio Estadual Júlio de Castilhos (LIMA, 1990), a composição do Ginásio do Estado poderia ser revista. A proposição de desfazer o comodato entre o Estado e os estabelecimentos particulares – Anchieta, Rosário, Bom Conselho e Sévigné – ocorreu portanto, em 1944, momento em que estes colégios particulares retomaram sua autonomia e passaram a funcionar como colégios independentes entre si.

Elementos conclusivos

Portanto, a instabilidade de funcionamento de um colégio público na capital do Rio Grande do Sul e a organização da Escola de Engenharia como um grande complexo educacional no qual o ensino secundário propedêutico era apenas um elemento, foram fatores que possivelmente contribuíram, para que o Ginásio do Estado fosse composto por estabelecimentos particulares que tinham grande procura de matrículas. Muito há que discutir e investigar sobre o funcionamento do Ginásio do Estado do Rio Grande do Sul. Este texto constitui apenas um início de debate acerca do tipo de vínculos entre estabelecimentos privados com o poder público municipal e estadual.

Poder-se-ia indagar como se mantinha a formação religiosa dos quatro colégios envolvidos na época de sua municipalização e estadualização? Quais as implicações de colégios femininos em posição de igualdade com colégios

masculinos participavam de um mesmo Ginásio sob a direção de um homem, considerando que nestes colégios femininos, na época, a figura masculina ingressava eventualmente, como médico, como confessor ou como professor?

O campo formal escolar foi realmente mais forte exigindo que as escolas abrissem mão de suas propostas de formação para aderir ao “programa do Colégio Pedro II”? Que outros currículos eram praticados por estes estabelecimentos de ensino neste período?

Referências

AMARAL, Giana Lange do. *O Gymnasio Pelotense e a maçonaria: uma face da história da educação em Pelotas*. Pelotas/RS: Seiva/UFPEL, 1999.

ARRIADA, Eduardo. *A educação secundária na província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do Ensino Público*. Porto Alegre: PUCRS, 2007. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de doutorado.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 72, fev. 1990, p. 5 – 16.

DALLABRIDA, Norberto. *A fabricação escolar das elites*. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

LIMA, Affonso Guerreiro. *Noções de Geographia*. I Parte. Estado do Rio Grande do Sul. 7.ed. Porto Alegre: Globo, 1931.

LIMA, Otávio Rojas (org) *Memórias do “Julinho”*: Colégio Estadual Júlio de Castilhos, 1900 – 1990. Porto Alegre: Sagra, 1990.

PIMENTEL, Fortunato. *Aspectos Gerais de Porto Alegre*. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1945.

RIOS, André Ricardo de Oliveira. Comodato – conceitos e características. *Boletim Jurídico*, Uberaba/MG, ², n.62, Disponível em : <http://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=202>>

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Educação Conformada*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena Maria Bousquet, COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: EDUSP; Rio de Janeiro, PAZ&Terra, 1984.

FORMAÇÃO DOCENTE EM PELOTAS / RS NAS DÉCADAS DE 1940 A 1960: UMA QUESTÃO DE GÊNERO

Lourdes Helena Dummer Venzke

UFRGS / PPGEDU

lhvenzke@uol.com.br

Resumo:

Este trabalho tem por objetivo investigar os cursos de formação de professores/as existentes em Pelotas, nas décadas de 1940 a 1960, buscando as representações de professora contidas nos documentos arquivados nas instituições que mantinham tais cursos. Para ser professora eram exigidas algumas condições prévias determinadas pela legislação vigente, sendo reiteradas pelas instituições formadoras. Além do objetivo profissionalizante, os cursos de formação de professores/as buscavam a preparação da mulher para a maternidade e administração do lar, ressaltando a sua importância para a grandeza da pátria e o futuro da nação brasileira, conforme o ideário social e cultural daquela época.

Palavras-chave: Formação docente – gênero – representações de professora

O presente trabalho tem por objetivo investigar os cursos de formação de professores/as existentes em Pelotas, nas décadas de 1940 a 1960, buscando as representações de professora contidas nos documentos arquivados nas instituições que mantinham tais cursos. Para tanto, foram analisados vários documentos — arquivos contendo a história das instituições, regimentos escolares, planos de curso/estudos, atas de reuniões pedagógicas, álbuns, jornais das escolas, boletins informativos, prospectos — dos cursos oferecidos pelas seguintes instituições: Colégio São José (1910), Instituto Estadual de Educação Assis Brasil (1929), Colégio Santa Margarida (1934), Escola de Ensino Médio Imaculada Conceição (1955) e Universidade Católica de Pelotas (1960). Também, foi necessário buscar em dois jornais locais — Diário Popular¹ e A Opinião Pública² — subsídios importantes para essa investigação.

¹ Jornal fundado em 27 de agosto de 1890. Segundo informações do site www.diariopopular.com.br, esse jornal é o terceiro mais antigo do Brasil e o mais antigo do Rio Grande do Sul. Desde sua fundação até 1930 foi considerado o porta-voz do Partido Republicano Riograndense (LONER, 1998), no entanto, precisou se adequar às transformações políticas, sociais e econômicas que foram se delineando no decorrer das décadas até os dias atuais.

Como se tratam de registros escritos, os excertos utilizados neste trabalho respeitarão a grafia usual da época e os possíveis erros ortográficos ou de impressão neles contidos, bem como serão colocados entre aspas e em itálico para diferenciá-los das citações bibliográficas. De acordo com Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 39), os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Nesse sentido, privilegio as fontes escritas: impressas, manuscritas e oficiais, conforme classificação mencionada por Eliane Maria T. Lopes (1992). É necessário lembrar também que “a escassez de séries completas de qualquer fonte, faz com que seja preciso recorrer a diferentes materiais para ser um corpus de interlocução mais significativo para a compreensão do problema que se tem” (LOPES, 1992, p.110).

Os materiais coletados não foram tratados como quebra-cabeças cujas peças precisavam apenas ser montadas. Pelo contrário, os diferentes elementos foram organizados formando uma composição, a partir do diálogo com o aporte teórico composto principalmente pelas contribuições de autores e autoras vinculados aos Estudos Culturais, Estudos de Gênero, bem como daqueles/as que trabalham numa perspectiva pós-estruturalista.

Considero importante analisar essas fontes documentais na medida em que podem apresentar o pensamento de uma época a respeito das professoras e que, de certa forma, tenham contribuído para a constituição das suas identidades. O conceito de identidade tem sido elaborado por diferentes abordagens teóricas; no entanto, a concepção que permeia este trabalho compreende a identidade como uma produção social, histórica, cultural (HALL, 1999; SILVA, 2000) e discursiva (FOUCAULT, 2002), que está constantemente sendo reconstruída e negociada a partir de diferentes sistemas de representação — práticas de significação e sistemas simbólicos que produzem os significados (WOODWARD, 2000), sendo que a representação é entendida como inscrição, marca, traço, significante; considerada a face visível do conhecimento (SILVA, 1999). Nessa perspectiva, a identidade não é algo dado como natural, mas construído ao longo dos anos pela cultura e na esfera

² Sua publicação diária iniciou em 5 de maio de 1896 e também se identificava com as idéias republicanas, sofrendo algumas mudanças de acordo com a posição da direção e da redação do jornal (LONER, 1998). Esse jornal circulou até 1962, com algumas interrupções.

social, por meio de discursos que circulam em seu interior; pois os discursos, segundo Michel Foucault (2002, p.56), são “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. Portanto, os discursos produzem efeitos nos sujeitos, instituem identidades.

É importante compreender, também, de acordo com Stuart Hall (2000), que as identidades são produzidas em locais históricos e institucionais específicos, dentro de práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas, por conseguinte, são construídas dentro e não fora do discurso. Os discursos e os sistemas de representação definem os lugares que os indivíduos podem ocupar, situando suas falas, seus corpos, suas ações etc. Isso acontece em meio a conflitos travados dentro das relações sociais estabelecidas porque são relações que envolvem disputas de poder. Aqui, o poder é compreendido na perspectiva de Foucault (1985), como algo que circula e que funciona em cadeia, portanto, não se concentra nas mãos de alguns, mas funciona e se exerce em rede. O exercício do poder se dá através de inúmeras relações que se estabelecem dentro da sociedade, produzindo efeitos e evidenciando relações de força. Assim como em todo contexto social, as relações de poder também estão presentes na escola e na constituição dos sujeitos que dela participam.

Um pouco sobre a história das instituições formadoras

Considerando que as identidades são produzidas em locais históricos e institucionais específicos (HALL, 2000), passo a discorrer um pouco sobre a história das instituições responsáveis pela formação de professores/as, no município de Pelotas, em meados do século XX.

O Colégio São José, fundado em 1910 pelas Irmãs da Congregação de São José³, iniciou suas atividades sob a direção da Madre Saint Maurice. Tratava-se de um “*estabelecimento destinado à educação da infância e juventude feminina*”, começando com o curso de “*Primeiras Letras*” e “*Curso Elementar*” (1^o ao 3^o ano),

³ Irmãs da Igreja Católica vindas da França a convite do Intendente Municipal Dr. José Barboza Gonçalves, com o apoio do Bispo de Porto Alegre Dom Cláudio Gonçalves Ponce de Leon. O Intendente empenhou-se nessa tarefa para atender ao pedido de sua filha, Maria, que não queria sair da cidade de Pelotas para estudar (informação contida no histórico dessa instituição; primeira aluna matriculada: Maria Barboza Gonçalves).

conforme primeiro Livro de Registro de Matrículas. Com a inauguração de prédio próprio, em 1916, passou a oferecer internato para meninas e moças, além do externato. Mesmo priorizando a educação feminina, essa instituição matriculou alguns meninos desde a sua fundação no ensino primário e, mais adiante, no pré-primário. Conforme o Art. 5º, § único, Regimento Interno de 1965, *“enquanto houver conveniência para o Colégio, manter-se-ão alunos do sexo masculino, nas primeiras séries do curso primário”*.

Esse estabelecimento de ensino⁴ foi equiparado às Escolas Complementares do Estado, em 1930, tendo sua primeira solenidade de formatura de Complementaristas no dia 19 de março de 1933. Com a extinção das Escolas Complementares no ano de 1942, passou a funcionar a Escola Normal, destinada a formar professoras primárias em nível colegial, que sofreu mudanças a partir da Reforma prevista na Lei 6004, de 26/01/1955; posteriormente, transformando-se em Curso de Magistério de 1ª a 4ª Série do 1º Grau, com base na Lei 5692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB), que funcionou até o ano de 1995.

O Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, por sua vez, começou suas atividades priorizando a formação de professores/as, instalando-se em 29 de junho de 1929, como Escola Complementar de Pelotas e, em 1940, passando a chamar-se Escola Complementar Assis Brasil. De acordo com a legislação que vigorou a partir de 1943, as Escolas Complementares passaram a ser designadas de Escolas Normais. Ao serem informadas sobre essa mudança, as alunas dessa instituição saíram em desfile pelas ruas da cidade como *“demonstração pública de regosijo [...]”* (DIÁRIO POPULAR, 23/05/1943, p.10) pelo fato de não mais precisarem ir à capital do Estado para continuar os estudos.

Em 1947, o Curso Normal, em nível colegial, recebeu a denominação de *“Curso de Formação de Professores Primários”*, sendo que a primeira turma de normalistas formou-se em 23 de dezembro de 1949. Anos depois, em 1962, a Escola Normal Assis Brasil foi transformada em Instituto de Educação Assis Brasil. Com base na Lei 5692/71, o curso continuou funcionando com a Habilitação para o Magistério de 1ª a 4ª Série do 1º Grau. Atualmente, funciona o Curso Normal, em nível Médio, com formação de professores/as para a Educação Infantil e Anos

⁴ Como o meu interesse se restringe aos cursos de formação de professores/as, não mencionarei as alterações verificadas nos outros níveis de ensino.

Iniciais do Ensino Fundamental, seguindo as determinações da Lei 9394/96. Portanto, desde a sua fundação dedica especial atenção à formação de professores/as dessa região, mesmo diante da desvalorização gradual que esses cursos vêm recebendo ao longo dos anos em nosso país.

Com o objetivo de “*ser uma escola para as meninas, dando às mesmas uma formação cristã e pequeno preparo para a vida do lar*” e com “*características domésticas*”, foi fundado o Colégio Santa Margarida⁵, em 1º de março de 1934, pelo Bispo da Igreja Episcopal do Brasil (Anglicana) Revmo. Dr. D. William M. M. Thomas. Essa instituição possuía internato e externato feminino. Em 1936, o ensino era dividido em: Jardim-de-Infância (meninos e meninas de 3 a 6 anos de idade); Curso Elementar (4 anos de duração); Curso de Admissão ao Ginásio; Curso Ginásial (5 anos de duração). Já o Curso Normal, em nível colegial, começou a funcionar somente em 1962, passando ao longo dos anos por algumas alterações para atender às exigências legais, sendo que suas atividades foram encerradas em 2001, após a conclusão do estágio da última turma matriculada na 1ª série do Curso de Magistério em 1998.

Como acontecia em outras instituições cujo público alvo era meninas/mulheres, nesse colégio aceitavam a matrícula de meninos somente até a idade de oito anos. Desde a sua fundação, essa era uma orientação ressaltada e publicada em materiais de divulgação do período de matrícula nesse estabelecimento de ensino; sendo alterada a partir de 1958, quando as classes mistas passaram a ser aceitas nos diferentes níveis de ensino, indicando pioneirismo no município.

Outra instituição que contribuiu para a formação de professores/as foi a Escola Normal Regional Imaculada Conceição fundada, em 1955, pela Sociedade de Educação Cristã⁶, com o objetivo de atender filhas de pequenos produtores rurais. Essa instituição, atualmente designada Escola de Ensino Médio Imaculada

⁵ Sobre o histórico dessa instituição, ver Alessandro Carvalho Bica (2006). Depoimentos interessantes sobre esse colégio também podem ser consultados em Giana Lange do Amaral e Gladys Lange do Amaral (2007). Essa instituição encerrou definitivamente suas atividades em 2005.

⁶ Transformada, no ano de 1962, em Fundação Educacional Rural Cristã Rachel Mello que leva o nome de sua idealizadora e fundadora-presidenta — Professora Maria Rachel Ribeiro Mello (1890 – 1966) — e continua em funcionamento nos dias atuais. Mesmo que essa instituição não estivesse vinculada oficialmente à Igreja Católica, em vários documentos estavam registrados princípios de cunho católico.

Conceição, oferecia o regime de internato, semi-internato e externato. A fundação dessa escola tinha duas finalidades: *“proporcionar instrução aos moradores da zona rural e fixar a família ruralista no seu meio”* (Relatório, 1955), através da formação de professoras rurais.

Primeiramente, o curso oferecido destinava-se às filhas dos agricultores para que obtivessem formação para atuar nas escolas rurais, com o compromisso de conscientizar a população atendida sobre a importância de sua permanência no campo. A primeira turma de normalistas, em nível ginásial, se formou em 1958. Durante os anos de funcionamento dessa escola, as vagas também foram preenchidas por alunas da zona urbana.

Embora fosse uma escola direcionada para o público feminino, foram encontrados registros de matrículas de alunos do sexo masculino, especialmente na primeira turma. Isso, provavelmente, se justifica pela frequência livre permitida, bem como pela possibilidade das alunas e dos alunos comparecerem apenas em provas e/ou para receberem assistência Didática. A matrícula de alunos do sexo masculino era analisada e julgada pela direção, individualmente.

O principal objetivo da Escola Normal Regional Imaculada Conceição, repetido nos relatórios de 1962 a 1969, era: *“dotar nossas zonas agrícolas com professoras primárias eficientes, capazes de exercer a árdua e nobre missão de educadoras rurais”*. Como é possível perceber através desses registros, exigia-se dessas professoras ou pelo menos era essa a proposta, que assumissem o desafio de transformar a zona rural através de seu trabalho tanto no âmbito familiar quanto no escolar. Tudo isso para se contrapor a uma tendência conjuntural do aumento da população urbana face às condições precárias de permanência na zona rural, como se fosse possível incutir nas mentes dos indivíduos algo que não possui respaldo econômico, político e social para a sua consecução.

Dessa forma, existiam fatores⁷ determinantes no incremento da urbanização no Brasil que atingiram diretamente a população rural. Segundo Boris Fausto (1998, p. 535):

De um lado, a partir dos anos 50 ampliaram-se as oportunidades de emprego no setor industrial e especialmente no setor heterogêneo de

⁷ Esses fatores contribuíram para que o Brasil se tornasse um país urbano, industrial e de serviços, no período compreendido entre 1950 e 1980.

serviços. De outro, apesar da existência da fronteira agrícola, a expulsão de posseiros, a tendência à mecanização e a mudança de atividades rurais, com menor absorção de mão-de-obra, empurraram a população do campo para as cidades.

Contudo, os discursos que circularam naquela escola objetivando mudanças no meio campesino, instituíram identidades docentes rurais que atuaram ou não nas zonas previamente destinadas. Porém, essa situação mudou em menos de duas décadas quando, por força da Lei n° 5692/71, deixou de existir a formação de professores/as nesse nível de ensino. O Curso Normal nessa instituição funcionou até 1974, ano em que a última turma — matriculada em 1971 — realizou o estágio.

Analisando as formas de ingresso nos mencionados cursos, considero importante destacar que para ser professor/a eram exigidas algumas condições prévias determinadas pela legislação vigente, como é possível constatar através do Artigo 20, da Lei orgânica Federal do Ensino Normal — Decreto-lei federal n° 8530, de 2 de janeiro de 1946 — que previa:

“Para admissão ao curso de qualquer dos ciclos de ensino normal, serão exigidos do candidato as seguintes condições:

- a) qualidade de brasileiro;*
- b) sanidade física e mental;*
- c) ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contra-indique o exercício da função docente;*
- d) bom comportamento social;*
- e) habilitação nos exames de admissão.”*

Essas exigências para o ingresso no ensino normal foram reiteradas, anos mais tarde, pelo governador do Estado do Rio Grande do Sul através do Decreto n° 6877, de 19 de janeiro de 1956, acrescentando ainda a *"idade mínima de 13 anos completos para as escolas de 1° ciclo"* e a *"realização de estudos básicos, previstos em lei, que habilitam ao concurso de ingresso nos cursos normais de 1° e 2° ciclos, respectivamente"*. Além disso, esse decreto enfatizava que a comprovação da sanidade física e mental *"incluirá, obrigatoriamente, o resultado de exame, do ponto de vista fisiológico, das condições de voz e dicção, bem como dos aparelhos de audição e visão"*.

Essas condições prévias foram assumidas pelas instituições que mantinham esses cursos visto que as regulamentavam em seus Regimentos Escolares e as divulgavam através de editais publicados em jornais locais (Diário Popular e A Opinião Pública). Então, satisfazê-las tornava-se o primeiro passo obrigatório e formal para o investimento na carreira docente. A partir daí, a sua continuidade

dependeria de outras exigências como matrícula no curso, freqüência, realização de trabalhos e exames com aprovação, práticas pedagógicas orientadas, estágios e as demais atividades estabelecidas, conforme a estrutura e organização escolares.

Quanto à formação em nível superior, em 1956, a então Faculdade Católica de Filosofia de Pelotas, atualmente Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), implantou o Curso de Pedagogia que, segundo o relatório de inspeção datado de 1957, não existia *“outro congênere na região”* e auxiliaria no *“preparo do magistério secundário da zona sul, pois, sòmente, desta forma será possível conseguir professores aptos que se fixem nesta zona.”* Assim, pode-se inferir que havia dificuldades no atendimento da demanda de professores e professoras de ensino secundário e que era necessário investir em cursos de formação específicos para esse fim.

Porém, segundo Tizuko Morchida Kishimoto (1999, p. 69), esse Curso de Pedagogia estava voltado para outra área da educação. Nas suas palavras: *“As pioneiras a oferecer formação em nível superior para a faixa etária de 4 a 10 anos foram as instituições particulares: Universidades Católicas do Paraná (1952) e de Pelotas (1956), [...]”*. Independente de se concluir qual era a prioridade inicial desse curso, a pré-escola e o ensino primário ou o ensino secundário, o importante é que representou pioneirismo na região em termos da formação docente e oportunidade de continuidade dos estudos, mesmo sendo restrita às camadas mais abastadas da população, por se tratar de uma instituição particular que cobrava mensalidades dos/as acadêmicos/as.

Gostaria de ressaltar que ao analisar os documentos arquivados nessas instituições, fiz uma triagem em busca daqueles que se referiam especificamente a professora no contexto educacional abordando o processo da sua formação profissional, procurando identificar como se davam as relações de gênero nesse contexto. Gênero compreendido como constituinte da identidade dos sujeitos (SCOTT, 1995; LOURO, 1999), ou seja, não se apresenta como um simples cumprimento de papéis, mas como algo que constitui o próprio sujeito dentro das diversas relações presentes na sociedade, que são relações de gênero, de classe, étnicas etc. Nessa perspectiva, as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens não são determinadas biologicamente, mas são construídas social, cultural

e discursivamente; são também produzidas, vividas e legitimadas dentro de relações de poder, através de variados mecanismos e estratégias.

Discursos / textos e contextos

No início da década de 40 do século XX, o governo ditatorial de Getúlio Vargas, conhecido como Estado Novo⁸, continuava sua administração em meio ao descontentamento face às decisões autoritárias assumidas pelo presidente e pelos diferentes problemas sociais e econômicos existentes. Porém, a fim de controlar as tensões sociais que ganhavam proporção, algumas medidas foram tomadas concedendo benefícios aos trabalhadores e às trabalhadoras, tais como a instituição do salário mínimo em maio de 1940 e da Consolidação das Leis de Trabalho em junho de 1943 — direitos previstos: carteira profissional; jornada de trabalho de oito horas diárias, totalizando a semana de 48 horas; descanso semanal remunerado; férias remuneradas; amamentação durante a jornada de trabalho; estabilidade no emprego, após dez anos de serviço; regulamentação do trabalho dos menores de idade, da mulher e do trabalho noturno; ampliação do direito à aposentadoria a todos os trabalhadores urbanos; etc. Mesmo com todas essas conquistas trabalhistas, é importante considerar que nem sempre os direitos garantidos por lei eram/são efetivamente cumpridos em todos os setores da sociedade brasileira.

Além disso, a Segunda Guerra Mundial iniciada em 1939 prosseguia atingindo cada vez mais nações, direta ou indiretamente. Esses conflitos internacionais atingiram diretamente o Brasil, começando pelo afundamento de navios mercantes brasileiros na costa nordestina em 1942, possivelmente pelos alemães; provocando a declaração de guerra a Alemanha e prosseguindo com o envio do primeiro contingente da Força Expedicionária Brasileira (FEB) para lutar na Itália, em 1944. Nesse contexto, os cursos de formação de professores/as, juntamente com o objetivo profissionalizante, buscavam a preparação da mulher para a maternidade e administração do lar, ressaltando a sua importância para a grandeza da pátria e o futuro da nação brasileira.

⁸ Período que vai de 1937 a 1945, no qual Vargas deu um golpe de estado implantando um governo autoritário e centralizador; promulgou a Constituição de 1937, suprimindo a liberdade partidária, a independência entre os poderes executivo, legislativo e judiciário, bem como o federalismo existente. Criou o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) para controlar e censurar manifestações contrárias ao seu governo, além de difundir a ideologia do Estado Novo. Vargas perseguiu seus opositores, principalmente os políticos partidários do comunismo.

Ao investigar esses cursos, foi possível perceber que eles foram implantados em instituições criadas, primeiramente, para atender a educação feminina de Pelotas e região, bem como sua organização partia de princípios religiosos por estarem vinculados a entidades mantenedoras de cunho religioso Católico ou Anglicano. Sendo exceção, neste aspecto, o Instituto Estadual de Educação Assis Brasil (IEEAB) por ser uma escola pública do Estado do Rio Grande do Sul. Essas instituições carregavam em seus discursos a constituição das identidades femininas, conforme o ideário social e cultural que prevalecia naquela época. Apresentavam/reforçavam, assim, o que se esperava de uma mulher dentro da sua família e da sociedade e, também, a sua responsabilidade na construção da pátria.

Manuseando os registros escritos das referidas instituições, deparei-me com algumas mudanças que ocorreram ao longo dos anos na formação de professores/as, mas também certas idéias que permaneceram praticamente inalteradas em suas propostas. Refiro-me às mudanças na legislação brasileira e nos valores difundidos pela sociedade, contudo, permanecendo a idéia de preparação da mulher para a vida doméstica juntamente com a sua formação para o magistério. Como exemplo, cito a seguir as finalidades da educação feminina previstas em alguns documentos escolares.

No plano de Curso da disciplina Atividades Econômicas (CSJ, 1958) constava o seguinte conteúdo: *“A mulher e suas múltiplas funções como rainha do lar (organização, administração racional, orçamento, etc.)”*; apresentando um modelo de mulher e o que se esperava dela no meio familiar. Junto à escola, seu trabalho não deveria se limitar ao atendimento das crianças, pois era necessário *“desenvolver a capacidade para orientar as mães afim de proporcionarem condições de sobrevivência a seus filhos.”* (Objetivo / disciplina Fundamentos de Puericultura e Higiene Escolar, CSJ, 1959). Um dos objetivos da disciplina Programa de Educação para o Lar (Plano de Curso, 1969, CSJ), o próprio nome já define claramente a que se destina, era *“levar a aluna a adquirir conhecimentos de regras e preceitos que ensinam a bem dirigir um lar, preparando para uma vida em família”*; transformando, de acordo com Louro e Meyer (1993), os saberes domésticos em saberes escolares, caracterizando a *escolarização do doméstico*.

O exercício do magistério era concebido como uma “missão” que a professora deveria assumir e cumprir, para isso, eram consideradas necessárias determinadas características ou inclinações que demonstrassem sua “vocação” para tal. Até mesmo disciplinas básicas em todos os cursos, como *Português* (CSJ, 1961), um dos conteúdos em destaque era “*A Educadora e sua missão a cumprir*”. Da mesma forma, os objetivos do estágio (Planejamento do Estágio, CJS, 1969) que visavam “*conscientizar a estagiária da responsabilidade que assume ao iniciar sua missão na Escola Primária*”. O controle do seu modo de ser e agir era uma constante nesses registros escolares, procurando manter certa unidade no pensamento do professorado em formação. Essas prescrições reforçam um discurso recorrente de diferentes épocas e contextos a respeito do significado e da finalidade do trabalho docente, especialmente desempenhado pelas mulheres.

Sobre vocação, Cristina Bruschini e Tina Amado (1988, p. 7) afirmam que:

Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente.

Essas autoras ainda argumentam que “o magistério não é uma vocação ou um ‘chamado’, ao qual se atende por ser mulher” (idem, p.11), mas “é uma profissão que exige sólida formação pedagógica, esforço, dedicação e competência e espírito de classe” [...]. Ou seja, é uma profissão que pode ser construída durante a vida de uma mulher a partir dos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais envolvidos nesse processo e que traz exigências para a sua consolidação. Também, trata-se de uma “possibilidade de escolha e opção por uma carreira profissional” (LOPES, 1991; p.32).

A presença da mulher no magistério tendo como justificativa sua “natureza feminina” é contestada pelos Estudos de Gênero, ao afirmarem que as coisas não são naturalmente estabelecidas (LOURO, 1999; MEYER, 2003; SOUZA, 2000). Elas são construídas em contextos históricos, sociais e culturais, especialmente através dos discursos hegemônicos produzidos dentro das relações de poder.

Os apelos à vocação derivam dos discursos religiosos, principalmente os da Igreja Católica, que reforçam a docência como um sacerdócio e não como uma

profissão (LOURO, 1997). Dessa forma, o discurso pedagógico de cunho religioso também esteve presente de uma forma marcante na formação de professores/as ao longo dos anos em Pelotas, conforme os documentos consultados e explicitados.

Esses documentos nos fornecem algumas informações importantes sobre o que se esperava das normalistas / acadêmicas quanto ao seu futuro desempenho profissional, indicando e reafirmando aspectos considerados indispensáveis para a carreira docente. Cabe esclarecer que os conteúdos programáticos que compunham os currículos seguiam as determinações da legislação em vigor naquela época, sendo reiterados nos documentos escolares. Como exemplo, o Regimento Interno do CSM (1965), previa a elaboração dos conteúdos pelos professores/as *“atendendo às diretrizes enviadas pela Secretaria de Educação e Cultura, através de seus órgãos técnicos.”*

Nos registros encontrados a ênfase no patriotismo era uma constante, de tal forma que o documento de maior importância de um estabelecimento de ensino, o Regimento Escolar, pertencente a uma das instituições investigadas, declarava:

“A Educação Cívica será prática educativa sempre constante do currículo e terá por finalidade precípua formar o espírito patriótico dos alunos através da apreciação dos vultos ilustres do passado e dos valores sociais, culturais e naturais do presente, despertando nas jovens o amor à tradição e à história do seu próprio povo.” (Art. 44°, CSJ, 1965)

É importante ressaltar que se tratava do primeiro ano da implantação do regime militar no Brasil, cujo controle rígido dos diferentes âmbitos da sociedade também atingiu a educação institucionalizada. Tal controle estava presente na legislação educacional vigente e na fiscalização a que estavam submetidos os estabelecimentos de ensino. Nesse sentido, o Curso Normal possuía uma dupla função na disseminação dos ideais do governo, pois ao preparar a futura professora supostamente estaria garantindo o ensino das próximas gerações de brasileiros e brasileiras, nesses mesmos moldes.

A partir do exposto, entendo que os discursos circulantes no interior das escolas produziram efeitos nas identidades das profissionais em formação e instituíram representações de professora. Entretanto, penso que as professoras formadas nesses cursos não apenas assumiram essas representações, mas também construíram outras possibilidades de ser, agir, pensar e identificar-se no desenvolvimento do seu trabalho docente.

Referências bibliográficas:

AMARAL, Giana Lange do; AMARAL, Gladys Lange do (Org.). **Colégio Anglicano Santa Margarida: entre a memória e a história. 1934-2005.** Pelotas: Seiva, 2007. 182p.

BICA, Alessandro Carvalho. **Ginásio Santa Margarida: um estudo sobre a gênese e a consolidação de uma instituição escolar anglicana de ensino na cidade de Pelotas.** Pelotas: UFPEL, 2006. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2006.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: Algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 6^a ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. 296p.

_____. **A Arqueologia do Saber.** 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. 240p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 102p.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 61-79, dez./1999.

LONER, Beatriz Ana. **A Formação da Classe Operária.** Porto Alegre: UFRGS, 1998. Tese (Doutorado em História). Faculdade de História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 1998.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação da mulher: A feminização do magistério. **Teoria & Educação.** Dossiê: Interpretando o trabalho docente, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 22-40. 1991.

_____. Fontes documentais e categorias de análise para uma história da educação da mulher. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, Pannonica, n. 6, p. 105-114. 1992.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

_____. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 3^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 184p.

LOURO, Guacira Lopes; MEYER, Dagmar. A escolarização do doméstico. A construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 87, 1993. p. 45-57

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9 – 27

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 20 (2), p. 71 – 99, jul./dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 120p.

_____. A produção social da Identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102.

SOUZA, Jane Felipe de. **Governando mulheres e crianças:** Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 201f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p.7-72.

A PRESENÇA FEMININA NA FACULDADE DE DIREITO DE PELOTAS- RS

Valesca Brasil Costa
PPGE/ FAE- UFPel
valescacosta@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho aborda sobre a presença feminina no espaço jurídico, estudo centrado nas alunas pioneiras do curso da Faculdade de Direito de Pelotas. A primeira fase da pesquisa constitui a revisão bibliográfica, com obras sobre História Oral, História da Educação, e Ensino Jurídico. A segunda fase teve como local a Biblioteca Pública Pelotense e a Faculdade de Direito de Pelotas onde se trabalhou com arquivos, jornais, livros, gravação de fitas cassete, e registros. Os resultados parciais dessa pesquisa têm contribuindo significativamente no resgate das primeiras alunas da Faculdade de Direito de Pelotas, mulheres que superaram através da educação limitações sociais.

Palavras-chave: História da Educação; Mulher; Memória

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo abordar a respeito da presença feminina na Faculdade de Direito de Pelotas, buscando então fazer uma leitura das primeiras alunas que ingressaram no Curso de Direito de Pelotas e que se destacaram em suas profissões, como professoras de Direito, escritoras, historiadoras, juízas de Direito, promotoras públicas, chegando até mesmo a membros constituintes do corpo técnico da ONU.

Na primeira fase da pesquisa, foi realizada a revisão bibliográfica, momento em que se trabalhou com obras que tratavam sobre História da Educação, História Oral, Educação e a Mulher, Antropologia, e Ensino jurídico. Já a segunda fase da pesquisa, realizada posteriormente à revisão bibliográfica, teve como local a Faculdade de Direito de Pelotas, mais especificamente o Centro Acadêmico Ferreira Viana e biblioteca da mesma faculdade, além da Bibliotheca Pública Pelotense onde então se trabalhou com arquivos, jornais, livros, gravação de fitas cassete, e toda forma de registros que poderiam ser significativas fontes de pesquisa e por sua vez, acrescer informações à pesquisa.

É fundamental destacar que nessa fase da pesquisa a utilização de documentos, reportagens, entrevistas, e toda maneira que buscasse resgatar a

memória das pesquisadas foi de suma importância, uma vez que era preciso remontar a trajetória da vida das primeiras mulheres que cursaram a Faculdade de Direito de Pelotas.

Assim, Abrahão (2003, p.202), expressou muito bem em seu artigo “Pesquisa (auto) biográfica – tempo, memória e narrativas” a importância desse método de pesquisa para dar ao pesquisador a verdadeira dimensão e a noção da realidade dos fatos por ele pesquisados.

A memória é elemento-chave do trabalho com pesquisa (auto) biográfica, em geral: História de vida, Biografias, Autobiografias, Diários, Memórias. A pesquisa (auto) biográfica, embora se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, epistolas foto, vídeos, filme, documentos, utiliza-se do exercício da rememoração, por excelência. Esta é componente essencial na característica do(a) narrador(a) na construção/reconstrução de sua subjetividade. Esta é componente essencial com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de seu estudo, ao tentar articular memória e conhecimento, procurando edificar uma “arqueologia da memória.

O material encontrado se mostrou rico em informações, o que nos faz observar o quanto é importante que se preserve esse tipo de registro. Em seu livro “Minha História das Mulheres” há uma séria carência em arquivos sobre a trajetória das mulheres o que por sua vez dificulta escrever a história das Mulheres diz a autora Michelle Perrot.

Para escrever a história, são necessárias fontes, documentos, vestígios. E isso é uma dificuldade quando se trata da história das mulheres. Sua presença é freqüentemente apagada, seus vestígios, desfeitos, seus arquivos, destruídos. Há um déficit, uma falta de vestígios.

Inicialmente, por ausência de registros. Na própria língua. A gramática contribui para isso. Quando há mistura de gêneros, usa-se o masculino plural: eles dissimula elas. No caso de greves mistas, por exemplo, ignora-se quase o número de mulheres (Perrot 2001 p.21).

Logo, este trabalho mostra a importância em se resgatar a histórias das mulheres que foram as pioneiras dentro da cidade de Pelotas e da Faculdade de Direito de Pelotas.

APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA MULHER E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

O estudo da relação que há entre a história das mulheres e a educação são fundamentais para que se consiga melhor analisar e compreender o tema proposto

por este trabalho sobre a mulher na Faculdade de Direito de Pelotas. Isto porque, para as mulheres conseguirem chegar ao espaço jurídico precisavam como instrumento básico o acesso à educação, o que durante muito tempo foi cerceado a elas.

Sua imagem e papel na sociedade receberam vários estereótipos, a ponto de ser considerada apenas por sua possibilidade reprodutora, como bem observou Gaarden (1991, p.128) na obra intitulada o “Mundo de Sofia”, onde ele faz considerações sobre a visão que o filósofo Aristóteles tinha sobre a mulher:

Fundamentalmente, Aristóteles achava que faltava alguma coisa à mulher. Para ele, a mulher era ‘um homem incompleto’. Na reprodução, a mulher é passiva e receptora, enquanto o homem é ativo e produtivo. Por essa razão é que – segundo Aristóteles – o filho do casal herdava apenas as características do pai.

No entanto muitos são unânimes em constatar que as diferenças biológicas existem, mas jamais usadas como artifício de defesa para legitimar a dominação masculina que se dá pelas construções sociais que limitam o acesso das mulheres a instrumentos de inclusão social de maneira que se desenvolvam como seres sociais como aborda Louro (1997, p.21).

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas a forma como essas características sexuais, é representada ou valorizada, aquilo que se diz o use pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em dada sociedade, em um dado momento histórico (LOURO, 1997, p. 21).

Embora durante muito tempo “Gênero” tenha sido usado para se trabalhar unicamente com o contexto das diferenças biológicas entre o sexo, ou seja, gênero feminino ou gênero masculino, bem define Scott (1999, p.5) em seu trabalho intitulado “Gênero: uma categoria útil da análise histórica” que a utilização “gênero” foi introduzida pelas feministas americanas que centravam sua essência não nas determinações biológicas e sim no caráter social das diferenças entre os sexos.

Mais recentemente - demasiado recente para que pudesse encontrar seu caminho nos dicionários ou Encyclopedia of Social Sciences – as feministas começaram a utilizar a palavra ‘genero’ mais seriamente, num sentido mais literal, como maneira de se referir à organização social da relação entre sexos.

Assim, fica constatado que mesmo a mulher abrindo espaços na sociedade através da educação ainda haverá nos objetivos buscados a contribuição feminina

como ponto chave na formação, instrução e sustentação da família nos moldes cristãos, como bem salientou Tambara (1997, p.83):

É natural em um país de formação ocidental cristã como o Brasil do séc. XIX que ocorra uma vinculação desta ideologia à necessidade de educação da mulher. Procura-se assim em parâmetros evangélicos a justificativa para tal empreendimento.

Dentre as primeiras profissões nas quais as mulheres conseguiram espaço no campo de trabalho a educação ganha destaque, embora ainda haja correspondência direta entre a docência feminina e o fato da maternidade, bem como se dá com a enfermagem, conquistar outras áreas, como a jurídica tida como tipicamente masculina, seria ainda um árduo caminho a percorrer “O acesso às profissões ligadas ao direito foi mais difícil, não se reconhecendo aptidões jurídicas nas mulheres, a título individual. O direito aparecia como um apanágio masculino” (Perrot, 1998, p.110).

A PRESENÇA FEMININA NO CURSO DE DIREITO DE PELOTAS

As primeiras alunas a formadas no Curso de Direito são da turma de 1936 da Faculdade de Direito de Pelotas não foram as primeiras a ingressarem no curso, pois em material captado a pesquisadora observou o fato de na turma de 1921 haver dentre os alunos uma mulher.

Assim, se optou por iniciar a pesquisa da dissertação do Mestrado por essa informação, de maneira que se constatou na Ata do Grêmio Acadêmico Jurídico data de 30 de setembro de 1921 a presença daquela que seria a primeira aluna a ingressar na Faculdade de Direito de Pelotas.

Cilulia Maria Mello e Silva que ingressou no ano de 1921, natural da cidade de Jaguarão e filha de Juiz de Direito, buscava seguir os mesmo passos profissionais do pai. No entanto, cursou Direito até o quarto ano, quando então optou por abandonar os estudos e casar com o colega de aula, Constantino Rodrigues de Freitas.

A Faculdade de Direito de Pelotas terá na turma de 1936, as primeiras mulheres a se graduarem, entretanto como considera Till (2000, p.256) é Faculdade de Direito da UFRGS que graduou a primeira Bacharel em Direito do RS.

Por esse fato óbvio, notório, ninguém pôs jamais em dúvida a primazia absoluta de Natércia da Cunha Silveira como a primeira advogada, em termos cronológicos, no extremo meridional do país. A prestigiosa Faculdade de Direito de Pelotas somente em 1936 é que diplomaria três bacharelandas, entre as quais a escritora Heloísa Assumpção Nascimento.

O fato de mulheres se matricularem para cursar Direito, um curso que preparava para carreira até então tipicamente masculina, foi motivo de vários comentários na cidade de Pelotas, como ilustra com a propriedade de quem viveu esse momento, a ex-aluna dessa turma Heloisa Assumpção Nascimento na coluna de Literatura do jornal Diário Popular de 22 de agosto de 1982:

Ao ensejo dos setenta anos de existência da nossa Faculdade de Direito agradáveis lembranças dos bons tempos de estudante nos vem à memória. Ano de 1932. A notícia corria na cidade: quatro moças se haviam matriculado no curso jurídico. Assombro de uns, comentários variados de muitos outros, de admiração ou malícia, por ingressarem mulheres numa escola onde só rapazes estudavam, e pretenderem abraçar uma profissão que àquele tempo, quase que exclusivamente aos homens pertencia.

Assim, aos 22 anos, no ano de 1936, Sophia Galanternick conclui os estudos na Faculdade de Direito de Pelotas, e passa a advogar e a lecionar no Ginásio Pelotense, tendo já no quinto ano de faculdade feito seu primeiro júri, que tivera justamente muita repercussão pelo fato de ser o primeiro júri feito por uma mulher no estado do Rio Grande do Sul.

Em 1938, Sophia Galanternick recebe sua nomeação como Promotora de Justiça, sendo noticiado pelo jornal Correio do Povo com manchete de destaque “A Mulher no Ministério Público”, por ser a primeira mulher a assumir essa posição no estado do rio Grande do Sul ao ser designada para a comarca de Carazinho, como considerou em entrevista a Revistas do Ministério Público do RS (FÉLIX, 2000, p.342): “E já tinha dado no jornal a minha nomeação, aí os meus colegas me ofereceram um banquete. Os jornais, todos noticiaram, inclusive jornais de Porto Alegre noticiaram a formatura, a nomeação, foi uma alaúza total”.

Dentre as primeiras alunas a concluírem o curso de Direito, junto com Sophia Galanternick, estava também a professora Heloisa Assumpção Nascimento,

o que segundo ela foi motivo de atenção como observamos no trabalho de Villar (2003, p.6):

A formatura teve como local o Teatro Guarani, paraninfada pelo Dr. Tancredo do Amaral Braga, lente de Direito Comercial, grande amigo dos acadêmicos. Encheu-se o teatro. A maior curiosidade era pelas acadêmicas que, pela primeira vez haviam vencido o curso da Faculdade. Seus vestidos de festa representavam atraente novidade no meio do negro dos smokings, porque a toga e beca não eram usadas por formandos naquela cerimônia.

Assim, seguindo informações e buscando fontes encontramos na Faculdade de Direito de Pelotas material indicando que Heloisa Assumpção do Nascimento fora não só uma das primeiras alunas a concluir o curso, como também a primeira mulher no Brasil a ministrar aulas a nível superior, conforme consta no “Relatório do Grêmio Acadêmico Jurídico” do período de junho de 1937 a junho de 1938:

É nos gratíssimo constatar que a nossa Faculdade viu acrescido o numero de seus lentes, com a inclusão da jovem advogada, Dra. Heloisa Assumpção, entre os professores desta casa. Pela vez primeira, no Brasil, uma mulher ocupa a cátedra de uma Escola de Ensino Superior. E essa primazia coube á Faculdade de Direito de Pelotas.

No entanto, Heloisa Assumpção, se dedica a docência e a pesquisa em História, tendo posteriormente se pós-graduado em História da Arte, e atuando como professora em Escolas Normais, nas disciplinas de Português e Sociologia e também na Escola de Belas Artes e no curso de Jornalismo da UCPel.

Não resta dúvida que o papel desempenhado por essas três mulheres que se graduaram em 1936 na Faculdade de Direito de Pelotas, representa um exemplo do importante papel que a educação tem para a inclusão social da mulher, bem destacado por Nascimento (1982, p.27).

De qualquer modo as três moças que haviam concluído o curso em Pelotas (houve uma colega que concluiu no Recife) ocuparam cargos na profissão e no magistério: Dra. Sofia Galanternick como primeira Promotora Pública no Rio Grande do Sul, na cidade de Carazinho; Dra. Maria Adair Soares, como primeira Juíza Municipal de Triunfo; e quem escreve estas linhas primeira professora jurídica no País, da disciplina de Direito de Família e Sucessões, em sua própria Faculdade.

Mais de quarenta anos decorrem. Poucos formandos da turma de 1936 existem. Mas na memória dos que vivem, não se apagará a recordação amada e longínqua daqueles cinco anos acadêmicos da Faculdade de Direito de Pelotas.

Assim, no decorrer desse trabalho material captado em pesquisa de campo confirma a importância que as alunas pioneiras da Faculdade de Direito observando

as questões ligadas à mulher, ficando claro no texto “A libertação Social da Mulher” elaborado por Rosah Russomano de Mendonça Lima, importante figura feminina dentro da Faculdade de Direito de Pelotas.

No discurso feito pela então Oradora da turma de Bacharéis em Direito da turma de 1947, constatamos mais uma vez o grande destaque dado pelas discentes desta casa, visto ser uma das três mulheres em uma turma com 9 homens, dedicou parte de seu papel de oradora para destacar a situação da mulher na sociedade daquela época.

Fazendo uso dos conhecimentos jurídicos adquiridos para então aquele ato solene da colação de grau em Direito, observa com notoriedade ponto que ainda nos dias atuais continua em descompasso com as transformações sociais ocorridas com a mulher ao abordar sobre a “Libertação Jurídica”, mesmo que não estejamos mais sob o Código Civil de 1916, muito ainda tem as legislações atuais que evoluíram sobre as questões relacionadas com condição jurídica feminina.

A mulher, contudo, acompanhando o roteiro das reivindicações cívicas, adquiriu o direito público, antes de obter outras concessões. Com sua participação ativa na vida social, sentiu-se que sua influência seria benéfica também na vida política dos povos, contribuindo para a formação sistematizada do direito. Daí, surgiu o voto feminino, mesmo pesando sobre ela o ferrete de sua suposta incapacidade. E tão significativo foi esse passo decisivo, para o alcance do objetivo final, que a mulher casada exerce aquele direito independente do consentimento marital. Se, pois, em verdade, ela coopera na política do país; se conseguiu aprimorar sua intelectualidade, garantindo sua subsistência, a libertação jurídica há de ser estatuída, fatal e inevitavelmente (LIMA, 1947, p.18).

Posteriormente, no ano de 1954, quando então já Professora de Direito Constitucional da Faculdade de Direito de Pelotas, quando aborda o título “*A mulher na Constituição Brasileira e o sistema dos Países Americanos*” na ocasião da VIII Conferência promovida pela Federação Interamericana de Advogados realizada em São Paulo, em março de 1954.

Ainda se deve destacar outra ex-aluna, da Faculdade de Direito de Pelotas, Gilda Corrêa Meyer Russomano, graduada na turma de 1951, que ainda quando acadêmica se forma como Aluna Laureada. No ano de 1962 se torna professora catedrática de Direito Internacional Público da Faculdade de Direito de Pelotas, tendo sua carreira docente iniciado em 1953 como professora titular da Faculdade Católica de Filosofia onde permaneceu até 1965.

O Jornal Opinião Pública datado de 11 de setembro de 1961 ressalta a indicação de Gilda Russomano por unanimidade para membro do Instituto dos Advogados do Brasil, com sede no Rio de Janeiro, ressaltando nessa reportagem o fato de ter ela conquistado com distinção a cadeira de Direito Internacional Público na Faculdade de Direito de Pelotas.

Em uma carreira brilhante, que abarca dentre outros títulos membro da Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA, tornando-se a única mulher a se tornar presidente no período de funcionamento deste órgão durante os 30 anos para, bem como foi assessora especial da delegação brasileira a Conferência da ONU de 1968 em Nova Iorque, e coube a ela dar a honra a Faculdade de Direito de Pelotas em 1969 ao ser a primeira mulher no Brasil a ser Diretora de uma instituição de Direito Federal.

Com tanto potencial e destaque a ex-aluna da Faculdade de Direito de Pelotas, Gilda Russomano, recebeu Títulos Honoríficos de Cidadã Honorária de Pelotas, Gaúcha Honorária e Membro da Academia Brasileira de Letras Jurídicas, como bem destacou o Jornal Diário Popular de 19 de agosto de 2007, data de seu falecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos neste momento do presente trabalho, em que temos resultados parciais da pesquisa da dissertação de mestrado em História da Educação, podemos dizer que as alunas pioneiras da Faculdade de Direito de Pelotas contribuíram significativamente para construção da história das mulheres da cidade de Pelotas.

Dessa maneira, ao se dedicar este estudo as primeiras alunas a concluírem o curso de Direito em Pelotas, não se está somente resgatando o passado histórico da Faculdade de Direito de Pelotas, mas também fazendo uma leitura das relações sociais que ocorreram na sociedade, que limitavam a presença das mulheres em papéis decisivos da mesma, e que na atualidade embora mascaradas ainda se repetem.

Assim, essas mulheres não só escreveram sua história, como também a história das mulheres da cidade de Pelotas, mais especificamente das mulheres da cidade de Pelotas que optaram pelo mundo jurídico como seu espaço de trabalho e de realizações, poderíamos também dizer que essas mulheres, que foram nossas fontes de pesquisa foram também um exemplo e um atestado de que a educação é um valioso instrumento como forma de inserção da mulher na sociedade, com seu devido e merecido papel, participando diretamente nas decisões e na construção social.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO; Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto) biográfica: teoria e empíria*. Porto Alegre: EDUPURCS, 2004.
- ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.
- AMARAL, Giana Lange do. *O Gymnasio Pelotense e a maçonaria: uma face da história da educação em Pelotas*. Pelotas: Seiva/Ed. Universitária UFPel, 1999.
- AMARAL, Ivone Leda. Pelotas está de luto. *Diário da Manhã*, Pelotas, 7 maio 2005.
- BARROS, José D'Assunção. *O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. *Gênero e educação: múltiplas faces*. João Pessoa. Ed Universitária UFPB, 2003.
- GERTUM, Felipe Assumpção. Heloisa Assumpção Nascimento entrevistada por Felipe Gertum (Parte I). *Diário da Manhã*, Pelotas, 15 maio 2005.
- GERTUM, Felipe Assumpção. A primeira Dama da História de Pelotas (Parte II). *Diário da Manhã*, Pelotas, 22 maio 2005.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relação de gênero*. Campinas: Papyrus, 1997.
- INSTITUTO NACIONAL JOAQUIM AUGUSTO DE ASSUMPÇÃO. *A grande escritora e historiadora de Pelotas*. *Diário da Manhã*, Pelotas, 12 maio 2005.
- FÉLIX, Loiva Otero. *História de vida do Ministério Público do Rio Grande do Sul:*

rememoração para o futuro. Porto Alegre: Procuradoria de Justiça. Projeto Memória, 2001.

FÜHRER, Maximilianus Cláudio Américo: FÜHRER. Maximiliano Roberto Ernesto. *Resumo de Direito do Trabalho*. 14.ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia*. São Paulo: Círculo do Livro, 1991.

GUIMARÃES, Marilene Silveira. A igualdade jurídica da mulher. In: STREY, Marlene Neves (Org.). *Mulher, estudo do gênero*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1997.

LIMA, Rosah Russomano de Mendonça. *A libertação social da mulher*. Discurso da oradora oficial - Colação de Grau dos Bacharéis de Direito de 1947. p.6.

LOPES, Eliane M. T.: GALVÃO, Ana Maria de O. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Prenda e antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: Ed.da Universidade - UFRGS, 1987.

_____. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução dos artigos de Tomaz Tadeu da Silva. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAGALHÃES, Mário Osório. *História e tradição da cidade de Pelotas*. Caxias do Sul: Gráfica da UCS, 1981.

_____. *Opulência e cultura na província de São Pedro do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a história de Pelotas (1860-1890)*. Pelotas: Ed. da UFPel/Mundial, 1993.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 1998.

NASCIMENTO, Heloisa Assumpção. Reminiscências acadêmicas. *Jornal Diário Popular*, Pelotas, 22 ago. 1982.

PERROT, Michelle. *Mulheres públicas*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. *Minha história das mulheres*. Tradução de Ângela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

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

RELATÓRIO DO GRÊMIO ACADÊMICO JURÍDICO. Período de junho de 1937 a junho de 1938.

ROUSEMBERG, Fulvia. A educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTI, Heleieth I. B.; VARGAS, Mônica Muñoz (Orgs.). *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1994.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.16, n.2. p.5-22, 1999.

TAMBARA, Elomar. *Positivismo e educação: educação no Rio grande do Sul sob o Castilhismo*. Pelotas: Ed. da UFPel, 1995.

_____. A educação feminina no Brasil ao final do século XIX. *Revista História da Educação*, Pelotas, v.1, 1997(Ed. da UFPel).

TILL, Rodrigues. *História da Faculdade de Direito de Porto Alegre 1900\2000*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2000.

VILLAR, Waleska Ribeiro. *A casa de Bruno Lima: uma história da Faculdade de Direito de Pelotas (1918-1965)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES AO TEMPO DA MATEMÁTICA MODERNA: POSSIBILIDADES DE UM ESTUDO COMPARATIVO A PARTIR DE AÇÕES EM PORTUGAL

Maria Cecília Bueno Fischer

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

ceciliafischer@terra.com.br

Resumo

O trabalho trata de estudos desenvolvidos em Lisboa, com o objetivo de investigar ações de formação de professores em Portugal, ao tempo do Movimento da Matemática Moderna, anos 1960-1970. Como fontes de pesquisa, utilizamos documentos escritos, como artigos de professores, notícias de jornal, documentos de arquivos de escola, entre outros, além de entrevistas realizadas com professores que atuaram na época. O atual estágio da pesquisa, que é apresentado no texto, envolve as primeiras análises dos registros encontrados, para posterior estudo comparativo relativamente às ações desenvolvidas no Brasil.

Palavras-chave: Matemática Moderna; Sebastião e Silva; Revista Palestra; Formação de Professores.

Considerações iniciais

Inserida no projeto de cooperação internacional Brasil-Portugal, que trata do Movimento da Matemática Moderna (MMM) nesses dois países, o foco da pesquisa que venho desenvolvendo trata das ações de formação de professores em ambos os países na época, anos 1960-1970.

Durante o estágio que realizei recentemente em Portugal, estive à busca de fontes que pudessem evidenciar quais e como ocorreram as ações junto aos professores, pretendendo formá-los na 'nova' matemática que surgia com o Movimento.

O atual estágio da pesquisa envolve a análise dos registros encontrados, para posterior estudo comparativo relativamente às ações desenvolvidas no Brasil. No

texto, procuro apresentar as primeiras análises feitas considerando os registros a que tive acesso, bem como o material já elaborado por colegas do projeto.

Aspectos do cenário educacional de Portugal no período

Para situar o cenário educacional de Portugal no período que antecede a reforma da Matemática advinda com o MMM, trago o estudo realizado por Matos (2006), em que analisa artigos publicados na Revista *Labor*, periódico de grande prestígio e circulação entre educadores portugueses, na época:

As grandes opções políticas, em especial tudo o que se relacionasse com a ordem pública interna ou com o futuro das colónias, continuam, no entanto, essencialmente nas mãos de Salazar e de um restrito grupo de fiéis. O regime permanece ditatorial, dispendo da sua polícia política, vigiando todas as formas de expressão de pensamento, e reprimindo todas as manifestações de dissensão. Durante os anos 50 e 60 o sistema educativo compreendia o ensino primário de 4 anos (6-9 anos), dois ciclos de 2+3 anos com dois ramos distintos (liceus e técnicas) (10-14 anos) e um terceiro ciclo liceal de dois anos (15-16 anos) de preparação para a universidade. O desenvolvimento económico e social vai exigir alterações a este sistema que vão ser levadas a cabo de um modo muito gradual desde a segunda metade dos anos 50 pelo ministro Leite Pinto (engenheiro, mestre de engenheiros, professor de matemática, e homem do Governo) e continuadas por Galvão Teles, sempre sob o olhar desconfiado dos sectores mais conservadores. Não há uma reforma de ensino (só ocorrerá com Veiga Simão, ministro de Marcelo Caetano, após a queda de Salazar), mas é durante estes anos que se vai tímida e lentamente aumentar a escolarização obrigatória para os dois sexos, se generaliza a co-educação entre rapazes e as raparigas, e se inicia a unificação entre os dois ramos do sistema de ensino. As alterações ao ensino da Matemática vão ocorrer em sintonia com estas mudanças no país e no sistema educativo. Os programas de Matemática dos liceus e das técnicas datam de 1947 e são apoiados por *livros únicos* escolhidos pelo Ministério da Educação e usados uniformemente em todo o país (p. 93).

Os programas oficiais não serão alterados até a revolução de 1974, quando da queda do regime salazarista. Porém, antes dessa data passam a existir programas experimentais, cujo mentor é o professor José Sebastião e Silva (1914-1972), referência primeira na disseminação das idéias da Matemática Moderna em Portugal.

Sebastião e Silva, conforme registra Matos (2006), “mantém um contacto assíduo com o movimento matemático internacional e com a sua vertente relacionada com o ensino” (p. 94). A nomeação da sub-comissão portuguesa da Comissão Internacional do Ensino Matemático, da qual fazem parte dois professores universitários, Vicente Gonçalves e Sebastião e Silva, e dois professores dos liceus, José Calado e José Silva Paulo, acentua a circulação do ideário do MMM no país a

partir de 1955. Mais adiante, é criada uma comissão de revisão do programa do 3º ciclo liceal, presidida por Sebastião e Silva. Dá-se o início, então, a diversos cursos para professores do liceu. A comissão desenvolve um currículo experimental que, “em 1963 é aplicado a três turmas constituídas pelos melhores alunos do 6º ano, uma em cada um dos Liceus Normais (Lisboa, Porto e Coimbra). Gradualmente o número de turmas, de professores e de escolas foi aumentando” (MATOS, 2006, p. 95).

Sebastião e Silva: classes experimentais e formação dos professores

O projeto desenvolvido com as classes experimentais, iniciado em 1963 nos três liceus portugueses – Lisboa, Coimbra e Porto – e posteriormente disseminado por todo o país, representou uma verdadeira renovação nos programas e métodos de ensino de Matemática.

Em entrevista ao jornal Diário Popular, de Lisboa, em 23/07/1965, Sebastião e Silva trata do acordo assinado entre o Ministério da Educação Nacional e a O.C.D.E. para que a experiência portuguesa fosse incluída num projeto apoiado pela organização internacional. Assim responde, ao ser questionado sobre o que estabelecia o projeto:

Entre outras coisas, o seguinte: incluir na Comissão de Estudos um inspector do ensino liceal; promover um Curso de Actualização para Professores, em Agosto de 1964; redigir textos experimentais segundo o novo programa, reajustado [...]; alargar a experiência nas três turmas do 7ºano provenientes do ano anterior.

Os textos utilizados no âmbito da experiência foram publicados nos Compêndios de Matemática¹, destinados ao Curso Complementar do Ensino Secundário, acompanhados dos Guias para sua utilização.

Como está referido na nota de apresentação do 1º volume, 1º tomo, o Compêndio é uma obra

¹ O Compêndio de Matemática é uma obra em três volumes (cinco tomos), publicada pelo Ministério da Educação e Cultura de Portugal após a morte de seu autor, Sebastião e Silva. Os textos do Compêndio foram utilizados, conforme registrado à p. 6 do 1º volume, “no âmbito da experiência de modernização do ensino de matemática em Portugal, dirigida pelo Prof. Sebastião e Silva e realizada pelo Ministério da Educação Nacional em colaboração com a O.C.D.E. [...] Nesta experiência estiveram envolvidos alunos dos antigos 6º e 7º anos do ensino liceal (idades entre 15 e 17 anos)”. Os assuntos tratados nos três volumes podem ser conferidos em LEME DA SILVA, 2007, p. 92.

de valor científico e pedagógico muito invulgar, certamente destinada a desempenhar por longo tempo um papel fundamental na formação, não apenas de muitos professores e estudantes das nossas escolas secundárias e até superiores, mas também das pessoas que aspiram a atingir, como autodidactas, uma compreensão clara das grandes idéias que estão na base das Ciências Exactas dos nossos dias, mesmo que não pretendam prosseguir estudos superiores relacionados com essas ciências (SILVA, 1975, p. 8-9).

Como a nota é apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura, que publica os Compêndios, pode-se perceber o destaque e reconhecimento oficiais que foram dados ao trabalho desenvolvido por Sebastião e Silva.

Pinto (2007), ao analisar as práticas de Matemática Moderna em Portugal, aponta que a proposta de Sebastião e Silva revelava “uma grande preocupação em intensificar o desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia intelectual dos alunos” (p. 115). A autora descreve diversos aspectos apresentados nos Guias para utilização dos Compêndios, dos quais destaco: “para além da reformulação dos conteúdos programáticos, as normas [apresentadas nos Guias] colocavam em destaque o processo pedagógico, indicando o método ativo como caminho mais apropriado para o aluno descobrir a matemática” (p. 116). Além disso, Pinto salienta que Sebastião e Silva “sugeriu que o professor estimulasse a discussão e oferecesse situações em que o aluno pudesse expor seus pontos de vista, justificá-los e defendê-los com argumentos criativos” (p. 116).

Ao considerar que Sebastião e Silva foi além das idéias do grupo Bourbaki, defendidas em Royauumont², Pinto considera que

o aspecto mais revolucionário de sua proposta foi o uso que fez da axiomática, a ferramenta tão proclamada pelos bourbakistas, chave indispensável para conectar estruturas matemáticas isoladas. Com ela, Silva personalizou seu discurso pedagógico, não apenas procurando intervir na unidade interna da matemática escolar vigente, tradicionalmente separada em Aritmética, Geometria e Álgebra, mas buscou integrar espaços fragmentados em termos de teoria e prática, forma e conteúdo, matemática e pedagogia, inscrevendo-os no espírito formativo do *corpus* matemático (op. cit., p. 118).

Sobre a formação dos docentes das classes experimentais, há indícios de que foram realizados cursos e de que havia acompanhamento aos docentes de tais turmas. A professora Madalena Garcia, que lecionou nessas turmas, faz referência à

² O Seminário de Royauumont, ocorrido na França em finais de 1959, é “a realização mais emblemática de todo o movimento reformador de grande influência internacional que recebeu o nome de Matemática Moderna e, também, uma das mais conhecidas na história da evolução curricular recente do ensino da Matemática” (GUIMARÃES, 2007, p. 22).

participação em cursos com Sebastião e Silva, cujo objetivo era preparar os docentes para lecionarem nas “turmas piloto”, como ela se refere na entrevista publicada na Revista *Gazeta de Matemática*, em 2003:

Tive o privilégio de freqüentar em Oeiras, em 1966, um curso para professores orientado pelo Professor Sebastião e Silva, com o objectivo de preparar docentes para as turmas piloto da experiência de Modernização do Ensino da Matemática, por ele concebida e presidida, a decorrer em Portugal. No ano lectivo imediato leccionei uma turma piloto e, logo a seguir, orientei vários cursos de férias para professores, visando a ampliação do número de turmas experimentais. O acompanhamento feito pelo Professor Sebastião e Silva à experiência em desenvolvimento, o estudo reflectido dos seus “Compêndios” e “Guias de Matemática” e o estímulo recebido fizeram-me ficar sua discípula. O grupo de professores envolvidos na experiência, tendo captado a necessidade de reformular o ensino da Matemática desde as suas bases não só quanto a programas mas também quanto a métodos, formava uma equipa dinâmica e verdadeiramente empenhada, capaz de transmitir enorme entusiasmo aos alunos. [...] A docência nas várias turmas experimentais no país era acompanhada no terreno por um inspector orientador e o próprio Professor Sebastião e Silva reunia periodicamente com os professores e, algumas vezes, assistia a aulas, pedindo dúvidas e sugestões para ir ajustando a experiência (GARCIA, 2003, p. 4).

Na opinião da professora Madalena, a doença e a morte de Sebastião e Silva, em 1972, acabaram por interromper a continuidade da experiência com as classes, embora seu espírito tivesse perdurado. Segundo ela, parece nunca ter sido feita uma “avaliação imediata e concreta comparada da experiência mas, à distância no tempo, o êxito é visível no grande número de alunos das turmas piloto hoje profissionais de sucesso nos mais variados domínios” (GARCIA, 2003, p. 5).

Outra professora, atualmente lecionando na Escola Secundária Sebastião e Silva, antigo Liceu de Oeiras, manifestou sua opinião sobre a experiência, tendo sido aluna de uma das classes nesse Liceu. Trata-se da professora Maria do Rosário de Cabral Pinto Pires, em entrevista realizada em dezembro de 2007. Depois de referir conteúdos que teriam sido introduzidos nos currículos com Sebastião e Silva, com destaque para a lógica, acredita que “deve ter tido também grande peso a didática, as metodologias. Realmente, ele era extremamente inovador, não é só a introdução dos programas, mas as abordagens, não é? Os conceitos que ele tem, como ensinar, como levar aos alunos...” (PIRES, 2007).

Quanto ao acompanhamento aos professores das turmas piloto, a professora Maria do Rosário assim se manifesta: “enquanto Sebastião e Silva foi vivo, tiveram. Deviam ter acompanhamentos periódicos. Mas depois, não posso garantir, ... mas

creio que depois da morte dele não deve ter havido, assim, muito acompanhamento” (PIRES, 2007), seguindo a opinião já manifestada pela professora Madalena.

Ao tratar do processo de modernização do ensino da matemática nos liceus portugueses, em entrevista concedida ao jornal Diário Popular, de 23/07/1965, Sebastião e Silva diz que o problema, “como se pode compreender, é deveras complexo”. E continua:

A tarefa número um consiste em actualizar os professores – o que não é fácil, porque, geralmente, os professores de liceu dispõem de pouco tempo para ler e meditar. A pedido de alguns professores mais interessados (ou mais conscientes do problema), eu próprio me decidi a fazer cursos de actualização, um em 1958-59, no Liceu Pedro Nunes, e outro em 1962-63, na Faculdade de Ciências de Lisboa. Estes cursos tiveram uma afluência que excedeu enormemente a minha expectativa.

Em nova entrevista ao jornal Diário Popular, de 30/07/1966, Sebastião e Silva reforça o que havia manifestado no ano anterior, relativamente à atualização dos professores. Assim responde, ao ser questionado sobre a generalização dos novos programas, trabalhados nas turmas piloto, a todas as turmas do 3^o ciclo nos liceus do país:

A razão é simples. Aqui, como nos outros países, o maior problema é o da actualização dos professores. Na verdade, estes não só têm de se familiarizar com assuntos e com formas de linguagem e de pensamento, que muitas vezes lhes são inteiramente novos, como ainda têm de se adaptar a métodos de ensino muito diferente dos tradicionais. Pode portanto imaginar-se o que isto requer de esforço e de boa vontade, da parte desses professores, e a prudência de que se deve usar na expansão dos novos programas.

Sebastião e Silva mostra, assim, sua preocupação com a formação dos professores, manifestada em tantas outras referências e publicações que tratam da sua vida e obras. Vale referir a publicação da Sociedade Portuguesa de Matemática, a SPM, intitulada “Ensino da Matemática – anos 80”, que constitui as actas do colóquio realizado em homenagem a José Sebastião e Silva em Lisboa, em 1982. Na publicação, há vários textos com referência ao perfil pedagógico de Sebastião e Silva.

Nos arquivos da Escola Secundária Sebastião e Silva, em Oeiras, antigo Liceu Nacional de Oeiras, encontramos diversos documentos, arquivados nos processos de professores que atuaram na Escola. O antigo Liceu abrigou classes experimentais desde o início da experiência coordenada por Sebastião e Silva. Na

pasta do processo do professor José Silva Paulo, um dos docentes das classes, um dos documentos, datado de 31 de agosto de 1964, contém orientações enviadas pela Inspeção do Ensino Liceal ao Reitor do Liceu sobre a constituição das turmas submetidas ao “regime experimental”: deve-se dar preferência absoluta aos alunos mais classificados e evitar-se a inclusão de alunos repetentes ou que tenham transitado do 2º ciclo com deficiência em Matemática; turmas formadas por não mais do que 25 alunos; número de horas semanais para o ensino de Matemática é elevado para seis tempos, sendo reduzidas as horas semanais de Desenho. As orientações são aplicáveis também aos alunos dos Liceus Normais, que pertençam a turmas no regime experimental.

A constituição das turmas, ao menos no início da experiência, evidencia condições muito favoráveis ao bom desempenho dos alunos. A professora Maria do Rosário, em sua entrevista, faz referência a esse aspecto: “éramos aqueles que tinham assim... uma média superior, tínhamos feito o 5º ano com uma média 14, 15, digamos, com um percurso da matemática melhor. [...] Daí, começaram a alargar, porque tinham percebido que não podia ser só com alunos selecionados. Mas acho que foi uma experiência extremamente rica.”

Outros documentos encontrados nos arquivos da Escola Secundária Sebastião e Silva fazem referência a ações do Ministério da Educação, através da Inspeção do Ensino Liceal, evidenciando a formalização da experiência desenvolvida com as classes experimentais. Há, por exemplo, “Aviso-convite” destinado ao Reitor do Liceu, indicando dois professores que deverão participar de “curso de actualização do ensino de Matemática”, cuja realização havia sido deliberada pela comissão presidida por Sebastião e Silva, já referida. Tal curso, conforme consta no documento, “constitui fase preparatória para cursos experimentais, que se projeta realizar, no ano lectivo de 1964/65, no 6º ano, em vários liceus do País”.

Há, ainda, alguns documentos do arquivo da Escola, assinados pela Direcção Geral do Ensino Liceal, que designam professores para a regência de cursos de aperfeiçoamento, a realizarem-se nas cidades capitais de distrito. Esses documentos sugerem ter havido cursos em algumas cidades (“capitais de distrito”) pelo menos nos anos de 1964, 1966, 1968, 1970, 1971. Nos documentos de 1970 e

1971 estão registrados os nomes das cidades onde funcionarão os referidos cursos: Braga, Coimbra, Lisboa, Porto e Viseu.

Já em documento datado de abril de 1973, da mesma Escola, enviado pelo Reitor à Direcção Geral do Ensino Secundário, há referência a “Acções Regionais Conjuntas”, nas quais estaria integrado o “curso para aperfeiçoamento dos Professores de Matemática”, ministrado por um dos professores do Liceu de Oeiras, o professor José Silva Paulo. A data deste documento indica que ações de formação de professores de matemática ainda ocorreram após a morte de Sebastião e Silva, em 1972, embora só se tenha encontrado este documento, de 1973. Como não foram encontrados outros indícios, pelo menos nesses arquivos, não sabemos se tais “ações regionais conjuntas” seriam continuidade ou teriam relação com os cursos anteriores, deliberados pela comissão presidida por Sebastião e Silva, nem mesmo por quanto tempo ainda teriam ocorrido.

A Revista *Palestra*: divulgação de conferências e atividades de professores do Liceu Pedro Nunes

Paralelamente às ações desenvolvidas por Sebastião e Silva, encontramos, como fonte de pesquisa sobre formação de professores, a publicação de periódicos vinculados aos Liceus portugueses. Matos (2006) tratou da Revista *Labor* em artigo já referido neste texto. Trataremos, a seguir, da Revista *Palestra*.

Revista de pedagogia e cultura, a *Revista Palestra* é uma publicação do Liceu Pedro Nunes³, de Lisboa, que vigora entre os anos de 1957 e 1973. Com artigos de caráter científico e de natureza didático-pedagógica, a revista pretendia divulgar conferências pedagógicas organizadas no Liceu, além de atividades postas em prática a cada ano letivo (NOVOA; SANTA-CLARA, 2003, p. 537).

A *Revista Palestra* contém diversos artigos que tratam de Matemática, em especial, abordando questões relacionadas à introdução da Matemática Moderna nas escolas do país. Tendo sido uma escola de grande importância na formação de

³ O Liceu de Pedro Nunes, criado em 1906 com a denominação de Liceu Central da Lapa, adota a designação de Liceu Central de Pedro Nunes em 1911. Em 1930, passa a ser designado por Liceu Normal de Pedro Nunes e assume, a partir de então, a nova competência da formação de professores. Em 1936, tem sua denominação novamente alterada, passando a designar-se como Liceu Nacional de Pedro Nunes. “Marcado para sempre como uma instituição de formação de professores, o Liceu de Pedro Nunes tornou-se um lugar de referência no panorama educativo nacional” (NOVOA; SANTA-CLARA, 2003, p. 537).

professores, esta publicação do Liceu deve contribuir significativamente para se compreender as idéias que circulavam entre os professores de Matemática à época do Movimento da Matemática Moderna, cujo período envolve o da publicação da revista.

No número 4 da *Palestra*, do mês de janeiro do ano letivo de 1958-59, encontra-se um longo texto referente ao “Primeiro Colóquio dos professores de Matemática dos liceus de Lisboa”, ocorrido em novembro de 1958, no Liceu de Pedro Nunes. O texto, de autoria do Dr. Mário Mora, professor do Liceu de D. João de Castro, de Lisboa, apresenta as preocupações desse professor com o ensino da Matemática. É dele a iniciativa de tal Colóquio, ao qual compareceram, conforme registra a Revista à p. 97, “trinta e tantos professores dos Liceus [...] e o Prof. Catedrático da Universidade de Lisboa, Doutor José Sebastião e Silva”.

O professor Mário Mora assim justifica sua fala:

Eu sinto a necessidade imperiosa de me actualizar, e para isso tenho trabalhado bastante nos últimos anos. Mas, muitas vezes, falece-me a coragem perante insuperáveis dificuldades, cansado da monotonia do estudo sozinho e sem possibilidade de comunicação, inibido de trocar impressões com oficiais do mesmo ofício, de pôr as minhas dúvidas a alguém que possa ajudar-me a vencê-las (1959, p. 98).

E expõe seu plano, “que de há muito germina no pensamento de vários colegas com quem tenho conversado sobre dificuldades comuns e anseios compartilhados” (p. 98): organizar sessões de trabalho, para aprofundarem os estudos sobre temas que os professores têm necessidade de serem atualizados, para melhor desempenharem suas funções docentes.

A seguir, caracteriza a tarefa:

- a) Aumentar a bagagem científica dos componentes do grupo, sobretudo no que se refere à Matemática viva do século XX;
- b) Por meio de um estudo consciencioso, averiguar quais as matérias novas a introduzir nos programas liceais e a maneira de as introduzir;
- c) Investigar novas técnicas didáticas.

Na seqüência, apresenta os temas que julga devam ser estudados: Teoria dos conjuntos e lógica simbólica; Os números naturais e suas extensões; Teoria dos números; Definição e noção de função; Geometrias; Álgebra abstracta; Tratamento

funcional das matemáticas; Axiomatização da geometria; Matemáticas modernas nos Liceus.

Quando trata das Matemáticas modernas, salienta que não se pode adiar nem invocar desculpas e destaca: “estudemos o assunto com cuidado, medindo todas as suas múltiplas dimensões, avaliando todas as dificuldades didáticas. Estudemos, enfim, a forma prática de introduzir o estudo das matemáticas modernas nos nossos liceus” (p. 104).

O professor Mora lembra que tal problema não é novo entre os professores da casa. Faz referência a duas abordagens feitas anteriormente: uma conferência do professor José Jorge G. Calado, *Sobre o ensino das Matemáticas Elementares*, e um artigo da professora Iolanda Maria Vasconcelos Lima, intitulado *O ensino da Matemática Elementar: finalidade, conteúdo e didática*, os dois publicados pela *Palestra*, nos números 1 e 3, respectivamente, ambos do ano lectivo 1957-58. O que o professor Mora propõe, agora, é que se passe “ao estudo minucioso de realizações práticas” (p. 104). Os dois textos abordam a questão do ensino da Matemática, chamando a atenção para a necessidade de novas metodologias e atualização dos conteúdos nos liceus. Mas é no artigo do professor Mora que aparece uma proposta, efetivamente, para tais finalidades.

Ao final de sua conferência, contida no texto, o professor apresenta seis pontos, para que seu plano possa ser colocado em prática: reuniões semanais de estudo nesta sala, em dia a escolher; escolha dos primeiros assuntos a estudar; ajuda dos colegas que conheçam alguns dos assuntos e que estejam dispostos a auxiliar os demais; estudo feito em casa, por cada um dos componentes, das matérias não abrangidas no número anterior; discussão das matérias estudadas, nas sessões seguintes; redação dos resultados finais (p. 105-6).

Quanto à redação dos resultados, o professor registra a hospitalidade da Revista *Palestra*, “para que os frutos dos nossos labores possam ajudar os colegas da província e aqueles que, por qualquer motivo, aqui não possam vir” (p. 106).

Ao final do texto, há o registro de duas resoluções tiradas a partir da discussão do trabalho do professor Mário Mora: o aceite e agradecimento à “amável contribuição do Prof. Doutor José Sebastião e Silva, que se ofereceu para fazer algumas lições sobre Lógica simbólica” (p. 110), e a definição de seis outros assuntos que deveriam ser discutidos oportunamente.

A primeira resolução diz respeito às lições do professor Sebastião e Silva sobre Lógica. Tais lições foram realizadas entre janeiro e março de 1959 e foram reproduzidas, em parte, em um artigo publicado no nº 6 da Revista, de julho do ano lectivo 1958-59. Assim, as lições efetivamente ocorreram, conforme oferta feita por Sebastião e Silva no Colóquio.

O longo artigo do professor Sebastião e Silva, intitulado “Introdução à lógica simbólica e aos fundamentos a Matemática”, afirma, já na introdução, ser essencial à formação do matemático moderno o estudo da lógica matemática. Passa, então, a desenvolver o texto com a apresentação dos conceitos relacionados à lógica, como: proposições, valores lógicos e operações sobre proposições, propriedades algébricas das operações lógicas, entre outros tópicos.

Logo no início, em nota ao pé da página, está indicado que o artigo reproduz uma parte das lições proferidas pelo autor no Liceu Normal de Pedro Nunes entre janeiro e março de 1959. Registra, também, que “a parte restante, relativa à teoria dos conjuntos e das relações, será publicada oportunamente” (SILVA, 1959, p. 12). Não há, nos números seguintes da *Palestra*, qualquer texto do professor Sebastião e Silva. Porém, os assuntos referidos encontram-se publicados em seu “Compêndio de Matemática”, 1º volume, que inclui, também, um capítulo sobre Lógica Matemática, com conteúdo baseado no artigo citado.

Verificando os demais números da Revista, em busca da evolução das propostas de atualização dos professores, há uma série de outros artigos que tratam do tema. Talvez seguindo a linha editorial da *Palestra*, alguns textos estão lá colocados sem uma apresentação; ao que parece, refletem as idéias de seu autor, sem indicar se são originários de alguma conferência ou palestra ou, mesmo, algum curso. Como era de divulgação entre os professores, supõe-se que tinha essa intenção: a de disseminar as idéias de seus autores, em especial sobre as mudanças no ensino da Matemática, tema a que nos restringimos neste texto.

O destaque feito ao artigo do professor Mora tem a intenção, neste texto, de situar, mesmo que ainda inicialmente, esta importante fonte de pesquisa acerca das discussões presentes entre professores portugueses acerca do ensino de Matemática, no período da Matemática Moderna, objeto da pesquisa. Os demais textos ainda estão sendo analisados.

Considerações finais

Dos trabalhos desenvolvidos por Sebastião e Silva com as classes experimentais às publicações da Revista *Palestra*, aqui inicialmente apontados, muitas relações e análises ainda estão por serem feitas e, certamente, não esgotam as possibilidades de elementos para os estudos na perspectiva histórico-comparativa pretendida pelo Projeto ao qual estou vinculada, com o foco na formação de professores ao tempo da Matemática Moderna no Brasil e em Portugal. Há que se considerar, por certo, as elaborações já realizadas por colegas do projeto, tanto da equipe brasileira⁴ como a portuguesa.

Aponto ainda, nestas considerações finais, o cuidado a ter com estudos histórico-comparativos, bem observado por Valente (2006), coordenador do projeto, no Brasil:

A tarefa colocada para o desenvolvimento do projeto “A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: estudos históricos comparativos” implica desde logo ultrapassar as tentadoras e, de certo modo, fáceis análises de similaridades e diferenças entre o que ocorreu nesses países ao tempo do MMM. Claro está que não será suficiente arrolar um conjunto de elementos presentes de modo idêntico nesses países e outro de ingredientes considerados próprios de cada um. Será preciso ir além. Para elementos considerados semelhantes está posta a questão central: o que significam? A retomar o longo exemplo tomado do livro de Geertz, não bastará dizer que há piscadelas lá e cá, e de modo idêntico. Há que ser estudado o significado que elas têm/tiveram no interior das culturas escolares das escolas brasileiras e portuguesas. O mesmo vale para as diferenças. Elementos que à primeira vista podem parecer tão díspares, num estudo cultural aprofundado talvez revelem-se igualmente significantes (p. 14).

Considerar semelhanças e diferenças entre culturas escolares, tanto dentro do país como em relação a Portugal, e compreender seus significados, é um desafio a ser enfrentado na continuidade da investigação aqui apresentada.

Referências

GARCIA, Madalena. Entrevista com Madalena Garcia. **Revista Gazeta de Matemática**, nº 144, jan. 2003, p. 4-7.

GUIMARÃES, Henrique M. Por uma Matemática novas nas escolas secundárias – perspectivas e orientações curriculares da Matemática Moderna. In: VALENTE, W.

⁴ Os participantes da equipe brasileira estão vinculados ao GHEMAT – Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática, coordenado pelo Dr. Wagner Rodrigues Valente, da UNIBAN-SP, com pesquisadores de diversos estados do Brasil, que, desde 2006, desenvolvem o projeto de Cooperação Internacional CAPES/GRICES com Portugal.

R.; MATOS, J. M. (Orgs.). **A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal**: primeiros estudos. São Paulo: Da Vinci, 2007, p. 21-45.

LEME DA SILVA, M. Célia. A Geometria escolar em Portugal e no Brasil: primeiros estudos. In: VALENTE, W. R.; MATOS, J. M. (Orgs.). **A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal**: primeiros estudos. São Paulo: Da Vinci, 2007, p. 81-103.

MATOS, J. M. A penetração da Matemática Moderna em Portugal na revista Labor. **Revista Iberoamericana de Educación Matemática**, n. 5, Março 2006, p.91-110.

MORA, Mário. Primeiro Colóquio dos professores de Matemática dos Liceus de Lisboa. **Revista Palestra**. Nº 4, jan. 1959, p. 97-110.

NOVOA, António; SANTA-CLARA, Ana Teresa. **Liceus de Portugal**: Histórias, Arquivos, Memórias. Porto: ASA, 2003.

PINTO, N. B. A Modernização pedagógica da Matemática no Brasil e em Portugal: apontamentos para um estudo histórico-comparativo. In: VALENTE, W. R.; MATOS, J. M. (Orgs.). **A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal**: primeiros estudos. São Paulo: Da Vinci, 2007, p. 104-122.

PIRES, Maria do Rosário de Cabral Pinto. **Entrevista concedida a Carla Dias e Maria Cecília Bueno Fischer**. Oeiras, Portugal: dezembro de 2007. Não publicada.

SILVA, José Sebastião. Introdução à lógica simbólica e aos fundamentos da Matemática. **Revista Palestra**. Nº 6, jul. 1959, p. 12-74.

_____. **Compêndio de Matemática**. Curso Complementar do Ensino Secundário. Vol. 1, Tomo 1, Lisboa: Edição GEP, 1975.

VALENTE, W. R. Estudar Portugal para entender o Brasil e vice-versa: algumas considerações sobre história comparativa em educação matemática. In: Seminário Temático do projeto “A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: estudos históricos comparativos”, II, Lisboa, 2006. **Anais...** Lisboa: Faculdade de Ciências, 2006.

OS SENTIDOS DA ESCRITA DE DIÁRIOS NA VIDA DE DOIS AGRICULTORES

Vania Grim Thies
vaniagrim@yahoo.com.br
Mestre em Educação
PPGE / FaE / UFPel

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar os sentidos da cultura escrita no cotidiano de dois agricultores com pouca escolaridade, moradores da zona rural dos municípios de Pelotas e Morro Redondo (Rio Grande do Sul, BR). A pesquisa consiste em compreender e analisar a escrita ordinária de diários dos irmãos Aldo Schmidt, 60, e Clemer Schmidt, 56. A metodologia utilizada nessa pesquisa é a análise conjunta dos cadernos de registros diários e da história oral, obtida através de entrevistas semi-estruturadas. O trabalho procura trazer contribuições à História da Educação, especialmente à História da Cultura Escrita, tratando as escritas como uma prática cultural fruto da organização de uma sociedade.

Palavras-chave: História da Educação; Cultura Escrita; Diários; Agricultores.

1. Introdução:

O presente estudo é parte integrante da dissertação do Mestrado (PPGE/FaE/UFPEL) e das pesquisas realizadas no grupo HISALES¹ tendo o objetivo de analisar os sentidos da cultura escrita no cotidiano de dois agricultores com pouca escolarização, moradores da zona rural dos municípios de Pelotas e Morro Redondo (Rio Grande do Sul, BR). Trata-se de uma investigação que pretende compreender e analisar as práticas da escrita de diários de dois irmãos: Aldo (60 anos) e Clemer Schmidt (56 anos)².

Atualmente, ambos são casados e trabalham em suas propriedades com diferentes culturas – milho, feijão, pêssego, vassoura, laranja, laticínios. Aldo Kohls Schmidt é um pequeno agricultor, morador da zona rural do município de Pelotas (RS), Colônia Santo Antônio, 7^o distrito. Possui em torno de 20 hectares de terra para o cultivo de suas lavouras, trabalho realizado com mão de obra familiar. Além

¹ História da Alfabetização, Leitura e dos Livros Escolares (PPGE/FaE/UFPEL), sob coordenação da professora Eliane Peres.

² Foi permitida a divulgação dos nomes e demais dados através do termo de autorização.

disso, arrenda³ alguns hectares, em terras vizinhas, para o plantio de suas culturas. É casado e tem dois filhos: o mais velho trabalha com ele na propriedade e o mais novo está prestando o serviço militar. Clemer Kohls Schmidt, também é pequeno agricultor, morador na Colônia Santa Bernardina, tem quatro filhos, sendo dois homens (gêmeos), uma filha e um filho caçula. Clemer possui, para cultivo, 23 hectares de terra que não são suas. Ele apenas mora no local e cultiva, mas a propriedade não é sua, de forma que o sistema de produção é de “parceria”, ou seja, toda a produção é dividida com seu “parceiro”, que recebe 25% do total colhido. O agricultor, que se utiliza do trabalho coletivo da sua família para o cultivo das lavouras, também planta nas terras que pertencem a Hilma, sua esposa. Essas terras, porém, ficam distantes alguns quilômetros do local onde mora.

A metodologia utilizada para o trabalho foi a análise dos diários. A primeira “tarefa” foi a de ler, reler, folhear, olhar os registros na busca de conteúdos comuns entre os dias e os anos de registro. Além disso, foi necessário registrar minhas dúvidas em meu diário de campo.

2. Os diários dos irmãos Schmidt:

Neste estudo, por ser a escrita uma prática iniciada enquanto os doze filhos ainda moravam com o pai, todos da família estão referenciados nas escritas dos diários. No entanto, os autores principais são Aldo Kohls Schmidt (segundo filho) e Clemer Kohls Schmidt (quinto filho).

Para compreender a dinâmica de análise, é necessário compreender também como as escritas foram se constituindo: entre 1972 e 1974, somente Aldo, solteiro e morando na casa paterna, escreve; portanto é um diário de Aldo. Em 1975, além da escrita de Aldo, surge a escrita de Clemer, que começa escrever diários também, de forma que, nos anos 75 e 76, há uma escrita concomitante dos irmãos na casa; cada um, porém, escreve o “seu” diário. Em 1976, Aldo casa, constitui a sua família e continua escrevendo diários com a “nova” família. Clemer, ainda solteiro, continua escrevendo na casa do pai até 1979, quando se casa e pára de escrever.

³ Arrendar é o mesmo que “alugar”. Nesse sistema de arrendamento, o arrendatário “paga” as terras arrendadas com o produto colhido, conforme o acerto realizado.

Os diários, foram coletados em duas etapas da pesquisa: na primeira, foram recuperados, na casa do pai desses dois agricultores, seis diários, escritos entre 1975 e 1988, correspondendo ao período em que dez dos doze irmãos moravam na casa paterna. Foram os primeiros diários aos quais tive acesso, sendo que os primeiros três cadernos eram de autoria de Clemer. Do ano de 1975 até seu casamento em 1979, ele foi o autor desses diários, denominados por ele ora por cadernos, ora por diários. Depois desse período, não fica explícito quem era o responsável, mas a análise das caligrafias e algumas assinaturas indicam que quem continuou as escritas foram os irmãos que permaneceram na casa com o pai. O pai, o senhor Henrique, nunca foi autor das escritas, mas aprovava a idéia para um melhor “controle” do trabalho da família na agricultura, segundo disse na entrevista. Esse período das escritas dos diários na casa paterna corresponde a treze anos: de 1975 a 1988. Para uma melhor compreensão, os diários de Clemer serão denominados como cadernos, por serem assim chamados pelo próprio autor.

Visualizando o material de Clemer, coletado na primeira parte da pesquisa, em maio de 2005, tem-se o seguinte:

- 1º caderno: 27 de janeiro de 1975 a 22 de julho de 1975;
- 2º caderno: 23 de julho de 1975 a 27 de abril de 1978;
- 3º caderno: 28 de abril de 1978 a 22 de outubro de 1980.

É importante que se visualize também os outros três cadernos diários que estavam junto com os registros de Clemer na casa paterna e que foram escritos após sua saída.

- 4º caderno: 23 de outubro de 1980 a 31 de dezembro de 1983;
- 5º caderno: 1 de janeiro de 1984 a 10 de setembro de 1986;
- 6º caderno: 11 de setembro de 1986 a 14 de janeiro de 1988.

A análise dos diários desde 1980 até 1988 nos indica que os irmãos de Clemer que permaneceram na casa do pai continuaram os registros diários.

Na segunda etapa da pesquisa, em fevereiro de 2007, foram coletados os diários escritos apenas por Aldo Schmidt, correspondendo a um período expressivo de escritas, de 1972 até 2004. Aldo, o segundo filho de uma família de doze irmãos,

iniciou a escrita de diários no ano de 1972, aos 25 anos, quando morava com seu pai e irmãos na Colônia Santa Áurea, também município de Pelotas. A escrita é feita em cadernos denominados pelo próprio autor como “diário” e sucessivamente numerados. Registra-se que o autor, desde 1972, não deixa de escrever sequer um dia de sua vida. Os diários são os seguintes:

- Diário nº 1: 5 de julho de 1972 a 17 de fevereiro de 1976;
- Diário nº 2: 18 de fevereiro de 1976 a 16 de junho de 1979;
- Diário nº 3: 17 de junho de 1979 a 31 de dezembro de 1984;
- Diário nº 4: 1º de janeiro de 1985 a 31 de dezembro de 1987;
- Diário nº 5: 1º de janeiro de 1988 a 11 de março de 1991;
- Diário nº 6: 12 de março de 1991 a 31 de dezembro de 1994;
- Diário nº 7: 1º de março de 1995 a 10 de julho de 1997;
- Diário nº 8: 11 de julho de 1997 a 17 de fevereiro de 2000;
- Diário nº 9: 18 de fevereiro de 2000 a 27 de agosto de 2002;
- Diário nº 10: 28 de agosto de 2002 a 31 de dezembro de 2004⁴.

Ao observar os diários, percebe-se a quantidade e a variedade de registros, principalmente no caso de Aldo, indicando que a escrita dos irmãos é uma prática da “produção de si”. Segundo Gomes (2004), a “produção de si” pode abranger um grande conjunto de ações que transformam o espaço da casa com a intenção de resultar em coleções como fotografias, cartões, objetos do cotidiano. No caso dos dois agricultores, o “conjunto de ações” envolve a prática da escrita dos diários para registrar o cotidiano, deixando a vida por escrito.

3. Problematicando temáticas nas escritas dos agricultores

Depois de visualizar a contextualização da escrita dos diários, é necessário dizer que as escritas dos irmãos são parecidas na forma e no conteúdo, mas apresentam para cada um sentido diferente. Isso fica evidenciado na continuidade

⁴ Há mais um diário em uso, Diário 11, no qual as escritas atuais estão sendo feitas, compreende o período de 1º de janeiro de 2005 até a atualidade.

da prática por Aldo e no cessar da atividade de escrever em função do casamento de Clemer.

Há questões importantes de serem consideradas tanto nos diários de Aldo como no diários de Clemer. São os elementos constitutivos dessas escritas, ou seja, o que aparece como tema nos registros. A organização do mundo rural e privado, através do caderno e da escrita diária sistemática, me possibilitou o encontro de categorias comuns entre as escritas dos dois irmãos: o tempo/ clima, o lazer, o trabalho e a participação na vida comunitária e social. As categorias mostram os irmãos agricultores e os seus ritmos diversos em diferentes espaços como a casa, a comunidade, a lavoura, entre outros, indicando que a vida das pessoas não é um processo linear, mas progressivo e contínuo.

TRABALHO

Discutir a categoria do trabalho é de fundamental importância, pois é do trabalho da lavoura que tanto Aldo quanto Clemer retiram o sustento de suas famílias, utilizando o corpo como seus instrumentos de trabalho.

A dinâmica da pequena propriedade utilizando o trabalho coletivo, como é o caso dos irmãos, favorece a administração familiar, conforme observamos nos diários. A terra é a fonte de renda, embora, muitas vezes, não corresponda às expectativas dos agricultores, pois o produto está condicionado ao sistema capitalista de produção. Muitas vezes, a visão romântica do campo como o lugar do sossego e da beleza das paisagens acaba por ocultar determinados processos vividos pelos agricultores ou, como diz BAGLI (2006, p.84), “isso não significa dizer que, nos espaços rurais, não há a determinação de um tempo ditado pela lógica capitalista”.

Dessa maneira, o homem precisa, então, criar condições para a sua existência, o que irá caracterizar cada vez mais, conforme o autor, a subordinação de sua vontade. Essa lógica “invade” também, e cada vez mais, a zona rural: produzir mais e em maior escala. Dessa maneira, o pequeno agricultor, sua coletividade e seus instrumentos rudimentares resistem a esse sistema de produção que os quer eliminar. O sistema capitalista de produção “exige” uma produção maior

e mais rápida, dificultando os que persistem na produção “artesanal”, como é o caso dos irmãos Schmidt, que praticam a agricultura familiar.

Segundo DEMARTINI e LANG (1985, p.14), “tratando-se da divisão social do trabalho, há que se considerar também a persistência, em nossa sociedade, do sexo como critério ainda atuante nas atribuições de posições sociais no trabalho”. Nos diários, mesmo que as irmãs de Aldo e Clemer, denominadas como “gurias”, também tenham a profissão de agricultoras, seus trabalhos são diferentes dos irmãos. Nota-se, no registro, que o trabalho de lavrar a terra é sempre realizado pelos homens, enquanto capinar, plantar, colher é, na maioria das vezes, realizado pelas irmãs. Conforme se pode observar nos trechos a seguir, há uma separação entre o trabalho das “gurias” e dos homens nas tarefas, reflexo também de uma família numerosa, principalmente, enquanto os doze filhos moravam na casa paterna:

22 de setembro Segunda O Cleber lavrou gradeou de tarde, **as gurias**⁵ capinaram cebola, o Aldo e o Clemer iniciaram a sentar tijolos na casa de manhã o Cledinei ajudou na casa. (Clemer Schmidt, Caderno nº 2, setembro, 1975).

20 de novembro. Sábado tempo bom plantaram soja todo o dia a **Serlene e a Clenair** aterraram o milho. (Clemer Schmidt, Caderno nº 2, novembro, 1976).

Dia 7 domingo de manhã **as gurias** foram no culto de tarde eu e o Clemer na mesma e os outros no St^a Helena. (Aldo Schmidt, Diário nº 1, outubro, 1973).

Segundo o estudo realizado por SCHWARTZ (2004), a maioria das mulheres prefere o trabalho na lavoura, porque ele “aparece mais”, pois, ao capinar uma lavoura, todos vêem o serviço realizado, enquanto o trabalho doméstico não é observado.

O trabalho é tão significativo na vida dos dois agricultores que junto a ele estão presentes os “vários tempos” da vida na zona rural e o clima, fator que influencia diretamente no trabalho da lavoura. Sendo o tempo e o clima fatores de relevância na vida e para a vida desses agricultores, torna-se necessária uma discussão mais detalhada sobre esses dois temas, assunto abordado a seguir.

⁵ Grifos meus.

TEMPO

O tempo na vida rural é diferente do tempo na vida urbana. Na zona rural, levantar cedo, tratar os animais, tirar o leite que irá para a mesa do café, comer alimentos produzidos na propriedade, trabalhar em contato com a terra, seguir os horários do sol, são hábitos comuns. A zona rural segue mais a lógica da natureza, enquanto , nos espaços urbanos, devido às condições específicas do trabalho, segue-se uma lógica artificial mais atrelada ao “tempo do relógio”. O tempo rural é mais “lento”, as transformações da sociedade não deixam de acontecer, apenas são sentidas em menor escala (BAGLI, 2006). Não significa, com isso, reduzir a zona rural a uma visão simplista ou romântica. Segundo DA MATTA (1991, p.38-39), “as atividades que demarcam o tempo, ou ajudam a construí-lo promovendo uma base para a noção de duração diferenciada e de passagem, são as atividades que ocorrem sempre em espaços distintos uns em relação aos outros”. Isso indica que não se pode falar de tempo sem falar também de espaço. Por isso, os diários trazem o tempo como o transcorrer do dia, situado em um ambiente específico: a zona rural. Esse é o contexto no qual o tempo é construído por Aldo e também por Clemer.

O tempo, nos diários, é a divisão do dia e das horas em manhã, tarde e noite, divisão da semana entre dias de trabalho (segunda-feira a sexta-feira) e dias de lazer (sábados e domingos) e/ou compromissos religiosos e comunitários e é, também, o clima. Buscando o significado de tempo no dicionário, encontramos “Medida da duração dos fenômenos. Período; época. Estado atmosférico. Momento ou ocasião própria” (LUFT, 2000). No entanto, tempo é uma invenção social. Segundo Elias (*apud* MARTIS, 2000, s/p):

O que chamamos tempo é, em primeiro lugar, um marco de referência que serve aos membros de um certo grupo e em última instância, a toda humanidade, para instituir ritos reconhecíveis dentro de uma série contínua de transformações do respectivo grupo de referência ou também, de comparar uma certa fase de um fluxo de acontecimentos.

Desta maneira, o tempo é o fator que orienta o homem e, conseqüentemente, suas relações sociais. Os relógios são exemplos do que tem sido responsável pela demarcação do tempo em nossa sociedade. A partir dessas considerações, percebe-se a existência de “vários tempos” como uma criação humana.

Os diários eram uma das formas de organizar o cotidiano do trabalho, o que, através da observação do clima e das suas relações com o tempo de divisão do dia, acabam por ordenar a própria vida desses agricultores. O tempo, nas escritas, significa o transcorrer do dia dividido em períodos: a manhã, a tarde, a noite, o dia, ou, ainda, as horas e os minutos:

Dia 25 amanheceu chovendo depois da 8h fomos fazer uma picada para passar para chácara do Amiltom de tarde fomos tirar galhos para fora, depois das 4h choveu a noite fui no Lindolfo levar as quitandas e comprei uma foice. (Aldo Schmidt, Diário nº 3, agosto, 1979).

1^o Quinta De manhã cortaram soja até ao meio dia terminado com toda a safra da soja de tarde até as 3 carregaram com 2 carreta 5 carga depois trilham até a noite – 27 sacos. (Clemer Schmidt, Caderno nº 1, maio, 1975).

Neste sentido, conforme o espaço no qual trabalham, aparece também a medição do tempo – de manhã, de tarde, de noite – como uma medida rotineira de trabalho. Essas “divisões” se aproximam muito do clima, o qual é referido nas escritas como as mudanças climáticas: a chuva, o sol, o dia nublado, o frio, o calor, o “geadão”. Porém, nos registros, as duas categorias ficam denominadas por uma única terminologia, no caso, o tempo: “tempo bom, de manhã choveu”. É comum denominar o clima como sendo o tempo e vice-versa, pois são categorias muito próximas. De acordo com LUFT (2000), clima é o “conjunto dos fenômenos meteorológicos (temperatura, pressão, ventos, etc.) que caracterizam o estado médio da atmosfera em determinada área geográfica”.

Segundo BRANDÃO (1989, p.16), “o tempo é de difícil separação já que não sabemos viver a não ser dividindo o tempo dado ao trabalho produtivo com outros tempos divididos por sua vez entre o rito e o jogo, eis que a todo o momento e por toda a parte misturamos uma coisa com a outra”. E isso está presente nas escritas dos diários: a “mistura” de fatos como o jogo, a festa, o trabalho, entre outros.

Nos diários, os dias da semana dividem o tempo e, assim, as atividades são diversas, mas há diferenças entre os dias de trabalho e os dias de lazer. Nos finais de semana, há uma “quebra” na rotina de trabalho: sábado e domingo são dias que dedicam ao lazer, categoria analisada no próximo item.

LAZER

Se há o “tempo de semear e o tempo de colher”, há, também, o tempo de descansar. Nos diários esse tempo é expresso pelo lazer, constante na vida cotidiana do meio rural e intensa também nos diário de Aldo e de Clemer. Mas o que é o lazer da/na zona rural? O lazer na zona rural está associado ao descanso do trabalho na lavoura. Isso se faz por meio de idas ao futebol, bailes, danças, festas, visitas aos parentes, visto que, para quem trabalha na agricultura, não há período de férias, como há para outras profissões. Há apenas “períodos” de mais ou menos trabalho. O lazer é, nos diários, expresso por um outro tipo de escrita. Geralmente não faz referência ao trabalho, ao menos que o período exija, como é o caso da safra de pêssego.

Para MAGNANI (1984, p.11), “o lazer é parte integrante da vida cotidiana das pessoas e constitui, sem dúvida, o lado mais agradável e descontraído de sua rotina semanal”. Nos diários de Aldo e Clemer, os momentos de lazer são sempre aos sábados e domingos, dias em que os trabalhos da roça ganham uma pausa e intensificam-se as saídas.

Na zona rural, o lazer aos domingos também fica demarcado por visitas entre os vizinhos e amigos, idas a bailes e a partidas de futebol, como pode ser observado nos registros abaixo:

Dia 22 domingo de manhã biscateamos de tarde ficamos em casa e a D. Dora e a Aldair tiveram aqui nos visitando. (Aldo Schmidt, Diário nº 2, janeiro de 1978).

Dia 16 domingo Eu e o Clemer na mesma de sempre o Cleber com o Stª Helena e os outros na dança no Edmundo Bosembecker. (Diário nº 1, Aldo Schmidt, novembro 1973).

Para entender o contexto rural de lazer que aparece nos diários, é necessário compreender que nas colônias da zona rural de Pelotas há salões de baile que levam o nome do proprietário, como o salão de baile do Sr. Edmundo Bosembecker e do Sr. Vidal Batista. Ainda há os times de futebol que levam o nome das localidades onde ficam situados os campos/estádios, como é o caso dos times “Vila Nova”, “Bachini”, “Santa Helena”, entre outros.

São comuns, também, as festas organizadas pelas comunidades religiosas com café colonial e danças, as quermesses, os jogos de futebol amador, os bailes

para a celebração de alguma data especial. Isso caracteriza uma cultura própria de determinada localidade. Conforme BAHIA (2000, p.16), “expressões da língua, festas comunitárias, ritos de passagens, superstições e outros elementos da cultura camponesa marcam especificamente seu *ethos*, isto é, um estilo de vida próprio diante do mundo que lhes atribui um sentido identitário”.

Além disso, são comuns festas organizadas por igrejas que seguem o calendário da colheita, como a festa da cebola e a da uva, etc. Isso demonstra uma relação entre o calendário agrícola e o das festas como um valor daquilo que é próprio da terra.

O lazer também significa “sair de casa”. Conforme BRANDÃO (1989, p.17), “não há dúvida de que a casa é o local da rotina, da família e de uma estabilidade de relações que em quase tudo sugere o contrário daquilo que a rua, seus tempos, festas e sujeitos pretendem ser”. É por isso que o lazer é expresso nos registros diários de uma maneira diferenciada – nos sábados e domingos –, contando o que foi feito fora do ambiente da casa, mesmo que tenha havido trabalho, como no caso das festas da igreja.

O “ir à igreja”, ao culto, como aparecem nas escritas, é diferente do que ir à festa da igreja, pois essa se caracteriza como lazer. Já ir ao culto é um outro contexto, um acontecimento social formal, conforme será analisado no próximo item, juntamente com outros acontecimentos da/na sociedade.

ACONTECIMENTOS SOCIAIS E COMUNITÁRIOS

Essa categoria abrange os registros dos diários no que tange aos eventos sociais da vida da família como, por exemplo, casamentos, enterros, vida religiosa e outros aspectos da vida social da família de Aldo e Clemer. Ainda podem ser agrupados aqui outros acontecimentos da vida pública e comunitária dos agricultores, como as eleições (municipais, nacionais), a participação em algum trabalho comunitário na capela ou até mesmo na manutenção de estradas da região, conforme se percebe nos diários:

14 de outubro sábado tempo de manhã choveu e de tarde com pancadas a turma não fez nada de tarde o Clemer, o Cledinei a Serlene e a Serli foram no churrasco da inauguração da estrada da baichada e o Cleber e o

Clenderci foram no moinho de caminhão ainda de tarde a Hilma veio por aqui. (Clemer Schmidt, Caderno nº 3, outubro, 1978).

São fatos que conferem um sentimento de pertencimento, de proximidade dos irmãos à comunidade na qual estão inseridos. Além disso, ao mesmo tempo em que participam da inauguração, fortalecem sua cidadania, pois a estrada foi uma reivindicação dos moradores da localidade.

Outro exemplo de um acontecimento relevante para os irmãos Schmidt é o trabalho na comunidade religiosa da qual participavam:

Dia 8 domingo demanhã fui no Lindolfo e de lá fui até o Enildo fazer o recenciamento para a Igreja de tarde ficamos em casa a mãe teve aqui nos visitando. (Aldo Schmidt, Diário nº 2, outubro, 1978).

Aldo desempenha várias atividades na comunidade, entre elas, recensear as pessoas de sua igreja e participar da mesa eleitoral. Fatos colocados lado a lado nas suas escritas, como o recenseamento, o trabalho, a visita, mais uma vez confirmam os sentidos de seus registros: produzir a identidade, registrar a vida. Segundo DA MATTA (1991, p.72), “ser cidadão, e ser indivíduo, é algo que se aprende, e é algo demarcado por expectativas de comportamentos singulares”. Para o caso de Clemer e Aldo, isso é visível já que registram os acontecimentos sociais e comunitários.

Ser cidadão não basta; é preciso, também, exercer a cidadania. Conforme é expresso nos diários, a eleição, processo de escolha, é muito importante para Aldo e Clemer:

Dia 15: eu todo dia participei da mesa Eleitoral na 71 cessão e a Nair foi votar e fez pão de tarde ceifou o asevém e capinou vassoura. (Aldo Schmidt, Diário nº 2, novembro de 1978).

15 de novembro quarta tempo bom de manhã entre 6 plantaram soja terminando o campo o pai a mãe a Cleci e a Clenair foram votar o Cleber levou eles com o caminhão de tarde o Cleber o Clenderci e o Cledinei e o Clemer foram votar. (Clemer Schmidt, 3^o Caderno, 1978).

Votar e participar da mesa eleitoral tem uma “importância” ao lado do fazer o pão, ceifar, plantar, capinar... Trata-se dos trabalhos realizados, mas votar é o momento de participação democrática na vida social. Essa é a “marca” de um pertencimento maior, o pertencimento a uma nação. Conforme as palavras de DA MATTA (1991, p.73), “realmente, como cidadão eu pertenço a um espaço

eminentemente público e defino o meu ser em termos de um conjunto de direitos e deveres para com uma outra entidade também universal, chamada nação”.

“Fazer o pão” é um registro muito recorrente na escrita de Aldo. Pão, alimento da vida, procedente do trigo que nasce da terra, terra que fortalece a identidade de ser agricultor, agricultor que participa das decisões e escolhas, que exerce sua cidadania. Terra e pão são dois elementos simbólicos para Aldo como forma de fortalecer sua identidade. Fazer o pão e votar são elementos diferentes que fazem refletir como o “cidadão Aldo” e o “cidadão Clemer” percebem-se no contexto em que vivem.

No caso de enterros, Aldo e Clemer “sinalizam” seus registros com o desenho de cruz na margem como uma estratégia de lembrança. Clemer relata na entrevista:

É pra te basear depois, aquele sinalzinho é uma cruz porque o problema daquilo ali, do enterro que tinha, se tu queria olhar aquilo, folhar o caderno, tu nem sabia quando. Ah! Foi o ano passado, mas em que mês foi? Aí tu não te lembra daquilo, aí tu abre o caderno, tu sabe e logo em seguida tu já acha a cruzinha. (Clemer Schmidt, entrevista, 13/11/2006).

Portanto, a cruz na margem, para os irmãos Schmidt, pode significar a “marca” para encontrar com facilidade o dia e o mês do acontecido. Porém, é mais do que isso: uma marca de tempo que servirá para lembrar da pessoa falecida, sempre que recorrerem ao sinal da margem.

Por isso a riqueza da cultura escrita, não só por palavras, mas por sinais, desenhos e demais marcas que demonstram sua variedade. Assim como o fazer pão e votar, o jogo da Copa do Mundo e o sinal da cruz também são estratégias utilizadas para dar sentido às escritas dos agricultores.

4. CONCLUSÃO

O resgate de escritas como as que foram trazidas para este estudo revela o entendimento das práticas culturais no campo da cultura escrita, impedindo, dessa maneira, que materiais valiosos acabem em cinzas ou no esquecimento. O que antes passava despercebido, devido à valorização do escrito e à sua vinculação com o poder, agora é fonte riquíssima de informação. Essa grande variedade de temas encontrada nos diários desses agricultores nos mostra que, para o entendimento da

história da cultura escrita, não se podem negar a liberdade e amplitude das fontes nos estudos de práticas culturais.

O estudo também pretende ressignificar o contexto escolar e suas práticas de escrita. Conforme VÓVIO (1995) e SOUZA (1995), “o que se quer é deixar de lado estereótipos sociais nos quais são enquadrados sujeitos e que, na maior parte das vezes, não permitem reconhecer ou identificar possibilidades individuais trilhadas em um campo social compartilhado”. Os irmãos Aldo e Clemer construíram/reconstruíram sentidos diferentes para suas escritas; embora sejam parecidas na forma e no conteúdo, apresentam, para cada um, sentido diferente. Para Clemer, o diário é um “exemplo” de escrita do irmão Aldo, o registro de um período de sua vida (1975 a 1979). Já para Aldo é uma forma de existir no cotidiano, deixando as marcas do passado para trazê-lo no presente, como se Aldo “preparasse a terra tecendo os fios de sua existência”.

O registro do tempo, das atividades de lazer, do controle do trabalho e de acontecimentos sociais e comunitários demonstra uma forma organizada e consciente de registro, uma maneira intencional de deixar os traços do vivido, nos mais diferentes aspectos. Através desses registros, percebe-se a intenção de produzir e, também, de fortalecer as suas identidades. Uma forma de perceberem-se como sujeitos diferentes, em diferentes lugares e em diferentes tempos e temporalidades.

Ainda que apresente algumas limitações, ressalta-se, por fim, a importância desta pesquisa à História da Educação, especificamente à História da Cultura Escrita, uma vez que tratou as escritas desses dois agricultores como uma prática cultural fruto da organização de uma sociedade. Através dessa prática cultural, Aldo e Clemer constroem uma identidade para si em um contexto singular: a zona rural.

Referências bibliográficas

BAGLI, Priscila. Rural e urbano: harmonia e conflito na cadência da contradição. In: SPOSITO, M.; BELTRÃO, Encarnação; WHITACKER, Arthur (orgs). *Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

BAHIA, Joana D' Arc do Valle. *O "tiro da bruxa": identidade, magia e religião entre os camponeses pomeranos no estado do Espírito Santo*. Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS, 2000. Tese de Doutorado.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A cultura na rua*. Campinas, SP: Papirus, 1989.

DA MATTA, Roberto. *A casa & a rua. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro. RJ: Guanabara Koogan. 1991.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e LANG, Alice Beatriz da Silva. *Educando para o trabalho: família e escola como agências educadoras*. São Paulo: Loyola, 1985.

GOMES, Angela de Castro. *Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo*. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2004.

LUFT, Celso Pedro. *Minidiconário Luft*. São Paulo: Ática, 2000.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Festa no Pedaco: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARTINS, Mônica Mastrantonio. A Questão do tempo para Norbert Elias: reflexões atuais sobre tempo, subjetividade e interdisciplinaridade. *Revista de Psicologia Social e Institucional*, Universidade Estadual de Londrina. v.2, n.1, Jun/ 2000. Disponível por: <http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n14.htm>. Acesso em: 29 dez. 2007.

SCHWARTZ, Eda. A singularidade do viver das famílias do extremo sul do Brasil. In: ELSEN, Ingrid; MARCON, Sonia Silva; SILVA, Mara Regina Santos da. *O viver em família e sua interface com a saúde e a doença*. Maringá: Eduem, 2004.

VÓVIO, Cláudia Lemos e SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento*. In: KLEIMAN, Ângela e MATENCIO, Maria de Lourdes M. *Letramento e Formação do Professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

EDUCAR A ESCRITA: OS SENTIDOS DA CALIGRAFIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Maria Stephanou
UFRGS
mariast@terra.com.br

Maria Helena Camara Bastos
PUCRS
mhbastos@puccrs.br

RESUMO

O estudo analisa a presença da caligrafia como exercício e competência escolar na História da Educação. Examina, em particular, dois conjuntos de cadernos de caligrafia, dos anos 40 e 50 do século XX, apresentando-os e descrevendo materialidades e usos. Identifica manuais de ensino de caligrafia e sua importância como habilidade a ser adquirida pelos professores e, por isso, ensinada na Escola Normal. Destaca alguns registros de memórias de infância e educação em que os exercícios de caligrafia são evocados e narrados.

Caderno, tu me retratas:
Hoje – o que sou me dizes;
Amanhã – tu me relatas
Da vida andada dos matizes.
(José Gritinas)¹

A escrita é uma experiência humana milenar, inaugurada como prática individual e social sem precedentes. Inscreve os registros da memória, estrutura inúmeras ações do cotidiano, estabelece sociabilidades, produz uma *hexis* corporal e uma disposição cognitiva ímpares. Vários são os dispositivos para a escrita, ao longo da história, e pelo menos desde o século XIX, a instituição escolar assumiu lugar preponderante em sua difusão, tornando-a imperativa para inúmeras práticas sociais das culturas logocêntricas.

¹ A epígrafe consta na primeira página de um caderno marca Caderflex, da década de 1960. O exemplar foi utilizado como caderno de temas de Português por um aluno do terceiro ano primário do Colégio Anchieta, escola confessional particular de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Na folha de rosto há também outra epígrafe, de autoria de Rui Barbosa. Ambas estão abaixo do quadro de horário. Ao pé da página, há um pequeno espaço para inscrição do nome do aluno, matéria e professor. O caderno é de fabricação da Editorial Dom Bosco, de São Paulo.

A prática da escrita é também uma experiência que produz identidades: denota distinção social, posse de um capital cultural, indicia o grau de escolaridade e, enfim, a condição social, pelo maior ou menor domínio da habilidade gráfica, qualidade, estilo. Promove, portanto, inclusão ou exclusão social.

A caligrafia, assim como a escrita, é uma arte milenar, considerada, em geral, como arte de escrever com letra bela e bem formada. Por isso, representa o desenho de letras, palavras, números, habilidade técnica que ensina e permite produzir diferentes formas de escrita – itálica, lombarda, gótica, cursiva, *script*, capitular, etc., traçados que possibilitam o ato de escrever. A prática da caligrafia é uma das ações que integram o ensino da escrita. Busca aperfeiçoar e afinar os sentidos da mão e a ortopedia do corpo, condições fundamentais para desenvolver hábitos de ordem, disciplina e estética do texto. Tal processo de regulação da escrita é, também, mecanismo de regulação do corpo e instrumentalização do social.

No universo escolar, ensinar a escrever é tarefa imprescindível ao processo de alfabetização. O domínio da escrita implica um conjunto de saberes e habilidades complexas: não só identificar as letras do alfabeto, mas *desenhá-las* com clareza, destreza, domínio da mão e dos instrumentos necessários. Além disso, coordenar o uso da folha branca, aprendendo a distribuir bem os espaços. Para isso, o verbo imperativo nos primeiros estágios escolares de aquisição da escrita é praticar e realizar exercícios variados, didatizados pela escola.

A reflexão acerca das aprendizagens escolares, nos dizeres de Anne-Marie Chartier (2007, p.45), não pode “abstrai-las totalmente das condições “materiais” de sua realização, em particular dos suportes de escrita”. Do desenho das letras na areia² à escrita digital³, inúmeros suportes de escrita vêm sendo experimentados⁴. O

² Francisco de Paula Ferreira Rezende (1832-1893), na obra “Minhas recordações”, registra o que considera uma novidade da escola pública que freqüentou, da Campanha/MG: “essa novidade foi uma espécie de pequenas mesas cercadas de umas tabuletas as quais, cheias de areia bem lisa, serviam para nela se escrever ou se fazerem letras, em lugar de lousas ou papel” (1988, p.152).

³ Recentemente, a revista Nouvelle Observateur publicou uma pequena nota, intitulada “Les cahiers au feu”, em que analisa “quando os cadernos e o quadro negro serão substituídos pelo computador” (COSTE, 2008, p.47). Recentemente, uma equipe de engenheiros de São Paulo projetou a classe digital, em teste em uma escola pública, em que os alunos escrevem direto na classe, como faziam com a lousa. O professor tem a sua disposição o quadro digital. Giz e lousa não mais: o quadro é numérico e interativo, e ligado a programas específicos em todas as matérias. Sobre a trajetória da lousa ao quadro digital, ver Bastos (2005).

⁴ Em torno de 1900, os instrumentos mais utilizados para as lições de escrita foram: o caderno, a pena metálica (em uso a partir de 1860), o porta penas, as ponteiras, tinta e tinteiros.

formato da folha branca ou o modelo de caderno, por exemplo, limitam a grossura das letras e a altura das hastes (Ibid., p. 53). Desse modo, a escrita possuiu uma historicidade própria, seja pelos suportes, seja pelos modelos adotados: no século XIX, era recomendada a escrita inclinada; após 1920, a escrita reta com linhas oblíquas, depois verticais e sempre à esquerda, a linha vermelha da página pautada delimitando a margem reservada a quem a corrigiria (Ibid.). O próprio utensílio da escrita permite datar um texto: pena, lápis, caneta tinteiro, esferográfica, caneta hidrocor, etc. (Ibid., p.42).⁵

Para Viñao Frago (1999, p.288) “uma tipologia histórica das técnicas de execução, utensílios e suportes de escrita excede a sua mera recompilação e conseguinte consideração da sua evolução material”, pois “afetam tanto a quem e como se escreve e [quanto a quem e como] se lê, isto é, as funções, usos e práticas sociais relacionadas com o escrito”.

As reflexões teóricas acerca da escrita sugerem, ainda, outra mirada. Vincent (1980, p.11), assinala que a lição de escrita é um exercício espiritual da pedagogia primária, pois, mais do que escrever, “deve formar o aluno atento, cuidadoso, aplicado, respeitando até ao detalhe de seus gestos a maneira de fazer o que lhe é imposto”. É grave, sério, ritual e visa não menos que a perfeição. Este ritual se decompõe numa sucessão invariável de gestos que faz o professor e que imitam os alunos, que aprendem pelo esforço, pela repetição, pela regularidade e pelo equilíbrio. Na construção de uma página de escrita, cada detalhe, por mais minúsculo que seja, é significativo e deve traduzir uma harmonia. Cada traço de estrutura tem sentido e beleza. O erro ou rasura denotam incúria, inaplicação e expressam inaptidão para o futuro de ser um bom aluno. A plenitude de uma página impecável que se obtém ao preço de uma longa prática é uma satisfação interior a qual o professor não se furta, assim como uma bela escrita é promessa de um belo futuro do aprendiz (GAULUPEAU, 1981, p.63).

⁵ Nem sempre a disponibilidade do instrumento representou sua adoção no espaço escolar. Por exemplo, na França, a caneta esferográfica foi utilizada desde o pós-guerra, mas seu uso na escola ocorreu somente em 1968, quando se constata uma mudança no ensino da escrita: “não havia mais mata-borrão nem tinteiro sobre as carteiras, não havia mais exercícios de manutenção para que a pena não espirrasse tinta, não havia mais traços espessos ou finos. A esferográfica mudou ao mesmo tempo os gestos gráficos e o imaginário social das práticas de escrita” (CHARTIER, 2007, p.42.).

Na escola, o exercício de copiar ou passar a limpo, transcrevendo uma primeira escrita, expressa um preenchimento consciencioso: ensina-se e aprende-se a ocupar cada linha de cada página, em sua densidade máxima de escrita, que deve respeitar os espaços entre as palavras e a pontuação, a harmonia dos traços constantes, evidenciando uma automatização dos gestos gráficos (HÉBRARD, 2001, p.125). Diversas práticas escolares denotam a didatização progressiva dos exercícios de aquisição dos gestos gráficos, corporais e morais, associados à ordem e disciplina.

Como ressalta Villela (2002), a página escrita passou a exigir uma disciplina rigorosa,

“disciplina corporal a ser inculcada no aluno segundo regras invariantes; uma mecânica perfeita do gesto e da atitude. As pernas colocadas verticalmente. O corpo ereto sem rigidez, sem tocar a mesa. Cabeça um pouco inclinada à frente. Braço esquerdo mais avançado sobre a mesa, braço direito apoiado obliquamente, o cotovelo em volta da mesa. Caderno um pouco inclinado pra a esquerda. Disciplina intelectual, ao mesmo tempo moral e estética, posto que trabalha um conjunto de procedimentos que são expressão de princípios harmoniosos, de certos domínios de ordem e conveniência e podem como tais contribuir à formação desse produto complexo e delicado da inteligência que se chama gosto”. (p. 148)

Uma boa letra pressupunha praticar disciplinadamente, através de muito treino da mão e domínio de um tipo instrumental específico, destacando-se os traslados caligráficos, com modelos de letras e frases completas, a serem copiados até a perfeição. Heloísa Villela lembra, ainda, que havia as pautas impressas, com traçados próprios para delimitar a inscrição das letras que não deveriam ultrapassar os limites prescritos, permitindo um treino da escrita uniforme e a composição de conjunto. Frente a essas pautas, as ardósias sofriam críticas por deixarem muito livre o traçado das letras, daí porque eram admitidas somente nas primeiras classes (Ibid, p. 149).

Ao longo da história, deparamos com vários modelos de letras e de cadernos de caligrafia. Com a difusão da instrução pública, a caligrafia ornamental cedeu lugar a um outro tipo de escrita, mais técnica e utilitária. A escrita cursiva foi mais valorizada pela rapidez, legibilidade e elegância. Ao lado da escrita cursiva, os programas do século XIX conservaram a escrita bastarda, menos ornamental que a gótica, mas igualmente solene, geralmente usada nos títulos, e a bastardinha, um tipo intermediário entre uma ou outra, usada em subtítulos.

Os cadernos de caligrafia, em geral, constituem conjuntos de folhas encadernadas em cuja primeira linha figura, ou será inscrito pelo professor, um modelo ou exercício de escrita que o discípulo deve copiar nas linhas seguintes. Outros possuem modelos, escritos a mão e logo fotogravados, que oferecem algum aspecto do movimento muscular. Há, ainda, os que têm o modelo na linha superior e, às vezes, outro no centro, com linhas em branco para os exercícios práticos⁶. Em 1911, Orestes O. Guimarães, no parecer sobre a Adoção de Obras Didáticas em Santa Catarina, sugere para aquisição, a compor a “Biblioteca dos Inspetores” e para uso dos Grupos Escolares, os seguintes manuais de caligrafia: Coleção de Cadernos de A. Barreto e Roca; Coleção de Cadernos da Escola Americana; Coleção de Cadernos de Caligrafia Vertical e a Coleção de Cadernos de Caligrafia Americana, de Francisco Vianna (1911).

Manuais didáticos também foram escritos para ensinar a escrever com estilo. Vale destacar que a tarefa de ensinar a escrever bem supunha formar mestres competentes neste mister. Assim, para o ensino da escrita, na Escola Normal da Província do Rio de Janeiro (1868-1876), usaram-se os traslados de W. Schully e os de Ventura e Castaris. O primeiro era experimental e fundamentava-se na imitação e no desenho (VILLELA, 2002, p.149).

A necessidade de domínio da competência caligráfica pelos professores também é corroborada pela análise dos conteúdos da formação. No exame de admissão para a Escola Normal de São Paulo, em 1875, constavam como matérias a Pedagogia, a Doutrina Cristã e Caligrafia, cujos pontos detalhavam o conteúdo que o professor deveria dominar: letras primitivas e letras derivadas; formação das letras; letras maiúsculas e minúsculas e seus usos; Bastardo, Bastardinho e cursiva, e seus usos; modo de aparar a pena; posição do corpo, modo de pegar a pena, colocação do papel ou do livro; modos de traçar as letras; métodos de escrever; método de letra cursiva; primeiras lições de escrita; inclinação das letras; união das letras e espaço entre as palavras, bem como a divisão delas no fim da linha (MONARCHA, 1999, p. 98).

⁶ Ainda hoje, os cadernos de caligrafia são utilizados na escola, alguns, inclusive, assumindo a forma de livros didáticos, os conhecidos livros de exercícios do aluno. Há registros de diversos exemplares e modelos no Brasil, Portugal, França, Espanha, Venezuela.

Aos professores, não bastava apenas a aquisição da competência caligráfica. Deveriam dominar os processos de seu ensino, ou melhor, a didática mais acertada para a obtenção do êxito junto aos aprendizes. O Dicionário de Buisson, no verbete *Ecriture*, descreve emblematicamente o ritual que os professores deveriam seguir no ensino das letras: exposição e traçado em tamanho grande, no quadro negro; elementos gráficos ou letras a aprender; análise das partes que as compõem, delineados, traços cheios, hastes, fechos, dimensões, altura das letras, largura dos traços cheios (...); repetição desse traçado pelos alunos ao quadro, ou por movimentos da mão (...); exercícios de aplicação nos cadernos; correção (p. 527, t.1, apud VILLELA, 2002, p.151).

No Brasil, por exemplo, Lourenço Filho (1922, p.54), no artigo “Prática Pedagógica”, se refere à metodologia da caligrafia, que deve ser simultânea com o ensino da leitura, e deve abarcar: “os tipos de caligrafia e porque se deve preferir o aprendizado do tipo vertical”.

Voltemos à trilha dos manuais de escrita, que demonstram a atenção social e pedagógica dedicada a esta prática. Em 1915, publica-se o “Curso Graduado de Letra Manuscripta composto para uso da Mocidade Brasileira por um Rio-grandense” (nova edição, 107 p), que traz primeiras lições de caligrafia, alfabetos com letra inglesa, espanhola, francesa, gótica; números; abreviações; meses do ano; modelos de cartas (comerciais, articular); exercícios de leitura; textos para cópia (biografias, poemas, poesias, morais, lições de coisas, máximas e sentenças).

Outro exemplo é representado pelo “Método Palmer de Caligrafia Comercial”⁷, de A.N. Palmer, desenvolvido em 1888 e patenteado em 1894, que ainda é utilizado. Trata-se de uma “série de lições fáceis de escrita corrida por movimento muscular, com letra cursiva, simples e sem sombra, para uso das Escolas públicas ou particulares que requerem um método de escrita corrente bem clara. Estas lições são também muito adequadas para quem deseja aprender em sua casa sem professor” (PALMER, s/d, p.1).

Além da formação dos mestres e da didatização representada pelos exercícios de escrita, notadamente da caligrafia, a operação escolar dirigida à

⁷ Agradecemos ao colega Dr. Marcos Villela Pereira que, em viagem pela Venezuela (fevereiro de 2008), encontrou exemplares desse material à venda em um supermercado, o que evidencia sua utilização ainda hoje. Em 1912, foram vendidos um milhão de exemplares nos EUA.

aprendizagem das competências gráficas previa a seriação dos estágios de domínio da escrita. Em Niterói, em 1869, a escola masculina, inicialmente dirigida por Honorato Ignacio de Carvalho, que seguia o método “simultâneo-mútuo” ou “misto”, dividia-se em quatro classes de leitura e quatro classes de escrita: a 1^a, dos que traçam retas e curvas; a 2^a, dos que escrevem bastardo; a 3^a, dos que escrevem bastardinho; a 4^a, dos que praticam o cursivo (VILLELA, 2002, p. 105).

Cadernos de alunos de diferentes épocas constituem um observatório privilegiado das questões teóricas até aqui apontadas. Embora o acesso a esses cadernos seja considerado, em muitos casos e em relação a diversas experiências escolares, como quase impossível, o empreendimento de pesquisa que realizamos logrou alguns sucessos.

Dois conjuntos de cadernos de caligrafia, de circulação e uso na escola brasileira nas décadas de 1940 e 1950, são particularmente fecundos para o exame das práticas de caligrafia. Dos anos 40, o caderno de caligrafia de Rosa Maria Ramos, utilizado na cidade de Bom Jesus, Rio Grande do Sul. Representativos dos anos 50, os cadernos de caligrafia de Gladis Renate Wiener, estudante em Porto Alegre, capital do mesmo Estado.

As considerações, a seguir, detêm-se no exame da materialidade desses cadernos, dos processos de didatização do ensino da caligrafia e, portanto, da escrita, dos temas de escrita e complexidade dos traçados, assim como da produção de um determinado modo de ser e portar-se diante do ato de escrever, particularmente como atributo imprescindível do sujeito escolarizado.

Cali (boa) grafia (escrita): gestos na escola e na vida

“Só quando escrevo descubro exatamente o que estou pensando. Providenciar os apetrechos para a escrita, molhar a pena na tinta e traçar palavras, letra por letra, no papel, esse trabalho é essencial para transformar o abstrato em concreto”. (SCLIAR, 2005, p.46)

Para Grunstein (2007, p.5), a escrita tem um ritual: “no silêncio da classe, os dedos e a face se contraem, os olhos se franzem diante do esforço: o aluno acostuma-se à escrita. Antes a pena, agora o lápis, ele aprende a traçar as letras que se agrupam, formam palavras e frases, que expressam a tinta do seu coração. Um novo mundo se abre para ele. Para os alunos de ontem, como para os de hoje,

esse tempo de aprendizagem é longo e difícil. Aprende a traçar primeiro as letras “petiettes” (i, j, r, t), depois as de “perninhas” (m, n, u, v), a seguir as “cheias” (a, b, d, p), e, enfim, as “oblíquas” (x, y, z). A página escrita é considerada sinônimo de disciplinamento de si, da mente e do corpo”.

Como terão sido os gestos das alunas que produziram os cadernos aqui examinados? Em que medida apropriaram-se das competências gráficas, cujos pareceres de professores assinalam o sucesso de seus aprendizados? Suas escrituras, ainda hoje, conservam as marcas dos atos de exercitar, praticar, repetir quase à exaustão as lições de letras e frases? Serão belas ou inteligíveis suas letras? Mais do que respostas a essas indagações, buscamos explicitar o âmbito alargado de problematizações que os cadernos suscitam.

O caderno de caligrafia de Rosa Maria Ramos⁸ foi preenchido em 1943 quando freqüentou a Escola Duque de Caxias, situada em Bom Jesus. A capa em cartolina rosa, traz impressa uma fita grega em preto, como elemento decorativo, além do nome da escola no alto da página, seguida das palavras “*Caderno de ...*” e “*Pertence a*”. O caderno foi fabricado pelas oficinas do Educandário Pão dos Pobres, de Porto Alegre/RS, nas dimensões de 23 x 16 cm, perfazendo 16 folhas.

Trata-se de um caderno de linhas, especial para caligrafia - duas linhas largas, separadas por uma linha estreita, na qual a aluna escreve. Destina-se para treino da caligrafia com uso de caneta tinteiro, que exige firmeza e destreza distinta do uso do lápis, que pode ser apagado a qualquer momento. O uso da caneta tinteiro leva a crer que se trata de um caderno de uso na terceira série primária.

O caderno de Rosa mantém uma prática de escrita invariável. Cada página traz uma frase copiada treze vezes, em letra cursiva e com caneta tinteiro, e o registro do professor com a “nota” numérica, em vermelho. As notas variam de 8,5 a dez. Rosa, segundo o professor, parece ter realizado as atividades de caligrafia de forma clara e limpa, pois lhe é atribuída nota máxima em 22 dos 32 exercícios. As cópias que não atingem a nota dez apresentam algumas palavras incompletas, rasuras da autora ou borrados de tinta. Ossanna (2002, p.216), analisando o tipo de letra que os alunos deviam aprender na Província de Entre Rios, Argentina, de finais do século XIX até meados do século XX, alerta que é conveniente recordar a prática,

⁸ O caderno pertence ao acervo da professora Lucila Maria Sgarbi Santos. Sobre esse caderno de caligrafia, ver Grazziotin; Gastaud (2006).

muito comum nas escolas da época, de fazer constar em separado, nos boletins escolares, as avaliações correspondentes à leitura, escrita, ortografia, caligrafia, etc., prática que persistiu por até recentemente. Assim, não causa surpresa a frequência dos registros de nota, e não apenas de acertos e erros, nos cadernos de caligrafia examinados neste estudo.

O exercício de repetição das frases é escrito nas linhas estreitas do caderno. A letra maiúscula do início da frase e utilizada nos nomes próprios ocupa também a linha larga acima da linha estreita. Há frases que não terminam, pois não há espaço na linha e, por isso, ficam incompletas – “Em silencio aprenderas com faci...”.

Grazziotin e Gastaud (2006) analisam as trinta e duas frases “casuais” do caderno de caligrafia de Rosa, e identificam três categorias: frases cívicas (“A nossa pátria é rica e bela”, “Salvemos a nossa pátria”); frases moralizantes (“Devemos aproveitar bem o tempo”, “Devo fazer silêncio na escola”); frases neutras (“A gaivota segue o vapor; “O Itagiba é um avião gaúcho”). O registro desses conteúdos de cópia e repetição caligráfica evidenciam que leitura e escrita não podem ser consideradas simples adornos instrumentais, senão que constituem elementos de forte potencialidade moralizante, mantendo uma relação intrínseca com noções veiculadas quanto à conteúdos e valores éticos e morais de uma época (OSSANNA, 2002). O caderno de Rosa, neste sentido, é emblemático.

Os cadernos de caligrafia pertencentes a Gladis Renate Wiener, por sua vez, são constituídos por dois conjuntos distintos, a saber: 1) cadernos destinados à alfabetização em alemão, aprendido sob orientação de professora particular; 2) cadernos de alfabetização em português, utilizados no curso primário de tradicional escola da capital, o Colégio Farroupilha⁹.

O primeiro conjunto, das aulas de alemão, é composto de nove cadernos, e foram guardados atados por um elástico, tendo à frente o caderno com espiral. Os cadernos são de diferentes formatos (quatro são de linhas – para cada duas largas há uma estreita, em que o aluno escreve; cinco são quadriculados - três com duas linhas estreitas demarcando a folha a cada três quadrículas; dois com quadrículas pequenas); procedências (Caderno nº 40, da Livraria Gutemberg (1); Tipografia Mercantil Ltda (2); Casa Krahe Ltda (1); três com etiqueta do Colégio Farroupilha –

⁹ Fundado em 1886, é considerado, até a atualidade, uma das mais respeitadas instituições de ensino particular da cidade, tendo a disciplina e a organização como suas marcas distintivas.

Caderno C. F. 2; um caderno encapado com papel vermelho; um caderno com espiral); número de páginas (os cadernos têm 16 páginas, com exceção dos quadriculados que têm 50 páginas); anos (três de 1952, três de 1953, um de 1954 e três de 1955); apresentação (somente dois são encapados, um com papel grosso azul e outro com papel vermelho).

Deste primeiro conjunto, os cadernos de 1952 são os mais ricos para o estudo da caligrafia. Possuem, em cada página, ilustrações correspondentes às letras e palavras que estão sendo aprendidas e exercitadas. Os demais trazem ditados¹⁰, cópias e escritos variados e correspondem aos anos de 1953 a 1955.

Os cadernos de 1952, das aulas de alemão, correspondem ao início da alfabetização naquela língua. Constam de exercícios de caligrafia, das letras do alfabeto em minúsculas e maiúsculas, e a escrita de palavras correspondentes à letra aprendida. Para cada página, todas numeradas, há o estudo de uma letra e palavra, com desenhos da aluna - a letra em maiúscula e o desenho do objeto correspondente. Por exemplo, para a letra G, a aluna desenhou dois gansos para a palavra Gans, escrita pela professora. Além do desenho, a aluna decorou as páginas com gregas de efeito decorativo, algumas vinculadas à letra ensinada. Toda a página do caderno é preenchida pela aluna. A professora dá, para cada letra, uma nota. Ao final do caderno espiral, encontra-se o alfabeto em maiúscula (em dois tipos - script e cursiva) e minúscula.

O segundo conjunto é constituído pelos cadernos de alfabetização em português, utilizados na escola primária regular. Atualmente, encontram-se encadernados em um volume único com todos os cadernos utilizados pela aluna no primeiro ano primário, iniciado em 1953¹¹. Os cadernos da primeira série são identificados como C.F.1 (Colégio Farroupilha 1), são quadriculados grandes (em torno de 1 cm), com duas linhas estreitas separando-os; C.F.2 – caderno de caligrafia quadriculado (três linhas quadriculadas pequenas, com duas linhas estreitas divisórias), utilizado para todas as atividades, para o adestramento motor e obtenção de uma “boa letra”, clara e legível¹². Também os cadernos de Gladis

¹⁰ Nos cadernos de ditado há sempre a correção da professora, com lápis de cor vermelha, e as notas, correspondentes a três elementos avaliados: fehler (erro), note (nota), lessen (leitura).

¹¹ Sobre o conjunto de cadernos do ensino primário da aluna, ver Bastos (2008).

¹² O quadriculado/quadrícula ou a “rede estigmográfica” foi usado em larga escala na Áustria, no século XIX (TRINCHÃO, 2008, p. 205).

trazem o registro da avaliação da professora e a caligrafia é avaliada no boletim escolar em todos os trimestres das quatro séries do ensino primário.

Na primeira série, quando a caligrafia parece ter tido centralidade nas práticas escolares, foram preenchidos nove (cadernos), em um total de vinte (20) encadernados. Na primeira e segunda série, os cadernos são preenchidos com lápis pretos e coloridos; no último trimestre (setembro) da segunda série, constam alguns trabalhos escritos com caneta tinteiro; a partir da terceira série, o uso de caneta tinteiro é exclusivo e obrigatório.

Dentre o conjunto de cadernos utilizados na terceira série primária, encontra-se um caderno de caligrafia, escrito com caneta tinteiro, que exige destrezas, práticas e apresentação diferenciadas do uso do lápis. Como uma espécie de gramática discursiva (GVIRTZ, 1997), cada página apresenta a data da tarefa, a identificação – Caligrafia -, e o exercício caligráfico correspondente a uma letra do alfabeto, na forma maiúscula e minúscula, e a cópia de uma frase, em três vezes, com ênfase na letra de referência. Por exemplo, para a letra A/a, a frase é: “Amália vai ao Amazonas”; para a letra B/b: “Breno botou o barco na bacia”, e assim sucessivamente. Na letra G/g, a frase é sugestiva, pois remete à letra do nome da aluna – “Gladis ganhou uma goiaba”. Além dessa atividade recorrente, no caderno há textos (quatro), que são identificados como caligrafia ou cópia simplesmente. Esses textos, que ocupam duas páginas do caderno, são de temáticas da área de geografia e história do Brasil. O caderno inicia com a data de 16 de março de 1955, com a letra A/a, e termina no dia 24 de novembro de 1955, com as letras P/p e Q/q. A data indica que as aulas de caligrafia eram sempre as quintas-feiras. Nesse caderno, não há nenhuma marca do professor. Observe-se, na descrição acima, o grau de complexidade que vai acompanhando os exercícios de caligrafia no avançar dos anos do primário, assim como a sua persistência neste nível de ensino.

Também os cadernos de Matemática, em número de cinco, no primeiro ano, apresentam exercícios de caligrafia para os números, começando pela grafia ascendente dos mesmos: do 1 ao 9. O lápis preto é sempre utilizado, assim como os lápis de cor. Para a execução dos exercícios de soma e subtração, são incluídas representações, através de desenhos pintados, cuidadosamente traçados nos próprios espaços das quadrículas, de bolinhas, dados com os números correspondentes, imagens de frutas, cestas, etc. Registre-se que nos diferentes

cadernos de Gládis há a presença constante de desenhos à mão, feitos pela aluna. Pedagogos e teóricos, no passado, consideravam que havia uma relação de identificação muito forte entre a caligrafia e o desenho. Para a prática escrituraria escolar recomendavam a adoção do desenho nas classes primárias, pois sustentavam que “exercitando o olho na percepção das formas, e a mão em imitá-las, o desenho facilita a aprendizagem da caligrafia”, pois esta “não é mais que um desenho linear reduzido a poucas linhas como elemento das letras” (TORRES, 1886, apud OSSANNA, 2002, p.216). Note-se, ainda, que os cadernos evidenciam a concepção pedagógica de que as seqüências de aprendizagem da escrita estavam relacionadas com as dificuldades ou facilidades de realização do desenho (Ibid.).

Embora seja imperativo reconhecer que a aprendizagem escolar da escrita marca a prática de escrever do sujeito por toda sua vida (OSSANNA, 2002, p.220), manifestando um habitus escolar, não se pode universalizar seus efeitos. Pelo treino e repetição, a escola pretendeu produzir uma escrita uniforme, considerada pelos cânones de cada época como aquilo que se julgava uma letra bela ou, simplesmente, uma letra aceitável. Mesmo assim, a caligrafia pode ser pensada como trabalho de escritura que, igualmente, permite, uma vez adquiridas as competências gráficas, uma apropriação diferencial de seu uso e suas formas, podendo mesmo levar à criação de estilos singulares, inspiradores de novos modos de grafar, apesar e para além das técnicas rígidas do dispositivo escolar. Assim é que desde os escribas, passando pelos escrivães públicos, ou por aqueles que foram alunos, as escrituras não são uniformes, invariáveis, constantes. Nos vestígios que indiciam a própria história de vida de um mesmo sujeito, no decorrer do tempo, há marcas de diferentes estilos e modos de sua escrita por ele adotados ou criados.

Gládis, assim como Rosa, certamente não se reconhecem, hoje, nas escritas que suas mãos e mentes inscreveram nas páginas dos cadernos examinados. Reconhecem-se, contudo, nos registros evocadores de múltiplas memórias das experiências escolares e de suas infâncias, guardados cuidadosamente na materialidade de seus cadernos de caligrafia e de suas escrituras.

Memórias da infância e historicidade dos gestos de escrita

“Nos anos iniciais de minha escolarização, meus cadernos eram muito valorizados pela minha família. Sempre encapados, eram cuidados; funcionavam como um cartão de visita da família, pois quase sempre eram

exibidos às pessoas que recebíamos em casa. Nossa produção escolar era naturalmente comentada quando demonstrava sucesso. Aos poucos, fui percebendo que minha letra se assemelhava à de minha mãe, e eu gostava disso. Aliás, as letras das minhas irmãs também assumiram seu estilo: redonda, uniforme, bem traçada e inteligível. Meus trabalhos escritos eram muito elogiados pelo capricho de sua apresentação também pelas minhas professoras. Creio que os quase diários exercícios de caligrafia, em caderno de linha dupla colaboravam para isso. Além disso, outra contribuição a essa qualificação foram os “modernos castigos escritos”, que substituíram os físicos, com frases moralizantes que eram repetidas em número proporcional à gravidade da falta cometida. Era um mecanismo para a fixação do comportamento esperado. Eram sempre iniciadas com “Devo... fazer isso ou aquilo”, acompanhados da exigência de uma letra cuidada e caprichada; caso contrário, tudo devia ser refeito. A sintonia entre a escola e a minha família também se expressava pela utilização desse tipo de procedimento.” (Neusa-1941; *Só quer brincar de professora!* apud TRINDADE, 2007, p.171-2)

Nossas reminiscências do tempo em que éramos crianças ou jovens, sobretudo estudantes, registram aspectos significativos do cotidiano, das práticas e da cultura escolar. Entre eles, muitas vezes, conservamos nossos cadernos ou a recordação deles, registros preciosos de uma época e de um momento de vida. Grunstein (2007, p.5) afirma que para “o aluno a magia da escrita permanece, é eterna como a infância”.

Os cadernos¹³, tomados como escritas ordinárias¹⁴, são *ego-documentos* que expressam uma memória da educação escolarizada e permitem refletir sobre a cultura escolar, os saberes e práticas educativas desenvolvidas no processo de formação de sujeitos nas décadas de 1940 e 1950. Produzem memórias e integram um conjunto de práticas de civilidade que, no cotidiano escolar, expressavam a necessidade de aquisição da norma social urbana e culta.

José de Assis Brasil (1944, p.136-38) lembra, depois de mais de sessenta anos, das cinco sentenças que os alunos do Capitão Trajano Antonio Gonçalves de Medeiros e Oliveira, na escola em que estudou, em São Gabriel, eram obrigados a copiar em *bastardo* para o aperfeiçoamento de sua caligrafia:

“A virtude é sempre o exercício do bem”.
 “Bem manda quem bem sabe obedecer”.
 “Calculai sempre as vossas idéias”.
 “Deve-se estudar para ilustrar o espírito”.
 “Eu condeno somente sua preguiça”.

¹³ Sobre estudos com cadernos escolares ou de classe, ver Gvirtz (1997), Mignot (2005, a, b, c) e Mignot e Veiga (2008).

¹⁴ Sobre as escritas ordinárias, ver Hébrard (2000).

Segundo o autor, tais sentenças figuravam nos *traslados* que os discípulos eram obrigados a copiar, em letras do tamanho das entrelinhas dos papéis almaço pautados, escritas que aos sábados eram objeto de apostas entre os alunos da mesma classe. Estas escritas, em geral, não assinadas e eram submetidas ao julgamento das pessoas estranhas ao colégio, as quais deveriam classificá-las quanto a *regulares*, *boas* ou *ótimas*, de acordo com a maior ou menor perfeição. Relata ainda que o vencedor do concurso tinha o direito de aplicar dois bolos de palmatória em cada um dos vencidos. E assevera que “ninguém saía da escola do velho Trajano com letra feia” (Ibid.).

Além desse aspecto, registra que em *bastardinho* e *cursivo* escreviam-se os seguintes versos:

“Se feliz ser no mundo alguém pudesse,
Seria quem desejos não tivesse;
No seio de uma paz deliciosa
Passará toda a vida bem gostosa
Porém, continuamente a vil cobiça
Com agudo aguilhão nos fere e atíça
E nos põe em terrível movimento,
Deixando pouco a pouco o nascimento
Da fonte da ventura desejada
Que devia por fim ser alcançada”. (Ibid.)

Se a cópia diária em bastardo, bastardinho e cursivo não é mais praticada hoje pelos jovens, ou se tais sentenças e versos já não figuram nos cadernos escolares, isto não significa que a prática da caligrafia tenha sido banida dentre as atividades escolares, ou que sentenças e versos de cunho moral não sejam mais exercitados nas escolas. Figuram ainda, não apenas em cadernos, mas em livros didáticos e paradidáticos produzidos para o treino da letra, aperfeiçoamento da caligrafia e prática da leitura na escola, ou mesmo em casa. Assim também, persistem as premiações ou punições, concretas ou simbólicas, aos traçados das letras, à estática das escrituras. A escrita indicia a condição social e o capital cultural, justificando estigmas e discriminações, não apenas na escola. E os novos suportes de escrita, em alguns casos, uniformizam as destrezas, treinos e ortopedias implicadas nos usos da escrita.

De qualquer forma, o século XXI anuncia para a “escola do futuro” que o quadro negro, os cadernos e os lápis, assim como os modos de fazer a eles relacionados, serão, brevemente, objetos de museus. As novas tecnologias estão

substituindo, gradativa e aceleradamente, esses utensílios escolares e seus usos, seja pelo computador, seja pela lousa e mesa digital. Olhos e mãos serão ressignificados, assim como todos os gestos que incitam e as práticas escolares que os ensinam. Para além de uma linha de continuidade, seja dos cadernos ou da caligrafia, impõe-se, examinando-os em suas diferenças históricas, observar e compreender seus engendramentos e novas direções no presente, ou melhor, no tão breve futuro que se nos anuncia.

Referências

ALEXANDRE-BIDON, Danièle et alii (Org.). *Le Patrimoine de l'Éducation Nationale*. Charenton-le-Pont : Ed.FHOLIC, 1999.

ASSIS BRASIL, José. *O meu segredo de não envelhecer contado aos homens*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1944.

BASTOS, M.H.C. *Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar*. Cadernos de História da Educação. *Uberlândia*, n. 4, 2005.p.133-142.

_____. *Relíquias escolares: uma vida em cadernos. Um campo de pesquisa da cultura escolar*. In: PASSEGI, M.da C.; SOUZA, E.C.de; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.) *Pesquisa (Auto)Biográfica e Práticas de Formação*. Natal: Paulus; EdUFRGN, 2008. (no prelo)

CAHIER d'Initiation à la Calligraphie. França: Brause, s/d.

CALLIGRAPHE cahier. França: Clairefontaine, s/d (32 p)

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita. História e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÈBRARD, Jean. *Lire et écrire*. 2. Produire des textes. Paris: Hartier Pédagogique, 1998.

COSTE, Julie. *Les cahiers au feu*. *Nouvelle Observateur*. Cahier TéléObservateur. Paris, semaine du 18 a 24 juin 2008. p.47.

CRUNSTEIN, Rachel; MÉROU, Henri; PECNARD, Jérôme. *Cahiers d'écriture*. Paris : Les Arènes, 2007.

CURSO Graduado de Letra Manuscripta composto para uso da Mocidade Brasileira por um Rio-grandense. Porto Alegre: Editores-Proprietários Selbacha & Cia, 1915. 107 p.

GAULUPEAU, Yves. *Lire, écrire, compter*. 2000 ans d'alphabetisation. Paris: INRP/Musée National de l'éducation, 1981.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; GASTAUD, Carla Rodrigues. *Traços do tempo. Caligrafia, formas e sentidos*. In: *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Percursos e Desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação. Uberlândia: UFU, 2006. CdRom.

GUIMARÃES, Orestes. Parecer sobre a Adopção de Obras Didacticas apresentado ao Excellentíssimo Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos – D. D. Governador do Estado de Santa Catharina, pelo professor contractado Orestes de O. Guimarães. Florianópolis: Gabinete da Typographia D'O Dia, 1911. 27p.

GVIRTZ, Silvina. *Del curriculum prescripto al curriculum enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1997.

HÈBRARD, Jean. Por uma bibliografia das escritas ordinárias. O espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). *Revista Brasileira de História da Educação*. SBHE, n.1, janeiro/junho 2001, p.115-141.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. A Pratica pedagogica. *Revista de Educação*. vol. II – Fase 1, maio de 1922. P.50-60.

MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça*. O lado noturno das luzes. Campinas/SP: UNICAMP, 1999.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Tangenciando imagens: bastidores da produção dos suportes da escrita. In: ALVES, N.; BARRETO, R.G.; OLIVEIRA, I.B. (Org.). *Pesquisa em educação métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a. p. 177-188.

_____. Por trás do balcão: os cadernos da Coleção Cívica da Casa Cruz. In: STEPANOU, M.; BASTOS, Maria H. C. *Coleção histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005b. p. 363-379.

_____. Cadernos escolares nos traços de Manuel Mora. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINOAMERICANA E DO CARIBE, 2005, Quito. *Anais...* Quito, Equador, 2005c. CdRom.

MIGNOT, Ana Chrystina V.; BASTOS, Maria Helena C.; CUNHA, Maria Teresa S. (Org.). *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 9-15.

MIGNOT, Ana Chrystina V.; VEIGA, Roberta Lopes de. Um rio para estudante ver: engenhosidades na produção de cadernos escolares. *Revista de História da Educação*, Pelotas, ASPHE/UFPEL, v.12, n.24, jan./abr.2008. No prelo.

NOUVELLE Méthode d'écriture – droite, anglaise, batarde, ronde, gothique, etc... Edité par J. Herbin depuis 1670. Paris : J. Herbin, 2002.

OSSANNA, Edgardo O. El problema de la letra en la escritura : la escuela entrerriana a comienzos del siglo XX. In : CUCUZZA, R. (dir.) ; PINEAU, P . (codir.) et alii. *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*. Buenos Aires : Miño y Dávila editores ; Universidad Nacional de Luan ; 2002. p . 213-228.

PALMER, A.N. *Método Palmer de Caligrafia Comercial*. Nueva York: The A.N.Palmer Company, s/d.

REZENDE, Francisco de Paula Ferreira de. *Minhas Recordações*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988. 2ª edição.

SCLIAR, Moacyr. *Na noite do ventre, o diamante*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

SECRET, Claire. *Caligrafia: técnicas e modelos*. Madrid, Susaeta Ediciones, 1998.

SOUZA, Maria Elisa; LOBO, Rui. *Nos caminhos da escrita*. Cadernos Caligráficos 1, 2 e 3. Nível inicial de aprendizagem. Porto: Porto Editora, 2005.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. *Identidades Alfabetizadas*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. (Relatório de pesquisa).

TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa. *O desenho nas escolas luso-brasileiras: a história da disciplina a partir dos livros didáticos oitocentistas*. 2008. 494 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo: UNISINOS, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas Escolares*. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). São Paulo: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, 2002.

_____. *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. México: Fundación Educación, voces y vuelos, I.A.P., 1999.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. *Da Palmatória à Lanterna Mágica: A Escola Normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)*. São Paulo: FE/USP, 2002. Tese (Doutorado em Educação). 291 p. + anexos.

VINCENT, Guy. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et Socialization dans les sociétés industrielles*. Lyon: PUFLyon, 1980.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.33, jun.2001 p. 7-48.

O PERFIL SOCIOECONÔMICO DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO CEFET- RS NO PERÍODO DE 2000 A 2006.

Edelbert Krüger

edelbert-kruger@uol.com.br

Mestrando

Programa de Pós-Graduação em Educação /FaE-UFPEL

Orientador: Prof. Dr. Elomar Tambara

tambara@ufpel.tche.br

Programa de Pós-Graduação em Educação/FaE-UFPEL

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda o perfil socioeconômico do aluno do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, CEFET- RS, no período de 2000 a 2006. A pesquisa socioeconômica aqui apresentada faz parte da Dissertação de Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa em História da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, UFPEL, defendida em outubro de 2007, sob orientação do Prof. Dr. Elomar Antônio Callegaro Tambara, intitulada: “O resgate histórico da função social da educação profissional brasileira, à luz do Decreto nº. 2.208/97: um estudo do perfil socioeconômico do aluno do CEFET-RS”.

A pesquisa parte de uma análise da Legislação Educacional Brasileira. A fundamentação teórica foi buscada nos estudos de CIAVATTA, KUENZER, FRIGOTO, FONSECA, CASTRO, OLIVEIRA, CARNEIRO, MANFREDI, FRANCO, RAMOS, BASTOS, NAGLE, CUNHA, entre outros. Como fontes para a pesquisa também foram utilizados os Censos Educacionais Brasileiros, 2000 a 2006, realizados pelo MEC/INEP.

A partir da reestruturação do Ensino Médio e da Educação Profissional no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, promovida pela Lei nº. 9.394/96 e pelo Decreto nº. 2.208/97, e decorridos dois anos após sua publicação, o CEFET- RS implantou a Reforma da Educação Profissional. A partir do ano 2000

iniciou-se uma **Pesquisa Socioeconômica**¹, cujos dados foram coletados durante os anos de 2000 a 2006, entre todos os alunos que se inscreveram nos processos seletivos do Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio do CEFET-RS.

2. OS PROCESSOS SELETIVOS

A Instituição promove anualmente, de forma diferenciada, três processos seletivos para o ingresso de seus novos alunos. Um dos processos é o vestibular, para os Cursos Superiores de Tecnologia, que não será tema de discussão neste artigo; os outros dois processos, realizados em períodos distintos, constituem-se de duas provas, uma para o Ensino Médio, com conhecimentos de Português/História, Matemática/Geografia, em nível de Ensino Fundamental; e o segundo processo, igual para todos os cursos de Nível Técnico, com conhecimentos de Português, Matemática, Física e Química, em nível de 1º ano do Ensino Médio. Convém esclarecer que o pré-requisito para acesso aos cursos de Nível Técnico é o candidato ter concluído o primeiro ano do Ensino Médio, exceção para as habilitações dos cursos da área de Química e Informática, cujo pré-requisito é ter concluído os três anos do Ensino Médio. No curso da Área de Informática, devido a suas peculiaridades, são exigidos, também, conhecimentos de Língua Inglesa. A seleção do candidato é feita de forma classificatória, sendo chamados os alunos de maior média até o preenchimento total das vagas oferecidas pela Instituição.

Importante também explicar que o CEFET-RS optou em oferecer único processo seletivo para os cursos de Nível Técnico, rejeitando totalmente a subdivisão “concomitante ou seqüencial” conforme o estabelecido no Art. 5º do Decreto nº. 2.208/97: “A educação profissional de Nível Técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, **podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial** a este”.

Embora as demais instituições federais ofereçam seus vestibulares para o Nível Técnico incluindo as subdivisões técnico concomitante e técnico seqüencial, a

¹ Nesse censo foram avaliados 45.017 candidatos nos dois processos seletivos da instituição, Ensino Médio e Ensino Técnico de Nível Médio, oferecidos no período de 2000 a 2006, sendo que destes foram aprovados 2.198 para o ensino médio e 6.420 para os cursos técnicos, totalizando 8.618 estudantes ingressantes no sistema CEFET-RS, dos quais procuramos demonstrar o perfil socioeconômico.

Instituição entendeu ser uma opção pessoal de o aluno cursar um curso técnico de forma concomitante ou de forma seqüencial.

Desse modo, há na Instituição três grupos de estudantes distintos e com objetivos totalmente diferentes: os alunos que procuram os cursos Superiores de Tecnologia, os alunos que procuraram os cursos Técnicos e os alunos que buscaram o Ensino Médio.

No período de 1998 a 2006, observa-se uma procura crescente pelas habilitações técnicas, conforme podemos constatar na tabela 1.

Tabela 1 - Número de candidatos aos processos seletivos do CEFET-RS nas modalidades de Ensino Técnico e Ensino Médio, período de 1998 a 2006 (FA).

Ano. Mod.	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Técnico	659	2.740	2.309	2.565	4.132	5.752	4.993	5.295	6.112
Médio	3.825	3.595	2.465	1.901	1.773	1.929	1.781	1.913	2.097

Fonte: Pesquisa realizada com candidatos inscritos no processo seletivo do CEFET-RS de 2000 a 2006

No mesmo período (tab.2), a instituição ampliou sua oferta de vagas em 640 % para atender à demanda que se expande em 827,46%, passando a oferecer no ano de 2006, 1.066 vagas, para uma procura de 6.112 candidatos, com uma proporção de 5,73 candidatos/vaga. No ano de 1998, foram oferecidas 144 vagas, tendo no seu processo seletivo 659 candidatos inscritos, com 4,5 candidato/vaga.

Tabela 2 - Relação Candidato/Vaga nos processos seletivos do CEFET-RS na modalidade Ensino Técnico, período de 1998 a 2006 (FA).

Ano	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Cand/Vaga									
Nº. Cand. Cursos Técnico	659	2.740	2.309	2.565	4.132	5.752	4.993	5.295	6.112
Vagas oferecidas	144	656	673	788	1151	1138	1062	724	1066
Relação Cand/vaga	4,5	4,18	3,43	3,26	3,59	5,05	4,70	7,31	5,73

Fonte: Pesquisa realizada com candidatos inscritos no processo seletivo do CEFET-RS de 2000 a 2006

O Ensino Médio (tab.3) teve uma redução em sua procura de 45,18% no período de 1998 a 2006. Embora mereça estudos mais detalhados e aprofundados, essa diminuição pode ter como justificativa o desencontro do calendário letivo do

calendário civil, como consequência das greves dos servidores públicos federais, que atingiu diretamente o CEFET-RS, no ano de 1998. Esse desencontro dos calendários provocou uma acentuada evasão nessa modalidade de ensino, tendo em vista o interesse dos alunos nos vestibulares da região. Reforça nossa convicção o rápido acréscimo que ocorre nos anos de 2005/2006, quando novamente os calendários, letivo e civil, se reencontram.

Tabela 3 - Relação Candidato/Vaga nos processos seletivos do CEFET-RS na modalidade Ensino Médio, período de 1998 a 2006 (FA).

Ano	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Cand/vaga									
Nº. Cand. Ens. Médio	3.825	3.595	2.465	1.901	1.773	1.929	1.781	1.913	2.097
Vagas oferecidas	759	721	364	252	364	293	364	336	280
Relação Cand/vaga	5,04	4,99	6,77	7,54	4,87	6,58	4,89	5,69	7,49

Fonte: Pesquisa realizada com candidatos inscritos no processo seletivo do CEFET-RS de 2000 a 2006

É importante também que se esclareça que a diminuição da oferta de vagas do Ensino Médio foi uma consequência da ampliação da carga horária dos professores dessa modalidade de ensino, tendo em vista que com a reforma do Ensino Médio aumentou o número de horas-aula de 1.512 para 2.400 horas, ampliou-se o número de novas disciplinas, porém o quadro de professores permaneceu praticamente o mesmo.

Na tabela 4, juntaram-se as duas modalidades – Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio – no sentido de mostrar e comparar o contingente de alunos que ficou excluído do sistema (não ingressos), com os alunos ingressos. Identifica-se que no período de análise, o processo de seleção para o nível Médio teve maior quantidade de inscritos no ano de 2000. A partir de 2001 manteve-se uma média de inscritos para o processo seletivo do nível Médio. Já no processo para o nível Técnico a quantidade de alunos inscritos, em relação aos anos de 2000 e 2001, com 2.309 e 2.565 inscritos, respectivamente, quase que dobrou em 2002 e, em 2006, as inscrições para o processo seletivo do técnico chegou a 6.112 candidatos.

No que diz respeito aos alunos ingressos para o nível Médio os maiores índices do período analisado estão no ano de 2004, quando 22% dos inscritos ingressaram no CEFET-RS e no ano de 2002, com 20,5% dos candidatos aprovados.

Tabela 4 - Número de candidatos ao processo seletivo do CEFET-RS, ingressos e não ingressos, período de 2000-2006 (FA).

Nível de ensino	Ano de análise	Geral de candidatos	Alunos não ingressos	Alunos ingressos
Médio	2000	2.465	2.116	349
	2001	1.901	1.649	252
	2002	1.773	1.409	364
	2003	1.929	1.649	280
	2004	1.781	1.389	392
	2005	1.913	1.632	281
	2006	2.097	1.817	280
	Total		13.859	11.661
Técnico	2000	2.309	1.694	615
	2001	2.565	1.779	786
	2002	4.132	2.985	1.147
	2003	5.752	4.751	1.011
	2004	4.993	3.923	1.070
	2005	5.295	4.570	725
	2006	6.112	5.046	1.066
	Total		31.158	24.738

Fonte: Pesquisa realizada com candidatos inscritos no processo seletivo do CEFET de 2000 a 2006.

No nível Técnico (tab. 4), os anos de 2000, 2001 e 2002 correspondem aos de maior ingresso de alunos dentro do período analisado, com respectivos 26,6%, 30,6% e 27,8%. Embora os anos de 2005 e 2006 tenham tido maior número de candidatos inscritos, foram os anos com menor índice de ingresso no nível técnico do CEFET-RS, 13,7% aprovados em 2005 e 17,4% aprovados em 2006.

Por outro lado, confirma-se também a crítica de que o CEFET-RS não consegue atender à demanda existente, pois no período em análise deixou do lado de fora (não ingressos) 79,40% (24.738 candidatos) dos pretendentes a uma vaga em seus cursos técnicos. No Ensino Médio o índice é de 84,14% (6.420 candidatos).

3. A RENDA FAMILIAR

Através da pesquisa do perfil socioeconômico dos alunos ingressos no CEFET-RS, (Tabela 5) pode-se aferir que os estudantes do Ensino Médio são

distintos dos alunos dos cursos Técnicos de Nível Médio, seja em função da faixa-etária ou da renda familiar.

Tabela 5 - Renda familiar dos alunos ingressos no CEFET-RS (%).

	Geral dos Alunos	Nível Médio	Nível Técnico
Até um salário mínimo	8,0	4,4	9,2
De um a dois salários mínimos	22,0	14,4	24,8
De dois a três salários mínimos	22,6	18,8	23,8
De três a cinco salários mínimos	24,1	26,0	23,3
De cinco a dez salários mínimos	17,7	25,3	15,1
De dez a vinte salários mínimos	4,6	8,6	3,3
Acima de vinte salários mínimos	1,0	2,5	0,5
Total	100,0	100,0	100,0

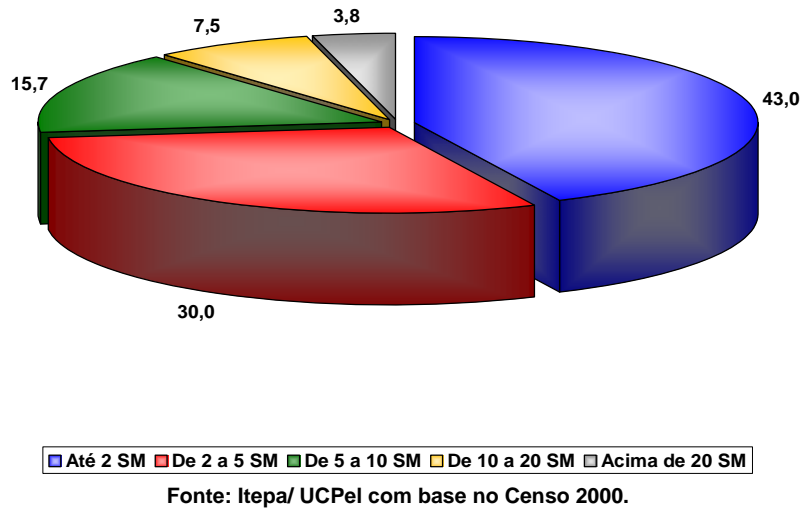
Fonte: Pesquisa realizada com candidatos inscritos no processo seletivo do CEFET-RS de 2000 a 2006.

Dos alunos ingressos no Nível Médio, 51,3% tinham renda familiar entre três e dez salários mínimos, grande parte entre as classes sociais A, B e C², conforme tabela 5. Situação contrária a dos estudantes que ingressaram na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cuja maior parcela possuía renda familiar de até três salários mínimos, 57,7% dos casos, oscilando entre as classes C, D e E. A tabela 5 apresenta como se distribuía, em termos de renda familiar, os alunos ingressos no CEFET-RS entre os anos de 2000 e 2006.

A análise da renda familiar dos alunos ingressos no CEFET-RS deve ser avaliada dentro do contexto socioeconômico da população da cidade de Pelotas e cidades satélites. Segundo estudos do ITEPA / UCPEL – Instituto Técnico de Pesquisa e Assessoria da Universidade Católica de Pelotas -, 3,8% da população ganha mais de 20 salários mínimos e detém 21,7% da renda, enquanto 43% ganham até dois salários mínimos, o que corresponde a 11,1% da renda.

²Conforme a renda média por classe social do CCEB (Critério de Classificação Econômica Brasil).

Gráfico 1: Distribuição de renda familiar (em salários mínimos) em Pelotas e Zona Sul do Rio Grande do Sul (%).



A evidência do perverso processo desta relação entre renda familiar dos ingressos no CEFET-RS e a distribuição de renda familiar em Pelotas e Zona Sul pode ser percebida na análise que se faz, comparando os dados da tabela 5 e o gráfico 1.

A pesquisa de perfil socioeconômico dos ingressos no CEFET-RS indicou que 63,9% destes alunos têm sua origem na cidade de Pelotas e 36,1% nas cidades da região sul do RS. Isso ratifica que a cidade de origem da maior parte dos alunos ingressos é Pelotas.

Nesse sentido, cabe o registro de que a renda média familiar do pelotense, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e FFE (Fundação de Economia e Estatística)³, o PIB per capita anual é de R\$ 7.009,00 (por pessoa), o rendimento médio mensal das famílias pelotenses é igual a R\$ 649,37. Ao mesmo tempo em que Pelotas ocupa o 2º lugar no ranking dos municípios do interior, em relação ao número de pessoas, ocupa o 9º lugar no PIB per capita.

A relevância dessa informação de renda média da população pelotense, comparativa com outras cidades do Estado, tem o intuito de demonstrar que tal renda está abaixo da média de cidades do mesmo porte. A cidade de Caxias do Sul (primeira cidade do ranking em número de pessoas) ocupa o 3º lugar na posição do

³ Dado com base de referência em 2004.

PIB, registrando um PIB per capita de R\$ 20.485,00, o equivale a 192% a mais do que o PIB per capita do pelotense, que é de R\$ 7.009,00.

Diante desse contexto, deve ser observado que a análise da renda familiar dos ingressos no CEFET-RS é de fundamental importância na compreensão da capacidade de resultados financeiros dos alunos dos cursos Técnicos de Nível Médio, que possuem uma média de idade mais elevada do que os alunos do Ensino Médio. Devido a sua idade mais elevada, são os principais agentes ou co-partícipes da manutenção da subsistência básica de sua família e realizam os cursos com o intuito de ter uma maior competitividade no mercado de trabalho.

Os dados demonstram claramente que os motivos que justificam a opção do aluno pela escolha do Ensino Médio ou pelos cursos Técnicos de Nível Médio são distintos. Entre os principais motivos que balizam a escolha dos alunos pelo Ensino Médio situam-se em primeiro, o oferecimento de uma boa preparação para o ingresso na universidade (61,9%) e em segundo, a pretensão de fazer um curso técnico (21,4%). Por sua vez, os motivos apontados pelos ingressos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio são, primeiro, por ser considerado como um bom caminho ou preparação para o mercado de trabalho, com 54,2% das justificativas e, em segundo, porque oferece ensino gratuito (em 7,7% dos casos).

As justificativas de cada um dos grupos de alunos em estudo são balizadas por sua visão de mundo conforme o seu capital econômico, cultural, social e, em especial, seu capital simbólico. Os dados até o presente momento configuraram dois perfis distintos:

- aluno ingresso no Ensino Médio: com menor faixa de idade, maior renda familiar, dependente dos pais, e com a expectativa de encontrar no CEFET-RS uma boa preparação, base para o vestibular e, por conseqüência, a entrada no ensino superior;

- aluno ingresso de curso Técnico de Nível Médio: com maior faixa de idade, menor renda familiar e, grande parte, provedor de seu sustento, com a expectativa de encontrar no CEFET-RS a preparação ou encaminhamento para o mercado de trabalho.

A priori, com base nas análises estatísticas de faixa etária e renda familiar, pelo critério de classificação econômica, pode-se estabelecer a seguinte definição operacional, para efeito deste estudo, da característica dos alunos de Nível Médio e

dos alunos de curso Técnicos de Nível Médio: os alunos de Nível Médio ingressantes no CEFET-RS entre os anos de 2000 e 2006 são oriundos de classes sociais economicamente mais privilegiadas, enquanto que os alunos dos cursos Técnicos de Nível Médio são oriundos de classes sociais economicamente menos privilegiadas. Esse axioma será referendado pelas análises do perfil dos alunos ingressos, que se seguem.

4. A FAIXA ETÁRIA

Procurou-se saber do mesmo modo qual a faixa etária desse estudante que buscou o CEFET-RS nesse período. A tabela 6 demonstra qual a faixa etária dos alunos que ingressaram no período em análise.

De uma forma geral, os estudantes ingressos no CEFET-RS têm entre 14 e 16 anos (40,7%) e entre 19 e 25 anos (30,7%). Mas conforme se identifica na tabela 6, os estudantes de nível Médio e nível Técnico possuem faixas de idade distintas, ou seja, no Médio 91,6% dos ingressos no período analisado tinham 14 ou 15 anos, enquanto no nível Técnico a maior parte dos estudantes, 61,7%, tem acima de 18 anos. Destes, 34,30%, encontram-se na faixa etária entre 19 a 25 anos. Por outro lado, no Ensino Médio, a concentração maior dos estudantes encontra-se na faixa etária de 14 anos (75,5%).

Tabela 6 - Idade dos alunos ingressos no CEFET-RS entre os anos de 2000-2006 (%).

	Geral dos Alunos	Nível Médio	Nível Técnico
14 anos	21,1	75,5	2,4
15 anos	10,8	16,1	9,0
16 anos	8,8	3,6	10,6
17 anos	12,6	1,6	16,3
18 anos	10,5	0,4	13,9
19 a 20 anos	15,9	2,8	20,4
21 a 25 anos	14,8	--	19,9
26 a 30 anos	3,7	--	5,0
Acima de 30 anos	1,8	--	2,5
Total	100,0	100,0	100,0

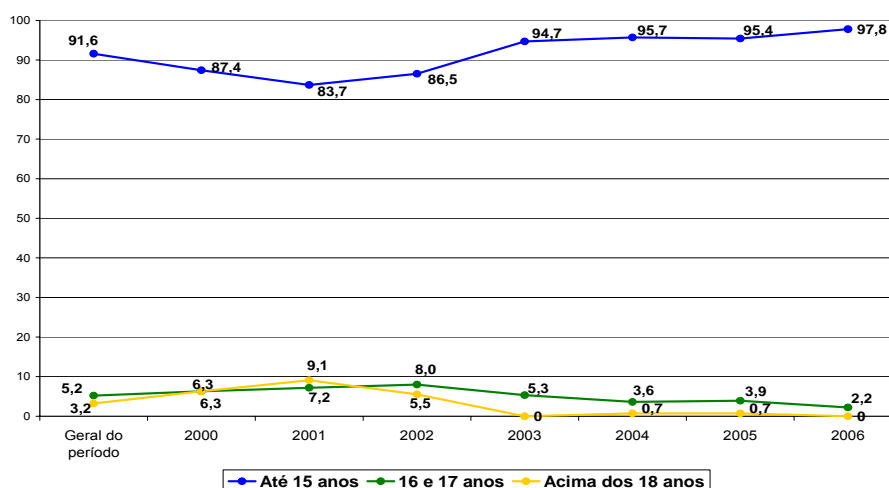
Fonte: Pesquisa realizada com candidatos inscritos no processo seletivo do CEFET de 2000 a 2006.

É importante frisar que ao longo dos anos tem ocorrido um acréscimo no percentual de alunos mais jovens que ingressam no Ensino Médio do CEFET-RS. A

média geral de 91,6% dos ingressos no Ensino Médio, no período analisado, foi superada a partir do ano de 2003, conforme se pode identificar no gráfico 2.

Observando os dados de faixa etária, confirmou-se que os alunos que ingressaram no Ensino Médio e nos cursos Técnicos de Nível Médio durante o período em análise apresentaram perfis de idade distintos. Esse resultado estatístico remete ao questionamento sobre a faixa etária dos alunos que se candidataram ao Ensino Médio e aos cursos Técnicos de Nível Médio durante os anos de 2000 e 2006.

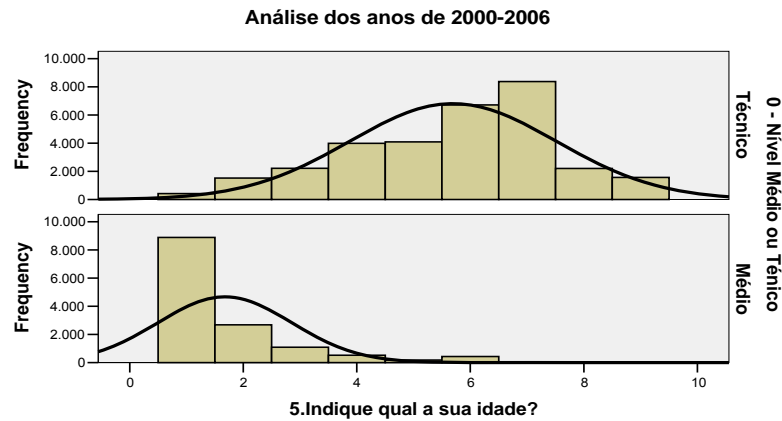
Gráfico 2 - Relação entre a faixa etária dos alunos ingressos no Ensino Médio do CEFET-RS e os anos do período de realização da pesquisa (%)



Fonte: Pesquisa realizada com candidatos inscritos no processo seletivo do CEFET-RS de 2000 a 2006.

O gráfico 3 demonstra a distribuição de freqüência da faixa etária dos candidatos inscritos nos processo seletivos do CEFET-RS durante o período em questão. O mesmo gráfico confirma a tendência de distribuição distinta de faixa etária entre os alunos ingressos no CEFET-RS com os dos candidatos que participaram do processo seletivo.

Gráfico 3– Faixa etária dos candidatos inscritos no processo seletivo do CEFET



Fonte: Levantamento Sócio econômico dos candidatos ao Processo Seletivo do CEFET- RS, 2000-2006

A maioria dos alunos ingressos do Ensino Médio, no período em análise, tinha no máximo 15 anos de idade (91,6%), enquanto que a maioria dos candidatos ao Ensino Médio, no mesmo período, também tinha no máximo 15 anos (83,9% dos casos).

5. A ORIGEM ESCOLAR

A diferença de classe social entre os alunos do Ensino Médio e os alunos dos Cursos Técnicos de Nível Médio também pode ser identificada quando se analisa a origem escolar dos alunos ingressos no CEFET-RS, como mostra a tabela 7.

Considerando-se as variáveis “escola particular” e “maior parte em escola particular”, observa-se que 31,2% dos alunos ingressantes no Ensino Médio estudaram a maior parte em escola particular, enquanto no Nível Técnico estudantes com tais características correspondem a apenas 11,7%. Inclusive, os percentuais mais significativos de alunos provenientes de cursos supletivos são oriundos de alunos que ingressaram nos cursos Técnicos de Nível Médio.

Tabela 7 - Origem escolar dos alunos antes de ingressar no CEFET-RS (%)

Total	100,0	100,0	100,0
Fonte: Pesquisa realizada com candidatos inscritos no processo seletivo do CEFET-RS de 2000 a 2006.			
Escola particular	12,7	23,8	8,5
Estudou a maior parte em escola pública	8,0	9,0	7,7
Estudou a maior parte em escola particular	4,4	7,4	3,2
Supletivo	2,2	0,4	2,9

6. O GRAU DE FREQUÊNCIA A “CURSOS PREPARATÓRIOS” OU “PRÉ-VESTIBULARES”

Quanto à questão de o aluno ingresso freqüentar cursos preparatórios, ficam evidenciadas as diferenças dos dois segmentos - Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Como se pode observar na tabela 8, enquanto os alunos do Ensino Médio, em sua grande maioria freqüentam cursos preparatórios (71,90%), os alunos que procuram os cursos técnicos, não o fazem (73,6%).

Tabela 8 - Grau de freqüência em curso preparatório dos alunos ingressos no CEFET-RS (%)

	Geral dos Alunos	Nível Médio	Nível Técnico
Não	62,0	28,1	73,6
Sim, por mais de um ano	1,6	2,0	1,5
Sim, por um ano	13,1	30,0	7,3
Sim, por um semestre	14,0	27,4	9,4
Sim, por menos de um semestre	5,3	9,0	4,0
Sim, só revisão	4,0	3,5	4,2
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa realizada com candidatos inscritos no processo seletivo do CEFET-RS de 2000 a 2006.

Na realidade, somente freqüentam cursos preparatórios, dos alunos que ingressam nos cursos de Técnicos de Nível Médio, um percentual de 26,40%. Também é relevante, que os alunos do Ensino Médio, em sua maioria (30%) o fazem por um ano, e 27,4 % freqüentam cursos preparatórios por um semestre.

No que tange à freqüência em cursos preparatórios para o processo seletivo do CEFET-RS há diferenças significativas entre os alunos ingressos no Ensino Médio e os alunos ingressos para cursos Técnicos de Nível Médio. Os alunos ingressos no Ensino Médio, por sua condição socioeconômica mais privilegiada, por ter mais tempo disponível, por sua faixa etária abaixo na casa dos 16 anos, por não acirrare as fileiras da população economicamente ativa, freqüentam, em maior proporção, os cursos preparatórios para o processo seletivo do CEFET-RS.

Esse cenário mais privilegiado do aluno do Ensino Médio, em detrimento ao aluno de cursos Técnicos de Nível Médio é corroborado na tabela 9, que demonstra que os alunos do Ensino Médio, por freqüentarem cursos preparatórios, não

disputaram tantos processos seletivos quanto os alunos dos Cursos Técnicos de Nível Médio.

É de vital relevância registrar que os alunos do Ensino Médio, quando não são aprovados em um processo seletivo, apenas 13,0% retornam para mais um exame de seleção, caindo este índice para 1,2%, em uma terceira tentativa. Constata-se também que os alunos ingressos em cursos Técnicos de Nível Médio acabam participando de mais de um processo seletivo, com a esperança de ter uma oportunidade de se qualificar para o mundo do trabalho. Como registrado anteriormente, tal afirmação foi enfatizada por 70,2% das justificativas, em relação aos alunos que ingressaram no curso Técnico de Nível Médio.

Tabela 9 - Número de vezes que o aluno prestou exame para ingresso no CEFET-RS (%)

	Geral dos Alunos	Nível Médio	Nível Técnico
Nenhuma	44,1	85,3	30,0
Uma vez	35,6	13,0	43,4
Duas vezes	15,1	1,2	19,8
Três vezes	4,0	0,3	5,3
Quatro vezes	0,9	0,2	1,1
Cinco ou mais vezes	0,3	--	0,4
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa realizada com candidatos inscritos no processo seletivo do CEFET de 2000 a 2006.

Conclui-se também que os alunos do Ensino Médio não participaram de tantos exames de seleção porque têm mais acesso a cursos preparatórios ou opção de outras instituições de ensino, tendo em vista que o seu objetivo é a preparação para o vestibular. Enquanto que os alunos ingressos para os cursos Técnicos de Nível Médio, quando não são selecionados, continuam a prestar o exame com a esperança de ter uma oportunidade de qualificação de seu currículo para o mercado de trabalho.

7. CONCLUSÕES FINAIS

Com a realização da pesquisa constatou-se que durante o advento do Decreto 2208/97 a instituição passou a receber dois grupos de alunos totalmente distintos. Os que procuraram o ensino técnico estavam em faixa etária mais elevada, eram oriundos de famílias de nível sócio econômico mais baixo, procediam da

escola pública, necessitavam e tinham interesse nos cursos técnicos para ingressarem no mercado de trabalho que é bastante promissor para os egressos do CEFET-RS. Já os alunos do ensino médio, em sua grande maioria, procuraram uma escola pública de qualidade, que lhes oferecesse esta modalidade de ensino para que pudessem ter acesso ao nível superior, sem passarem pela necessidade de “cursinhos preparatórios”. Nesse grupo, encontramos um aluno de menor faixa etária, nível sócio econômico mais elevado, e que ainda não tinha intenção de fazer um curso profissionalizante.

8. REFERÊNCIAS

BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. Org. **Tecnologia & Interação**. Curitiba: CEFET-PR, 1998.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis: RJ. Vozes, 1998.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Despertar do Gigante: Com menos ufanismo e mais direção, a educação brasileira acorda**. Belo Horizonte: Editora Universidade, 2003.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Crônicas de uma Educação Vacilante**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

CIAVATTA, Maria. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. Orgs. **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **Política Educacional no Brasil: A Profissionalização no Ensino Médio**. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca LTDA, 1977.

FONSECA, Celso Suckow da Fonseca. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA 1986. v.1 a 3.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. Orgs. **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional: As políticas do Estado neoliberal** – 3^o ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Ramon de. **Agências Multilaterais e a Educação Profissional Brasileira**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

RAMOS, Marize. *A Reforma do Ensino Médio Técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: Da Legislação aos Fatos*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. Orgs. **A Formação do Cidadão Produtivo: A cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

O DITADO ESCOLAR SOB O ENFOQUE HISTÓRICO: UM ESTUDO A PARTIR DE CADERNOS DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (1943-2007)

Eliane Peres
Professora da FaE/UFPEL
Doutora em Educação pela UFMG
etperes@terra.com.br

Sylvia Tavares Barum
Acadêmica do curso de Pedagogia
Bolsista de Graduação – PRG/UFPEL
sylvinhab@hotmail.com

Resumo: Neste trabalho procuramos problematizar uma das atividades seculares da escola primária: o ditado. A partir de um acervo de 62 cadernos de crianças em fase de alfabetização, do grupo de pesquisa HISALES, estamos organizando um “banco de ditados”, que digitalizados atualmente somam o total de 564 ditados encontrados nos cadernos que cobrem o período de 1943 até os dias atuais. O embasamento teórico vem de autores como Chervel & Manesse (1989), Gvirtz (1999), Hébrard (2001), Chartier (2002, 2007), Mignot (s/d, 2008), Viñao (2008). O estudo aponta para a permanência e a recorrência dessa atividade, ao longo dessas sete décadas, embora há indicações de alguma mudança em sua função.

Palavras chaves: cadernos escolares, ditado, história da alfabetização.

Introdução

Este trabalho é realizado no âmbito de um projeto mais amplo, desenvolvido na Faculdade de Educação da UFPEL, e de um grupo de pesquisa (CNPq) que levam o mesmo nome: HISALES (História da Alfabetização, Leitura e Escrita e dos Livros Escolares). O objetivo principal do HISALES é desenvolver estudos sobre história da alfabetização e sobre práticas escolares e não-escolares de leitura e escrita.

Nesse projeto temos feito um esforço para constituir acervos que revelam aspectos da história da alfabetização no Rio Grande do Sul. Já dispomos, entre outros, de uma centena de cartilhas escolares (PERES, 2006), de planejamentos manuscritos de professoras (diários de classe), de exercícios escolares, de cartazes e outros materiais didáticos de alfabetização, além de cadernos de alunos. É a partir

de parte desse acervo que propomos este trabalho. Temos um conjunto de 62 cadernos escolares de crianças em processo de alfabetização pertencentes ao acervo do grupo de pesquisa, recolhidos especialmente, mas não exclusivamente, em Pelotas. Eles se referem ao período que vai da década de 1940 até os anos 2000, sendo que um (01) caderno é dos anos 40, um (01) dos anos 50, um (01) dos anos 60, sete (07) dos anos 70, sete (07) dos anos 80, onze (11) dos anos 90, trinta e quatro (34) dos anos 2000.

Nesta comunicação apresentamos um dos aspectos estudados nesses cadernos: o ditado escolar. Estamos em fase de organização de um “banco de ditados”. Encontramos 564 ditados nos 62 cadernos do acervo. Esses ditados foram agrupados primeiro por décadas e depois pelos anos específicos e foram digitalizados para posterior análise.

Para apresentar este trabalho, em primeiro lugar, problematizamos a questão dos cadernos escolares como fonte de pesquisa; em segundo lugar, apresentamos como estamos constituindo o “banco de ditados” e, por fim, indicamos algumas possibilidades de análise desse material.

1. Cadernos escolares: um *objeto memória*

Como afirmou Chartier (2007, p. 23), considerando que o caderno escolar é, ao mesmo tempo, uma fonte (ou objeto) de investigação “fascinante e enigmática, difícil de tratar e de interpretar, justamente por sua aparente banalidade”, têm-se tentado extrair do material, de forma articulada e comparativa, alguns elementos de análise. Segundo Gvirtz (1999, p. 29) “el cuaderno de clase es uno de los pocos elementos de la práctica escolar que ha sufrido un significativo proceso de naturalización”, procuramos observar 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. Trabalhamos também na perspectiva de Viñao (2008, p. 16), que entende os cadernos como uma produção infantil, um espaço gráfico e um produto da cultura escolar.

O estudo de Gvirtz (1999) destaca a relevância do uso do caderno como fonte privilegiada do registro do ensino e aprendizagem escolar. De acordo com a autora, o caderno não é mero suporte físico, pelo contrário é um dispositivo que gera efeitos

na dinâmica da sala de aula, através da interação dos alunos e professores na realização da tarefa escolar, além de um instrumento fortemente normatizado e ritualizado que contempla em sua estrutura o ensinado, o conhecimento do aluno e a sua avaliação.

Segundo Hébrard (2001), o caderno escolar cumpre, também, o importante papel de “apresentar” o trabalho escolar para a família servindo como objeto de controle que ordena e o espaço e o tempo do trabalho na escola.

Entende-se, ainda, como Chartier (2007, p. 23), que os cadernos de alunos introduzem as gerações mais jovens em uma certa cultura escrita. Viñao (2008, p. 17) argumenta que os cadernos escolares “constituem a fonte mais idônea, caso exista, para o estudo do ensino, da aprendizagem e dos usos escolares da língua escrita, ou seja, da alfabetização escolar e da difusão, nesse âmbito, da cultura escrita”. Para Hébrard (2001, p.121), trata-se de “um testemunho precioso do que pode ter sido e ainda é o trabalho escolar de escrita”. Além disso, o autor indica que:

O estudo dos cadernos escolares parece mostrar que, por meio do exercício, passa a acontecer não somente uma técnica do corpo, mas também uma técnica intelectual específica do saber de fazer *gráficos*. Fazer exercícios é aprender a apresentar. É preciso aprender a tomar essa expressão em todos os sentidos. Apresentar, isto é, guiado por uma preocupação constante de limpeza, de boa manutenção, de elegância ingênua ou afetada, fazer do caderno o pequeno teatro do saber escolar (HÉBRARD, 2001, p.137).

Nessa direção é que temos compreendido os cadernos escolares procurado, a partir do acervo disponível, problematizar aspectos do ensino da leitura e da escrita na escola primária em diferentes épocas, do saber escolar, da cultura escolar, da docência, da infância¹, etc. No caso específico dessa comunicação, abordamos a questão do ditado escolar, uma atividade presente nos cadernos ao longo das sete décadas. É óbvio que estamos cientes dos limites dessa fonte-objeto de pesquisa. Se ela é fascinante e enigmática, por um lado, é, também, por outro, difícil e complexa, como apontou Chartier (2007), merecendo, portanto, como todas as outras fontes de pesquisa, a sempre necessária “vigilância historiográfica”. Os

¹Já desenvolvemos outro estudo com o mesmo acervo, porém com outro foco. Ver PERES, Eliane. Marcas da infância em cadernos escolares de crianças em processo de alfabetização. In: MIGNOT, Ana C. V. (org) *Não me esqueça num canto qualquer*. Rio de Janeiro: Laboratório Educação e Imagem, 2008.

cadernos apontam tão somente indícios (GINZBURG, 2007) de uma determinada cultura escolar em geral, e aspectos das formas de inserção das crianças na cultura escrita, em específico. Cientes desse limite, mas convencidas da potencialidade e da possibilidade de problematização desse “objeto-memória” é que temos trabalhado. Primeiro, na própria constituição desse acervo, tarefa não menos “nobre” e penosa na pesquisa; segundo, em um processo de aprendizagem de *como* e o *quê* é possível extrair desse material. Nesse sentido, não é somente a fonte de pesquisa que é “nova”, é a própria prática historiográfica que se renova. É preciso reaprender a formular perguntas, construir referenciais, categorias e respostas, nem que sejam temporárias. Nesse sentido, consideramos a hipótese que trazemos nessa comunicação como provisória: a atividade do ditado é recorrente nos cadernos; alguns indícios, contudo, apontam para uma mudança em seu sentido. É isso que indicamos a seguir.

2. O ditado escolar: mesma atividade, sentidos diferentes?

(...) Como se espantar com o fato de que, apesar de todas as críticas, o ditado tenha sobrevivido a todas as reformas pedagógicas até o século XXI? (Chartier, 2007, p. 34).

(...) La dictée passe aujourd’hui pour l’exercice le plus traditionnel de l’école primaire, et le plus symbolique. (Chervel e Manesse, 1989, p. 129)

O clássico estudo de Chervel & Manesse, *La Dictée: Les français et l’orthographe, 1875-1987* (1989), indica que, desde o século XIX, alguns inspetores gerais usam o ditado como forma de avaliação em grande escala a fim de testar o nível dos alunos e a competência dos professores. Segundo Chartier (2007, p. 33), “nessa época, o ditado torna-se um exercício habitual para aprender a ortografia francesa”.

Nesse período, século XIX, ainda segundo Chartier (2007, p. 35), “por meio do ditado, o francês estava em vias de se tornar uma língua ‘sagrada’, intocável. A era do latim terminara”. Para a autora, o ditado permitia a verificação da excelência ortográfica em francês e, mais do que isso, “através da ortografia, toda a cultura primária era julgada” (p. 35).

O ditado, indica a autora, ao lado do problema de aritmética, era um exercício que poderia ser executado coletivamente de forma padronizada e corrigido

objetivamente verificando os erros imediatamente. Além disso, a habilidade gráfica dos alunos também poderia ser avaliada. Para o professor, o exercício era “muito cômodo”. Havia, segundo Chartier (2007), uma finalidade clara, ou seja, o controle da correção ortográfica. Além disso, sempre foi um exercício que “mobilizava a atenção geral, instalava um grande silêncio na sala, durava exatamente o mesmo tempo para todo mundo, os alunos corrigiam eles mesmos sob o controle do mestre e a nota vinha imediatamente” (2007, p. 34).

Por fim, para Chartier (2007, p. 35), “a história do ditado mostra que não é somente o desempenho dos alunos que está em questão. Se esse exercício, apesar de modesto, se tornou um ritual tão consagrado, é porque ele manifesta certa concepção da cultura escrita (...)”. É assim que temos percebido os ditados nos cadernos em questão. Primeiro, apresentamos o acervo de cadernos e ditados por décadas, a seguir por anos, para posterior problematização dessa atividade:

Tabela 1
Acervo de cadernos e ditados por décadas

DÉCADAS	Nº DE CADERNOS	Nº DE DITADOS
1940	1	1
1950	1	0
1960	1	4
1970	7	34
1980	7	130
1990	11	143
2000	34	252
TOTAL	62	564

Tabela 2
Acervo de cadernos e ditados por anos

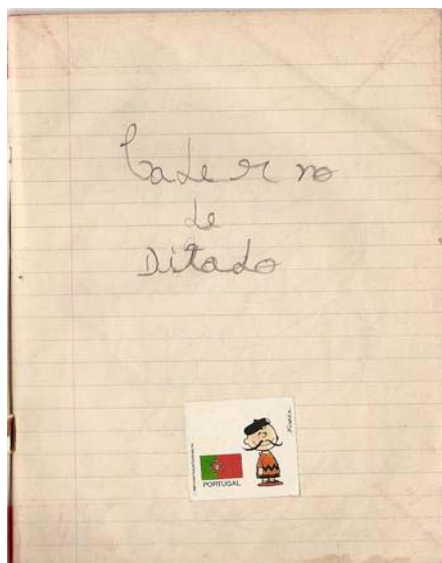
ANO	Nº DE CADERNOS	Nº DE DITADOS
1943	1	1
1958	1	0
1960	1	4
1970	2	8
1974	2	16
1976	1	2
1979	2	8
1980	2	5

ANO	Nº DE CADERNOS	Nº DE DITADOS
1985	3	52
1986	1	52
1987	1	21
1990	2	53
1991	2	44
1995	1	5
1996	2	32
1998	1	2
1999	3	7
2000	2	34
2001	2	3
2002	2	16
2003	4	5
2004	1	0
2005	4	21
2006	4	22
2007	15	151
TOTAL	62	564

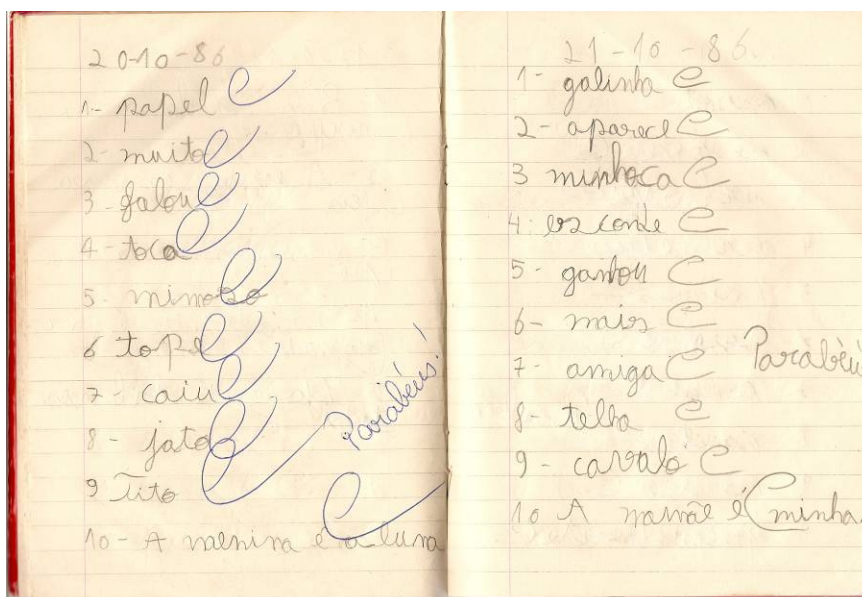
Ao longo das sete décadas, o ditado aparece sob diferentes formas, nomenclaturas e com diferentes tipos de correções. Aparece apenas como “ditado”, no qual o aluno provavelmente, via de regra, escreve a palavra ditada oralmente; como “auto-ditado”, devendo identificar a figura colada em seu caderno e escrever a palavra correspondente; na forma de “ditado de frases”, quando é ditada a sentença inteira; como “ditado mudo”, provavelmente a partir da visualização de imagens, gravuras, figuras feitas pela professora ².

Um dos cadernos do acervo, datado de 1986, é exclusivo para ditado, e há 52 registrados, todos do 2º semestre letivo. É de um menino e não apresenta registro de cidade ou escola. O primeiro ditado é datado de 07/08/1986 e o último de 21/11/1986. Apresentam correção à caneta (feita pela professora) até a data de 20/10/1986, depois disso, a correção passa a ser feita pelo aluno e inclusive apresenta elogios escritos por ele próprio quando o ditado se apresenta totalmente correto.

² Há, ainda, o “ditado de números”, exercício que não contemplamos nesse estudo.



Caderno 1986, acervo HISALES.



Caderno 1986, acervo HISALES.

A partir de 13/08/1986 o caderno apresenta também ditados de frases, sendo eles em menor quantidade que os de palavras. No caso de palavras, eram sempre ditadas 10, e no caso de frases 5. Em quatro ocasiões foram ditados palavras e frases conjuntamente (5 palavras e 5 frases).

Quanto aos acertos e erros, o caderno em questão apresenta um total de 36 ditados corrigidos pela professora, sendo eles 27 ditados de palavras, 6 ditados de frases e 4 ditados de palavras e frases. Nos ditados de palavras foram escritas um total de 270, sendo que 17 estavam incorretas. Nos ditados de frases foram escritas 35 frases, sendo 6 delas parcialmente corretas.

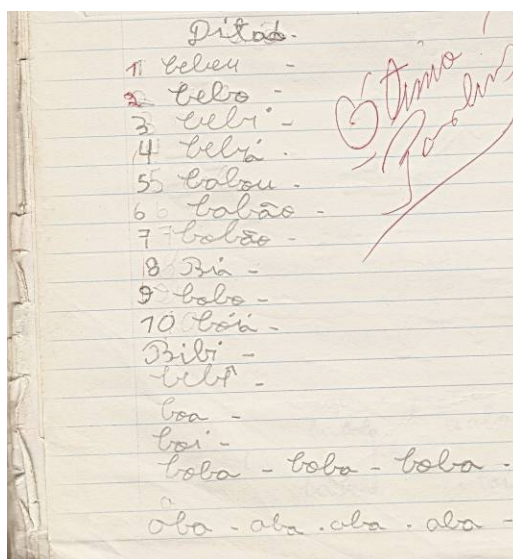
A correção varia, há o tradicional certo (c) e errado (x), além dos recadinhos como, por exemplo, “Parabéns!”, “Muito Bom!”, “Legal”, etc.

Nos cadernos há formas diferentes de correção. Palavras incorretas são copiadas pela professora à caneta nas linhas seguintes e o aluno repete várias linhas (encher linha); há casos de a professora completar a caneta a letra que falta ou que está incorreta sob a própria escrita do aluno ou reescrever toda palavra sob a registrada incorretamente pelo aluno.

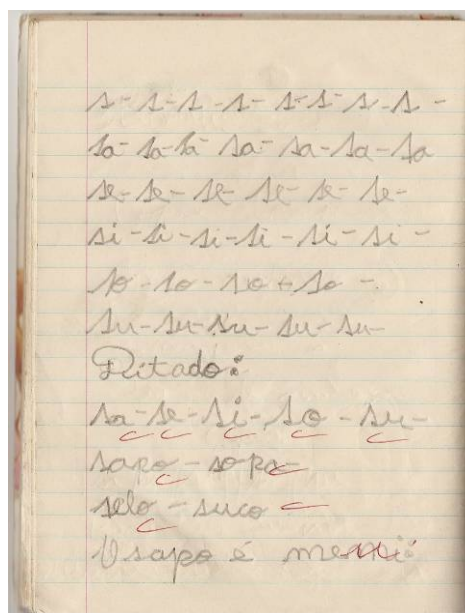
Nos cadernos da década de 1990 e em grande parte dos da década de 2000, o uso do mimeógrafo transformou não só a composição do caderno, mas também transformou o “suporte” do ditado. Aquilo que antes era escrito nas linhas do caderno, a lápis, a partir desse período passa a ser também escrito em folhas avulsas mimeografadas, muitas delas com desenhos que são pintados pelos alunos, com detalhes em canetas coloridas, e, posteriormente, coladas no caderno.

Mas o que mais chamou a atenção, e é o principal elemento que queremos destacar, problematizar e, futuramente, aprofundar é justamente aquilo que Chartier (2007) destaca: o quanto o ditado manifesta uma certa concepção da cultura escrita, mas especificamente uma concepção de ensino da leitura e da escrita. Para isso tomamos alguns exemplos.

A grande maioria dos ditados levantados no “banco de ditados” é de palavras isoladas, em grande parte de lições estudadas. A análise dos cadernos aponta para a predominância do uso do “método silábico” de alfabetização. Ao final de cada lição há, portanto, o ditado referente à “família silábica” estudada no dia ou na semana, indicando a relação entre a perspectiva de alfabetização e a realização de exercícios.

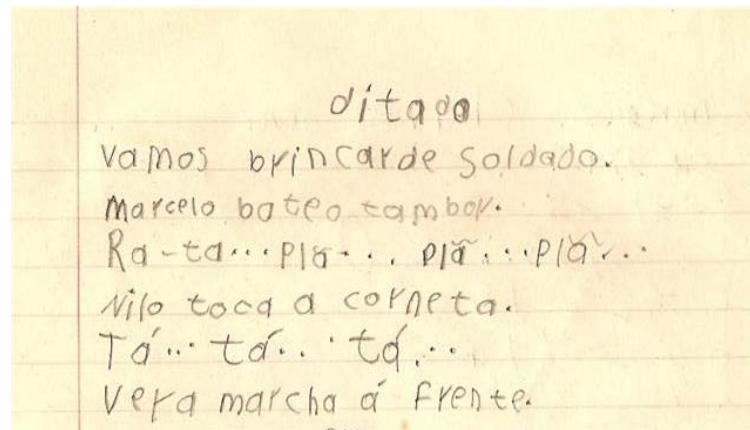


Caderno 1990, acervo HISALES.



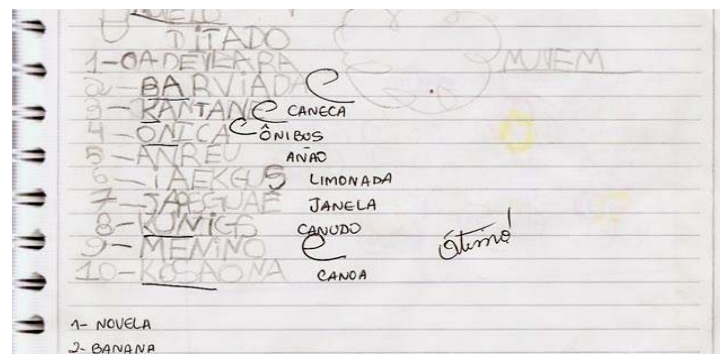
Caderno 1991, acervo HISALES.

No caso do caderno de 1960, de um menino, morador do interior do estado do RS, o ditado é de frases, uma vez que ele foi alfabetizado pelo método global. Os anos 50 no Rio Grande do Sul marcam a emergência da utilização do método global, conforme mostramos em outros trabalhos (PERES & CEZAR, 2003; PERES & PORTO, 2004). Há, portanto, uma relação entre o método de alfabetização adotado e a forma de fazer o ditado:



Caderno 1960, acervo HISALES.

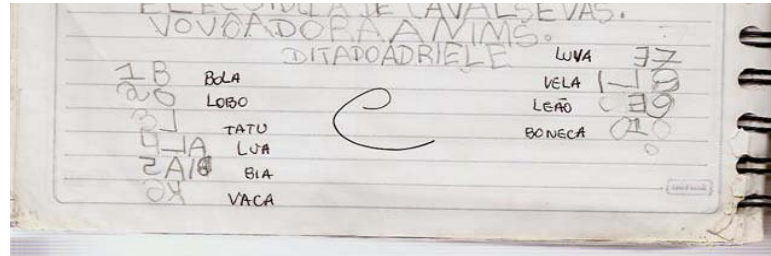
Os cadernos dos anos 2000 indicam uma predominância da tendência construtivista de alfabetização (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985). Tomamos um caderno do ano de 2007, de uma menina, aluna de uma escola pública da cidade de Pelotas, para exemplificar isso:



Caderno 2007, acervo HISALES

Ao que tudo indica, o ditado serve menos para avaliar o controle da correção ortográfica e mais para que as professoras identifiquem os níveis de compreensão da língua escrita das crianças (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético), de acordo com a psicogênese da língua escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985). Veja-se que no exemplo acima a professora considera acerto no caso em que pelo menos a primeira sílaba da palavra foi grafada corretamente e mesmo havendo várias incorreções o resultado é avaliado como “Ótimo!”. Essa maneira de fazer, corrigir e considerar o ditado é visível em todo o caderno, que tem um total de 24 ditados.

Nesse caderno de 2007 percebe-se que logo nos primeiros dias de aula a professora já faz um ditado, sem se preocupar com o fato de ter “passado a lição ou não”, indicando para o interesse em saber *o quê* e *como* a criança escreve:



Caderno 2007, acervo HISALES.

Nesse sentido, o tradicional exercício da escola primária mantém-se, mas o seu principal objetivo altera-se, o da avaliação ortográfica.

Considerações finais

Esse estudo está em fase inicial, mas já revela grande potencialidade para a compreensão das formas historicamente instituídas de inserção das crianças na cultura escrita. Os cadernos do acervo indicam que houve significativas mudanças desse suporte, tanto do ponto de vista da materialidade do objeto (tamanho, capa, gravuras, etc), quanto da proposta pedagógica de alfabetização. Do método global ao “método silábico”, à perspectiva construtivista, esses objetos registram a própria história dos “métodos” de alfabetização no Brasil.

Especificamente em relação ao ditado, atividade que se mantém ao longo do período de abrangência dos cadernos (1943-2007), há uma estreita relação entre os métodos ou perspectivas de alfabetização e a forma de realização do ditado. Além disso, em alguns casos, os cadernos dos anos 2000 indicam para uma mudança no sentido do ditado: serve menos para a avaliação ortográfica e mais para a identificação dos níveis de compreensão da língua escrita, na perspectiva dos estudos da psicogênese da alfabetização (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985). Esses dados merecem maior aprofundamento e problematização.

Referências

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. 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.

CHERVEL, André & MANESSE, Danièle. La dictée. Les français et l'orthographe. 1873-1987. Paris: INRP, Calmann-Lévy, 1989.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais. Morfologia e história. 2ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2007.*

GVIRTZ, Silvina. *El discurso escolar através de los cuadernos de clase. Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires, 1999.*

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: Editora Autores Associados, nº 1, p.115- 141, jan. / jun. 2001.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

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>

PERES, Eliane & CEZAR, Thais Moreira. A divulgação e a adoção do Método global de ensino da leitura no Rio Grande do Sul (1940-1970). *Anais do IX Encontro Sul-riograndense de pesquisadores em História da Educação: História da Educação, Literatura e Memória*. Porto Alegre, ASPHE, junho de 2003.

PERES, Eliane & PORTO, Gilceane. A produção e a circulação de cartilhas do Método global de ensino da leitura no Rio Grande do Sul (décadas de 40-70). In: LEAHY-DIOS, Cyana (org). *Espaços e Tempos de Educação* (Ensaio). C.L. Edições. Brazilian Studies Associations (BRASA), Núcleo de Trabalhos e Estudos em Educação, 2004.

PERES, Eliane. Desenvolvimento do Projeto de Pesquisa *Cartilhas Escolares em Pelotas (RS): organização do trabalho, fontes e questões de investigação*. In: FRADE, Isabel C.S. & MACIEL, Francisca I.P. *História da Alfabetização:*

produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT, Séculos XIX e XX). Belo Horizonte: CEALE, FAPEMIG, CNPq, 2006.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

A DIDATIZAÇÃO DO MODERNO EM OBRAS EDUCATIVAS DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL DOS ANOS 1930 E 1940 NO BRASIL: A CONTRIBUIÇÃO DE ÉRICO VERÍSSIMO E CECÍLIA MEIRELES

Andrea Milán Vasques
PPGEdu-UFRGS
deia.milan@yahoo.com.br

RESUMO

Análise de duas obras de literatura infanto-juvenil brasileira: Aventuras no Mundo da Higiene (1939), de autoria de Érico Veríssimo, e A Festa das Letras (1937), escrita por Cecília Meireles e Josué de Castro. Estas obras são expressivas para a compreensão de um momento histórico, tornando-se objeto de estudo privilegiado na compreensão de projetos educacionais e políticos de uma época. Nesse contexto, a educação foi insistentemente articulada a uma política nacional-desenvolvimentista voltada à preparação do cidadão moderno. As obras analisadas, concebidas como dispositivos pedagógicos, buscaram didatizar ensinamentos a serem transmitidos e seguidos pelos pequenos leitores, através da tematização de preceitos vinculados à higiene e à boa educação. A intenção de produzir novas práticas pessoais e coletivas inscreve-se no contexto de modernização brasileira. O estudo integra a pesquisa em desenvolvimento, como parte da dissertação de mestrado, no campo da História da Educação.

Palavras-chave: Literatura infanto-juvenil, História da educação, cidadão moderno.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil brasileira tem seu surgimento quase no século XX, embora Lajolo e Zilberman (1999, 23) ressaltem que “ao longo do século XIX registra-se aqui e ali, o aparecimento de uma ou outra obra destinada às crianças”. Sua emergência deve-se, porém, a associação à Pedagogia, em que suas obras eram convertidas em instrumento dela como forma de instrução, idéias e valores.

De forma geral, a educação se configurou como uma via pela qual o Estado delineava seu programa. Nesse sentido, as obras de literatura infantil também

ganham relevo, o que fica mais explícito no próprio discurso do ministro da Educação e Saúde do governo de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema:

As realizações do governo são dirigidas a preparar o homem completo, isto é, como pessoa, como cidadão, como trabalhador. Para implementação dessa meta, é fundamental a elaboração de um código das diretrizes da Educação Nacional, na qual o Estado deve assumir a sua suprema direção. (...) O livro, bibliotecas, o teatro são algumas áreas de ação da política governamental.” (BASTOS: 2005, p. 16-17. Apud Capanema: 1937, p. 20-21)

Os livros infantis, portanto, aliados a seus elementos ficcionais e estéticos, surgem como instrumento para melhor compreensão de uma época marcada pela modernização, no que tange o período de 1930-40. Diana Marchi (2000: p.8) revela que “o gênero trabalhado [literatura infantil] é extremamente permeável às ideologias provenientes dos conflitos históricos, evidenciando os traços constitutivos da sociedade a qual faz parte.”

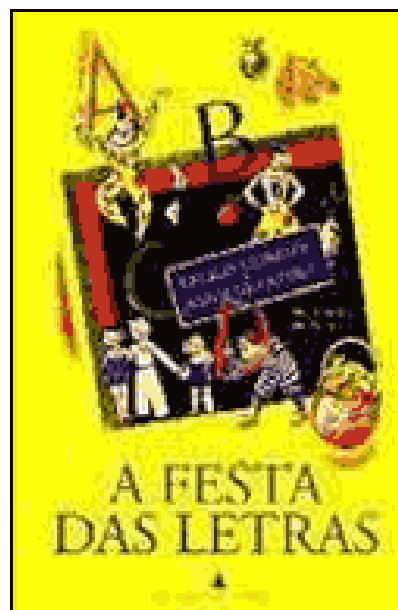
Ao considerar o período histórico que compreende este estudo, processo de modernização da sociedade brasileira de ordem urbano-industrial, e a vinculação que a literatura infantil possui com o contexto, Zilberman argumenta que o nacionalismo na literatura é um fenômeno que embora tenha nascido na Europa, influenciou os escritores brasileiros, sendo que:

(...) Através das variadas situações e aventuras, vão se desenvolvendo amor à pátria, sentimento de família, noções de obediência, práticas das virtudes civis. São crianças modelares, cuja presença nos livros parece cumprir a função de contagiar de iguais virtudes e sentimentos seus jovens leitores. (Zilberman: 1999: 33)

Entendendo que a idade escolar combina com o período de formação do cidadão e que a literatura se constitui em um dos principais dispositivos pedagógicos, as temáticas abordadas em tais dispositivos são ricas para o estudo do contexto ao qual estão inseridas. Desta forma, dois livros são analisados como sintomáticos de um período: *Aventuras no Mundo da Higiene* e *A Festa das Letras*.

AVENTURAS NO MUNDO DA HIGIENE E A FESTA DAS LETRAS

A obra *Aventuras no Mundo da Higiene* do escritor Érico Veríssimo, publicada em 1939 e *A Festa das Letras* de autoria de Cecília Meireles e Josué de Castro, lançada em 1937, se constituem em objetos privilegiados de estudo na compreensão de projetos educacionais e políticos de uma época.



Aventuras no Mundo da Higiene é um livro que tem por objetivo levar ensinamentos ligados a preceitos higienistas a seus leitores. Segundo o próprio autor: "... procurei fazer que as noções de higiene viajassem para o entendimento das crianças confortavelmente instaladas no trem colorido da ficção". Nesse sentido, a obra, que tem um caráter didático, assume um papel educativo através da "aventura" literária.

Bastos e Stephanou (ano:página) ressaltam que

(...) grande parte da produção literária abarca, em alguma medida, um projeto educativo que lhe dá forma, sentido e lhe eterniza. Entre suas funções, as de civilizar e moralizar, entendidas como ensinabilidade de valores sociais e culturais, são as mais significativas.

Aventuras no Mundo da Higiene situa-se dentro desta perspectiva, pois se constitui em uma espécie de manual de civilidade em que são descritas regras de higiene as quais os jovens leitores deveriam adotar. Através da figura do Dr. Salus,

médico e professor, que ministra as aulas de higiene na Vila da Saúde e da Alegria que se constitui o cenário onde se desenvolve a história, Érico Veríssimo descreve algumas regras de higiene, como:

- Dormir as horas que a higiene manda, num quarto arejado;
- Lavar bem os dentes e ir ao dentista pelo menos duas vezes por ano;
- Fazer refeições nas horas certas e só comer alimento que a Higiene manda comer;
- Não tomar bebidas alcoólicas, não fumar;
- Beber água pura e fresca;
- Usar toalhas limpas e que não foram usadas por mais ninguém;
- Lavar as mãos muitas vezes por dia;
- Tomar todos os dias belos banhos: a água e o sabão abrem os poros;
- As roupas devem estar sempre limpas e de acordo com a estação do ano.

Através destes ensinamentos, entre tantos outros que aparecem no decorrer da história narrada pelo autor, propõe-se criar nos jovens, que se encontram em idade de formação de hábitos e valores, a adoção de novos hábitos de higiene, proporcionando, assim, uma rotina disciplinar.

Ao abordar a questão do nacionalismo presente nas obras de literatura infantil, Lajolo e Zilberman (1999: 34) ressalta que

(...) É comum também que esses textos infantis envolvam a criança que os protagoniza em situações modelares de aprendizagem: lendo um livro, ouvindo histórias edificantes, tendo conversas educativas com pais, professores.

Em Aventuras no Mundo da Higiene quem protagoniza a história são dois personagens infantis: José Pedro e Mário. O primeiro como sendo o “Patinho Feio”, magro, de olhar tristonho, e o segundo o portador da Higiene, cheio de carnes, rosto corado e alegre limpo, dentes fortes. Indo ao encontro do que se referiu Lajolo e Zilberman, na obra de Érico Veríssimo os dois personagens protagonistas também vivam “situações modelares de aprendizagem”, através de vídeos educativos, leituras de histórias e o diálogo permanente durante a obra entre os meninos e o professor Dr. Salus.

A formação dos novos hábitos de higiene e saúde, vem ao encontro das necessidades de uma realidade urbano-industrial que se inscrevia no contexto social brasileiro da época, marcado por intensas transformações, baseadas na transição de uma sociedade de caráter predominantemente rural para uma sociedade urbana, através de uma nova forma de acumulação baseada na indústria.

Desta forma, *Aventuras no Mundo da Higiene*, não se caracteriza por uma obra isolada em seu tempo, mas parte de um movimento que se inscrevia não só no campo literário, mas político, econômico, social, cultural e que via no texto infantil um aliado imprescindível para a formação do cidadão moderno.

O livro *A Festa das Letras*, é mais uma obra que se torna expressiva para a compreensão do momento histórico, especialmente no âmbito da proliferação dos discursos vinculados à Higiene. O livro é o primeiro de uma série chamada Alimentação que foi organizada em 1937 pela Livraria do Globo em colaboração, conforme consta na nota do editor, a campanha nacional da época. No intuito de aliar o rigor científico à graça e à simplicidade presentes na literatura, foram chamados o médico Josué de Castro e a poeta, cronista e educadora Cecília Meireles.

Na introdução da obra os autores explicitam que tem por objetivo criar e cultivar bons hábitos alimentares nas crianças, procurando, *A Festa das Letras*, “ser um pretexto agradável para fazer chegar às crianças, revestido de certo encantamento, esses primeiros preceitos de higiene alimentar, indispensáveis á sua vida”. Nesse sentido o objetivo do livro tende a reforçar que tradicionalmente o enfoque da literatura tende a assumir a função de educação pela literatura (Lajolo, 1982, p.15).

Através das letras do alfabeto, do colorido e das rimas que dão graça e beleza, são apresentados aos jovens leitores os elementos essenciais a uma alimentação completa e harmônica, estimulando a simpatia por certos alimentos e hábitos de higiene. Entre eles estão:

- A – te dou Água, Ar puro...;
- B – sou o B da Boca limpa;
- D – devagar com o Dente, se mastiga mal, faz má digestão. Acabou o dia? Lave os dentes e vá se deitar;

- H – este H diz também coisas humildes, mas que a vida não dispensa: Horta, Hora, ¹Herva, Higiene.
- L – Laranja no copo de manhã cedinho, Laranja no prato em cada refeição. L de Legumes. L de Limpeza em todo lugar, bem juntinhos vão.
- N – não se descuide da Nutrição para ter saúde, para viver muito para ser feliz.
- S – Salve que o S é da Saúde!

A *Festa das Letras*, assim como *Aventuras no Mundo da Higiene*, tematizam a relações da medicina com a educação. No primeiro caso um dos autores é um médico – apresentado como uma das maiores autoridades brasileiras em alimentação, e no segundo livro o personagem que transmite os ensinamentos às crianças é um médico-higienista. No âmbito da produção de saberes e práticas, Stephanou (2006:33) afirma que “vê-se instaurado o lugar autorizado do médico para orientar os pedagogos a adotar a educação de teorias e práticas científicas”, especialmente no tocante às questões vinculadas às temáticas abordadas nas duas obras: higiene e saúde.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir do estudo das duas obras de literatura infantil os elementos abordados apontam para a integração aos problemas, conflitos e realizações da época. Entretanto, Lajolo e Zilberman (1986: 64) alertam para o fato de que:

(...) não se pode afirmar que ela os reflita mecanicamente, nem que os sonegue.” A questão é mais complexa e, examinando a produção do período (1920-45), discriminam-se algumas constantes, cujo conjunto acaba por configurar temática e procedimentos caracterizadores da literatura infantil dessa fase.

¹ Herva está escrito com a letra H para conservar a grafia original da obra.

De fato as histórias que abordam questões vinculadas ao período nacional-desenvolvimentista não se constituem em obras isoladas, mas constitutivas de um conjunto de outros livros, além de movimentos da época como a Comissão Nacional de Literatura Infanto-juvenil, criada em 1936. Esta era composta² por um pequeno grupo de literatos e pedagogos que tinham como um dos principais objetivos estimular a criação de obras literárias que abordassem temáticas vinculadas à época, como o nacionalismo, desenvolvendo o gosto pela leitura nos jovens que se encontravam em idade de formação de hábitos e valores.

Outro aspecto interessante a ser abordado é como as narrativas descritas nas obras adotam um modelo escolarizado, por meio da didatização dos ensinamentos, seja através da linguagem empregada, as imagens, os personagens (professores), a ambientação (sala de aula), entre outros. A circulação, porém, das obras nas salas de aula estavam condicionadas, como diz Diana Marchi (2000: 69), “(...) à adequação às séries escolares e aos programas de ensino propostos pelo governo, determinando as limitações do gênero e o controle da produção.”

Este estudo realizado a partir das obras de Érico Veríssimo e Cecília Meireles é parte integrante da dissertação de mestrado que se encontra em fase inicial. Desta forma existem complexas relações que podem ser estabelecidas e aprofundadas no decorrer dos estudos.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Helena. A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul. **O novo e o nacional em revista.** Pelotas: Seiva, 2005.

BASTOS, Maria Helena; STEPHANOU, Maria. Infância, higiene e educação.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola. Bilac e a literatura escolar na República Velha.* Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira. História & Histórias.* São Paulo: Ática, 1999.

_____. Um Brasil para crianças. **Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos.** São Paulo: Global, 1986.

² Em sua primeira composição estavam Manuel Bandeira, Jorge de Lima, José Lins do Rego, Elvira Nizinska da Silva e Cecília Meireles.

MARCHI, Diana Maria. A literatura infantil gaúcha. **Uma história possível.** Porto Alegre: UFRGS, 2000.

STEPHANOU, Maria. Discursos médicos, educação e ciência: escola e escolares sob exame. In: **Trabalho, educação e saúde.** v.4 n.1, p. 33-64, 2006.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO LEOPOLDO: O QUE DIZEM OS PERIÓDICOS LOCAIS (1934-1985)

Beatriz T. Daudt Fischer / UNISINOS

beatrizf@unisinios.br

Camila Gonçalves Chagas / Pedagogia / BIC-FAPERGS

Natalia Müller Bona / História / UNIBIC

RESUMO

O texto refere-se a práticas e políticas de atendimento à criança em idade pré-escolar no município de São Leopoldo. A pesquisa investiga enunciados consultando periódicos locais (1934-1985), em especial jornais *Correio de São Leopoldo* e *Vale dos Sinos*. Considera que o discurso jornalístico revela versões sobre os fatos, evidenciando disputas em torno do tema e que determinadas condições de possibilidade fazem emergir determinados discursos e não outros. A análise encontra-se em processo, sem conclusões definitivas. Entretanto, é possível identificar algumas tendências: alguns enunciados permanecem praticamente os mesmos ao longo dos anos, como é o caso, por exemplo, da dimensão assistencialista para atender crianças menores de sete anos.

Palavras-chave: educação infantil; história da educação; periódicos; São Leopoldo.

No município de São Leopoldo, berço da imigração alemã no extremo sul do Brasil, a escola sempre foi considerada fundamental. Para os colonizadores germânicos a educação constituiu-se num dos meios mais eficazes no combate à decadência cultural e religiosa. Por isso o cuidado em criar um espaço de escolarização em todos os núcleos coloniais, a fim de garantir a perpetuação de uma série de valores fundamentais da cultura dos imigrantes. Mas tudo isso sempre pensado para meninos e meninas de sete ou oito anos, quando a criança entrava na denominada idade escolar. Para os menores, entretanto, o mesmo não ocorria. Ou seja, nesta localidade a história do atendimento institucional a crianças menores de sete anos – hoje denominada Educação Infantil - não se diferencia das demais regiões do país. Desde o final do século XIX, e ao longo das primeiras décadas do século XX, praticamente não houve preocupação com processos educacionais institucionalizados para tal faixa etária. É somente a partir de 1988 que a Constituição Brasileira - denominada “constituição cidadã” - reconhece o acesso à educação em creches e pré-escolas como um direito das crianças. Em tempos imediatamente anteriores, em termos de diretrizes de educação e ensino, as duas legislações (1961 e 1971) não trataram especificamente da questão.

Conforme o discurso enunciado através dos periódicos investigados, os imigrantes alemães, com forte desejo de progredir, trouxeram de longe os alicerces do progresso para São Leopoldo. Neste sentido, inicialmente foram os únicos responsáveis pela construção de escolas. Segundo Kreutz (1991), inicialmente não havia muitas escolas públicas e, quando havia, o ensino deixava a desejar, sendo que a comunicação entre as crianças e professor era dificultada pela ausência de intérpretes. Aqui está se fazendo referência a processos de escolarização que dizem respeito à criança que, tendo atingido sete anos ou mais, deve ir à escola. Mas o que acontecia em relação aos pequenos, abaixo desta faixa de idade? Haveria algum espaço institucional que os atendesse? Conforme a pesquisa realizada até aqui, esta interrogação só encontra sentido na medida em que se avança para além das décadas iniciais do século XX. Dito de outro modo, o contexto sócio-cultural em que viviam as famílias no final do século XIX e nos primeiros anos do novo milênio – e principalmente a fiel orientação religiosa que seguiam - não permitia sequer admitir que a educação dos pequeninos fosse além da responsabilidade familiar, e entendendo-se aí, de forma muito especial, o papel da mãe. Atente-se para um discurso recorrente na imprensa local na década de trinta:

Em toda família completa há dois indivíduos, cada um dos quais tem a cumprir a sua missão. Ao pae, que é o chefe e o senhor, pertence a par d'outros deveres não menos sagrados e dignos de atenção, o cuidado da subsistência, o poder e a auctoridade, devendo estar a cargo dele d'elle a instrucção physica e litteraria de seus filhos. A mulher, destinada pela sua fraqueza e timidez natural do seu sexo a uma vida sedentaria, pertende a direção interior da casa e a primeira educação dos filhos. (...) Os bons professores, disse um philosópho, fazem bons estudantes, porém só às mulheres é dado fazer homens, eis toda a diferença da sua missão, e d'ella resulta que todo cuidado de educar uma criança é inteiramente da mãe (Pe. Guilherme Dias, Jornal Gazeta de Novo Hamburgo, Ano I, nº31, 8/8/1934, grafia original).

Ao longo da década de trinta do século XX, matérias jornalísticas retiradas dos periódicos investigados permitem constatar o que também é notório em outras partes do Brasil no mesmo período (Kuhlmann Jr. 1998, 2000a): os discursos passam a sustentar enunciados em torno do amparo à infância ou a mães pertencentes às classes menos favorecidas:

Neste sentido cabe ainda uma boa cooperação entre os poderes públicos e a iniciativa particular, com as associações de senhoras. O governo por meio dos encarregados de postos sanitários e, sobretudo,

as organizações maternas, bem como por programas adequados nos estabelecimentos de ensino para o sexo feminino. As associações de senhoras numa propaganda geitosa e continuada, directamente nas classes proletárias. Ninguém melhor que as mulheres afortunadas e filantrópicas saberá se desempenhar da delicada missão, utilizadas as qualidades inerentes ao sexo; elas que bem conhecem as sutilezas da alma feminina, que sentem também em si todas as doçuras que a maternidade comporta, melhor que ninguém saberão brotar no espírito um tanto materializado da mulher proletária, pelo trabalho grosseiro, este anseio sublime de ser mãe, voltando suas atenções para o novo ser que suas entranhas geraram (Dr. Adeodato Filho, Correio de SL, 25/06/1936).

Neste mesmo artigo assinado por médico baiano, há a seguinte afirmação: “A constituição de 34 em boa hora conferiu ao governo federal, a ser secundado pelas dos estados e municípios, a incumbencia de proteger a gestação e o parto. Com este intuito estendeu o direito do descanso, não só a todas as funcionárias publicas como também às operárias, em fins de gravidez e após o parto, sem prejuízo dos seus vencimentos integrais nem perda do cargo por abandono, quando este motivado por indicação da função procriadora”. Trata-se de um longo texto revelando alusão explícita às políticas que surgem no plano federal. Em especial começam a surgir enunciados em tom laudatório, trazendo à tona o que seria considerado benemérito do governo getulista, proclamando que “a obra social do atual regime é extraordinária, se a confrontarmos com o que foi realizado a respeito pelos governos anteriores”. E complementa:

A legislação social trabalhista constitue um marco imperecível da gestão de Getulio Vargas. Mas, dentre a serie immensa de problemas que está merecendo a atenção dos poderes públicos, destaca-se a proteção a infância desvalida. Por muito que já realizaram o Distrito Federal e São Paulo, ainda estamos longe de termos attingindo ao grau de assistência necessária. E isto em razão, naturalmente, do descaso dos poderes públicos anteriores ao movimento de 1930, que ainda encaravam a questão social como “caso da polícia” [...] Si governar é estudar e solucionar os problemas que se relacionam às questões que preocupam presentemente o paiz e das quaes dependem sua defesa e bem estar actuaes, é tambem, e em grande parte, preparar sobre bases solidas a nacionalidade de amanhã e, nenhuma tarefa pode ser levada a bom termo neste sentido, si o problema do amparo e defesa da maternidade e da infancia não fôr encarada com o alto senso patriotico que requerem. (Correio de SL, 08/10/1938).

Dando continuidade, também se desdobram enunciados que falam de um aparente medo dos riscos que a população em geral pode enfrentar diante da ameaça da pobreza e, principalmente, do perigo futuro que representam crianças hoje abandonadas e “soltas pelo mundo”. Por isso toda ênfase “ao amparo systemático e constante a petizada, que, sem os cuidados dos pais, quando os possui, vive subalimentada, corrompendo-se moralmente e crescendo a margem da instrução” (Idem). Nos anos imediatamente seguintes, ainda sob o governo ditatorial, continuam explicitados discursos propagando a política getulista em prol da infância. É o que se pode constatar através da matéria jornalística que traz como manchete o lançamento da “Semana Nacional da Criança”:

Um dos pontos essenciais na nova política brasileira assenta no amparo à infância e à maternidade, problema que merece profundo interesse por parte dos poderes públicos. Começa em nossos dias a assistência real às populações infantis do Brasil, e agora preparam-se novos atos no sentido de se fazer em grande escala os serviços relativos a tão palpitante assunto. Serão realizados este ano, pelo próprio Ministério de Educação e Saúde, através da Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância, novos empreendimentos, convindo destacar, no setor a propaganda, a realização da Semana Nacional da Criança, em bases até hoje não tentadas. Preparam-se aquele departamento para focalizar, por todos os meios e sob todos os seus aspectos, o problema da infância entre nós. Já foi dirigido pelo próprio Ministro da Educação, Dr. Gustavo Capanema, um ofício a todos os interventores no sentido de apoiarem a iniciativa, que, de resto, foi calorosamente acolhida. Em todos os municípios brasileiros – em determinados dias do mês de Outubro deste ano – serão realizadas conferências – um intenso trabalho educativo através da imprensa, do rádio e do cinema, de maneira a assegurar o maior êxito da “Semana Nacional da Criança”. Vale a pena lembrar que nos principais países do mundo são realizadas comemorações desse feito, sendo que nos Estados Unidos da América do Norte, o grande país amigo, tais comemorações tomam o vulto de verdadeira festa nacional. E’ que estamos em pleno século da criança. A atenção dos homens de Governo pousou, finalmente, sobre a essência das nacionalidades, que é a infância (Correio de SL, 17/06/1939).

Na década de 40, os periódicos abrem espaço para lembrar várias responsabilidades dos pais – em especial apela-se às mães – acerca dos cuidados sanitários e de saúde em geral. A política higienista fica explicitada diretamente:

“Conselho: - Quando nascer teu filhinho esforça-te para que nele seja aplicado o B.C.G., vacina que irá aumentar sua resistência contra a tuberculose” (Correio de São Leopoldo, 31 de Janeiro de 1942, p. 3). Ou ainda, a conclamação direta do Departamento Estadual de Saúde - Posto de Higiene: “Mãe! O Dispensario de Higiene Infantil te ensinará como cumprires essa obrigação. Procura-o!” (Correio de São Leopoldo, 7 de Fevereiro de 1942, p. 2).

O conjunto de matérias, crônicas e reportagens, atravessando discursos em torno do atendimento à criança pré-escolar, é sustentado por práticas discursivas portadoras da dimensão assistencialista, então naturalizadas. Nesta perspectiva, cabe destacar a similaridade encontrada entre o que se lê nos periódicos investigados na comunidade de São Leopoldo e o que afirma Kuhlmann Jr. em relação a outro contexto geográfico e cultural: artigo do *Jornal Mãe de Família* (Rio de Janeiro), onde convida-se “senhoras fluminenses” para apoio à criação de uma sociedade protetora das crianças [pobres] (2000b, p.473). Vejamos, pois, o que nossa pesquisa encontrou numa reportagem intitulada: *Uma Nobre Iniciativa*:

O mais grave problema da mãe operaria é o desamparo em que ficam os filhos, durante o trabalho da mesma na fábrica. Uma comissão de generosas e distintas senhoras da sociedade leopoldense acaba de constituir-se, com o fim de solucionar este inconveniente, com a mais prática das medidas: a fundação de uma CRECHE (Correio de São Leopoldo, 4 de Julho de 1942, p. 3).

Apesar do empenho, esta primeira creche vai ser inaugurada em dezembro do ano seguinte, e parece só conseguir se manter graças a diversas contribuições da comunidade, conforme se pode constatar na seguinte matéria: “À Creche N.S. Medianeira, benemérita instituição leopoldense, [a LBA] entregou como auxílio a importancia Cr\$2.050,00, contribuindo assim, esplendidamente para a manutenção das criancinhas ali recolhidas, enquanto suas mães, nas fábricas, entregam-se ao labor diário, procurando um honesto ganho com que fazer face as despesas do lar.” (Correio de São Leopoldo, 30 de Junho de 1945, nº 656, p. 2).

Os discursos jornalísticos, de forma recorrente, também dão conta de enunciados que associam propaganda partidária e atenção à infância: “Manifesto ao Povo Leopoldense: [Programa administrativo e político do P.T.B.] - Construiremos creches num decidido esforço de combater a mortalidade infantil” (Correio de São

Leopoldo, 3 de Setembro de 1947, capa). Interessante observar que na busca de discursos referentes a políticas de atendimento à infância pré-escolar, a pesquisa seguiu rastreando as décadas entre 50 e 70, não encontrando radicais diferenças daqueles já assinalados em épocas anteriores. Ou seja, as políticas de atenção aos pequenos sempre estão relacionadas a práticas assistencialistas, as quais por sua vez dizem respeito a medidas “sanitárias” ou de preocupação com possíveis riscos que a população em geral poderá enfrentar se a infância ficar sem “mães que assumam suas responsabilidades”. Assim, dando um salto no tempo, tentando verificar possíveis diferenças em décadas seguintes, passaremos daqui por diante a apontar registros coletados em periódicos datados em anos mais próximos à promulgação da Constituição de 1988, limite temporal deste trabalho.

Nos anos oitenta, por exemplo, pelo fato de continuar persistindo a destinação de poucos recursos à construção de creches, os discursos jornalísticos fazem referência a projetos envolvendo ações caridosas, que visam auxiliar as mães carentes, que não tem onde deixar as crianças para irem ao trabalho. Em alguns casos, ocorre um trabalho conjunto entre a prefeitura municipal e entidades religiosas, ou clubes de serviço da comunidade. Nestes casos, geralmente a Prefeitura doa o terreno, a comunidade se encarrega da construção dos prédios e a prefeitura volta a atuar, auxiliando com o pagamento dos funcionários e demais despesas. Essas instituições também buscam criar convênios com empresas, as quais conforme legislação então vigente “compram vagas” para os filhos das funcionárias. Esse foi o caso das creches municipais, que se utilizaram da venda de algumas de suas vagas para empresas, visando assim, uma maior arrecadação de verbas, com as quais poderia adquirir novos materiais. Quem, de fato, saía ganhando com as vendas de vagas nas creches eram as próprias empresas. Através desse mecanismo, elas ficavam isentas de instalar creches próprias, conforme previsto por lei nacional, e suas funcionárias podiam trabalhar tranquilamente, sem motivos para faltarem ao serviço (e, certamente, produzindo mais).

A Consolidação das Leis do Trabalho dedica ao trabalho da mulher todo a capítulo, no intuito de protegê-la. Assim, entre várias disposições legais, encontramos aquele que obriga toda e qualquer empresa para a qual trabalham pelo menos trinta

mulheres com mais de 16 anos de idade, a manter local apropriado, onde seja permitido à empregada guardar sob vigilância e assistência aos seus filhos, no período da amamentação. (...) Tudo perfeito, mas a mesma lei que estabelece todas essas vantagens, escorregam ao permitir que a empresa substitua a exigência de manutenção de locais de guarda e amamentação dos filhos de suas empregadas, por creches distritivas com as quais manterá convênios (VS, 28/08/80, Caderno da Mulher, p. 2.).

No ano seguinte, o jornal retoma o tema:

Segundo a Associação Comercial e Industrial de São Leopoldo, das 450 indústrias que existem na cidade, nenhuma é provida de creche para os filhos das operárias. Quantas mulheres que deixam de trabalhar por falta de creche? São muitas, e parece mentira, até hoje um movimento reivindicatório neste sentido não passou de mera proposta em questões de dissídios salariais. Parece que este é um problema de toda a população que vive driblando os rendimentos familiares para garantir todo o fim de mês o orçamento (VS, 29/10/1981, Caderno da Mulher).

A questão do trabalho feminino também é bastante enfatizada nos discursos do jornal, como vemos no seguinte excerto: “Durante os debates foi levantado o problema da instituição de creches nos bairros e em locais próximos as indústrias, para que a mulher que trabalha fora de casa tenha onde deixar seus filhos” (VS, 26/4/78, p. 12). A mulher passa a ter funções diferentes, pois, além de mulher, esposa, dona de casa e mãe, agora também é operária para auxiliar nas despesas do lar que já não podem ser supridas unicamente pelo salário do homem.

Ainda na década de 80 surge uma nova modalidade de atendimento provisório às crianças carentes: os lares vicinais. O projeto foi desenvolvido com a assessoria de FEBEM (Fundação Estadual do Bem-estar do Menor), pelo Serviço de Creches de São Leopoldo e consistia em dar orientação a donas de casas a fim de que essas cuidassem dos filhos de outras mães que trabalhavam fora. As donas de casas que se integrassem ao projeto receberiam remuneração correspondente ao número de crianças que atendessem. O projeto se estenderia até o momento em que o município dispusesse de um número maior de creches. O discurso encontrado nos jornais é o de que é preciso ter creches, há intenções de se instalar creches,

ouvem-se promessas, enunciados que falam da necessidade, há expectativa da população, mas as ações não se efetivam de imediato, conforme foi possível perceber ao se acompanhar as notícias divulgadas na imprensa da época. Isso nos faz crer que voltar os olhos às necessidades da criança pequena continua não sendo uma prioridade para autoridades responsáveis.

Através da análise dos dados coletados também é possível perceber que questões políticas giram em torno desse tema. Ou seja, para se conseguir instalar uma creche, a comunidade, muitas vezes, recorria a algum vereador, por exemplo. Ou ainda, um prefeito dá início a alguma obra e assim que muda a gestão, a obra pára ou sofre alteração de projeto. Vereadores ou políticos em geral são mencionados nas reportagens que tratam deste assunto, evidenciando a existência de permanentes jogos de poder. Para ilustrar, há o exemplo de 1979, quando, para celebrar Ano Internacional da Criança (conforme Assembléia Geral das Nações Unidas), o prefeito e a primeira dama do município tomaram a iniciativa de instalar, em São Leopoldo, a primeira creche municipal, visando a atendimento de crianças carentes, cujas mães tinham a real necessidade de trabalhar fora do lar. Inicia-se nesse período uma constante busca por um local adequado para a instalação da futura creche, de previsão quanto ao início das atividades da instituição e quanto ao número de crianças a serem atendidas. Ocorreram, ainda, alguns impasses quanto ao financiamento das obras, devido às dificuldades financeiras enfrentadas pela Prefeitura. Finalmente, aos 30 dias do mês de outubro do ano de 1982, a creche é inaugurada. Com esse discurso, podemos perceber os jogos de poder em torno da instalação de uma creche. Tendo em vista, porém, que a demanda por creches é grande, uma vez que o número de crianças aumentava e, também, a mulher conquistava mais espaço no mercado de trabalho, forças começaram a se unir para atender às necessidades da população infantil. Com isso, outras creches surgem através da mobilização da comunidade, uma vez que as políticas públicas não se dedicavam a essas questões e tratavam com descaso a educação infantil, provavelmente, pensando não ser um direito e uma necessidade das crianças pequenas terem um lugar para ficar para brincar com outras crianças, serem cuidadas e educadas. Observamos, no trecho a seguir, que a comunidade acaba se organizando para suprir uma carência que os órgãos responsáveis deveriam ter resolvido:

Na tentativa de minimizar o problema de creches na cidade, principalmente no bairro Rio dos Sinos, a comunidade daquele local está providenciando a instalação de uma, das duas salas cedidas pela paróquia da Igreja do Santo Ignácio. A iniciativa é da associação do bairro Rio dos Sinos, que desde junho está empenhada neste empreendimento, o qual será colocado em funcionamento em março do próximo ano. “Nós já reivindicamos esta creche há dois anos ao Poder Público”, revelou Emílio Diniz, presidente da entidade. “Mas, como nada foi conseguido nós decidimos tentar fazer alguma coisa” (VS, 04/11/81, p. 3.).

Conforme mencionado anteriormente, a educação infantil estava relacionada à saúde e à assistência social, não sendo nem considerada parte da educação básica, nem tampouco era vista como um direito da criança. De acordo com o que encontramos no jornal ao longo de décadas, o município de São Leopoldo não foge à regra das políticas de atendimento que ocorrem no Brasil no mesmo período. Uma vez que o atendimento às crianças não era obrigação do Estado, percebe-se um descaso geral do poder público com relação a essa faixa etária. É apenas em 1988, com a Constituição Brasileira, que a criança passará a ser vista como um sujeito de direitos. De fato, mais precisamente a partir da LDB/96 é que tais direitos começam a ser encarados com seus desdobramentos no sistema educacional.

Já no final da década de 80 aumentam os discursos em torno da necessidade de atendimento à criança antes da idade escolar obrigatória, ou seja, parece haver maior preocupação com os pequenos, relacionada à qualidade e integração de esforços. Conforme já dito anteriormente, desde a década de 70 até esse período, os discursos publicados via periódicos clamam por ajuda caridosa para sustentar o atendimento à infância, já que o Estado enquanto instância pública não assume totalmente tais responsabilidades. As reportagens e demais matérias jornalísticas dão conta de enunciados do assistencialismo, da pena, da necessidade, visando angariar fundos através de doações, de ações voluntárias etc. Como forte exemplo, temos os clubes de serviço, como o *Lions* e o *Rotary Club*, dentre outras sociedades beneficentes, que promoviam chás filantrópicos e demais campanhas.

Na segunda metade da década de 80, surge um olhar diferenciado para os Jardins de Infância, quando os filhos da classe média e alta passam a frequentar esses espaços. Frequentam esse espaço não por necessidade (como é o caso das

crianças de classes populares cujas mães não têm com quem deixá-las), mas sim por esse ser um ambiente diferenciado, com propostas pedagógicas anunciadas em discursos emergentes, direcionados a famílias de classes mais abastadas. Trata-se das então denominadas Escolas Maternais, que passam a surgir na comunidade leopoldense. Tais escolas, também identificadas como Jardins de Infância, em geral apresentam uma nova concepção, não se configurando apenas como um lugar para deixar as crianças enquanto as mães saem para o trabalho, mas sim como um ambiente construtivo e educativo, onde as potencialidades das crianças são exploradas e as suas capacidades aprimoradas. Surge, nesses locais, a preocupação com a psicomotricidade, com a nutrição balanceada, com a aquisição de uma segunda língua, entre outras. Há também a preocupação com a preparação para a leitura e escrita. Mais uma vez, o conjunto de materiais coletados através dos periódicos comprova o que acontecia no Brasil em geral. Ou seja, é no final da década de 70 e início de 80 que vão surgir com maior intensidade as escolas maternais, dedicadas a crianças de classe média e alta. Nesse sentido, observamos que o discurso apresentado nos jornais muda ao se tratar de escolas para a criança diferenciada em termos de origem social. Fica explícito que enquanto uma criança oriunda das classes populares frequenta a “creche” (cuja vaga é conseguida nem sempre com facilidade), e onde recebe atenção e cuidados básicos (muitas vezes com verba mínima para merenda), a criança de origem social mais privilegiada frequenta a “escola maternal” paga, sendo a ela oferecidas atividades pedagógicas as mais variadas, como aquelas relacionadas ao desenvolvimento artístico, ou a abordagens psicomotoras preparando para leitura/escrita e raciocínio lógico, ou ainda aula de língua estrangeira, como inglês, por exemplo. Neste sentido, passa a ser recorrente nos jornais os anúncios de divulgação de tais escolas:

O objetivo real da escola é aplicar nos alunos exercícios de coordenação motora, discriminação áudio-visual e auditiva, desenvolvimento de perspectiva e musicalização, passos estes importantíssimos para o início à alfabetização. Dar-se-á também as crianças noções elementares de inglês e oportunidade de manuseio com blocos lógicos que, em última instância, representam valiosa iniciação à matemática (VS, 11/3/76, p. 6).

O exemplo refere-se a uma escola particular de educação infantil, por isso há essas preocupações com a criança, pois nas creches, o discurso era o do cuidado apenas para terem um local pra ficar enquanto a mãe trabalha. Não havia uma legislação que assegurasse os mesmos direitos às diferentes classes sociais. Apenas aproximando-se a década de 90 começam a surgir discursos favoráveis a isso, mas essa luta pela igualdade se dá até hoje, uma vez que a demanda ainda é muito maior do que a quantidade de instituições existentes, principalmente no âmbito público.

Segundo alguns estudiosos da história da educação infantil brasileira, como Kuhlmann (1988; 2000a; 2000b) e Del Priore (1991), entre outros, e de acordo com o que podemos interpretar por meio dos discursos encontrados nos aportes dos jornais, a instituição “creche”, durante muito tempo carregou um caráter assistencial. Assim, entidades filantrópicas da comunidade acabam assumindo aqui e ali algum tipo de campanha para assegurar a possibilidade de creches, embora estas custem a surgir nos bairros da cidade aqui investigada. Neste período, também em nível nacional há uma relação assistencialista no trato destas questões, cabendo à LBA (Legião Brasileira de Assistência) alguma destinação de verbas, vindas diretamente de Brasília a diferentes comunidades. Tais verbas estão diretamente destinadas às *primeiras damas* dos municípios ou dos estados brasileiros, a quem tradicionalmente caberia liderar ações sociais na comunidade. Ou seja, a “primeira dama” do município ou do estado geralmente se envolvia com as questões assistenciais, o que incluía dar atenção às creches. Além disso, de um modo geral, nas páginas do jornal é freqüente, por parte das autoridades, um discurso que não prioriza verbas para o atendimento a esta faixa etária da população:

Alegando falta de verbas para esse fim, o governador Jair Soares afirmou quinta-feira que o Estado não terá condições de construir a creche que está sendo solicitada Associação de Moradores do bairro Feitoria.

(Jornal VS, 22/01/1985, p. 3)

Sem dúvida, creche é um termo que no Brasil sempre esteve associado à criança pobre. As creches, durante toda a década de 70 até meados dos anos 80 eram destinadas única e exclusivamente às famílias carentes, sendo que o termo “creche” ainda hoje remete a preconceitos. Os jornais dão conta de que ocorriam

curso de aperfeiçoamento para as funcionárias das creches municipais (não havia necessidade de formação específica para ingresso no quadro). Interessante observar que, mesmo em década tão recente, no município de São Leopoldo, assim como na quase absoluta maioria dos municípios brasileiros, Jardins de Infância somente são propostos pela escola pública, se forem garantidas todas as vagas para a demanda dos anos iniciais. Neste sentido vale para esta época o que já afirmava, em 1952, Heloisa Marinho, professora no Instituto de Educação do RJ e assistente de Lourenço Filho: “... as turmas pré-escolares anexas têm sua existência constantemente ameaçada. Quando a matrícula de crianças em idade escolar excede o número de vagas, elimina-se o Jardim, para dar lugar a turma do Primário” (Kuhlmann Jr., 2000b, p.484).

Ao concluir é importante assinalar que, até 1988, embora instâncias do sistema de ensino tivessem iniciativas na área do pré-escolar (escolas estaduais, municipais e particulares propuseram, de quando em quando, classes de “jardim e pré”), as políticas efetivas quase sempre foram substituídas por práticas assistencialistas, articuladas a jogos de poder envolvendo inclusive política partidária. Percebendo a criança como um ser frágil, ou como um futuro cidadão ameaçador da ordem, tais enunciados sustentaram políticas diversas, sempre atravessadas por forças em luta, indicando relações de poder conflitantes, não necessariamente visíveis. Como já disse com propriedade José de Sousa Martins (1993, p.16), as crianças - assim como os velhos, ou os agregados da casa - podem ser considerados “os mudos de história, os que não deixam textos escritos, documentos”. Daí a importância de buscar informações sobre a educação infantil, suas histórias e políticas, em suportes textuais diversificados – como é o caso de periódicos que circulavam pela comunidade ao longo do recorte temporal em estudo. E, neste sentido, ao encerrar cabe dizer: o discurso jornalístico fornece informações sobre o que as pessoas liam em determinada época, no caso, sobre como as mesmas eram informadas a respeito dos fatos que aconteciam acerca do atendimento à infância na região. De fato, trata-se de uma importante fonte escrita, portadora de discursos sobre o tema. Contudo, não podemos tomar as matérias jornalísticas como verdades absolutas. O jornal revela versões sobre os fatos, evidenciando idéias e até mesmo disputas em torno do tema que está sendo pesquisado. Portanto, aqui o jornal não está sendo encarado como receptáculo

portador de fatos objetivos e neutros. Na presente pesquisa, o texto jornalístico é encarado como discurso. Nesta direção, o sentido de um enunciado não está dado à priori, mas é produzido dentro de determinadas condições de produção. Por isso, a necessidade de fazer leituras a partir do contexto espaço-temporal, verificando quais as condições de possibilidade que fazem emergir determinados ditos e não outros. É nesta perspectiva analítica que aqui os enunciados foram considerados.

REFERÊNCIAS

DEL PRIORE, Mary (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo, Contexto, 1991.

FERREIRA, Paulo Adílio Prestes. *Para além das aparências: um olhar sobre a educação em São Leopoldo*. São Leopoldo, Estação Gráfica Editora, 2004.

KREUTZ, Lúcio. *O Professor Paroquial: Magistério e Imigração Alemã*. Florianópolis, Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 1991.

KUHLMANN Jr. Moisés. Educando a infância brasileira. In: *500 anos de Educação no Brasil*. LOPES, Eliane M. T.; FARIA, Luciano M.; VEIGA, Cyntia G. Veiga. Belo Horizonte, Autêntica, 2000b, 2^a Ed.

KUHLMANN Jr. Moisés. Histórias de educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, maio/ago. 2000a.

KUHLMANN Jr., Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre, Mediação, 1998.

Fontes da pesquisa:

Correio de São Leopoldo (periódicos de 1936 a 1947).

Gazeta de Novo Hamburgo (Ano I, nº31, 8 de agosto de 1934).

VS - Jornal Vale dos Sinos (periódicos de 1976 a 1990).

HISTÓRIAS DE IMIGRANTES SUIÇOS NO RIO GRANDE DO SUL: FRAGMENTOS PARA FUNDAMENTAR FUTURA ESCRITA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM CARLOS BARBOSA.

Marcos Fontana Cerutti – mestrando PPGEDU/UNISINOS
marcosfontanacerutti@bol.com.br
Beatriz T. Daudt Fischer/Orientadora
beatrizf@unisinios.br

RESUMO

Muitas histórias de quem viveu a saga da imigração foram esquecidas. Este trabalho pretende contribuir na preservação de memórias relacionadas a processos culturais e educativos de uma comunidade, hoje denominada município de Carlos Barbosa, em especial fragmentos relacionados à história da imigração suíça na região. Assim, aqui são desdobrados dados informativos e recortes de memórias, dividindo o artigo em duas partes: a primeira diz respeito a dados relacionados à história do contexto e das famílias de imigração suíça em geral; a segunda traz reminiscências de uma descendente de imigrantes suíços, da região de Valais, a partir do depoimento registrado por sua filha.

Palavras-chave: imigração suíça; história da educação; memória; Carlos Barbosa.

Breve histórico do município de Carlos Barbosa

Administrativamente, a área onde está o município de Carlos Barbosa, esteve sob a jurisdição de vários outros municípios. Inicialmente o território barbosense foi abrangido pelo município de Porto Alegre, isto ocorre até 1831, quando é criado o município de Triunfo, que passa então a abranger o território de Carlos Barbosa.

Em 1873 cria-se o município de Montenegro, então Carlos Barbosa passa a pertencer a Montenegro. Em 1890, as ex-colônias Princesa Isabel e Conde D'eu formaram o município de Bento Gonçalves. As linhas Estrada Geral, Boa Vista, Azevedo Castro e Vitória passaram a jurisdição de Bento Gonçalves. As demais áreas do município continuaram a pertencer a Montenegro.

Em 1900, emancipou-se Garibaldi e as linhas mencionadas acima passaram a pertencer a este município. As demais linhas continuaram a pertencer a Montenegro. Em 1940, Santa Luíza e Santa Clara, são anexadas à Garibaldi.

Em 25 de setembro de 1959, Leonel de Moura Brizola, então governador do Rio Grande do Sul, assinou a lei nº 3831, que criou o município de Carlos Barbosa.

Carlos Barbosa não foi projetada para ser uma cidade, mas o correr do tempo, o advento da estrada de ferro, a posição geográfica e a determinação dos moradores fizeram o seu progresso. Mas este progresso não foi fácil. Apesar da estrada Buarque de Macedo e da estrada de ferro, persistiam muitas dificuldades, como a falta de energia elétrica e a proximidade com Garibaldi, que era o centro dos interesses econômicos, políticos e religiosos.

Denominações e Povoamento

Inicialmente, havia apenas um nome genérico: Estrada Geral 1^o Seção. Para indicar a localização precisa de uma área ou de uma pessoa, acrescentava-se o número da colônia que era chamada de lote rústico.

Na fala do povo, esta forma de identificação era tão forte que alguns moradores passaram a ter como apelido o n^o da colônia. Em Santo Antonio de Castro, Bortolo Tomasi passou a história como “Bortolo del trenta”, porque residia no lote n^o30. (MIGOT, 1989, p.85)

Em 1883, foi construída uma pequena igreja de madeira no lote n^o 35. Foi o que deu o primeiro nome a localidade: Trinta e Cinco. Esta denominação persistiu até 1909. Neste ano, segundo o que narram os moradores mais antigos, um empreiteiro da companhia belga “Auxiliaire”, construtora do trecho da via férrea de Montenegro a Caxias do Sul, mandou estampar no prédio da Estação Ferroviária a denominação de Santa Luíza, em homenagem a sua noiva Luíza Debauprés. O nome do empreiteiro era Faustino Gomes, era espanhol. Ele não pretendia mudar o nome da localidade, mas a importância social e econômica da estação férrea, fez com que mesmo que por pouco tempo a atual Carlos Barbosa fosse conhecida por Santa Luíza.

Em 25 de janeiro de 1910, a cidade passa a se chamar Carlos Barbosa, denominação oficial que é dada por Júlio Azambuja, Intendente de Garibaldi, em homenagem ao Presidente do Estado Dr. Carlos Barbosa Gonçalves (em seu governo foi construída a ferrovia Montenegro-Caxias).

Carlos Barbosa foi conhecida também como “Canta Rane”, mas esta denominação jamais foi oficial. Segundo Ângelo Darsie, foi obra de pessoas de fora, despeitadas com o progresso de Carlos Barbosa, valendo-se da existência de um banhado, próximo a estação ferroviária, onde as rãs “cantavam”. Fato similar, com o emprego da mesma

expressão “canta rane” ocorrera na Itália, pelo que os despeitados não foram sequer originais.(MIGOT, 1989, p.87)

Os primeiros habitantes de Carlos Barbosa foram os índios. Muitos grupos aqui viveram, mas é difícil precisar quais grupos teriam habitado o solo barbosense, pois eles eram nômades. Provavelmente os Ibiraiaras, da família Jê, estiveram por aqui, assim como os Kaingang e os Tupi-Guarani, inclusive a estrada Buarque de Macedo, pode ter sido, inicialmente traçada por tribos indígenas desta nação. Após os indígenas, chegaram os luso-brasileiros. Estes em número foram pouco expressivos. Os que se fixaram eram engenheiros, agrimensores, diretores e administradores de colônias e alguns pequenos agricultores. A partir de 1860, começaram a se fixar em Carlos Barbosa os imigrantes alemães. Com a chegada dos alemães os índios se afastaram. Em 1873 chegaram os primeiros italianos, que se estabeleceram em Santo Antônio do Forromeco, mas a maioria começou a chegar a partir de 1878 ou final de 1877.

Os primeiros suíços chegaram em Carlos Barbosa em 1874, os demais vieram em 1875 e 1876. Depois vieram os franceses, em número pouco expressivo. Mas seria injusto não incluí-los, pois seus descendentes estão disseminados em todo o município.

Imigração Suíça

A Suíça, assim como a Europa em geral, vivenciou seu grande movimento migratório no século XIX. Esse movimento iniciou-se após a Revolução Francesa. Nesse momento surge o sonho de liberdade na América, com novas oportunidades de terras e trabalho, bem como de liberdade religiosa e política. Os novos padrões de higiene e o avanço da medicina com o início do controle das grandes epidemias ocasionaram um crescimento populacional imenso. O início do progresso na indústria favorecera alguns países (Inglaterra, França...) e desfavorecera outros, como a Alemanha e a Suíça. Portanto, a principal causa dessa imigração em massa, pode-se afirmar, foi econômica. E com a Suíça não foi diferente. A economia dependia da agricultura. Cultivavam vinhedos, criavam animais domésticos, mas a terra aproveitável era pouca e pobre. A divisão das heranças fazia com que cada

família tivesse pequenos pedaços de terras, que não eram suficientes nem para o próprio consumo familiar.

As encostas áridas e pedregosas eram trabalhadas com instrumentos rudimentares e métodos arcaicos, vindos dos antepassados. Isso significou más colheitas, o que resultou fome e morte para grande parte da população. Havia nesse momento também, a volta dos soldados mercenários. Como esses soldados não possuíam terras, uma das soluções foi a imigração. Além de todas estas dificuldades, na região do Valais (Cantão de onde vieram a maioria dos imigrantes) havia o rio Ródano a dificultar a vida do valesano, com suas enchentes de verão, provocadas pelo degelo da neve nas montanhas. Os terremotos assustavam a população. As avalanches aconteciam freqüentemente. Os incêndios destruíam aldeias, pois a falta de condições de combatê-los e a proximidade das casas fazia com que o fogo se alastrasse facilmente.

Os locais de origem e a chegada no Brasil

A maior parte dos imigrantes que vieram para Carlos Barbosa era de suíço-valesanos, e a imigração está primordialmente vinculada a três comunidades do vale do Ródano: Saxon, Charrat e Vouvry. As três comunidades são próximas. Saxon e Charrat estão juntas, na mesma margem do Ródano. Apenas seis quilômetros separam uma da outra. Vouvry, fica um pouco mais distante. Em alguns casos, as famílias dos imigrantes se vinculavam a outras comunidades do Valais, tais como Martigny, Fully, Saillon, Miex e Bovernier. Sabe-se por via oral, que em uma reunião prévia, realizada em Martigny, resolveram enviar, inicialmente três famílias voluntárias, para avaliar as condições das terras que lhes caberiam. Nesta reunião três famílias de Saxon foram incumbidas de viajar para o Brasil. A família de Jean François Gedoz juntamente com as famílias dos irmãos Pierre e Daniel Roduit.

Jean François Gedoz tinha 54 anos e a experiência da imigração para a Argélia, onde perdeu a primeira família. Casado novamente, com Marie Marguerite Joris, de 40 anos, veio para o Brasil com sete filhos pequenos. Daniel Roduit tinha 36 anos e consta solitariamente nos registros de saída da Suíça, mas viajou com a esposa Philomena Bondan e as três filhas. Pierre Roduit tinha 33 anos e era casado com Marie Joris, de 28 anos, emigraram com quatro filhos: Albert, Louis, Victoire e Félice.

As famílias de Pierre Roduit e de Jean François Gedoz receberam suas terras na atual comunidade de Santa Clara Baixa, lotes 3 e 4, respectivamente. Daniel Roduit foi colocado na colônia 38, em Torino Baixo.

Após alguns meses, os precursores aconselham seus conterrâneos a se juntarem a eles. Como resultado desta informação, formam-se pelo menos dois grupos de valesanos que partem em abril de 1875, com colonos de Saxon, Charrat e Vouvry, e em abril de 1876 com agricultores de Vouvry. Há um pequeno grupo, que antecipando-se aos demais teria partido de Vouvry em 28 de janeiro de 1875, composto por 33 pessoas de três famílias Delavy e uma família Dupont.

No dia 9 de julho de 1875, o primeiro grupo de valesanos encontra-se com os Gedoz e os Roduit, em frente às casas de Jean François Gedoz e Pierre Roduit, em Santa clara baixa. No dia seguinte, os imigrantes conhecem as terras que lhes caberiam. Parecem ter ficado satisfeitos. Os pertences são colocados sobre carretas e mulas e começa a caminhada através de caminhos abertos na mata virgem até as terras concedidas.

O governo da província havia mandado construir uma pequena cabana, fornecia víveres por três meses, e alguns utensílios, enxadas, machados, etc. As terras deveriam ser adquiridas com pagamento à prazo. Outras despesas também eram colocadas numa conta corrente para cobrança posterior. Um exemplo do sistema de contas correntes é o do colono Jean François Gedoz:

Nº 969	Colonia Conde d'Eu
Livro de contas correntes pág. 87. O colono Gedoz François, chegado a esta colonia em Julho de 1874 e estabelecido no lote nº 3 da Linha Santa Clara, fica debitado para com a Fazenda Nacional:	
Adiantamentos e subsídios em dinheiro e alimentação	
Ferramentas	
Valor do lote, conforme título provisório que lhe foi entregue	
n'esta dacta com 125.000 braças quadradas	250\$000
Pelos 20% do artigo 6º do Regulamento de 19 de janeiro de 1867	50\$000
	300\$000
Colonia Conde d'Eu, 8 de Fevereiro de 1884	
Assignatura do Director	Assignatura do Colono
Joaquin Rodrigues Antunes	Gedoz François

Fonte: FAUTH, 2000, p.97

Conforme pode ser observado pelo recibo a seguir transcrito, os colonos pagavam impostos sobre as terras: pág.98.

IMPOSTO MUNICIPAL	
Nº 457	Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul.
CAMARA MUNICIPAL DE SÃO JOÃO DO MONTE NEGRO.	
Exercício de 1889	Imposto 2\$000
Pagou o Sr. Francisco Gedoz a quantia de R\$ 2.000 do imposto designado no §... nº...do artº...da lei do orçamento municipal do corrente exercício, correspondente a seu prazo Colonial da Linha Santa Clara Nº 3.	
São João do Monte Negro, 21 de Março de 1889.	
Pel O Procurador A. J. Mary de Carvalho Jr	O Secretário Firmino Roiz Cardoso

Fonte: FAUTH, 2000, p.98

A vida nos primeiros anos

Um bom exemplo de como era a vida dos imigrantes suíços, nos primeiros anos após a chegada, podem ser encontradas nas cartas de família. Nelas, consta o dia-a-dia do agricultor, as boas e as más notícias, as doenças, a luta pela sobrevivência, as alegrias e o que faziam para melhorar as condições de vida.

Exemplos da vida cotidiana estão em cartas escritas por Joseph Antoine Sauthier a seu irmão Frédéric que permanecera na Suíça. Estas cartas foram traduzidas pelo último filho de Joseph Antoine Sauthier, Clemente Sauthier, em cuja casa-memória encontram-se hoje, em Santa Luiza.

Percebe-se através das cartas algumas dificuldades enfrentadas pelos imigrantes nos primeiros anos após a chegada, principalmente a falta de assistência médica. Não havia médicos na colônia e os partos eram assistidos por parteiras. No caso de um parto mal sucedido, como o relatado na carta, o resultado poderia ser trágico, pois não havia parto cesariano. Como não havia recursos médicos, as doenças eram curadas a base de chás e ervas.

A inexistência de estradas também dificultava a vida dos imigrantes. Essa situação fica bem evidente em uma das cartas enviadas por Joseph Antoine a seu irmão. A seguir segue o texto da carta acima mencionada:

Santa Luiza, 28 de abril de 1883

Caro irmão.

Pego a pena para te contar as tristezas de mim e de minha família minha esposa está doente de um parto desde o dia três do mês de agosto passado, malgrado todas as medidas tomadas pela parteira e todos os que podiam fazer alguma coisa.

(...) Nós organizamos uma sociedade suíça para construir uma escola, um cemitério, um socorro mútuo e uma igreja. Sou o presidente Gay Alphonse, o secretário, Bondan Pierre, tesoureiro. Temos um fundo de 250 francos.

(...) Em 1882 vendi 187 sacos de milho a dois ou três mil réis o saco e trinta e cinco sacos de feijão a três mil réis o saco.

(...) Para mim, mesmo com todas as misérias deste ano, estou melhor que na Europa, nunca estou sem dinheiro.

Estou bem curioso de saber se tu me enviaste livros e jornais. Eu só recebi tua carta de 26 de fevereiro de 1882.

(...) Eu vos saúdo de todo o meu coração a ti, a tua família e a todos os parentes.

Teu irmão

Sauthier Joseph Antoine

Além das dificuldades vários pontos positivos ficam evidentes nesta carta, como a solidariedade e a integração com imigrantes de outras etnias, a importância do apoio mútuo e do trabalho coletivo. Mostravam-se também preocupados com a vida religiosa e com a educação dos filhos.

Em outra carta posterior, Joseph Antoine relata a triste notícia do falecimento da esposa Laurette Pignat, e as dificuldades enfrentadas com a viuvez:

Santa Luíza, 6 de junho de 1884.

Caro irmão:

Pego na pena com muita tristeza para comunicar-vos a morte de minha mulher ocorrida em 17 de fevereiro de 1884, após 18 meses de doença, conseqüência de um parto. Eu tratei tudo que pude, não passou um dia sem remédio durante sua doença. Fico com sete filhos, o primeiro com dezoito anos e o último com 4 anos, duas filhas e cinco rapazes.

De resto vai bem. Tenho lindo gado, 25 porcos, vendo 150 à 200 sacos de milho por ano, 80 à 120 sacos de feijão. Estou contente de estar na América, mesmo com a desgraça de ter perdido a minha esposa.

(...) Meu endereço: Sauthier, José Antonio de Charrat, América do Sul, Brasil, Província do Rio Grande do Sul, Colônia de Santa Maria da Soledade, Santa Luíza.

Sauthier, Joseph Antoine.

Como pode ser observado, afora a triste notícia do falecimento da esposa, Joseph Antoine transmite boas notícias aos seus parentes do Valais. Depois de quase dez anos no Brasil, ele já consegue produzir para as suas necessidades e consegue vender alguns excedentes. Havia dificuldade em transportar os produtos, devido a falta de estradas, pois na época o que havia eram algumas picadas no meio da mata.

Mesmo no início do século XX não haviam estradas adequadas e a ferrovia só chegou em 1910, sendo assim os produtos eram transportados por burros e

mulas até São Sebastião do Caí ou Montenegro, e dali eram transportados pelo rio até os pontos de consumo, principalmente Porto Alegre.

Em carta enviada a seu irmão em setembro de 1886, percebe-se a evolução econômica do imigrante, embora alguns problemas ainda permanecessem, a vida havia melhorado consideravelmente.

Caro irmão

Recebi a carta de minha resposta e a notícia da morte da mãe, o que me deu grande desgosto. Peço que me digas com quem estava quando faleceu.

Eu queria ficar viúvo. Não pude por causa da manutenção da casa e da costura. Para remendar, precisaria meio dia para levar e outro para buscar a costura.

Casei novamente, com a filha de Luiz Denicol, de Saxon, no dia 19 de maio de 1885. Estou bem contente com o meu casamento. Ela sabe costurar para mulher e homem, mantém a casa limpa e meus filhos a amam e ela ama meus filhos e eu também. Os parentes da primeira esposa me fizeram um pouco de chateação referente ao meu casamento, porém não me incomodou.

(...) Nós estamos na primavera. Plantei sete medidas e feijão preto e vamos plantar o milho e temos 5 sacos de batatas plantadas. Tenho uma parreira para fazer 40 medidas de vinho tinto e um pouco do branco. Animais, temos 2 vacas, 1 novilho, 2 terneiros, 2 cavalos, 4 cães, 20 porcos, 20 colméias de abelha, 7 gatos, 80 galinhas e 16 patos.

Peço a bondade de me fazerem um pacote de sementes de flores, de vinha darvine e moscato, ameixas, jardinagem, pêras e maçãs.

Peço também a bondade de enviar nos fotografias de tua família, meus filhos e eu fazermos questão e gostaríamos muito de recebê-las. Para nós é muito difícil, temos de andar um dia a cavalo e um dia de vapor para ter um fotógrafo. Nas colônias não se encontra.

(...) Agora estou vendendo tudo o que eu precisava comprar no Valais. E estou bem satisfeito. Meus filhos trabalham bem e são bonzinhos.

(...) Eu te saúdo de todo o coração, assim como a minha família.

Sauthier, José Antonio, de Charrat.

Nesta carta, as notícias são boas. Não só no aspecto material, como também no afetivo. Percebe-se que após anos de dificuldades, o imigrante começa a colher os frutos de seu trabalho. Joseph Antoine deixa isto bem claro quando diz que está vendendo tudo o que precisava comprar no Valais. Nota-se também o interesse em buscar novas sementes e diversificar as atividades. Na carta, Joseph Antoine relata uma expressiva criação de animais domésticos. Essa criação passou a ser uma opção para o imigrante, pois o custo do transporte do milho tornava praticamente inviável a sua venda, sendo assim mais vantajoso o seu consumo na propriedade.

De um modo geral, o imigrante continuava pobre, mas já estava muito melhor do que a situação em que viviam na Suíça, enfrentando a fome e as seguidas catástrofes.

Memórias de uma descendente de imigrantes suíços

Nesta parte, o texto traz à tona histórias contadas por Sibilla Bondan Zeni Daudt. Trata-se de neta de Maurice Bondan e de Felicia Guex, imigrantes suíços que moraram na localidade de Santa Luiza. O depoimento foi colhido por sua filha, que é quem passa a assumir a autoria dos próximos parágrafos.

Cresci ouvindo minha avó e minha mãe contando casos de *grand papa* e *grand mama* (de fato, meus ouvidos entendiam granpapá e gramamá). Eu ficava fascinada. Aquelas histórias me transportavam a lugares fantásticos, para mim desconhecidos: Santa Clara, Santa Luiza, São Vendelino... E, na minha imaginação, seguia pintando aquelas paisagens com nuances fantásticas... Aos poucos, fui me familiarizando com expressões adaptadas da língua francesa: cinemá, fabricá, tia Estê (como algumas primas chamavam a minha avó Esther), bon suá (como eu ouvia minha avó me dizer bom dia), coup de dans (pedaços de pão torrado mergulhados numa tigela de café com leite, ainda hoje refeição preferida de minha mãe ao amanhecer). Assim, à medida que os anos foram passando, fui tomando consciência de minhas origens por parte de mãe, passeando a me interessar ainda mais pela história da família de minha avó materna, Esther Sophia Bondan, filha de Maurice Bondan e de Felicia Guex.

Hoje minha mãe, em seus 89 anos de muita vida e bom humor, da janela do presente olha o passado, e continua a recordar, contando:

- Grand papá gostava muito de leitura, ler o jornal era com ele. Tinha assinatura do Petit Parisien, um jornal que, de quando em quando, vinha em pacotes, pelo correio... Lembro que ele sempre recebia correspondência da Suíça. Ele tinha muitos livros... Em Santa Luiza, a casa tinha telha de zinco... Era a coisa mais linda quando chovia, aquele barulho de água caindo no telhado... Havia uma horta e um espaço enorme onde havia bergamoteiras, pés de ameixa, lembro que havia 28 pés grandes de laranjeira... Havia vaca de leite e outros animais... Recordo que havia colméia de abelhas... Grand papá era comerciante, tinha armazém, tipo venda de secos e molhados. Dizem que quando grand papá e grand mamá moraram em São Vendelino, houve uma grande enchente em que eles perderam tudo, porque a água

atingiu a casa e a venda que eles tinham lá... Parece que isto foi em 1921, eu tinha apenas dois anos de idade, mas sempre ouvi esta história: o arroio Forromeco transbordou, atingindo várias propriedades. Uma curiosidade: grand papá dizia para suas filhas “se vocês esperarem para casar depois dos 24 anos, eu dou de presente uma vaca, um selim e uma máquina de costura”. E ele sempre cumpriu a promessa.

Com relação a aspectos de contexto, ela recorda:

- Luz elétrica eu vim a conhecer só em Carlos Barbosa. Antes era só vela de querosene e, quem podia, tinha lampião. Eu lembro que nós demos cada pulo dentro de casa quando acendeu a luz! Parecíamos uns loucos. Acendia às 8 horas da noite em toda cidade. Rádio só havia um, numa venda, no centro de Carlos Barbosa. Em 1930, grand papá e muitos outros foram ouvir o discurso do Getúlio Vargas. Parece que eu estou vendo, como se fosse hoje... Grand papá era borgista, ele era do Borges de Medeiros. Ao contrário de tio José, seu filho mais novo, que era Assisista, ou seja, a favor de Assis Brasil. Era o verde e o vermelho.

Depois, pára um pouco como que tentando mergulhar em outros assuntos:

- Hoje em dia dificilmente se ouve falar em prato feito com fava, porém recordo muito bem, a gente comia fava, um refogado com fava... Comíamos também galinha, porco... A galinha minha mãe escolhia no galinheiro, torcia o pescoço, depois separava o sangue para fazer a galinhada... E o pão, meu Deus, eram aquelas fornadas de pão, feito no forno de barro, que toda casa tinha... Naquele tempo não tinha esta história de sentar à mesa e dizer “isto eu não gosto”. Tinha que se comer o que havia ali. Lembro que, logo que as vacas davam cria, grand papa fazia seus netos beber o colostro. E também comíamos o queijo, bem amarelo, feito daquele leite. Grand papá falava mais francês, mas falava português também. De fato, ele misturava as duas línguas... Meus pais casaram e foram morar perto de grand pap e grand mamá, em Santa Luiza... Meu pai, Ângelo Rodolfo Zeni, conhecido por Bépi, fazia carretos com sete mulas, carregando barris de vinho. Levava vazios e trazia cheios, lá dos Fracalanza, em Carlos Barbosa. Ele trabalhava também como agricultor, e minha mãe, além das tarefas de dona de casa, ajudava na lavoura. Quando éramos pequenos, íamos junto pra roça. Enquanto eles lavravam a terra, a gente brincava. Nossas bonecas eram espigas de milho, enroladas em trapos de pano... Eu e minha irmã Elsa, cada uma escolhia a espiga de milho verde, com aqueles “penachos” de cor diferente. Ela preferia aquelas com “cabelos” mais escuro e eu preferia as “loiras”.

Pensando nas festas, a memória aporta em fatos igualmente pitorescos:

- Na Páscoa o ninho era feito dentro de chapéus – todo mundo tinha chapéu de colono – ali dentro se colocava barba de pau e, no domingo de Páscoa,

aparecia cheio de ovo de galinha, pintado... Nunca se viu a mãe pintar, era tudo feito escondido... E isso que era bonito! Mais tarde eu aprendi a pintar com chá de macela, com papel de seda colorido... No Natal, a árvore era daqueles pinheiros espinhentos, os enfeites eram de papel de seda, havia também doces, biscoitos pintados, pendurados com linha. Lembro muito bem que, depois de alguns dias, alguns doces ficavam “marcados” pelas moscas. A gente sabia que havia o Christkindche e o Pelznickel, mas nunca os vimos de verdade. Era tudo um grande mistério e a gente, mesmo grandinha, a gente acreditava. Quando o céu ficava avermelhado, no final da tarde, minha mãe dizia: Olha lá, no céu estão fazendo os doces de Natal! E os presentes? No Natal se recebia um presente e, também, quase sempre uma roupa nova. Lembro de quando ganhei uma boneca de porcelana. Dei o nome de Jurema e a da minha irmã recebeu o nome de Iracema. Nós batizávamos as bonecas em domingos, depois da doutrina. Convidávamos as amigas, fazíamos suco de laranja, levávamos umas bolachinhas e se fazia a festa no mato, perto de casa. Só meninas, não se brincava com os guris. Ainda com relação ao Natal, lembro de um fato pitoresco: uma vez, era madrugada e ouvimos um barulho. Levantamos para ir ver se era o Christkindche. E, para nossa alegria, ele havia deixado a tão esperada sombrinha, uma para mim e outra para minha irmã. A gente ficou tão contente, que saímos a dar voltas ao redor da casa, ainda estava meio escuro, saímos as duas a dar voltas, cada uma com sua sombrinha aberta, cantando de felicidade... Recordo também que num determinado Natal quebrou-se o encanto. Acho que a Elsa já estava com seus doze anos, quando me disse: Sibilla, a mãe saiu, foi ao armazém, então tu fica bem quietinha, nós vamos fechar a casa, e eu vou subir nesta cadeira e te mostrar o presente que ela comprou para a gente receber no Natal... Ela subiu, estendeu a mão acima do armário e me mostrou: um ferrinho de passar roupa, de brinquedo... Eu acho que foi dos primeiros que chegaram na loja dos Spessato...

Dando continuidade, as lembranças também são atravessadas pela consciência do presente:

- A gente era muito inocente. Numa determinada noite, já estávamos dormindo, quando nosso pai veio nos acordar dizendo que tínhamos que ir para a casa da comadre Rosália. No outro dia, nossa prima nos disse: a mãe de vocês deu cria. Parece um jeito estranho de anunciar, mas é como a gente podia entender, pois sabíamos quando as gatas tinham seus filhotes. Ficamos muito contentes em ter mais uma irmãzinha. Imagina, eu tinha seis ou sete anos e sequer havia desconfiado que minha mãe ia dar à luz! Aos domingos a gente ia na missa, com a melhor roupa, a domingueira. Lembro que a gente tinha que atravessar uma sanga, então se tirava o chinelinho para não molhar. Quando se chegava em frente à igreja, se pegava um lenço para secar os pés e enfiava o chinelinho para ir à missa. Médico praticamente não tinha lá na colônia. Certa vez, eu peguei uma friagem naquela sanga e minha perna ficou encolhida. Meu Deus do céu, eu não conseguia caminhar! Então soubemos que chegou um médico da Itália, lá no doutor Darrigo, em Carlos Barbosa. Eles me levaram e ele me examinou, mas não pode fazer

nada. Depois disseram que eu deveria ir para São Sebastião do Caí. Então, fomos a cavalo, de Santa Luiza até São Vendelino, onde alguém de automóvel iria nos levar pela manhã. Dormimos na minha madrinha, tia Joana e sabe o que aconteceu? Eu amanheci curada, saí caminhando! Até hoje acho que foi um milagre aquilo. Não sei, porque já haviam feito de tudo, benzedeira, me deram uns banhos dentro daquelas latas grandes, tipo lata de querosene... Remédios era na base do chá, óleo de rícino, tudo remédio caseiro... Lembro de uma vez que minha mãe e todos nós, pequenos, estávamos com os olhos inflamados, hoje se diria conjuntivite. Ela, sem sequer enxergar direito, limpava nossos olhos com miolo de pão molhado em leite...

De repente, passa para novo assunto:

- Gosto de recordar do moínho que tinha na casa do tio Januário. Moínho de fazer farinha. Quando havia seca, não podiam moer pois não tinha água para tocar a roda do moínho... O açúcar, para fazer chimia de laranja, de batata doce, quase sempre era mascavo, mas quando era o tipo cristal, vinha tudo em pelotinhas, que os de língua alemã chamavam “schnipia”. Quando minha mãe me mandava na venda para comprar, eu vinha comendo os “schnipia”, porque não é como hoje, não se tinha bala assim como as crianças tem hoje em dia...

E segue minha mãe em suas reminiscências, agora enveredando para suas memórias de escola:

- Nunca gostei muito de escola. Lá em Carlos Barbosa havia a madre Umbelina, a madre Josefina, a madre Antonia... Uma vez apanhei da madre Umbelina. Lembro bem da sala, aqueles bancos compridos, de um lado as meninas, de outro os guris... Ela me chamou ao quadro-negro para eu fazer uma conta de dividir... Eu não sabia um número, olhei para traz e alguém me “assoprou” a resposta... Ela, do púlpito, viu isso e “slep”, deu com a vara na minha mão... Imagina, com a vara de vime que eu havia levado de casa para ela! Nós íamos à escola de manhã e de tarde. A gente aprendia a fazer contas, a fazer cópias e também se estudava a História Bíblica: a Primeira e a Segunda. Quando se passava pela Segunda História Bíblica, podia se considerar “formado”. Eu lembro que, em Santa Luiza, a tia Olinda foi professora do meu irmão Otavelino e minha mãe não gostava do método, porque ela, a professora, ensinava assoprado, assim, vamos dizer, o “F”, ela fazia “f f f f” ... Minha mãe achava que tinha que ensinar o nome da letra: “Efe”... Mas a tia Olinda era Bohn, e os Bohn sempre foram muito inteligentes. O pai dela havia sido o primeiro professor de Santa Luiza.

Também em relação aos processos educativos diz:

- A moral era super rígida. Havia muito preconceito também. Lembro que uma tia expulsou a filha de casa quando descobriu que ela, solteira,

estava grávida. Esta prima havia “se agradado” de um moreno, naquele tempo moreno era como se chamava pessoa da raça negra, e a mãe dela andava desconfiada. Um dia encontrou o enxoval de nenê guardado num baú de zinco; quando a filha chegou em casa para almoçar, ela a colocou pra fora de casa. Esta moça foi morar com seu moreno em outro lugar. Quando a criança fez um aninho, ela mandou uma fotografia para a mãe dela. Mas esta nunca perdoou. As irmãs perdoaram, mas a mãe morreu sem perdoar aquela filha.

Ainda sobre este moralismo eu tenho outra história para contar: minha mãe é a única das filhas de grand papa que não tem retrato de casamento. Sabe por quê? Porque no dia do casamento o fotógrafo não veio. Havia chovido muito e ele tinha uns seis ou sete arroios para atravessar. Então, ele veio oito dias depois e, então, ela não quis colocar vestido branco porque agora já não era mais virgem...

Seguindo nesta viagem ao passado, ainda recolhi outros fragmentos:

- Grand papá era enérgico e também “tetivo” (teimoso). Havia algumas coisas que ele não admitia, por exemplo, mulher de cabelo curto. O meu pai quis que minha mãe cortasse o cabelo, então quando ela ia visitar o pai dela, ela amarrava lenço na cabeça... Furar orelha para colocar brinco, nem pensar...

Conversar com minha mãe por horas a fio, lembrando velhos tempos: talvez seja este um dos momentos que mais prezo nas horas que juntas temos passado... Com certeza ela tem ainda muita história por recordar. Continuarei atenta, perguntando e registrando, pois acredito que lembranças transmitidas, de geração em geração, constituem um dos bens mais preciosos que se pode herdar.

Este texto encerra na certeza de que tudo isso se insere no quadro geral das narrativas acerca de um passado não tão distante. Uma narrativa em meio a tantas outras possíveis referindo a vida de famílias imigrantes. Esta foi a forma que encontramos de dar conta de uma parte da história. “Um modo de atuar sobre o que restou do balanço entre memória e esquecimento, uma forma de organizar um pedaço do todo” (Fischer, 2005).

A partir deste estudo inicial, outras memórias serão coletadas, dando prosseguimento ao propósito de reunir condições para escrever uma história da educação em Carlos Barbosa.

REFERÊNCIAS:

BIANCHO, A. M. G. M.; BIANCO, B. M. *Carlos Barbosa Fisionomias*. Porto Alegre: EST, 1999.

CERUTTI, M. F.; BENELLI, M. S.; CANAL, V. *Etnias que formam o povo barbosense*. Monografia apresentada à disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa em História. UCS, Caxias do Sul, 2007. Texto digitalizado.

ENTREVISTA: Sibilla Bondan Zeni Daudt. Novo Hamburgo, setembro, 2000.

FAUTH, A. V. *A Imigração Suíço-Valesana no Rio Grande do Sul*. Carlos Barbosa: Associação Valesana do Brasil, 2000. v. 1.

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

MIGOT, A. F. *História de Carlos Barbosa*. Caxias do Sul: EDUCS, 1989.

SAUTHIER, C. R.; SAUTHIER, A. A. org. *Memórias da Minha Vida: Clemente Sauthier – 100 anos*. Porto Alegre: Evangraf, 1998.

AÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DESENVOLVIDAS POR GRUPOS DE ESTUDO, AO TEMPO DA MATEMÁTICA MODERNA, NO BRASIL: APONTAMENTOS INICIAIS

Maria Cecília Bueno Fischer

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

ceciliafischer@terra.com.br

Resumo

A pesquisa pretende investigar as ações voltadas à formação de professores ao tempo do Movimento da Matemática Moderna, desenvolvidas por três dos grupos de estudo que atuaram no Brasil nas décadas de 1960 e 1970. Constitui-se num estudo inicial acerca dos trabalhos desenvolvidos pelos grupos GEEM, NEDEM e GEEMPA, que atuaram em três estados brasileiros no período do MMM. O texto levanta questões de investigação, a partir de trabalhos já realizados, na perspectiva de um estudo histórico-comparativo das ações promovidas pelos três grupos.

Palavras-chave: Matemática Moderna; Grupo de Estudos; Formação de Professores.

Introdução

Como integrante do GHEMAT¹, venho focando meus estudos sobre a formação de professores ao tempo da Matemática Moderna. Tenho investigado, conforme apontam alguns trabalhos (FISCHER, 2006; FISCHER; CARPES, 2006, 2007), as ações que o *Grupo de Estudos sobre o Ensino de Matemática de Porto Alegre*, o GEEMPA², desenvolveu na década de 1970, tais como a elaboração e proposição de cursos para professores do ensino primário e do secundário, além da

¹ Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (www.ghemat.mat.br), coordenado pelo Dr. Wagner Rodrigues Valente, São Paulo, Brasil.

² Fundado em 1970, o GEEMPA tinha como preocupação a melhoria do ensino da Matemática. Em 1983, passou a constituir o *Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação*, mantendo a mesma sigla, mas tendo por finalidade o estudo, a pesquisa e a ação para o desenvolvimento das ciências da educação.

experiência realizada com classes experimentais em escolas da região de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

Algumas dissertações desenvolvidas acerca do Movimento da Matemática Moderna no Brasil mostram que grupos de estudo, organizados em diferentes Estados brasileiros, tiveram papel fundamental na disseminação do movimento, em especial na realização de cursos de capacitação de professores. Destacaram-se: o pioneiro GEEM, *Grupo de Estudos do Ensino da Matemática*, criado em 1961 na cidade de São Paulo; o NEDEM, *Núcleo de Estudos e Difusão do Ensino de Matemática*, criado em 1962 em Curitiba-PR; o GEEMPA, já citado, fundado em 1970 em Porto Alegre-RS.

O presente estudo, em seu início, intenta compreender que ações, direcionadas à formação de professores da Educação Básica, foram desenvolvidas no Brasil, para auxiliá-los a lidar com a “nova” Matemática, surgida a partir do MMM. O foco situa-se nos trabalhos desenvolvidos pelos Grupos anteriormente citados, considerando os contextos em que tais ações ocorreram e levantando indagações que possam contribuir para um estudo comparativo entre os mesmos.

Algumas referências sobre o tema

Como apontam vários trabalhos já realizados sobre a temática do MMM, as discussões acerca de uma nova abordagem para o ensino da Matemática, advindas do movimento, propunham mudanças que buscavam aproximar o ensino desta disciplina, realizado na escola, ao que era desenvolvido na Universidade, inserindo tópicos como a teoria de conjuntos e estruturas algébricas, topológicas e de ordem. Um grupo que teve influência significativa no MMM, tanto no Brasil como em outros países, foi o assim intitulado grupo Bourbaki, de matemáticos franceses. Alguns matemáticos integrantes desse grupo estiveram em São Paulo, na década de 1940, e influenciaram professores que, anos mais tarde, passam a ser figuras importantes na divulgação da Matemática Moderna no Brasil. Entre eles, Osvaldo Sangiorgi, Jacy Monteiro, Omar Catunda e Benedito Castrucci.

O contexto brasileiro que se deve considerar para compreender a aceitação da modernização do ensino de Matemática como componente de uma modernização mais ampla da sociedade brasileira é assim apontado por Búrigo (2006):

No Brasil, o avanço da industrialização, com a instalação de um setor voltado para a produção de bens de capital e de bens de consumo duráveis, sustentava as expectativas de inserção – ainda que tardia – do país na rota do desenvolvimento. Se a modernização da economia não vinha, como nos países centrais, acompanhada de uma ampla democratização de seus benefícios, acenava com perspectivas de ascensão social – por meio da escolarização e das carreiras técnicas – que encontravam ressonância entre as camadas médias urbanas (p. 38).

Búrigo nos auxilia, também, na compreensão do alcance do MMM no Brasil, que, segundo ela, pode ser atribuído, em parte, à ressonância de alguns componentes do discurso veiculado: a valorização do ensino de Matemática como indispensável à formação científica e técnica e a conciliação propugnada entre uma Matemática mais avançada e, ao mesmo tempo, mais acessível, respaldada pela participação de professores universitários e secundários no movimento (2006, p. 45).

Desde 1987, algumas teses e dissertações têm analisado a Matemática Moderna sob diversas abordagens. Destaco algumas delas, que trazem alguma contribuição à temática da formação de professores à época do movimento.

A tese de Beatriz D'Ambrósio, a primeira pesquisa sobre o MMM no Brasil, apresentada em 1987, analisa o processo de transferência do currículo de Matemática Moderna da América do Norte para o Brasil. A autora aponta que, no Brasil, a reforma no currículo pretendia enfatizar o aluno como centro do processo de aprendizagem, ficando o professor com o papel de guia das descobertas do aluno. Conclui, no entanto, que prevaleceram a memorização e a ênfase na linguagem, sem ter havido mudanças quanto à concepção de Matemática entre alunos e professores (PINTO et al., 2007).

Elisabete Búrigo (1989) examina, em sua dissertação, a dinâmica do movimento no Brasil e as visões de seus protagonistas, incluindo discussão e análise do contexto histórico do MMM no país. Detalhando o objetivo de sua investigação, Búrigo levanta um conjunto de questões relacionadas à proposta de inovação do ensino da Matemática difundida pelo movimento. Embora faça referência a outros grupos, o trabalho abarca especialmente as ações do GEEM, de São Paulo.

Na dissertação de Gilda Delgado de Souza (1998), encontramos referência à participação de professores em cursos de extensão, relativos à Matemática

Moderna, e a criação de um grupo de estudos na cidade de Santos, com forte vinculação ao GEEM paulista.

Relatando como foi a implantação e o desenvolvimento do MMM no Brasil, Flávia dos Santos Soares (2001) apresenta experiências bem sucedidas com a Matemática Moderna, desenvolvidas em escolas do Rio de Janeiro na década de 1970.

Alex Sandro Marques (2005), em sua dissertação, trata de como estava estruturada a Matemática escolar no período que antecedeu o MMM no Brasil, auxiliando-nos a compreender o cenário da época que, segundo o autor, não parecia clamar por mudanças.

Em 2006, Flainer Rosa de Lima apresenta sua dissertação, em que analisa cursos realizados pelo GEEM em São Paulo, durante o MMM, destinados a professores de Matemática do ensino secundário. Nas conclusões deste trabalho, a autora aponta a característica tecnicista dos cursos de capacitação de professores realizados por aquele Grupo de Estudos.

As investigações, aqui resumidamente apontadas, precisam ser estudadas, conforme salienta Valente (2006), “a partir da análise das transformações ocorridas nas culturas escolares que, por sua vez, sofrem a ação de um movimento internacional de reforma do ensino de matemática” (p. 30). Em particular, no caso deste estudo, com o foco nas ações de formação dos professores, desenvolvidas na época do movimento. Um fator importante a considerar foi a forte disseminação da política desenvolvimentista desencadeada pelo governo militar da época, que teve implicações nas práticas escolares daquele período.

Os trabalhos dos grupos GEEM, NEDEM e GEEMPA, nas pesquisas já desenvolvidas: alguns destaques

O GEEM

Segundo os trabalhos referidos, o GEEM foi pioneiro no Brasil quanto à disseminação das idéias do MMM, bem como nas ações de formação de professores para lidarem com a ‘nova’ Matemática surgida então. Criado em 1961, é esse Grupo que encaminha, no IV Congresso Brasileiro do Ensino da Matemática, ocorrido em Belém do Pará, 1962, proposições de programas de Matemática para a

escola secundária, que são aprovadas no evento (BÚRIGO, 1989, 2006; SILVA, 2006).

Conforme registra Lima (2006), o GEEM teve como “centro das atenções o MMM e a sua introdução na escola secundária e, num segundo momento, nas escolas primárias e isto se evidenciava no discurso de seus cursos, palestras e livros-texto para professores” (p. 49).

Embora a preocupação mais evidente nos cursos do GEEM estivesse situada no conteúdo matemático, havia experiências voltadas à questão metodológica, realizadas em algumas escolas, que contavam com professores engajados no movimento.

Destaco, também, alguns aspectos relacionados ao trabalho do GEEM, apontados por Búrigo (2006, p. 45):

O apelo do discurso do GEEM vinha, em parte, de sua condição de grupo de professores, autônomo em relação aos governos. Não se tratava de mais um programa de ensino redigido em gabinete ou imposto por uma escola às demais. A incorporação de elementos da matemática moderna pelas propostas curriculares oficiais foi precedida de muitos encontros e cursos de formação de professores, de participação voluntária e até mesmo militante.

Além disso, Búrigo (2006) salienta que a relativa autonomia do movimento, capitaneado pelo GEEM, não impediu seu aceite e, até mesmo, o incentivo pelos governos autoritários vigentes a partir de 1964 no país, período caracterizado por repressão ao debate educacional e a experiências pedagógicas inovadoras.

Na opinião de D’Ambrósio, citado por Borges (2005), o GEEM adotou estratégias “para que as mudanças ocorressem rapidamente e de forma homogênea, quando não era um procedimento ideal, devido às diferenças existentes, em cada localidade, em cada escola” (p. 181-182). Além disso, em sua opinião, as propostas dos cursos ministrados pelo GEEM eram muito formais, rígidas, diferente do que ele propunha, de uma matemática mais instrumental (BORGES, 2005).

As referências acima foram destacadas em função das contribuições que podem dar às análises acerca das ações de formação de professores desencadeadas pelo GEEM.

O NEDEM

O Núcleo de Estudos e Difusão do Ensino da Matemática – NEDEM, criado em 1962 em Curitiba, Paraná, teve papel marcante na disseminação das idéias do MMM no Estado do Paraná, nas décadas de 1960 e 1970. Conforme destacam Pinto e Ferreira (2006), é preciso ressaltar que

a união, a persistência, a vontade e mudar, de modificar o ensino que tradicionalmente era proposto para os alunos, o espírito de equipe liderado pelo fundador do grupo paranaense foi o ponto forte que conseguiu manter os professores paranaenses de Matemática envolvidos, durante duas décadas, com a proposta moderna de ensino de Matemática (p. 121).

Ainda segundo Pinto e Ferreira (2006), as ações do NEDEM favoreceram a participação dos professores, envolvendo-os nas propostas de reformulação curricular, além da presença em cursos e palestras, “imprimindo novos rumos à história da educação matemática paranaense” (p. 121), levando as escolas a alterarem seus currículos, propondo novos conteúdos ainda não trabalhados. Acrescentam as autoras: “os componentes do NEDEM tentaram aliar o ensino básico às escolas normais e faculdades, cuidando da formação acadêmica dos futuros mestres” (p. 120).

Apesar da divulgação intensa propiciada pelo NEDEM, que se deu também através da organização e publicação de livros didáticos, nem todos os professores das redes municipal e estadual foram atingidos. “Muitas faculdades do interior não estavam preparando os professores para trabalhar esses conteúdos, dificultando, assim, o sucesso da nova reformulação”, apontam Pinto e Ferreira (p. 120). Esta consideração sugere que o trabalho realizado pelo NEDEM necessitava de uma continuidade relativamente à formação dos professores, que deveria ser propiciada pelos cursos superiores, especialmente no interior do Estado do Paraná.

O GEEMPA

Fundado em 1970, o GEEMPA teve sua criação a partir de um grupo de professores preocupados com a melhoria do ensino e da aprendizagem da Matemática, período em que a Matemática Moderna já se fazia presente nos livros didáticos e em discussões em nível nacional. Em 1966, já havia ocorrido um curso de formação de professores de ‘Matemática Moderna’ no Instituto de Educação, escola de Porto Alegre onde se realizou a assembléia de fundação do Grupo, cujos

professores já apresentavam uma trajetória profissional com participação efetiva no MMM e que vai se refletir nos trabalhos produzidos pelo Grupo a partir de sua fundação (FISCHER, 2006).

Várias ações, voltadas à formação de professores, tanto do ensino primário como do secundário, foram realizadas pelo Grupo, como encontros, palestras, reuniões de estudo e seminários.

O GEEMPA enfatizou, desde o início de seus trabalhos, os aspectos metodológicos da renovação do ensino, tendo sido beneficiário da experiência com a Matemática Moderna já desenvolvida em São Paulo (BÚRIGO, 1989).

Conforme destaca Búrigo, o GEEMPA, sem romper com a proposta da Matemática Moderna, “seguiu um caminho que se distanciava da origem do movimento, conservando dele o que era um elemento central da proposta de Dienes: a ênfase nos aspectos estruturais envolvidos nos diferentes tópicos” (1989, p. 140). Zoltan Dienes esteve presente em Porto Alegre por diversas vezes, orientando estudos e experiências realizadas pelo Grupo. Muitos anos depois, a professora Esther Grossi, grande incentivadora e uma das figuras de maior influência em toda a trajetória do GEEMPA, assim se manifesta:

Dienes criava atividades relativas a aspectos importantes da matemática, fora dos programas oficiais, mas o que era surpreendente na sua visão era a capacidade e utilizar complexas estruturas matemáticas com alunos muito jovens e obter um grau muito grande de resultados positivos (2005, p. 13).

Complementa, ainda, a professora Esther: “Dienes repetia a maneira convencional de desenvolver a aprendizagem da matemática, tendo como fim das referidas aprendizagens a formalização axiomática e o apoio na lógica dos conteúdos ensinados” (2005, p. 14), salientando que o destaque estava mais no conteúdo matemático do que, propriamente, no processo de aprendizagem dos alunos.

Os apontamentos aqui apresentados, sobre os três grupos de estudo que tiveram destaque no Brasil, ao tempo da Matemática Moderna, foram trazidos como uma primeira tentativa de aproximação entre eles. Necessitam ser revisitados e complementados, na busca de mais elementos que possam favorecer um estudo comparativo entre as ações desenvolvidas por seus atores, em cada Estado.

O que se pode indagar, preliminarmente? Alguns aspectos despontam, num olhar inicial sobre o que já se investigou sobre os três Grupos:

- quais e como foram as apropriações, em cada Grupo, das tendências internacionais acerca do MMM? Como isso se reflete nas ações de formação dos professores?
- de que forma o racionalismo tecnicista, da então política vigente, interferiu nas ações de formação ou “capacitação” docente, desenvolvidas nos Grupos?
- de que forma os professores recebiam as idéias da Matemática Moderna, veiculadas através das ações dos Grupos?
- de quem era a iniciativa quanto à participação nas atividades propostas pelos Grupos?
- o que cada Grupo privilegiou: o conteúdo ou a metodologia de ensino da Matemática Moderna?
- que influências sofreram, entre si, os três Grupos?

Base teórico-metodológica

O estudo em questão fundamenta-se nas contribuições da história cultural e apóia-se em Certeau (1982) para a compreensão de alguns conceitos fundamentais como: objetos culturais, sujeitos e práticas.

Conceituando história como uma prática cultural, Certeau emprega a palavra *história* no sentido de *historiografia* que, no seu entender, significa: uma prática (uma disciplina), o seu resultado (o discurso) ou a relação de ambos sob a forma de uma produção (p. 32). Para este historiador, a história é uma operação que faz parte da realidade da qual se trata e que pode ser apropriada enquanto atividade humana, enquanto prática.

As práticas escolares de Matemática Moderna, compreendidas como práticas discursivas da escola, expressam “não só uma gramática escolar, mas também o que a escola daquele período privilegiou como conhecimento matemático moderno e necessário para a formação científica da população escolarizada” (PINTO et al., 2007). As recentes pesquisas desenvolvidas acerca do MMM, fundamentadas na perspectiva histórico-cultural, evidenciam as múltiplas apropriações do ideário desse movimento em diferentes espaços/tempos escolares.

Chervel (1990) chama a atenção para o papel importante da história das disciplinas escolares na história da educação e, mais ainda, na história cultural, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta “não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina” (p. 184). Ao focarmos o estudo sobre a formação de professores da disciplina Matemática, interessa considerar, também, como se deu o ensino dessa disciplina, pois, como aponta Chervel, “no coração do processo que transforma as finalidades em ensino, há a pessoa do docente” (p. 191). Segundo o autor,

apesar da dimensão ‘sociológica’ do fenômeno disciplinar, é preciso que nos voltemos um instante em direção ao indivíduo: como as finalidades lhe são reveladas? Como ele toma consciência ou conhecimento delas? E, sobretudo, cada docente deve refazer por sua conta todo o caminho e todo o trabalho intelectual que levam às finalidades ao ensino? (p. 191).

Para se ter conhecimento das reais finalidades da escola, é preciso voltar-se à realidade pedagógica, além dos objetivos definidos em documentos e outros materiais, produzidos em cada época sobre a escola (CHERVEL, 1990). Como tais finalidades chegam aos docentes? Segundo o autor, é através de uma tradição pedagógica e didática complexa, na verdade, sofisticada e minuciosa.

Julia (2001) reforça, também, a importância de se voltar às práticas escolares, ao cotidiano da escola. Conforme destaca, “é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola” (p. 19). Este parece ser o caso do MMM, constituído como um tempo de mudanças no ensino de Matemática a partir de uma discussão internacional.

As ações desenvolvidas pelos professores permearam os contextos escolares, marcando historicamente a cultura escolar nesse determinado tempo. Para compreender cultura escolar, recorreremos a Julia (2001), que a conceitua 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 conhecimentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (p. 10).

Ao se analisar as normas e práticas da cultura escolar, é preciso levar em conta os profissionais responsáveis por aplicá-las: os professores. São eles que são chamados a obedecer às ordens das normas e práticas e, “portanto, a utilizar

dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação” (JULIA, 2001, p. 11).

No nosso estudo, interessa-nos tanto os saberes como as práticas escolares como integrantes da cultura escolar, pois focamos as ações de formação de professores de uma disciplina específica do currículo escolar.

O desafio de realizar um estudo histórico-comparativo é grande, considerando as diversas dificuldades aí envolvidas, como aponta Nunes (2001, p. 58), tais como: eleger os aspectos da comparação; lidar com uma grande massa de dados primários quase sempre desequilibrados; e a necessidade de manusear uma enorme bibliografia secundária construída com diferentes objetivos e posturas teóricas. Nesse sentido, Valente, citando Marcel Detienne, aponta a necessidade de construir comparáveis, o que implica “em considerar como campo de exercício e de experimentação o conjunto das representações culturais entre sociedades do passado, tanto as mais distantes como as mais próximas” (DETIENNE, 2000, apud VALENTE, 2006, p. 25).

Acredita-se que o estudo do Movimento da Matemática Moderna, sob os diferentes enfoques – as ações de formação de professores, no caso deste estudo – constitui um tema precioso para a produção de novos conhecimentos a partir da história comparativa.

Referências bibliográficas

BORGES, R. A. S. *A Matemática Moderna no Brasil: as primeiras experiências e propostas de seu ensino*. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BÚRIGO, Elisabete Z. *Movimento da Matemática Moderna no Brasil: estudo da ação e do pensamento de educadores matemáticos nos anos 60*. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

_____. O Movimento da Matemática Moderna no Brasil: encontro de certezas e ambigüidades. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba: Champagnat. v. 6, n. 18, p. 35-47, maio/ago. 2006.

CERTEAU, M. de. *A escrita da história*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

FISCHER, Maria Cecília B. A experiência das classes-piloto organizadas pelo GEEMPA, ao tempo da Matemática Moderna. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: Champagnat. v. 6, n. 18, p. 101-112, maio/ago. 2006.

FISCHER, Maria Cecília B.; CARPES, Fabiane. O acervo do GEEMPA como fonte para a escrita da história da Educação Matemática em Porto Alegre, ao tempo da Matemática Moderna. In: Seminário Temático do projeto “A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: estudos históricos comparativos”, I, São Paulo, 2006. *Resumos*. São Paulo: GHEMAT/PUC-SP, 2006.

_____. Reformulação metodológica do ensino da Matemática no 1º grau: análise preliminar do relatório de pesquisa realizada pelo GEEMPA (1975). In: MATOS, J. M.; VALENTE, W. R. (Orgs.). *A matemática moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: primeiros estudos*. São Paulo: Da Vinci/CAPES, 2007, p. 123-135.

GROSSI, Esther Pillar. Uma arqueologia dos saberes do GEEMPA. *Revista GEEMPA (35 anos)*. Porto Alegre, n. 10, p. 11-39, set. 2005.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP: SBHE/Editora Autores Associados, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LIMA, F. R. *GEEM – Grupo de Estudos do Ensino da Matemática e a formação de professores durante o Movimento da Matemática Moderna no Brasil*. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MARQUES, A. S. *Tempos pré-modernos: a Matemática escolar dos anos 50*. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

NUNES, C. História da Educação e comparação: algumas interrogações. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). *Educação no Brasil: História e Historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001, p. 53-71.

PINTO, N. B.; FERREIRA, A. C. C. O Movimento paranaense de Matemática Moderna: o papel do NEDEM. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: Champagnat. v. 6, n. 18, p. 113-122, maio/ago. 2006.

PINTO, N. B. et al. *História do Movimento da Matemática Moderna no Brasil: arquivos e fontes*. Guarapuava, PR: Editora da Sociedade Brasileira de História da Matemática, 2007.

SILVA, Maria Célia L. Movimento da Matemática Moderna – possíveis leituras de uma cronologia. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: Champagnat. v. 6, n. 18, p. 49-63, maio/ago. 2006.

SOARES, F. S. *Movimento da Matemática Moderna no Brasil: Avanço ou Retrocesso?* 192 f. Dissertação (Mestrado em Matemática Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio Janeiro, 2001.

SOUZA, G. L. D. *Três décadas de Educação Matemática: um estudo de caso da Baixada Santista no período de 1953 – 1980.* 299 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 1998.

VALENTE, Wagner R. A Matemática Moderna nas escolas do Brasil: um tema para estudos históricos comparativos. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba: Champagnat. v. 6, n. 18, p. 19-34, maio/ago. 2006.

A INSTRUÇÃO PÚBLICA (1872-1875/1887-1888): PERMUTA DE LUZES E IDÉIAS¹

Maria Helena Camara Bastos
PPGE-PUCRS
mhbastos@pucrs.br

Tatiane de Freitas Ermel
História – PUCRS
tati.ermel@yahoo.com.br

RESUMO

O estudo repertoria o periódico “A Instrução Pública”, editado no Rio de Janeiro e dirigido por J.C. de Alambary Luz (1872-1874/1887-1888), José Joaquim do Carmo e José Rodrigues de Azevedo Pinheiro Junior (1875). Considerada a primeira publicação periódica de educação e ensino editada no Brasil, é uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo, pois permite acompanhar o aparecimento e o ciclo de vida, conhecer as lutas por legitimidade que se travam dentro do campo, analisar a participação dos agentes produtores na organização do sistema de ensino e na elaboração dos discursos que visam instaurar as práticas exemplares. Dessa forma, busca analisar o ciclo de vida do periódico, as temáticas privilegiadas e os principais redatores.

Palavras-chaves: imprensa de educação e ensino, século XIX, instrução pública.

INTRODUÇÃO

Muitas vezes, a pesquisa histórica torna-se difícil e limitada tanto pelo desconhecimento dos documentos disponíveis, como pela inadequada catalogação e conservação. Neste sentido, um *repertório* é um importante instrumento de trabalho para o pesquisador, pois inventaria determinado tipo de fonte de pesquisa e sinaliza onde encontrá-la. Para Nóvoa (1997, p.14), a análise dos periódicos ou do repertório pode “favorecer uma dinâmica de renovação conceptual e metodológica em História da Educação”. E, como tão bem diz Monarcha (2008, p.1), “abrevia o encontro entre pesquisador e documento ao disseminar o material empírico”².

¹ Este estudo integra o projeto de pesquisa “Educação Brasileira e Cultura Escolar: análise de discursos e práticas educativas (séculos XIX e XX)”, especialmente, a pesquisa “Ensino laico e liberdade do ensino no Brasil: discursos e ações (1854-1889)” (CNPq/PUCRS).

² Alguns repertórios publicados: do século XIX (Bastos, 1997), por estados da federação (por exemplo, Catani, 1989, 1993; Bastos, 1994; Biccias, 2001; Monarcha, 2008 etc.).

A imprensa de educação e de ensino é constituída de periódicos que, destinados em sua maioria aos professores, visam principalmente guiar sua prática cotidiana, oferecendo informações sobre o conteúdo e o espírito dos programas oficiais, a conduta em classe e a didática das disciplinas. Pierre Caspard (1981) considera que esta imprensa

[...] constitui um meio indispensável para o conhecimento do que é o sistema de ensino, o que ele representa, por exemplo, no espaço onde se desenvolve e onde se localizam todos os sistemas, teorias e práticas educacionais, de origem tanto oficial quanto privada. [...] Entre as normas impostas pelo poder central e a prática cotidiana, ao nível de classe, a leitura da imprensa pedagógica permite discernir o que se passa ou não, do centro até a periferia (ou do alto até embaixo), revelando, assim, as reticências ou os boicotes que opõem à instituição escolar as diretrizes que recebe. Inversamente, esta imprensa revela a força de inovação e de proposição que o sistema pode ter encoberto. (p.8)

Jornais, boletins, revistas, magazines – feitas por professores para professores, feitas para alunos por seus pares ou professores, feitas pelo Estado ou outras instituições como sindicatos, partidos políticos, associações de classe, Igrejas – contêm e oferecem muitas perspectivas 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, além das práticas educativas e escolares. É um excelente *observatório*, uma *fotografia* da ideologia que preside. Nessa perspectiva, é um guia prático do cotidiano educacional e escolar, permitindo ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou de um grupo social a partir da análise do discurso veiculado e da ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do inverso escolar (Catani, Bastos, 1997, p.5).

Para Penélope Caspard-Karydis (2000, p. 20), a imprensa de educação e de ensino “reflete a vida social e associativa de dado período histórico, sendo um observatório privilegiado de todas as evoluções e todas as revoluções que ocorrem nos conteúdos, nas formas, nos objetivos e nos ideais de educação, de ensino e da formação”.

O estudo do lugar da imprensa pedagógica no discurso social, as estratégias editoriais face aos fenômenos educacionais e sociais revelam-se, assim, ricos de informações ao pesquisador para o resgate do discurso pedagógico, das práticas educacionais, do cotidiano escolar, do grau de submissão dos professores aos

programas e às instruções oficiais, da ideologia oficial e do corpo docente, da força de inovação e continuidade que representa, das contradições do discurso.

O repertório permite múltiplos campos de pesquisa, que incluem não somente a história da educação, do ensino e da pedagogia, mas também o da cultura, da Igreja, da família ou da economia. É um significativo instrumento de trabalho, pela diversidade de informações que contém e as inúmeras pistas de reflexão, tanto aos historiadores, como aos sociólogos e todos aqueles que se interessam pela educação e seu passado. Como afirma Caspard-Karadys (2000, p.17), é uma “verdadeira antologia do pensamento e da militância educativa”.

Desde 1997, quando publicamos um breve repertório da imprensa periódica educacional no Brasil, de 1808 a 1940, chamamos a atenção da necessidade de organização de *repertórios*, a partir do século XIX, por estados da Federação, de estudos do *ciclo de vida* de periódicos de educação e ensino, isto é, da sua produção, do seu ideário e de sua recepção no meio educacional. Em dez anos, observamos um significativo crescimento de pesquisas, na área de História da Educação, que escolhem os periódicos de educação como fonte e objeto de estudo. No entanto, a organização de repertórios não tem sido objeto de atenção dos pesquisadores.

Nesse sentido, inventariamos o periódico “A Instrução Pública”³, fichando cada número, para obter um panorama do conteúdo, dos temas abordados, das seções; dos autores, principais responsáveis e redatores (título, subtítulo, anos de existência, órgão editor, comitê editor, periodicidade, local de edição e editora); os objetivos, avisos aos leitores; os editoriais; etc.⁴

³ Villela (2002, p.47-71), em sua tese de doutorado, aborda o periódico a partir da ação de Alambary Luz, foco de sua pesquisa enquanto diretor da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro (1868-1876).

⁴ No Anexo 1, apresentamos um excerto da ficha que elaboramos.

A INSTRUÇÃO PÚBLICA (1872-1875/1887-1888): UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO⁵

A ampliação gradativa da instrução pública e, principalmente, de colégios particulares (liceus), na segunda metade do século XIX, eleva o nível de aspirações intelectuais e, por conseqüência, o aumento de publicações dedicadas à educação e ensino – periódicos; livros didáticos.

Fernando de Azevedo (1958, p.109), no entanto, considera que os periódicos de educação continuaram incipientes,

ao contrário da imprensa de caráter geral e político, que teve um papel tão importante no domínio da literatura, a imprensa didática, que surgiu a partir de 1876, não chegou a estimular a eclosão de uma literatura pedagógica. Ela veio no último quartel do século e nunca teve bastante importância nem público suficiente para suscitar e canalizar as correntes de pensamento no domínio da educação.

Por outro lado, Almeida (1889/1989, p.173) considera Alambary Luz (1832-1915)⁶ “o fundador da imprensa didática, (...) a criação de uma excelente publicação periódica, que contém úteis ensinamentos para os institutores”.

Em levantamento realizado da imprensa de educação e ensino no Brasil, no período de 1808 a 1944 (Bastos, 1997), indicamos vários títulos de periódicos que abordam temas de instrução pública, anterior ao período da publicação de “A Instrução Pública”. Mas, podemos considerá-lo o primeiro periódico com mais longevidade e centrado no tema e discussões correntes sobre a educação.

“A Instrução Pública” é identificada como “folha hebdomadária”, isto é, semanal, dirigida por José Carlos de Alambary Luz⁷, que teve seu primeiro número publicado em 13 de abril de 1872. A primeira fase do periódico vai até 25 de julho de 1875, totalizando 166 números, com oito páginas em cada exemplar⁸, no tamanho 29 cm por 42 cm [in-fol], com a diagramação em duas colunas.

Em janeiro de 1874, Alambary Luz comunica que deixará a direção do periódico, mas que esse manteria a organização. Mas, é somente em 28 de

⁵ O microfilme do periódico foi adquirido da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e está depositado no acervo documental do Centro de Pesquisa Histórica do Programa de Pós-Graduação em História/PUCRS.

⁶ Sobre vida e obra de Alambary Luz, ver Villela (2002); Sacramento Blake (1970).

⁷ Villela (2002, p.47) informa que também dirigiu o periódico “O Diário de Rio de Janeiro”.

⁸ Três números apresentam 12 páginas (n.25, 29 set.1872; n.26, 6 out. 1872; n.27, 13 out. 1872).

fevereiro de 1875 (n.1) que ocorre a alteração da direção, sendo confiada a José Joaquim do Carmo e José Rodrigues de Azevedo Pinheiro Junior, que editam o periódico até 25 de julho de 1875 (n.22), quando encerra a primeira fase.

Em 1887 (1^o de agosto), o periódico volta a circular sob a mesma direção de Alambary Luz, publicando, até 31 de dezembro, doze números. Em 1888, publica cinco números até a semana de 1^o de março, retornando somente em 28 de julho de 1888 e finalizando a publicação, definitivamente, em 4 de agosto de 1888, com mais dois números.

No total, o periódico publica 185 números, constituindo, conforme Pierre Ognier (1984), um *corpus* documental de vastas dimensões, um testemunho vivo dos métodos e concepções pedagógicas de uma época e da ideologia moral, política e social de um grupo⁹.

No primeiro número, de 13 de abril de 1872, temos a listagem daqueles que colaboram para a concretização do periódico, identificados como “cooperadores”: os conselheiros Dr. Autran, Liberato Barroso, Magalhães Taques; Dr. Thomaz J. Pinto Siqueira, Alambary Luz, J. S., Theophilo das Neves Leão, Dr. Mendes Malheiros, Pacheco Junior, Pedro de A. Lisboa, Manoel Ribeiro de Almeida, Dr. Abílio C. Borges, Nuno F. de Andrade. Também são listados “professores” que participam e colaboram no periódico: A. E. da Costa Cunha, D. Thereza Leopoldina de Araújo, Antonio Severino da Costa, A. Cony, F. A. da Silva Castilho, A. C. R. Carneiro, Carlos Brazil, Felisberto Carvalho, José Raymundo de Vasconcelos, M. Olympio Rodrigues da Costa, Teixeira de Azevedo, etc. Nomes de significativa expressão e participação em diversos eventos que marcaram a educação no Brasil, na segunda metade do século XIX, considerados por Alambary Luz “os esforçados paladinos da imprensa”.

Na Apresentação¹⁰ do periódico, Alambary Luz (n.1, 13 abr.1872), afirma o propósito da publicação, um fórum privilegiado de discussão e circulação de idéias, com a intenção de *difundir as luzes da instrução* e as modernidades educacionais.

⁹ Villela (2001) analisa, por exemplo, os embates no processo de constituição da profissão docente e os movimentos associativos do magistério na Corte, no século XIX, a partir da imprensa pedagógica, no caso A Instrução Pública e A Verdadeira Instrução Pública (1872), dirigida por Manoel José Pereira Frazão.

¹⁰ No Anexo 2, transcrevemos a “Apresentação” completa.

A instrução pública se tem tornado a primeira necessidade dos povos, porque é deles o farol e alimentação espiritual. (...) Um povo sem instrução chamado para nomear os seus mandatários ou escolhe a quem lisonjeie as suas paixões grosseiras, ou curva-se às argúcias despóticas de seus pretensos mentores. (...) O remédio para todos esses males apenas esboçados, mas sentidos em demasia por nós brasileiros, é um e único, simples e poderoso: - a educação nacional por meio da instrução popular. (...) É para estudar as questões complexas da instrução pública e apontar os meios de melhorá-la que se funda esta escolha. Conservando a discussão na altura que convém a questões meramente literárias, mas de reconhecido, de imediato interesse público, descobriremos todos os vícios da educação social e abriremos espaço para a enunciação de todas as opiniões sem a menor alusão a personalidades. Fraqueando nossas páginas às disciplinas que formam os cursos secundários e superiores, à publicação das atas das sociedades literárias, das academias e faculdades, e ainda mais da legislação escolar e do expediente das repartições públicas, às quais está confiado este ramo da administração, procuramos formar um arquivo de informações e estudos, onde o legislador, o mestre e o aluno possam algum dia apreciar o movimento da instrução geral na idade que atravessamos. Nossa maior atenção entretanto se volverá para instrução primária, a mais negligenciada de todas, e a base indispensável, não diremos dos estudos clássicos, mas da grandeza futura desta terra de Santa Cruz.

No quadro a seguir, quantificamos a presença recorrente das temáticas dos artigos publicados no periódico.

Quadro 1. Tabulação dos artigos publicados¹¹

Temática	Ano I 1872 38 n	Ano II 1873 52n	Ano III 1874 52 n	Ano IV 1875 22 n	Ano V 1887/88 19 n	Total
Visão de educação, ensino, instrução pública	42	38	20	27	14	141
Instrução primária	22	10	19	-	6	57
Instrução secundária	9	6	6	2	6	29
Ensino superior/Universidade	7	3	-	14	-	24
Escola normal	5	8	3	-	1	17
Professores	5	11	6	3	1	26
Conferências literárias, pedagógicas	5	41	29	1	-	76
Noticiário	32	32	29	19	16	128
Legislação	9	9	-	-	1	19
Poesias, Contos	6	3	5	1	17	32
Mosaico	10	10	3	15	-	38
Bibliografia	5	-	-	-	-	5
Literatura	-	12	26	7	-	45
Língua portuguesa; gramática, literatura	29	25	18	8	13	93
Matemática	14	9	2	-	14	39
História	4	12	2	-	-	18
Geografia	3	-	2	-	1	6

¹¹ Esse quadro amplia significativamente o apresentado por Villela (2002, p.59).

Temática	Ano I 1872 38 n	Ano II 1873 52n	Ano III 1874 52 n	Ano IV 1875 22 n	Ano V 1887/88 19 n	Total
Lição de coisas	-	1	-	-	5	6
Higiene	-	15	1	-	-	16
Disciplina, castigos corporais	2	-	-	-	3	5
Ginástica, Educação Física	-	3	3	-	2	8
Co-educação	-	3	-	-	-	3
Educação da mulher	2	-	1	1	-	4
Lições de economia -política	20	1	-	1	-	22
Obrigatoriedade do ensino	1	3	-	-	-	4
Liberdade do ensino, ensino livre	-	3	2	-	-	5
Educação de adultos, educação popular	2	5	-	1	-	8
Ensino particular	1	--	1	1	-	3
Charadas Científicas	7	-	-	-	-	7
Educação de surdos-mudos	3	-	17	-	-	20
Biologia, Ciências Naturais, Química	-	11	1	-	5	17
Variedades	-	-	4	-	-	4
Anúncios	-	-	-	-	14	14

Os artigos relativos à instrução pública abordam os três níveis de ensino – primário, secundário e superior; escola normal; salas de asilo e jardim de infância; ensino agrícola; instrução nas províncias; a instrução em outros países; as conferências literárias¹² e as conferências pedagógicas¹³; as exposições escolares¹⁴; as viagens pedagógicas¹⁵; pedagogia; ensino noturno; o ensino de disciplinas – língua portuguesa; matemática, filosofia, literatura, história sagrada, gramática, geografia; lição de coisas; os métodos de ensino (Pestalozzi, métodos de leitura); pedagogia; formação e profissão docente; exames; família; ensino de surdos-mudos; educação da mulher; co-educação; ensino particular; Colégio Pedro II; ensino obrigatório; liberdade do ensino; ensino livre.

Além de artigos voltados à educação e ensino, duas seções estão permanentemente presentes: Noticiário e Legislação. A seção “Noticiário” informa ao leitor os acontecimentos da Corte e do país relativos à situação da instrução pública e dos professores. Por exemplo, no número 1, de 04 de janeiro de 1874, informa:

Distintos talentos vão mantendo as conferencias literárias da Gloria. Oraram, no dia 28 de dezembro ultimo o senhor conselheiro Dr. Affonso Celso sobre os meios de tornar obrigatório entre nós o ensino

¹² Sobre, ver Bastos (2005; 2003).

¹³ Sobre, ver Bastos (2005; 2003).

¹⁴ Sobre, ver Bastos (2002).

¹⁵ Sobre, ver Mignot e Gondra (2007).

primário, e hoje o Sr. Dr. Joaquim José Teixeira acerca de Lafontaine e suas fábulas, discurso este que em breve publicaremos ...

Foram transferidas para 28, 29 e 30 de janeiro corrente as conferencias pedagógicas dos professores públicos do município da corte, anunciadas para os dias 2,3, e 5 do dito mês.

Acham-se a concurso as escolas primárias de segundo grau criadas nas paróquias de S. João Batista da Lagoa, S. Antonio, Sacramento, S. Anna, S. Cristóvão e S. Francisco Xavier do Engenho Novo.

A seção “Legislação” traz os atos normativos, “expedientes” e relatórios da Diretoria de Instrução Pública da Província do Rio de Janeiro; do Ministério do Império concernente à instrução primária, secundária e superior; da Inspeção Geral da Instrução Primária, Secundária e Superior; atos oficiais. Além disso, reproduz a “Legislação Chronologica da Instrução Pública do Brazil” e de algumas províncias, constituindo-se em um precioso acervo documental para os pesquisadores.

Outras seções, mais esporádicas, são: Poesia/Contos (32), Bibliografia (5)¹⁶, Charadas Científicas, Questões pedagógicas e disciplinares, Questões gramaticais, Questões administrativas, Mosaico (40), Variedades, Metáforas ou feira de anexins¹⁷, Caridade. Também apresenta alguns anúncios, especialmente de livros, e publica correspondências recebidas.

A seção “Mosaico” traz pensamentos, frases, que valorizam aspectos de civilidade, morais e cívicos¹⁸, que permitem analisar os autores, livros e leituras realizadas no período pelos colaboradores da publicação. A seguir, o que foi publicado no número 4, de 25 de janeiro de 1874:

Fraqueza – A fraqueza não está no dizer a gente tudo que pensa. (Livy)

Excessos de fraqueza são incidência com a nudez. (Bacon)

Há pouco quem saiba empregar convenientemente a fraqueza e a não degenerem em brutalidade acerba. (Plutarco)

É a fraqueza virtude quando a prudência a regula; senão é uma sandice. (Oxenstirn)

Fraqueza e boa fé são grandes auxiliares na expedição de negócios, porque são atrativos de grande confiança nos que possuem aqueles excelentes predicados. (Dulcos)

Despreza-se a si próprio quem se não mostra tal qual é: confessam tacitamente seus vícios os que usam artes de se contrafazerem. (Massillon)

¹⁶ O periódico também publica a listagem dos livros recebidos pela redação.

¹⁷ Provérbios, máximas.

¹⁸ Recentemente, Giannetti (2008) publicou uma seleção de citações que coletou ao longo de sua formação.

O homem dissimulado e o verdadeiro diversificam em ser o espírito que dirige o coração do dissimulado, e ser o coração que dirige o espírito do verdadeiro. (La Bruyere)

Além dessas diferenciadas seções, o periódico publica, em forma de folhetim, livros - O Mestre-Escola, O Pároco, ambos de Roselly de Lorgues¹⁹; Higiene para uso dos mestres escolas, Professor Gallard -, excertos de livros - de Célestin Hippeau²⁰; Aritimética de Faure; etc. Interessante assinalar a publicação de artigos intitulados “Lição econômico-político”, ao longo dos números de 1872, a cargo do Conselheiro Autran, com temáticas sobre: capital, trabalho, propriedade, associação, indústrias, máquinas, extração, valor, preço, moeda. Também há traduções de artigos publicados em periódicos estrangeiros, assim como de conferências e discursos proferidos na França.

Um primeiro levantamento permite verificar os autores que mais publicaram no periódico. Alambary Luz é a presença mais significativa e constante, estando presente em quase um terço dos números publicados. Cabe, no entanto, assinalar que em muitos artigos não há identificação de autoria, o que pode indicar terem sido redigidos pelo próprio diretor.

Quadro 2. Autores que mais publicaram no periódico

Autor	Nº de artigos
J.C. de Alambary Luz	52
A. E. da Costa e Cunha	36
Augusto Candido Xavier Cony	27
Conselheiro Autran	24
Teixeira de Azevedo (Professor e farmacêutico)	18
Dr. João Alfredo Côrrea de Oliveira (Ministro do Império)	18
Guilherme Bellegarde (comandante)	13
Mendes Malheiros	6

Quanto à tiragem e circulação do periódico, temos notícia de que a Província do Rio de Janeiro adquiria em torno de 500 exemplares, para distribuição às câmaras municipais, escolas, bibliotecas, etc. O próprio jornal também noticia, em 13 de outubro de 1872 (n.27), que o Ministro do Império mandou distribuir gratuitamente

¹⁹ Dessa autora, localizei na Biblioteca da PUCRS dois títulos: Jesus Christo perante o século, ou, novos testemunhos das sciencias em abono ao catholicismo (1874); Jesus Christo perante o século, ou, triumpho da religião christã proclamado pelas recentes descobertas das sciencias naturaes (1856).

²⁰ Sobre, ver Bastos (2002); Gondra (2002).

para os professores da Corte. Com o apoio dos poderes públicos, acredita-se que a tiragem poderia alcançar em torno de 1.000 exemplares semanais.

AMPLIANDO

A imprensa de educação e ensino constitui uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional, pois faz circular informações sobre o trabalho pedagógico, o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional. Além disso, acompanhar o aparecimento e o ciclo de vida dessa imprensa periódica permite conhecer as lutas por legitimidade que se travam dentro do campo, e também analisar a participação dos agentes produtores do periódico na organização do sistema de ensino e na elaboração dos discursos que visam instaurar as práticas exemplares. É nesse sentido que se pode afirmar a dupla alternativa que os periódicos pedagógicos oferecem, simultaneamente, como fontes ou núcleos informativos para a compreensão dos discursos, das relações e das práticas, que permitem explicar modalidades de funcionamento do campo educacional (Catani, Bastos, 1997).

A análise preliminar desse *corpus* documental é o eixo de um projeto de pesquisa que avança por diferentes caminhos que se entrecruzam no mesmo espaço e tempo. Assim, a continuidade do estudo prevê o detalhamento e a análise do conteúdo de todas as matérias publicadas, de seus autores (biobibliografia), da circulação e ressonância do periódico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889). São Paulo: EDUC; Brasília: INEp/MEC, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. A Cultura Brasileira. Tomo III. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BASTOS, Maria Helena Camara. O novo e o nacional em revista: *A Revista do Ensino* do Rio Grande do Sul (1939-1942). São Paulo, 1994. Tese de Doutorado (História e Filosofia da Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. *A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista*. Pelotas: Publicações Seivas, 2005.

_____. A imprensa periódica educacional no Brasil: de 1808 a 1940. In: CATANI, Denice B.; BASTOS, Maria Helena Câmara Bastos (Orgs.) *Educação em revista. A imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p.173-187.

BASTOS, M.H.C. *Espelho de papel: imprensa e história da educação*. In: ARAUJO, José Carlos Souza; GATTI Jr., Décio (Org.). *Novas abordagens em história da educação: imprensa e instituições escolares*. Uberlândia: EDUFU; Campinas/Autores Associados, 2002. P.151-174.

_____. Pesquisa em história da educação em revista. In SCHELBAUER, Anaete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina G. (Orgs.) *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Maringá: UEM; Campinas: Autores Associados, 2006, p. 99-128.

_____. A Imprensa de educação e de ensino: repertórios analíticos. O exemplo da França. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v.12, n. 34, jan.-abr. 2007, p.166-168.

BASTOS, M.H.C. *A Educação como espetáculo*. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, M.H.C. (Org.) *Historias e Memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. (Volume II). pp. 116- 131.

BASTOS, M.H.C. *Leituras da Ilustração Brasileira: Célestin Hippeau (1803-1883)*. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 3, jan/jun. 2002. Pp.67-112.

BASTOS, M.H.C. *Permuta de luzes e idéias. As Conferências Populares da Freguesia da Glória (1873-1890)*. Porto Alegre: PUCRS, 2003. (Relatório de Pesquisa)

BASTOS, M.H.C. *As Conferências Pedagógicas dos professores públicos primários do Município da Corte (1873-1886?)*. Porto Alegre: PUCRS, 2003. (Relatório de Pesquisa)

BASTOS, M.H.C. *Luzes do Futuro.O Congresso de Instrução Pública do Rio de Janeiro (1883-1884)*. Porto Alegre: PUCRS, 2003. (Relatório de Pesquisa)

BICCAS, Maurilane de Souza. *O impresso como estratégia de formação de professores (as) e de conformação do campo pedagógico de Minas gerais: o caso Revista do Ensino (1925-1940)*. São Paulo, 2001. Tese de Doutorado (História e Filosofia da Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BLAKE, Augusto V. Alves Sacramento. *Dicionário Bibliográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, 1970. 7 v.

CASPARD, Pierre (Dir.) *La presse d'éducation et d'enseignement. XVIII siècle-1940*. Répertoire analytique. Paris: INRP-CNRS. Tome 1: A-C (1981); Tome 2: D-J (1984); Tome 3: K-R (1986); Tome 4: S-Z (1991), 1981-1991.

CASPARD-KARYDIS, Pénélope (Dir.) *La presse d'éducation et d'enseignement. 1941-1990. Répertoire analytique.* Paris: INRP, Tome 1: A-D (2000) 764 p.; Tome 2: E-K (2003) 702 p.; Tome 3: L-Q, (2005) 402 p.; Tome 4: R-Z (2005), 2000-2005.

CATANI, Denice B.; BASTOS, Maria Helena Câmara. Apresentação. In: _____. (Orgs.) *Educação em revista. A imprensa periódica e a história da educação.* São Paulo: Escrituras, 1997.

CHIOSSO, Giorgio (Dir.) *La Stampa pedagogica e scolastica in Itália (1820-1943).* Brescia: La Scuola, 1997.

GIANNETTI, Eduardo. O livro de citações. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

GONDRA, José Gonçalves (Org.) *Pesquisa em história da educação no Brasil.* Rio de Janeiro: FAPERJ-CNPq; DP&A Ed., 2005.

GONDRA, José Gonçalves. Olhos na América: uma leitura dos relatórios de C. Hippeau. *Educar.* Curitiba, v.1, n.1, p.161-186, 2002.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio e GONDRA, José Gonçalves. *Viagens pedagógicas.* São Paulo: Cortez, 2007.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo, n.10, 1993. p.

NÓVOA, Antonio S. (Dir.) *A imprensa de educação e de ensino.* Repertório Analítico (séculos XIX e XX). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

OGNIER, Pierre. L'ideologie des fondateurs et des administrateurs de l'École Républicaine à travers de la "Revue Pédagogique", de 1870 a 1900. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, v. 66, jan.-fev.-mars, 1984, p.7-14.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Da Palmatória à Lanterna Mágica: A Escola Normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876). São Paulo: FE/USP, 2002. Tese (Doutorado em Educação). 291 p. + anexos.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Imprensa Pedagógica e Constituição da profissão docente no século XIX. Alguns embates. In: GONDRA, José (Org.) *Dos Arquivos à Escrita da História: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX.* Bragança Paulista: EDUSF, 2001. p.97-108.

ANEXO 1

EXCERTO DA FICHA DE INVENTÁRIO DO PERIÓDICO

A INSTRUÇÃO PÚBLICA (1872-1875/1887-1888)

NÚMERO	SUMÁRIO	AUTORES
Ano I N. 1 13 Abr. 1872 8 p.	1. Apresentação 2. História da Língua Anglo-Saxônica 3. Mulher e Homem 4. Appendice a Mesma legislação. 5. A Mocidade Brasileira (poesia) 6. Bibliografia 7. Noticiário	1. Alambary Luz 2. Dr. J. Mendes Malheiros 3. J. S. 4. T. N. L. 5. Dr. D. G. Magalhães 6. Alambary Luz
Ano I N.2 21 Abr. 1872 8 p.	1. Instrução Primária 2. Instrução na Província do Rio de Janeiro 3. História do Collegio de Pedro II 4. Legislação Chronologica da Instrução Publica no Brasil e Appendice à mesma Legislação 5. A Queimaia (poesia) 6. Expediente da Repartição de Instrução Publica da Província do Rio de Janeiro 7. Noticiário	1. Alambary Luz 2. J. S. 3. P. Junior 4. T. N. L. 5. A. Porto Alegre
Ano I N. 3 28 Abr. 1872 8 p.	1. O Professorado Primario 2. Ligeira analyse litteraria das obras de Shakspeare 3. Instrução no Brazil 4. Utile-Dulci 5. História do Colegio Pedro II (Cont.) 6. O Livro, poesia extrahida da revista de Pernambuco 7. Noticiário	1. Alambary Luz 2. Dr. Mendes Malheiros 3. P. Junior 4. Pedro de Alcantara Lisboa 5. P. Junior
Ano I N.4 5 Mai. 1872 8 p.	1. A Escola 2. O Irmão Valdivia, tradução offerecida por um Amigo da instrução. 3. Instrução e Educação, extrahido da Revista Pernambuco 4. Legislação Chronologica da Instrução Publica 5. Ode á Virtude, poesia de Garção 6. Expediente do Ministerio do Imperio Concernente a Instrução 7. Expediente da Directoria de Instrução da Província do Rio de Janeiro 8. Expediente da Inspectoria Geral da Instrução Primária e Secundaria do Municipio da Corte. 9. Noticiário	1. M. Ribeiro de Almeida 2. 3. 4. T. N. L. 5. Garção
Ano I N.5 2 Mai. 1872 8 p.	1. O Ensino Primário 2. Ligeira Analyse, (cont.) 3. Lição Economico-Politica – Do Capital 4. Historia do Collegio de Pedro II 5. O Irmão Valdivia, (conclusão), por um amigo da instrução 6. Expediente do Ministerio do Imperio Concernente a Instrução 7. Expediente da Directoria de Instrução da Província do Rio de Janeiro 8. Expediente da Inspectoria Geral da Instrução Primaria e Secundaria do Municipio da Corte 9. Noticiário	1. Alambary Luz 2. Mendes Malheiros 3. Conselheiro Autran 4. P. Junior 5. 6. 7. 8. 9.

ANEXO 2 INSTRUÇÃO PÚBLICA

Rio de Janeiro, ano 1, número 1, 13 de abril de 1872.

Cooperadores:

Conselheiro Dr. Autran, Cons. Liberato Barroso, Cons. Magalhães Taques, Cons. Dr. Thomaz J. Pinto Siqueira, Alambary Luz, J. S., Theophilo das Neves Leão, Dr. Mendes Malheiros, Pacheco Junior, Pedro de A. Lisboa, Manoel Ribeiro de Almeida, Dr. Abílio C. Borges, Nuno F. de Andrade

E os professores:

A. E. da Costa Cunha, D. Thereza Leopoldina de Araújo, Antonio Severino da Costa, A. Cony, F. A. da Silva Castilho, A. C. R. Carneiro, Carlos Brazil, Felisberto Carvalho, José Raymundo de Vasconcelos, M. Olympio Rodrigues da Costa, Teixeira de Azevedo, etc.

APRESENTAÇÃO

No movimento geral das idéias, cotidianamente agitadas pelo jornalismo brasileiro, uma sobressai que atingiu, há muito, por sua elevada importância e incontestável urgência, as proporções de aspiração nacional.

Essa idéia que tomamos a peito desenvolver, quanto nossas idéias o permitam, foi ainda a que sugeriu o título desta folha hebdomadária.

A instrução pública se tem tornado a primeira necessidade dos povos, porque é deles o farol e alimentação espiritual.

Não foi desde o começo da humanidade. O mundo antigo civilizou-se por meio de castas privilegiadas, com os escravos, com os servos, com a plebe enfim, massas populares que mal participavam das vantagens da associação.

A emancipação porem das municipalidades, as conseqüências das discussões religiosas, o ascendente conquistado pela indústria e pelo comercio nas relações das diferentes nacionalidades, a aplicação dos resultados das ciências naturais e da mecânica às artes e aos usos da vida, e principalmente a intervenção de todas as classes na administração do país, constituindo as bases da sociedade renascida, fizeram do nivelamento de todas as condições humanas o dogma da civilização moderna.

O novo dogma entretanto restituído aos povos a sua menos cabada soberania impôs-lhes deveres onerosissimos, porém de impreterível cumprimento.

Abolidos os governos absolutos e consagradas as formulas pelas quais dirigem eles os negócios eles do estado por delegação da nação, como o estabelece o nosso pacto fundamental, é manifesto que tanto poderes constituintes como as forças constituídas devem estar premunidas de sufficiente luz para alumiar o caminho do presente e descortinar os escolhos do futuro.

Um povo sem instrução chamado para nomear os seus mandatários ou escolhe a quem lisonjeie as suas paixões grosseiras, ou curva-se às argúcias despóticas de seus pretensos mentores.

As urnas populares nas mãos da ignorância transformam-se em verdadeiras bocetas de Pandora, quando deveriam ser os sagrados instrumentos da felicidade nacional.

Dadas tais circunstâncias é impossível formar-se a opinião pública, a mola real e moderadora dos governos fortes, e nesta b hipótese se acha a nossa cara pátria, com a mais intensa dor o confessamos.

O Brasil colonizado por uma das Potências que menos alterações sofreu depois dos abalos da Reforma, dos descobrimentos nas ciências naturais, e das revoluções políticas até os primeiros lustros do presente século, teve e tem ainda de lutar com o atraso que lhe deixou nas veias a inoculação do sangue indígena, e com a enervação da atividade, fruto necessário do estado servil no lar domestico.

Estes motivos, embora sabidos e atenuantes de tão sombria atualidade, nem por isso menos influem para retardar os elevados fins das sociedades modernas.

O remédio para todos esses males apenas esboçados, mas sentidos em demasia por nós brasileiros, é um e único, simples e poderoso: - a educação nacional por meio da instrução popular.

Cedendo uma parte de sua soberania, os povos devem exigir as compensações desse indispensável sacrificio, e uma delas é o direito à instrução; - o principio diretor da associação política aceitando aquele sacrosanto depósito só se mostra digno dele promovendo a felicidade pública, o

que jamais conseguirá sem multiplicar escolas, não simplesmente boas, mas até excelentes ao alcance de todas as classes da sociedade.

A nossa constituição política ressalvou nos SS 31 e 32 do artigo 179 esse *direito* do povo e essa *obrigação* do governo

Chega o tempo de converter em realidade o que apenas é letra de lei.

O simulacro de instrução que por ai se dá a infância brasileira não se deve abrigar mais sob o manto de nossas liberais instituições: - para perpetuá-las precisamos de cidadãos e as nossas escolas, tais quais se acham estabelecidas, não os podem formar.

É para estudar as questões complexas da instrução publica e apontar os meios de melhorá-la que se funda esta escola.

Conservando a discussão na altura que convém a questões meramente literárias, mas de reconhecido, de imediato interesse público, descobriremos todos os vícios da educação social e abriremos espaço para a enunciação de todas as opiniões sem a menor alusão a personalidades.

Fraqueando nossas páginas às disciplinas que formam os cursos secundários e superiores, à publicação das atas das sociedades literárias, das academias e faculdades, e ainda mais da legislação escolar e do expediente das repartições públicas, às quais está confiado este ramo da administração, procuramos formar um arquivo de informações e estudos, onde o legislador, o mestre e o aluno possam algum dia apreciar o movimento da instrução geral na idade que atravessamos.

Nossa maior atenção entretanto se volverá para instrução primária, a mais negligenciada de todas, e a base indispensável, não diremos dos estudos clássicos, mas da grandeza futura desta terra de Santa Cruz.

Escolas sem apropriada mobília, organização pedagógica defeituosa, estudos elementares materializados, professores que se formam a si próprios, ausência de método para o ensino, falta absoluta de um programa e de livros para desenvolver a inteligência dos alunos, por toda a parte desgosto, impaciência, desanimo e tédio... eis o que se encontra na quase totalidade de nossas casas de educação pública!

Quais os responsáveis de tão lastimosa situação? Certamente não são os professores a quem nunca se perguntou se sabiam ensinar; nem os alunos que recebem a insubsistente instrução com a qual os despendem néscios aqueles mesmos que os declaram prontos: os responsáveis somos nós todos, governados e governantes, que nos deixamos ofuscar por brilhantes generalidades sem pensarmos nos meios práticos de espancar as trevas que nos envolvem.

Forçosa conclusão é a contristadora realidade que nos apresenta aos olhos do mundo civilizado ignorando os rudimentos de todas as artes, de todas as ciências, falando e escrevendo mal a língua vernácula, o desconhecendo os autores clássicos, os pensadores e os poetas brasileiros.

Entendemos por tanto fazer um serviço à mocidade estudiosa transcrevendo trechos importantes em prosa e verso que lhes devam ser familiares, mas que por se acharem esparsos em custosos livros não estejam ao alcance de todas as fortunas. Nem a isso nos limitaremos; a exemplo de publicações estrangeiras, análogas a esta nossa, forneceremos leitura para todas as condições, grave e substancial para os professores, fácil e amena para os discípulos, escolhida e agradável para todos.

A empresa é árdua e incontestavelmente superior as nossas forças desacompanhadas; mas impelidos pela fé robusta que depositamos na eficácia da instrução para vermos a nossa querida e formosa pátria colocada no lugar a que tem de subir entre as nações cultas, arrostaremos todas as dificuldades, entre as quais não será a menor a indiferença do maior número, e desde já invocamos a todas as habilitações, a todas as inteligências esclarecidas, a todos os homens de boa vontade e coração, a fim de que tomem parte nesta cruzada de honra, cujo triunfo será a prosperidade do Brasil.

Trata-se da educação cívica, ou, em outras palavras, da compreensão dos princípios que protegem os indivíduos, a propriedade, a família, a sociedade inteira, e, ainda mais, do conhecimento de todos os direitos e deveres pertencentes aos cidadãos.

Enunciar tão ampla tese é determinar a manifestação de obstáculos, fadigas, objeções, dúvidas e resistências. Pois é também para vencer todas estas oposições que invocamos a proficiência e a energia dos esforçados paladinos da imprensa.

Se formos unidos venceremos, na firme convicção de que para o debate e elucidação das questões sociais inerentes à instrução popular, como já o disse um celebre escritor contemporâneo, não há experiência que sobre, talento que sobeje ou ilustração que seja demasiada.

ALAMBARY LUZ

INSERÇÃO NA CULTURA ESCRITA: A TRAJETÓRIA DE TRÊS AUTODIDATAS

Lisiane Sias Manke

Doutoranda do PPGE/FaE/UFPEL
lisianemanke@yahoo.com.br

Darlene Rosa da Silva

Mestranda do PPGE/FaE/UFPEL
darlennerosa@yahoo.com.br

Carla Regina Lacau

Bolsista FAPERGS-HISALES
Carla.lacau@hotmail.com

RESUMO

Nesse artigo foram realizadas algumas reflexões relacionadas a sujeitos “comuns”, que de forma autodidata inseriram-se na cultura escrita. Apoiamo-nos no referencial de Abreu (2004), Brito (1996), Galvão (2007) e Hèbrard (1996 e 2001). Assim, através de três histórias individuais de autodidatismo, tivemos a possibilidade de mapear acontecimentos culturais que permitem compreender as dinâmicas de aprendizagem não-escolares, que possibilitaram a inserção desses indivíduos na cultura escrita.

Palavras-chave: História da Educação – Cultura Escrita - Autodidatismo

INTRODUÇÃO

Este trabalho é desenvolvido no âmbito de um projeto mais amplo, realizado no grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura e dos Livros Escolares) na FAE/UFPEL, sob orientação da professora Eliane Peres. Neste caso, centramos a investigação na trajetória de três indivíduos “comuns”, que de forma singular inseriram-se na cultura escrita. Ao apropriarmos-nos dessas trajetórias de vida, em especial dos momentos relativos à aprendizagem da leitura e da escrita, buscamos compreender o modo pelo qual os indivíduos constroem estratégias de aprendizagem da leitura e da escrita.

A história do senhor Ismael, da senhora Beloni e da senhora Laura, apresentam características semelhantes, com especificidades, que demarcam cada história de vida. A vida rural que marcou a infância, a origem familiar humilde, o gosto pelas letras e a capacidade de buscar meios próprios de inserir-se na cultura escrita, são características semelhantes nessas três trajetórias de vida.

Seu Ismael, aos oito anos de idade, desenvolveu algumas habilidades de leitura e escrita na casa de seus pais, não tendo freqüentado a escola. Dona Beloni durante anos acalentou o desejo de dominar as práticas de leitura e escrita, quando adulta e tão somente pelo esforço pessoal realizou o sonho. Dona Laura, “menina sonhadora e teimosa”, lutou muito durante sua vida para conservar e aprimorar os poucos ensinamentos que recebeu aos oito anos de idade, no período de um ano em que teve a possibilidade de freqüentar a escola, tornando-se escritora profissional.

A discussão em torno da inserção dos indivíduos na cultura escrita considera que ler e escrever são “produtos culturais de formas de participação social que implicam muito mais que o simples conhecimento de normas de uso do código escrito”. (BRITO, 2004, p.50). Portanto, o pertencimento a cultura escrita não se restringe ao conhecimento e domínio da capacidade de uso da leitura e da escrita, mas para além, ser capaz de conviver em uma sociedade balizada pelo código escrito, estabelecendo relações e podendo utilizar os discursos dessa cultura, nos diferentes espaços e modalidades. Para os casos que serão analisados nesse texto, utilizamos o termo “inserção na cultura escrita” no sentido do domínio das práticas sociais efetivas de leitura e de escrita¹. Através das três histórias teremos a possibilidade de mapear acontecimentos culturais que permitem compreender as dinâmicas de aprendizagem não-escolares, que de certo modo, possibilitaram a inserção desses indivíduos na cultura escrita.

Para desenvolver estas questões fundamentamo-nos nos pressupostos relacionados às tendências historiográficas da História Cultural, que oferece aporte para investigações de temas voltados as práticas sócio-culturais, assim como, abarca objetos e fontes de investigação pouco consideradas em outras correntes historiográficas. Nessa perspectiva, as pesquisas passam a incluir e valorizar sujeitos “esquecidos”, como também, voltaram o olhar para as práticas, usos e costumes dos diferentes grupos sociais. Nesta nova visão historiográfica, a atenção deve estar voltada para o problema e não para o documento, é o problema de dará direção à investigação. Para Reis (1998), “a história-problema devolve ao historiador a liberdade na exploração do material empírico. O fato histórico não está presente

¹ Ver também GALVÃO (2007).

“bruto” na documentação. O historiador não é um colecionador e empilhador de fatos. Ele é um construtor, recortador, leitor e intérprete de processos históricos.” (1998, p.38). Desta forma, a história oral apresenta-se como a fonte principal dessa investigação. Contudo, compreendemos que o pesquisador ao embasar um estudo em uma fonte específica, independentemente dessa, precisa considerar as especificidades que a metodologia oferece. Ao buscarmos ancorar os questionamentos desse estudo nos depoimentos coletados, observamos as considerações de Fernandes e Montenegro:

A narrativa gravada em uma entrevista não se constitui na memória propriamente, pois esta é inacessível: configura-se como a construção de uma determinada vivência a partir da memória. Durante o processo de rememoração o depoente estabelece relações entre as suas próprias experiências que o permite reconstruir seu passado segundo uma determinada estrutura, consciente ou não. (2001, p.92).

Portanto, a partir da reconstrução das vivências relatadas, foram analisados os dados empíricos que norteiam este estudo. As entrevistas foram realizadas a partir de questões semi-estruturadas, que permitiam aos entrevistados rememorar de forma espontânea seu passado, e em alguns momentos, algumas questões foram apresentadas de forma a elucidar os relatos. As entrevistas foram gravadas e transcritas, permitindo a categorização para análise.

Dentre os caminhos que envolvem uma investigação, a localização e o contato com os depoentes é uma fase que requer muita sensibilidade e dedicação por parte do pesquisador. Localizar o senhor Ismael, por exemplo, tornou-se possível devido à indicação de uma “colega de pesquisa” que conhecia a trajetória de vida do seu Ismael, e o interesse das pesquisadoras pelo tema. O primeiro contato foi realizado por telefone, e a primeira entrevista agendada. Durante três horas ininterruptas seu Ismael relembrou suas vivências, dando ênfase às práticas de leituras e aos livros de história, aos quais têm se dedicado. Um segundo encontro tornou-se necessário, para que as questões relativas à aprendizagem da leitura e da escrita fossem referenciadas de forma mais específica. Seu Ismael reside no município de Cerrito/RS, sendo necessário um deslocamento de 40 Km por estrada de chão até a sua residência.

No caso da Senhora Beloni, moradora da localidade da Costa do Bica, a aproximadamente 90 km de distância do centro do município de Piratini/RS, o

primeiro “contato” aconteceu no ano de 2000, através da reportagem do Jornal Zero Hora, que trazia no título “Mundo esquecido no coração do Rio Grande: comunidade de descendentes de índios tupis-guaranis e tapes vivem longe da civilização e tentam manter suas propriedades, resistindo aos apelos da vida urbana” (SCHAFFNER, 2000, p. 42). No entanto, somente no ano 2007, ao dar início as investigações relacionadas às práticas de letramento em zonas rurais, buscamos localizar a senhora Beloni. Desta forma, o contato pessoalmente ocorreu no início do ano de 2008, quando foi realizada a primeira entrevista.

A localização da senhora Laura aconteceu durante as visitas a Colônia de pescadores Z-3 de Pelotas/RS², que aconteceram com o objetivo de mapear práticas de letramento fora do ambiente escolar. Sabíamos anteriormente da existência de leitores e escritores na comunidade, desta forma chegamos até Laura Matheus, conhecida por seus poemas e contos. No primeiro encontro passamos à tarde em meio as histórias, poemas, contos registrados em um livro com mais cem anos, sem perceber o tempo passar, fomos revivendo as memórias. No total foram realizadas cinco visitas de agosto a novembro de 2007, duas delas foram gravadas, e em 2008 alguns encontros acompanhando a sua trajetória até o dia da realização de um sonho acalentado desde a infância: o lançamento de seu livro individual.

Três Trajetórias de vida marcadas pelo Autodidatismo

(...) Mas sou um velho quase analfabeto!

(Ismael, 14.06.2008)

As palavras referenciadas foram repetidas por inúmeras vezes por seu Ismael, ao afirmar não ter conhecimentos gramaticais, ser um homem humilde que nunca frequentou a escola. Hoje, aos 86 anos de idade, viúvo e como os quatro filhos formados, divide o seu tempo entre os livros, apreciando as leituras de fatos históricos e se encantando com cada novidade que encontra nas páginas impressas. Fatos vivenciados pelo seu pai ou familiares no final do século XIX e início do século

² A Colônia de Pescadores São Pedro é o segundo distrito do município de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul. Situa-se às margens da Laguna dos Patos e caracteriza-se, como o próprio nome indica, pela atividade pesqueira como principal recurso econômico. Possui, atualmente, 5000 habitantes. A Colônia de Pescadores São Pedro tem, pela área que ocupa em relação à Laguna dos Patos, a denominação de Colônia Z-3. (disponível em: <http://pontodecultura.ucpel.tche.br/?site=z3>).

XX, no “período dos coronéis”, como ele denomina esse momento histórico, são pesquisados e investigados através dos livros, sendo o assunto predileto de suas leituras.

Mas como esse “leitor potencial” que nunca freqüentou a escola apropriou-se do código escrito? Em 1930, Ismael estava com 8 anos de idade, morava numa fazenda com os pais e as duas irmãs, realizando desde cedo as lidas campeiras com muito gosto, adorava encilhar o cavalo e ir para o campo. Naquele ano a família recebeu a visita de uma professora, que passava temporadas em determinados locais com o propósito de alfabetizar a “gurizada”, como conta seu Ismael:

“Não estudei série nenhuma [risos], eu tinha 8 anos quando essa velha parou lá fora [zona rural], ela lia, escrevia e fazia as quatro operações, eu aprendi com ela. Morou na casa do meu pai, morou um ano, isso foi em 1930, eu aprendi com essa professora”. (Ismael, 14.06.08).

E: Era uma professora formada?

“Não, era uma coitada, uma pessoa da campanha que nasceu e se criou assim, era de família analfabeta, mas era uma pessoa muito interessada que aprendeu com alguém, e achou por bem prestar esse serviço.” (Ismael, 01.08.08).

E como era a aula da Dona Maria José Monteiro Calderipe, a professora “coitada... que achou por bem prestar esse serviço”? Seu Ismael não consegue relembrar com detalhes dos momentos de aprendizagem, afirma inclusive, que em algumas ocasiões em que deveria estar recebendo as lições, encilhava o cavalo e ia para o campo, não dando muita importância para aqueles momentos de aprendizagem. Como algumas palavras, explica que: *“tinha uma cartilha (uma pena que não sei que fim levou aquela cartilha), e ela ensinava o abc, a cartilha e a tabuada. Inclusive ela gostava muito de matemática, por que dava todos os dias à tabuada para os alunos, e mandava fazer cópias”.* (Ismael, 01.08.08). Poucas são as lembranças de seu Ismael sobre esse ano, sobre sua alfabetização, o que talvez demonstre a pequena relevância que teve naquele momento em sua vida. Até mesmo porque seu Ismael não considera que tenha sido alfabetizado naquele ano, pois se considera até hoje como “quase analfabeto”, por não ter freqüentado a escola.

A professora Maria José também foi responsável pelas primeiras instruções escolares das duas irmãs de seu Ismael e das crianças que moravam na redondeza. O período de um ano era o suficiente para dar uma base da leitura da escrita e das

quatro operações. Mas era preciso de alguma forma continuar ampliando o conhecimento adquirido, por esse motivo a professora indicou a compra de um livro de História, que foi adquirido pelos pais de seu Ismael. Este livro foi de fundamental importância alguns anos mais tarde, para sua trajetória de vida, juntamente com um livro de Geografia que ganhou de um primo. Conforme relata:

“Naquele tempo lendo e fazendo as quatro operações se defendia muito bem. Basta ver que quinze anos depois eu fui para o quartel e com aquilo, deu para fazer o curso de cabo, e ser promovido, mas eu nunca estudei sempre morei na campanha e cuidava dos interesses do meu pai, e nunca tive oportunidade. Mas sempre gostei de me informar das coisas e ler, saber o que acontece. (...) Esta é minha Geografia e a História do Brasil que comprei em 1930. E quando eu fui servir no Exército esses livros foram tudo comigo, e lá me serviram.” (Ismael, 14.06.08).

Seu Ismael esteve no Exército brasileiro durante onze meses, no ano de 1945, período em que o mundo presenciava a II Guerra Mundial. Sair da casa dos pais, lugar de onde nunca tinha se afastado uma só noite, foi um desafio muito grande, ao ponto de suas lembranças e recordações serem organizadas em função do antes e do depois do quartel. Experiência que, segundo ele, foi bastante rica, mas que exigiu esforço e dedicação. Desde o princípio a intenção foi de realizar o curso de cabo para subir de posto, para isso precisava realizar uma prova, para a qual seu Ismael tinha dúvidas de que estaria preparado. Como revela:

*“Eu fui já com a idéia de servir na ocasião da guerra e como soldado raso era horroroso, então eu disse: não, tenho que fazer um empenho fazer um curso de cabo coisa assim, então eu levei meus livros.” (Ismael, 14.06.08).
No teste do quartel tinha que fazer um ditado, e eu nunca tinha feito um ditado, e eram duzentos candidatos. E eu estava em alas, como vou fazer um ditado? Então tinha um rapaz que tinha feito Patronato, Escola Agrícola, e começou a me ensinar, não coloca “n” antes de “p” e de “b”, e assim, essas coisas. E eu passei e ele rodou! [risos]. E caiu outras coisas como o descobrimento do Brasil, a era [ano], e essas coisas que eu tinha estudado nos livros.” (Ismael, 01.08.08).*

Ter passado no curso de cabo foi motivo de muito orgulho para seu Ismael, inúmeras vezes ele repetiu, durante as entrevistas, que “um quase analfabeto”, que teve pouca instrução, conseguiu alcançar um posto desejado por vários colegas do Exército. No entanto, percebe-se que a formação desse senhor não esteve limitada aos ensinamentos da professora Maria José. A aprendizagem cotidiana e o esforço pessoal fizeram a diferença para sua inserção na cultura escrita. Como se observa em seus relatos:

“A gente tinha que aprender lendo, se informando, por que professor não tinha, não tinha colégio. Essas coisas de matemática mesmo eu fui aprendendo, regra de três eu foi aprendendo ao observar.” (Ismael, 14.06.08).

“Matemática eu aprendi com meu primo, que era muito adiantado, frações decimais foi ele quem me ensinou.” (Ismael, 01.08.08).

“Mas matemática eu aprendi praticamente sozinho, puxando pela idéia. Numa ocasião eu estava numa barraca que vendia lã, (eu sabia as quatro operações e os vizinhos me pediam para dividir os quilos, quando dava quebrado para saber o valor da arroba) e nessa ocasião o barraqueiro pesou a lã e - uma coisa simples, a regra de três simples -, e ele pesou a lã e deu tantos quilos e depois ele pôs o valor dos quilos e depois pôs o valor da arroba. E o valor da arroba ele colocou os quilos e multiplicou e dividiu. E...[silêncio], eu fiquei quieto, vi que deu certo, e aprendi, aprendi a regra de três com o barraqueiro! E já ensinei para muito comerciante daqui, que ficam duvidando, mas será que dá? [risos].”(...). “Medições de terra também é uma coisa que eu tenho facilidade, fração pequena de terra eu faço os cálculo... do tempo de tirar a prova real.” (Ismael, 01.08.08).

A trajetória de vida do senhor Ismael permite-nos observar a proximidade que este estabeleceu com o código escrito. Se as instruções recebidas aos 8 anos de idade foram elementares, as relações sociais, as observações e comparações realizadas cotidianamente, tornaram-se estratégias para novas aprendizagens, como forma de desenvolver as habilidades da leitura e da escrita.

“Depois de eu começar a ler uma coisa eu me perco”.

(Beloni, 07.01.2008)

As palavras acima demonstram a relação de dona Beloni com a leitura, uma mulher indígena, de 50 anos de idade, que longe da escola aprendeu a ler e a escrever depois de adulta, e a partir de então, passou a “perder-se” ao iniciar uma leitura, ou seja, ao ler “inicia uma viagem onde se perde no espaço e no tempo”. A inserção dessa mulher na cultura escrita demonstra de forma singular os processos individuais e estratégias de aprendizagem, além de evidenciar a variedade de materiais escritos que podem constituir-se como suporte para a aprendizagem.

Há oito anos o Jornal Zero Hora, ao realizar uma reportagem sobre a localidade Costa do Bica, afirmava que “com um baixíssimo índice da alfabetização, a saúde confinada às ervas medicinais e a alimentação baseada na agricultura de subsistência, 40 famílias do lugarejo Costa do Bica, descendentes de índios tupi-guaranis e tapes, resistem ao êxodo rural clamando por empregos e incentivos à

produção agropecuária (SCHAFFNER, 2000, p. 42).” A matéria centrava-se na história de um casal de moradores da localidade, João e Beloni, salientando a questão do analfabetismo na região:

A família do agricultor João de Moura Porto é uma síntese do grupo. Morando numa área de 45 hectares e com seis filhos, dos quais só um nasceu no hospital, João e a mulher Beloni são analfabetos e estão prestes a perder a própria casa. A propriedade, em nome do pai de Beloni, está à venda. Em meio à angústia, dividem o tempo entre os afazeres rurais e a espera pelo ônibus escolar e a visita mensal de uma enfermeira da Secretaria Municipal de Saúde – raras presenças urbanas em meio a uma imensidão de fragilidades do cotidiano rústico e quase imaculado (SCHAFFNER, 2000, p. 42).

Junto à reportagem podia ser observada a foto do casal de agricultores em sua casa de barro e santa-fé³. A partir da releitura da reportagem do jornal Zero Hora e do contato pessoal com o casal em 2008, podemos vislumbrar outros aspectos dessa história, em especial a “vitória” de dona Beloni contra o analfabetismo.

Dona Beloni é agricultora, mãe de seis filhos, mora com o marido, João, e quatro de seus filhos. A família hoje não habita mais a casa de barro e santa-fé, mas um prédio cedido pela prefeitura municipal de Piratini, local onde funcionou uma escola. Em 2000, na entrevista ao jornal Zero Hora, o casal aparece como “analfabetos”. No entanto, em janeiro de 2008, dona Beloni declara-se, na entrevista, alfabetizada. Sendo questionada sobre como aprendeu a ler, conta que esse foi um processo solitário, que ocorreu depois de adulta, através de rótulos de produtos. Como revela:

“Eu pegava tudo: era caixa, era vidro, qualquer coisa que eu sabia o que tava escrito e, então, eu ficava olhando. Rótulos que eu sabia, ou remédio que eu sabia, ou eu perguntava a palavra pra uma pessoa e ela dizia, e eu ficava ali olhando e repetindo e foi por aí que eu aprendi [...] aquela loucura desde pequenininha aquela vontade de aprender a ler.” (Beloni, 07.01.2008).

D. Beloni não freqüentou a escola quando estava em idade própria, devido à ausência desta, mas buscou alfabetizar-se depois de adulta, realizando a “*loucura... de aprender a ler*”. Este esforço pessoal é relatado como entusiasmo, como o resultado de momentos de angústia e dedicação, que a levaram a inserir-se na cultura escrita. Nesse sentido, Hébrard (1996), ao falar de indivíduos com experiências bem sucedidas no campo da cultura escrita, salienta que o relato de suas trajetórias dá-se de uma maneira especial, ou seja, “o autodidata testemunha

³ A palha de santa-fé é retirada de terrenos úmidos, próximos a arroios, e preparada antecipadamente para cobrir a armação do teto.

não somente a possibilidade de aprender a ler, no sentido pleno do termo, mas também a necessidade de contar essa aprendizagem para dar-lhe a sua verdadeira dimensão, a de uma vitória contra a inércia das posições culturais” (p. 38).

Entre as estratégias que dona Beloni utilizou para aprender a ler, está o ato de observar, de “ficar olhando” e repetindo, de perguntar para outra pessoa. Os rótulos disponíveis aproximavam-lhe de um “mundo” do qual estava excluída, o mundo das letras, da cultura escrita. Ao dominar o código escrito dona Beloni satisfez-se quanto leitora. Para Hébrard (1996, p. 43), “de nada serve ter aprendido a ler e ler bem, se essa capacidade não se torna o núcleo de um hábito cultural novo”. Ao incorporar a leitura em suas práticas cotidianas dona Beloni insere-se no mundo da leitura e, em seu relato salienta que através da leitura:

“A gente entra numa viagem, a gente faz uma viagem que é só da gente. Depois de eu começar a ler uma coisa eu me perco. Olha, não tem um passeio, não tem nada melhor que um livro bom e que tu consiga ler.” (Beloni 07.01.2008).

A “vontade de aprender a ler” lembrada pela entrevistada, nos convoca a pensar nas palavras de Abreu:

Já não é preciso que se façam campanhas para divulgar a importância da leitura e para estimular o “hábito” de ler. Governos, instituições culturais e escolas têm despendido esforços para convencer as pessoas de que “é importante ler”, de que “ler é um prazer”, mas elas já sabem disso (ABREU, 2004, p. 34).

Complementando as palavras dessa autora, Brito (2004, p. 49) coloca que: “o problema está muito mais relacionado com as condições de acesso ao livro e à informação que à vontade ou à falta de interesse das pessoas”.

A região onde reside dona Beloni, não dispõe de locais para aquisição ou empréstimo de livros, revistas ou jornais, já que o acesso dessas pessoas à cidade é feito com grande dificuldade, e certamente as condições financeiras também são desfavoráveis. No entanto, dona Beloni lançou mão de algumas estratégias para desenvolver a prática da leitura. Por estar residindo em uma escola que fora desativada e muitos livros desprezados no prédio, ela resgatou este material. Assim, os livros jogados no lixo pela antiga escola hoje compõem o seu material de leitura. Além deste, os livros presenteados pelas filhas que moram na zona urbana do município fazem parte da sua “biblioteca particular”.

Dentre as desilusões desta mãe que é uma mulher “vitoriosa”, está o fracasso escolar dos filhos. O que relata com grande tristeza: *“pra mim é um fracasso total os*

meus filhos não ter continuado estudar, sendo que foi por força de vontade que aprendi. Por isso eu achava que meus filhos iam adorar estudar.” (Beloni, 07.01.2008).

Por fim, pode-se dizer que as estratégias utilizadas por dona Beloni para alfabetizar-se nos convocam a pensar novamente nas palavras de Hébrard (1996, p.58) quando afirma que a alfabetização é “a princípio, uma vontade, nascida da constatação de uma impotência”.

“Quem é bom já nasce feito!”
(Laura. 26.10.08)

Dona Laura... sorridente, passos lentos aos seus 70 anos idade, algumas complicações de saúde em virtude do diabetes, e uma história fascinante, de sonhos e realizações. Entre os sonhos frequentar a escola, aprender a ler e escrever, traduzir o mundo em letras, palavras, símbolos de autonomia. O que perseguiu por toda a sua vida foi realizado. No trecho do conto autobiográfico podemos conhecer um pouco de sua história:

Teimosa

“Era uma vez teimosa,
uma menina muito pobre que gostava de ler.
A mãe semi-analfabeta a estimulava dizendo:
- Eu queria tanto que uma de minhas filhas fosse professora!
O pai sem emprego fixo vivia de bicos e não tinha paradeiro.
Ora estava em algum vilarejo, ora nos banhados, batendo junco.
Teimosa gostava de aventuras.
Parecia-se com o pai, mas com isso se privava da escola,
sufocando a ansiedade de aprender.
Certa vez (...).”

(Laura Matheus, 2008, p.63).

A menina Laura, em companhia de seus pais e os cinco irmãos, buscava o sustento da família na agricultura. Aos oito anos de idade, ao final do plantio de eucaliptos, no ano de 1944, seu pai mudou-se para o bairro Areal em Pelotas, onde, na época, havia uma fábrica de produtos químicos e nas dependências dessa fábrica havia algumas moradias, onde foram morar. Para Laura a única vez em que se lembra de terem tido uma casa, “*uma casa de verdade, com móveis e tudo arrumadinho*”; antes disso eram somente lugares para ficar uma temporada. Laura fez amizade rapidamente com as outras meninas, descobriu que ali bem perto havia

uma escola... Tinha os pés descalços e usava um vestidinho desbotado, nem pensou duas vezes, correu, foi até lá e matriculou-se. Enfrentou dificuldades, mas não deixou de ir à aula. Lembra-se das professoras que a acompanharam:

“Eu corri e me matriculei, eu mesma, naquele tempo não era tão complicado, aí cheguei lá, queria me matricular e eles deixaram, passei então a freqüentar as aulas. Foi muito lindo, muito lindo, sei lá, gratificante aquilo pra mim, aí então ali eu fiquei um ano. Lembro de duas professoras que amei de paixão, foi a Dona Jessi e a Dona Zilda. (...) depois acabou o ano e tive que sair e na segunda série eu tive que sair muito cedo, dois meses, porque meu pai tinha que trabalhar na colônia, numa plantação de cebola, e aí tive que sair. Mas era muito gratificante, e eu fiz esse ano de escola quase todo sentada na secretaria, eu tive uma praga de furúnculos, que saiu pelo corpo todo, eu nem podia me mexer muito, então para evitar que eu me machucasse no recreio eu não tive recreio, ficava na mesa da professora, Dona Zilda. E mesmo assim eu não desisti, eu ia sempre, eu não sei porque eu queria tanto ir, e eu sempre dizia que eu ia escrever um livro, e as pessoas riam de mim, naturalmente, até eu ria de mim com esse sonho impossível(...)” (Laura, 03.09.07).

Ao final do ano, as melhores notas foram as dela, eufórica sonhava com o ano seguinte. Mas chegou o dia em que seu pai precisou ir embora, mudou-se, em meados do ano de 1945, voltou para as plantações, quando menina sentiu medo de esquecer tudo o que aprendera na escola. Passava, então, o dia trabalhando, tinha apenas nove anos, plantava mudinhas de cebola. As lembranças de infância de Laura ficaram marcadas pelo fato de logo ali, bem em frente à plantação haver uma escola, e as crianças desfilavam com seu material escolar e os uniformes. Laura conta que chorava, pois o pai não permitia que ela freqüentasse a escola, então, ela fazia voltas com o dedo estendido no ar reproduzindo letras, pretendia mostrar às outras crianças que ela também sabia escrever. Nas horas de folga do trabalho ela conversava com a mãe, que a incentivava, então pegava papel e lápis, escrevia, descobria novas palavras. Mas desvalorizada, por todos rirem dela, sentia-se envergonha, jogava fora o que escrevia, eram fragmentos mal escritos, pela deficiência do pouco que havia aprendido. Para Galvão (2007, p.29), “a aprendizagem nas culturas de oralidade primária não se dá, pois, pelo disciplinamento imposto pelo hábito de ‘estudar’, mas predominantemente pela imitação (...) e o recurso à memória constituem a base dos processos de transmissão do conhecimento”. As “escritas” de Laura ficavam registradas em sua memória, às vezes, chegavam ao papel, mas, diz: “eu não guardava o que eu

escrevia, a maioria ia fora, escrevia e deixava por ali, por cima de algum armário e depois terminava indo fora (...).” (Laura, 26.10.08).

Laura cresceu acalentando um sonho, casou, separou-se e, em seu segundo casamento, ao escrever um poema para dar de presente à professora de sua neta, a sogra descobriu que ela escrevia. Escrevia e jogava fora. Neste dia Laura ganhou de sua sogra um livro de registros, que a incentivou a registrar os seus contos.

Ela tinha filhos e netos, mas foram seus sobrinhos que se interessaram pela sua literatura, transformando suas escritas, seus contos, em publicações, uma coletânea: *“Tarde demais para não publicar”*, a partir de uma oficina literária organizada por Hilda Simões Lopes; também na Revista *“Literatura Marginal”*, organizada pelo escritor Ferréz; e em *“História de pescador”*, um livro de fotos do dia a dia da colônia de pescadores, de autoria de três fotógrafos: Elio Stolz, Manuca Nogueira e Marcelo Cúria, com textos escritos por Laura Matheus, que circulou em exposição itinerante pelo Brasil e em Milão, na Itália. Dona Laura coleciona muitas entrevistas, reportagens, fotos em jornais, tudo catalogado por ela, em álbum. Acompanhamos sua trajetória durante alguns meses, e, finalmente, em maio de 2008 ela viu o maior sonho realizado, uma noite de autógrafos na Livraria Vanguarda, de Pelotas, aos 71 anos de idade, a publicação de seu primeiro livro individual, *“Barbiele”*.

O que Dona Laura escreve é rico em elementos que revelam a sua história de vida e assinalam características do seu autodidatismo. A trajetória é marcada pelo fato de seu pai não ter percebido o valor que a menina, demonstrava dar à alfabetização. Ela escrevia para dar significado a um sonho, explicar um fenômeno da natureza, enfim, estratégias que usava para manter vivo o aprendizado deficiente. Segundo ela, o pai dizia: *“quem é bom já nasce feito”*, para justificar sua atitude de não deixar que ela frequentasse a escola. Contudo, Laura não pensava assim, tinha uma inquieta sensação de impotência contrastando com o potencial que ficou adormecido pelo tempo e no tempo.

“Se eu tivesse tido a oportunidade de estudar, eu seria uma grande escritora, por tudo que eu joguei fora, eu seria uma grande escritora, seria muito bom, mas pra sede que eu tinha de publicar eu realizei um sonho.” (Laura, 26.10.07).

Hoje, Laura não escreve mais, por problemas de saúde, mas afirma que não parou de criar, pensa o tempo todo em novas histórias, continua sendo a menina teimosa de outrora...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos permite um olhar sobre os processos de autodidatismo na aprendizagem da leitura e da escrita, a partir da análise dos caminhos que foram percorridos por três sujeitos - seu Ismael 86 anos, dona Beloni 50 anos, dona Laura 71 anos de idade - destacando aspectos importantes na compreensão das formas de inserção na cultura escrita. Os relatos apontam para singularidades vivenciadas por cada um dos indivíduos, que culminaram no mesmo ideal: inserir-se na cultura escrita. Para seu Ismael, em um determinado momento de sua vida o domínio do código escrito tinha um motivador, que era passar no curso de Cabo. No entanto, após onze meses no Exército, essa necessidade se desfez, ele voltou para a lida campeira, mas tornou-se um leitor potencial. Dona Laura e dona Beloni não tinham essa necessidade prática, mas buscaram incessantemente estratégias para dominarem na cultura escrita. Dona Laura criava contos registrando-os na memória e de forma tímida, quando possível, os registrava por escrito. Dona Beloni memorizava, decorava, “gravava” palavras que lhe eram ditas, assim, a partir das associações entre o oral e o escrito foram construindo suas aprendizagens.

Portanto, sujeitos inseridos em contextos marcados pela oralidade que de forma autodidata tornam-se leitores e/ou escritores, mas para tanto, primeiro “aprenderam a ler e a escrever”, para Hébrard (2001, p.73), “é isso que o distingue daqueles que sempre o souberam”. Assim, através de estratégias individuais, talvez não legitimadas nos processos de aprendizagem escolar, mas de práticas caracterizadas como não-escolares, foram criando meios de permanecer e/ou introduzirem-se na cultura escrita. Hébrard (1996, p. 71) considera, que “os caminhos do autodidatismo não são nunca atalhos, mesmo que ignorem os métodos tradicionais do saber”. Sendo assim, são caminhos autênticos, capazes de transformarem vidas, possibilitando a descoberta de um novo mundo através dos resultados almejados.

Referência Bibliográfica:

ABREU, Márcia. Os números da leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. – 2. ed. - São Paulo: Global, 2004.

BRITO, Luiz Percival Leme. Sociedade de Cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Letramento no Brasil**. 2^a ed. – São Paulo: Global, 2004.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

FERNANDES, Tânia Maria; MONTENEGRO, Antônio T. (Orgs.). **História Oral: um espaço plural**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, Memória e Narrativa: Elementos para a construção de uma história da cultura escrita. In: GALVÃO, A.M. de O.; MELO, J. F. de; SOUZA, M. J. F. de; RESENDE, P. C. (orgs.). **História da Cultura Escrita: século XIX e XX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. 2^a Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

MATHEUS, Laura. **Barbiele**. São Paulo: Luzes no Asfalto, 2008.

REIS, José Carlos. Os Annales: a Renovação Teórico- Metodológica e “Utópia” da História pela Reconstrução do Tempo Histórico. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luiz (org.). **História e História da Educação**. 2^a ed. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBRI, 1998.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2004.

SCHAFFNER, Fábio. Mundo esquecido no coração do Rio Grande. **Zero Hora**. Porto Alegre, 2000.

EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA E. E. E. M. CARMOSINA VAZ GUIMARÃES

Rosimeire Simões de Lima

INTRODUÇÃO

A pesquisa referente a práticas e eventos de letramento é desenvolvida, desde 2006, na escola Carmosina Vaz Guimarães localizada no interior do município de Piratini, a aproximadamente setenta e oito quilômetros da sede. A escolha da escola ocorreu de forma intencional visto que é a segunda do município a oferecer ensino médio no interior. Piratini possui duas escolas estaduais de ensino médio, uma na cidade denominada Ponche Verde que comemorou oitenta e um anos em atividade e a E. E. Médio Carmosina Vaz Guimarães localizada no interior estando apenas no terceiro ano de funcionamento. Possui vínculo empregatício nas duas instituições e optei pela pesquisa devido ao grande interesse na área de atuação das disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e que são respectivamente minha área de atuação. A escola conta desde sua formação com três turmas sendo uma de cada série.

Os alunos são todos oriundos da grande comunidade rural na qual a escola está inserida e outro dado interessante é que suprem suas necessidades de consumo nos municípios de Santana da Boa Vista e Canguçu conforme a localização geográfica; e em alguns casos raríssimas vezes vêm a Piratini. Convém lembrar que Santana da Boa Vista e Piratini ainda não são contemplados com livrarias. Todos moram em propriedades particulares que vem de herança familiar de agricultura e pecuária em sua maioria desenvolvem agricultura de subsistência. Trabalhos em grupo e de pesquisa geralmente torna-se inviável devido as grandes distancias que separam uma localidade da outra.

A escola é o espaço para as socializações e é um centro de referencia unânime na vida de todos. Embora a aceitação e o apreço que sentem pelo lugar onde vivem é claro, perceptível e recorrente nas “falas” dos alunos observados desde o inicio do trabalho. Em suas produções textuais ou em diferentes momentos que oportunizam-se devido ao encontro das aulas que ocorrem nas disciplinas que

ministro três vezes por semana. Percebo em suas narrativas de pertencimento o entusiasmo e os laços que estreitam no e com o lugar onde vivem.

Existe uma dificuldade maior ao acesso aos materiais escritos, devido a distância das bibliotecas, número reduzido de exemplares na escola e a toda as situações nas quais estão envolvidos (as) as pessoas e os alunos que vivem na zona rural.

A escola ainda não possui um prédio próprio, mas funciona em um espaço cedido pelo município junto a outra escola de ensino fundamental. Ambas utilizam um laboratório de informática e alguns alunos fazem um curso básico cujos monitores são os próprios alunos ou membros da comunidade. Apesar de ser internet via rádio e todas as condições que esse fato implica, tarefas escolares e diversas consultas são realizadas cotidianamente. Demonstrando dessa forma, que mesmo com as imposições geográficas, sociais e outras tantas implicações sofridas, busca-se alternativas e as barreiras até pouco tempo intransponíveis atualmente são perfeitamente viáveis.

O uso do celular e aparelhos de “MP3” tiveram o uso regulado ou coibidos, devido a interferência em aula, talvez problemas da atualidade ou soluções que envolvam os avanços tecnológicos que democraticamente conseguem chegar ou atingir cada vez mais pessoas. Ainda tenho alunos que moram em residências sem energia elétrica, mas buscam outras alternativas para as informações como rádio.

Convém lembrar, que sempre que precisam ler algum material que não encontram na escola solicitam que eu tente disponibilizá-los. São retirados livros da biblioteca para a leitura trimestral, sendo no mínimo um exemplar para a disciplina de Língua portuguesa e outro para a disciplina de Literatura procurando ressaltar a pertinência em suas devidas áreas.

Na comunidade existem três avós de alunas que são leitoras e livros são retirados para a família, não possuem outro meio para efetivar suas leituras. A mãe de outra aluna comprou um livro através de pedidos de catálogos. O exemplar era do interesse do aluno e não mediu esforços para a aquisição. Mesmo não tendo uma renda mensal ou fixa a maior parte das famílias investem nos materiais solicitados pelos filhos ou pela escola.

O que norteia o trabalho é a leitura, interpretação e redação. Pensamos que o aluno precisa passar pela escola durante muito tempo, mas na zona rural devido

as condições de transporte, clima, distâncias a serem percorridas entre outros motivos esse tempo ainda é menor e necessita construir seu conhecimento, encontrar uma razão que fundamente sua permanência na escola. Deste modo, nossa meta imprescindível é que ao ler um texto ele seja capaz de ir além da decodificação das letras, do que está escrito, do que está subentendido nas entrelinhas, tal qual a intenção do autor e outros aspectos visando tornar-se um leitor crítico para que desenvolva a capacidade de ler o mundo, a realidade que o cerca e tudo o que vem “tecido” na estrutura de um texto.

Existe uma resistência de alguns quando solicito que leiam livros, embora tendo alunos de faixa etária menos elevada, em idade normal ou condizente com o ano que estão cursando nunca leram um livro sem “figura” (ilustração) e com um número maior de páginas.

Após passar esse período de resistência escolhem a obra na biblioteca, iniciam a viagem pelo mundo das letras, enfrentam as dificuldades comuns a todo leitor com o referido perfil, pouco tempo disponível para dedicar-se a leitura, o vocabulário por vezes não é acessível, resistência ao enfrentamento da tarefa nunca realizada e pouco desconhecida, ameaçam parar de estudar se tiverem que ler e outras inúmeras desculpas.

Quando vêem os colegas apresentando os livros, percebem que não é impossível e, aos poucos vão buscando seus meios, seus recursos e para grande surpresa e realização profissional lêem, tecem comentários, mergulham na história, discutem com os autores e neste diálogo lento, progressivo, sutil, vão aparecendo leitores submersos que nunca tiveram a oportunidade de cruzarem suas vidas com um livro, de dispensarem alguns minutos de vida com um objeto desconhecido até então e a partir deste monólogo inicial do livro com este leitor ainda não seduzido pelo enredo nasce uma dupla livro/leitor cujas longas viagens de ônibus pelas estradas do interior passam a ter e a ler outros significados e significâncias. Solicito que leiam um livro em cada trimestre, ao final terão lido ao menos três livros, uns desenvolvem o hábito da leitura e procuram ler jornais, outras obras e descobrem o inesgotável universo dos livros modificando sua maneira de enxergar e interagir com o meio em que estão inseridos, como perceber-se em diversas obras de Paulo Freire quando afirma a importância da Leitura e sua interação com o meio.

Não somente pelo ato de ler, mas pelas implicações de ordem de crescimento intelectual, visão de mundo, das relações que os cercam, uma noção a mais da realidade da qual fazem parte e não somente expectadores mas sujeitos de suas vidas e histórias. Por outro lado se não derem prosseguimento a leiturização, passam a saber que são capazes de ler, pois já experienciaram, não são mais os mesmos que entraram no ensino médio, algum conhecimento foi atrelado a teia de relações da qual inerentemente todos nós fazemos parte.

Conforme definição de Magda Soares letramento é: "Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita". Soares (2001, p. 17-18) afirma, conforme visto, que tornar-se alfabetizado, adquirir a "tecnologia" do ler e escrever, é envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita e tem consequências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo, até então desordenado com relação à leitura, tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística. "O 'estado' ou a 'condição' que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por letramento (Soares, 2001). Essas mudanças de "estado" ou "condição" do indivíduo ou grupo é gradativa e contínua ao longo da vida e, como complementa Soares (2001, p. 20), é preciso também fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.

Um exemplo citado no livro *Letramento*, de Magda Soares, relata uma pesquisa desenvolvida na segunda metade dos anos 80, nos Estados Unidos. Os pesquisadores buscaram identificar o nível de letramento de jovens americanos (entre 21 e 25 anos). Os instrumentos utilizados avaliaram as habilidades de ler, compreender e usar textos em prosa - como editoriais, reportagens, poemas, etc. - e de localizar e usar informações extraídas de mapas, tabelas, quadros de horário, etc.

O objetivo não foi verificar se os jovens sabiam ler e escrever, se eram alfabetizados, mas se sabiam fazer uso de diferentes tipos de material escrito, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações - isto é, que nível de

letramento possuíam. A conclusão da pesquisa foi que a incapacidade de ler e escrever, isto é, o analfabetismo, não era um problema entre os jovens; a capacidade de fazer uso da leitura e escrita, isto é, o letramento, é que constituía o problema.

Ainda segundo Soares, à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e escrever e, à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e escrever. Mesmo alfabetizadas algumas pessoas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita em suas vidas, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revista, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldades para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informação num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio.

Nesse sentido pode-se refletir a questão da leitura. Segundo Soares (2001, p. 69):

A leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido e habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar seqüências de idéias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e ainda a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo.

Cada pessoa fazendo sua leitura do mundo e de seu espaço, de todas as relações que a cercam e interagem tem uma visão particular e única diferindo sempre das outras. Aplicar os conhecimentos de leitura nesse imenso "ecossistema" sabendo contextualizá-las é o grande e constante desafio do leitor frente as situações cotidianas em que estamos inseridos. Percebe-se, assim, que, conforme Soares, a leitura supõe uma amplitude e uma complexidade. A demanda da sociedade atual é imensa, as exigências atuais são grandes.

Em relação a essa grande variedade de habilidades de leitura é preciso considerar o fato de que elas devem ser aplicadas diferenciadamente a diversos tipos de materiais de leitura: literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horário, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas. De acordo com Soares (2001, p.73), apoiando-se em Scriber (1984, p. 9):

A necessidade de habilidades de letramento na nossa vida diária é óbvia; no emprego, passeando pela cidade, fazendo compras, todos encontramos situações que querem o uso da leitura ou a produção de símbolos escritos. Não é necessário apresentar justificativas para *insistir* que as escolas são obrigadas a desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que as tornarão aptas a responder a estas demandas sociais cotidianas. E os programas de educação básica têm também a obrigação de desenvolver nos adultos as habilidades que devem ter para manter seus empregos ou obter melhores, receber o treinamento e os benefícios a que têm direito, e assumir suas responsabilidades cívicas e políticas.

O letramento é, sem dúvida, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido. Dados sobre o letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela (Soares, 2001).

Soares (2001), fazendo um histórico acerca da questão da leitura e da escrita, afirma que nas décadas de 40 e 50 saber assinar o nome para votar e assinar a carteira de trabalho já era o bastante para os recenseadores fazerem a divisão de entre analfabetos e alfabetizados. Assim, "saber escrever e ler um bilhete simples" era o critério para considerar alguém alfabetizado. Atualmente isso é insuficiente.

Em relação a essa mudança, Soares afirma que o significado da leitura e da escrita passou "da mera tecnologia do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, de que resultou aparecimento do termo letramento ao lado do termo alfabetização" (p. 21). A leitura, nesse sentido, pode ser definida como uma prática social, como um grande universo de possibilidades de aprendizagem, aprimoramento pessoal e intelectual, fonte de saber que permite o avanço individual ou coletivo, forma de lazer, de inserção no mundo, etc.

Para Britto (1998, p. 69), a leitura é, então, mais que uma atitude, uma forma de conhecimento e de inserção social que se articula com outros conhecimentos e expressões de cultura". Na verdade, a maioria dos autores, em "suas definições

sobre leitura, não conseguem dissociar a leitura da interação social, emocional e psicológica”.

Para Silva, E. T. (1998, p. 24), "em essência, a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidade de transformação sociocultural futura" (...). Para o autor, "uma concepção de leitura não pode deixar de incluir movimentos da consciência, voltados ao questionamento, à conscientização e à libertação”.

Segundo esse mesmo autor, "a função primordial da leitura, em termos bem diretos é transformar você em MAIS VOCÊ" (p. 63). Revela também que o livro é uma escolha pessoal podendo ser lido e relido quantas vezes for necessário, estando sempre a disposição para ser usufruído, citando que a escolha individual gera também diferentes possibilidades em cada sujeito. Cada um poderá ficar melhor informado a respeito dos assuntos que escolher, por isso a leitura transforma "você em mais você". São as "escolhas" que tornam cada pessoa individualmente diferente e provoca, segundo o autor, uma "diferenciação progressiva de experiências" (Silva 2001: p. 63). O autor citado afirma que: conscientize-se de que o ato de leitura realmente contribui para seu autodesenvolvimento. Lembre-se que a educação é um contínuo e inacabável projeto no seu vir-a-ser e que a leitura, por permitir a abertura de novos horizontes, é parte fundamental desse projeto. Assim, o trinômio educação-leitura-cultura não fica sujeito apenas à sua trajetória escolar, mas deve acompanhá-lo durante toda a sua vida (Silva, 2001, p. 64).

O autor ainda sugere que "acostumar-se a ler" é um caminho para a descoberta e aquisição de novas perspectivas de vida. O autor ressalta também que "a leitura é um ato que está presente em todos os níveis do sistema educacional. A própria instituição escola, principal defensora e mantenedora do registro verbal O é::l cultura, concebe o livro como um instrumento básico ou um complemento primeiro às funções exercidas pelo professor" (2001, p 62). Parecem surgir, nestas afirmações, uma dúvida ou incertezas quanto à relevância e eficácia desta premissa, visto que a escola é defensora da leitura, mas, via de regra, muito pouco se lê em suas dependências devido a inúmeros fatores como a falta de disposição dos professores e alunos em ler, acervo de livros pequenos, conscientização da importância da leitura desde a pré-escola, trabalho integrado entre família e escola,

condição social dos alunos e, além de tudo o que foi citado, existe casos isolados de pessoas ou às vezes até em grande maioria que não foram instruídas a ler na infância e continuam resistindo ao encantamento proporcionado pelos livros.

Silva faz a afirmação: "trago comigo a crença de que um livro, por si, não muda nada, mas pode abrir os olhos daqueles que desejarem azeitar as suas retinas para melhor enxergar as contradições presentes na vida social" (2001, p.12). Sendo assim, o autor parece indicar que a leitura pode não mudar ou resolver problemas, mas provoca um "novo olhar" sobre a realidade existente.

Bamberger (2002, p. 12-13) relata que na atualidade a leitura e os livros têm um significado especial ou diferente para as pessoas, não basta apenas a escolarização, que hoje pode ser suficiente, mas que em um futuro próximo poderá revelar-se insuficiente. O sujeito necessita, desta forma, de constante estudo, de uma "educação permanente" ou "auto-educação continuada" visando, através da leitura, na perspectiva do autor, este aperfeiçoamento pessoal. Afirma, ainda, uma certa supremacia dos livros em relação à televisão, filmes, rádios, visto que o livro pode ser lido a qualquer momento, relê-lo, se necessário for, levá-lo, manuseá-lo, constantemente. Para o autor, a leitura pode estar a serviço da educação e do entretenimento.

Para Bamberger (2002, p. 32), "a leitura impulsiona o uso e o treino de aptidões intelectuais e espirituais, como a fantasia, o pensamento, a vontade, a simpatia, a capacidade de identificar, etc. Resultado: desenvolvimento de aptidões, expansão do "eu". E complementa que a leitura é capaz de fomentar a necessidade de relacionar-se com o mundo, aprimorar as idéias e possuir um exercício intelectual e obter como resultado uma compreensão do mundo que nos rodeia.

Para E.T. Silva (apud Faraco, 2002, p. 33):

A compreensão da história (individual ou social) a leitura exerce um papel de fundamental importância, pois que, sem a atribuição de significados aos fenômenos do mundo e às diferentes linguagens que o expressam, seríamos incapazes de nos situarmos no contexto social e buscarmos a verdade, ou seja, nosso crescimento enquanto seres humanos. Dessa forma, podemos, desde já, caracterizar a leitura como um processo ou prática social que permite a pessoa compreender a sua razão de ser no mundo, buscando, incessantemente, mais conhecimento sobre a realidade, seja observando diretamente a concretude do real, seja dando vida aos registros da cultura, expressos por meio de diferentes linguagens ou códigos. Mais especificamente, ler e compreender os objetos e/ou as palavras é sempre uma tentativa de compreender como um ser situado na história.

Magnani (2001, p. 140) nos reporta ao universo literário para definir literatura em uma fusão com a leitura em sua importância para os "exilados da palavra". Através da leitura dos fatos políticos e sociais existe a possibilidade de que todos sejam co-autores da história social, política e em todos os âmbitos para o qual olharmos. A autora manifesta-se a favor "dos exilados da palavra" desejando que a inserção de um novo cidadão no mundo da palavra permita a luta pelos interesses da maioria e não apenas servindo aos interesses de uma minoria da qual estamos a serviço muitas vezes sem notarmos. Assim sendo, a leitura do mundo e da palavra pode permitir a inserção social, ou seja, é uma forma de "pertencimento" ao mundo.

Freire (2003, p. 58) aborda a temática sob o ângulo pessoal.

A leitura é importante na medida em que os livros me dão um determinado instrumento teórico com o qual eu posso tornar a realidade mais clara com relação a mim mesmo. Essa é a relação que tento estabelecer entre ler palavras e ler o mundo "(...)", "trata-se de ler o texto a fim de entender o contexto.

O texto transcende o papel e envolve a realidade do leitor, sendo possível, a partir de uma leitura, interferir nos fatos que nos rodeiam. Os livros emprestam uma nova ótica, um novo olhar sob o *pano de fundo* que nos circunda onde quer que estejamos. Parece extremamente interessante a possibilidade sugerida e vivida por Freire, ou seja, a de que a leitura é como um "filtro do mundo".

Bamberger (2002), autor já citado, diz que atualmente projetou-se uma nova luz sobre a leitura em relação às necessidades da sociedade e do indivíduo, atribuindo o ato de ler ao desenvolvimento das potencialidades intelectuais e espirituais e o direito de aprender a progredir. Afirmo, também, em sua obra a preocupação da UNESCO com as crianças leitoras em potencial e que se não forem estimuladas, se não oportunizarem o livro no seu ambiente escolar, em sua vida, o leitor não se constituirá.

O hábito da leitura nasce na infância e se propagará em todas as fases da vida. Nesse sentido, o autor sugere que a leitura seja apresentada de forma agradável, prazerosa, para que seja a porta do conhecimento, desde que seja compatível com a idade, ambiente e com a vida do leitor em formação. Bamberger (2002, p.9) quer conscientizar a todos os envolvidos no processo educacional das crianças:

(...) todas as autoridades do Estado, da comunidade e da escola, todos os professores, pais e pedagogos precisam estar seriamente convencidos da importância da leitura e dos livros para a vida individual, social e cultural se quiserem contribuir para melhorar a situação.

Lajolo (2001, p. 105-109), nessa direção, sugere também que o professor precisa "gostar de ler", envolver-se com a leitura e revelar esse prazer aos alunos, trabalhar como um divulgador de leitura, visto que a leitura começa entre as paredes da escola, mas não se finda ali, sua expansão ocorre fora dos muros, junto a cada leitor que se "conquista". A autora chama o professor a grande responsabilidade da leitura, utilizando o espaço escolar como um dos principais e talvez únicos redutos para a leitura para a maioria da população brasileira. A leitura deve ser incluída cada vez mais no universo escolar.

Retomando ao estudo de Bamberger (2002, p. 71-75) que aborda o universo da leitura na escola, a influência dos pais sobre os filhos e o trabalho do professor leitor e sua influência positiva sobre o aluno, é possível considerar que a leitura e a formação do leitor supõem várias ações. A primeira delas refere-se, na concepção do autor, a promoção dos pais. Para o autor, o primeiro brinquedo ou objeto de manuseio deve ser livros de gravuras, para que se forme o "vocabulário ocular", sendo uma preparação para a leitura. Os pais devem buscar livros, equipar uma pequena biblioteca, segundo suas posses, lerem para os filhos, demonstrar interesse no que o filho está lendo, sem elaborar testes ou interrogatórios a respeito do que foi lido. Tudo de acordo com a faixa etária e com o interesse da criança. A função dos pais como modelo é decisiva para o futuro dos pequenos leitores. Infelizmente "nem sempre o ideal é o possível", os pais que tiverem esta disposição estarão deixando um dos mais importantes legados aos filhos. O ser humano em sua imensa complexidade poderá encontrar nos livros, também um meio de viver e entender melhor o mundo do qual faz parte.

Segunda ação no campo da leitura, para o autor, cabe as pré-escolas fazer tentativas de substituir o papel, dos pais da melhor maneira possível, buscando desenvolver no trabalho individual ou em grupo a prontidão para o ato de ler, os interesses pela leitura, acostumar-se a ouvir e a observar livros de gravuras, ampliar o vocabulário e despertar o interesse por livros. Deve-se cuidar para não sobrecarregar as crianças evitando inibições e bloqueios. Todos os esforços devem concentrar-se para que seja suficientemente induzida a encontrar prazer no próprio

progresso e desejo de fazer nossos esforços para não inibir o seu desenvolvimento e interesse.

Como terceira ação o autor cita a influência do professor. Para os professores, a responsabilidade é grande. A eles cumpre o papel de estimuladores, sendo decisivos no ensino da leitura, quando em suas práticas conseguem compensar as oportunidades desiguais das crianças cujo gosto e interesse não é estimulado em casa. Sugere o autor, também, que os professores em exercício deveriam ficar sabendo dos lançamentos de novos livros, do que acontece em literatura e tudo o que se refere à leitura, que poderia ser feito através de reuniões, cursos especiais, trabalhos em grupos e seminários com o objetivo de interação entre escritor, leitor, professor e aluno, formando assim, um elo entre todas as partes interessadas na cadeia de leitura.

Quanto mais o aluno ler, para Bamberger (2002, p. 30), mais perceberá que abriu, através dos livros, uma "janela para o mundo", que desenvolveu preferências pessoais; que se tornou um leitor. Com esta constatação, certamente, um novo aluno surgirá, mais participativo, 'senhor' de seus argumentos, com a auto-estima resgatada.

Algumas crianças deixam de ler por associarem a leitura às exigências escolares e, com o passar dos anos, desvinculam o ato de ler da escola e da vida. Outros interesses surgem freqüentemente. Mas a medida em que forem crescendo a leitura esta deve estar presente em suas vidas de forma mais regulável com outros interesses, acompanhando as fases da vida gradativamente para que não seja perdido o interesse pelos livros e que este cresça com eles de acordo com suas necessidades intelectuais e psicológicas.

Bamberger (2002, p. 62) atribui, como elemento mais importante no desenvolvimento da leitura, o interesse do professor por seus alunos: elaborando uma análise pessoal de cada um, animando cada aluno a continuar por seus próprios esforços, compreendendo também os antecedentes sociais e culturais (pais, amigos e etc), são fundamentais para identificar os gostos e interesses dos alunos. Por meio deste conhecimento do aluno, o professor poderá relacionar o todo (contexto), com a leitura. O tempo para as descobertas será durante o período letivo, que é constituído de muitas aulas e encontros. Assim, o professor conhece o aluno e o aluno conhece o professor. Na reciprocidade da prática muito pode ser feito neste

espaço escolar (sala de aula), um universo de relações se constroem e acontecem. A leitura pode e deve ser parte importante nessas relações.

Por fim, a quarta ação apontada por Bamberger (p.76), refere-se às bibliotecas como meios para o desenvolvimento dos interesses de leitura e do hábito de ler. A importância da biblioteca, na construção do perfil do leitor infantil, também é citado por Bamberger (2002, p.76), uma vez que atualmente é praticamente impossível ter em casa uma biblioteca atualizada considerando os elevados preços dos livros, as constantes inovações que a imprensa lança no mercado, a cada dia novos exemplares sempre estão surgindo nas livrarias. Este é um dos grandes motivos porque as pessoas acabam se associando e usufruindo de bibliotecas públicas, cujos acervos recebem lançamentos com mais frequência, embora sabe-se das carências e até da inexistência de bibliotecas nos municípios e nas escolas de todo o Brasil.

O autor afirma que crianças retiram mais livros na biblioteca escolar do que na pública, embora na escola os acervos defasados causem decepção nas crianças que terão seus hábitos de leitura prejudicados.

CONCLUSÃO

As atividades desenvolvidas em sala de aula também visavam oportunizar eventos de letramento por meio de textos, produções textuais, panfletos de divulgação de eventos, comerciais, e outras inúmeras atividades que ocorrem simultaneamente durante as aulas como mensagens, bilhetes, cartas, receituários médicos do posto que funciona apenas na quinta-feira ao lado da escola e nas missas celebradas mensalmente.

Nesse sentido, parece importante lembrar que existem muitos estudiosos e o assunto é pesquisado por diversos grupos envolvidos em eventos e práticas de letramento, esses fatos acontecem mesmo em comunidades rurais. Não apenas dentro das salas de aula mas em diversos lugares tanto na zona rural como urbana.

Dessa forma, durante os anos letivos de 2006, 2007 e até o segundo trimestre de 2008 continuo acompanhando as turmas e principalmente a primeira que concluirá na e pela escola o ensino médio. Será a primeira oriunda exclusivamente da localidade do terceiro subdistrito a concluir os estudos em nível médio na escola.

É perceptível o avanço e as aquisições dos alunos, não existe uma medida para saber aproximadamente o quanto ganharam em leitura escrita, quanto aprenderam e praticaram atividades que envolvam letramento e o impacto em suas vidas em sua comunidade. Talvez mais críticos conscientes de seu papel e importância no local onde vivem.

Alguns prosseguirão os estudo, outros consideram suficiente somente a conclusão do ensino médio, uma certeza porém podemos ter conforme Shirley Brice Heath quando descreveu “um evento de letramento como qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e dos seus processos interpretativos”. Portanto, os referidos eventos e práticas ocorreram e continuam ocorrendo durante o período citado na escola e na vida cotidiana dos alunos envolvidos.

BIBLIOGRAFIA

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. 7. ed. São Paulo: Afiliada, 2002.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os professores são "não-leitores"? In: MARINHO, Marildes & SILVA, Ceris Saete Ribas. *Leituras do professor*. SP: Mercado de letras, AIB, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Ieme. leitor Interditado. In: MARINHO, Marildes & SILVA, Ceris Saete Ribas. *Leituras do professor*. SP: Mercado de letras, ALB, 1998.

DIAS, Vânia Aparecida Costa *Práticas de leitura de professoras no meio rural*. FAE/UFMG, (Dissertação de Mestrado).

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. *História da Educação*. ASPHE/FaE-UFPEL. N° 8, setembro, 2000. p. 141-174.

FRANCHI, Eglê. *A redação na escola: e as crianças eram difíceis*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sonia & JOBIM e Souza, Solange. *Histórias de Professores: Leitura, escrita e pesquisa em Educação*. São Paulo, Ática, 2003.

LAJOLO, Mariza. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1984.

LAJOLO, Mariza. ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LÜDKE, Menga. Formação Inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. In: CANDAU, Vera (org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARINHO, Marildes. SILVA, Ceres Salete Ribas da. *Leituras do professor*. São Paulo: Mercado de letras, 1998.

MESERANI, Samir. *O intertexto escolar sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 1995.

MORAES, Ana Alcídia. Histórias de leitura e narrativas de professoras: uma alternativa de formação. In: SILVA, Lílian Lopes M. da. *Entre leitores, alunos, professores*. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

QUEIRÓZ, Maria Isaura P. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes (org.). *Experimentos com Histórias de vida (ItáliaBrasil)*. São Paulo: Vértice, 1988.

RODRIGUES, Carmem L. F. *O leitor e o professor - um encontro nas histórias de leitura*. São Paulo, Altana, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da leitura na escola pesquisas e propostas*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Leitura na Escola e na Biblioteca*. 8. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

_____. *Elementos da pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. *Os dez caminhos da escola*. Traumatismos educacionais. São Paulo: Cortez/Moraes, 1979.

SILVA, Lílian Lopes. *A escolarização do leitor. A didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Linguagem e escola: Perspectiva social*. 15. ed. São Paulo: 1997.

TARDELLI, Gláucia M. P. Histórias de leitura de professores: as diferentes maneiras de ler. In: SILVA, Lílian Lopes M. da. *Entre leitores, alunos, professores*. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

STREET, Brian. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Apresentado durante a teleconferência UNESCO Brasil sobre 'Letramento e diversidade', outubro de 2003. Disponível em www.unisesi.org.br/portal/principal/biblioteca/downloadBibliotecaPortal.php?idBiblioteca=12.